

HELOIZA DO SOCORRO NÓBREGA FERREIRA



EDUCAÇÃO INFANTIL E PARTICIPAÇÃO: um estudo das representações sociais de pais de uma escola pública municipal de Belém



**BELÉM
2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELOIZA DO SOCORRO NÓBREGA FERREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PARTICIPAÇÃO: um estudo das
representações sociais de pais de uma escola pública municipal
de Belém**

BELÉM
2008

HELOIZA DO SOCORRO NÓBREGA FERREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PARTICIPAÇÃO: um estudo das
representações sociais de pais de uma escola pública municipal de
Belém**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará.

Orientadora Professora Doutora Ivany Pinto Nascimento.

BELÉM
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA

Ferreira, Heloiza do Socorro Nóbrega.

Educação infantil e participação: um estudo das representações sociais de pais de uma escola pública municipal de Belém; orientadora, Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento. _ 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

1. Educação pré-escolar – Belém (PA). 2. Pais e filhos – Belém (PA). 3. Crianças – Formação – Brasil. I. Título.

CDD - 21. ed.: 372.21098115

HELOIZA DO SOCORRO NÓBREGA FERREIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL E PARTICIPAÇÃO: um estudo das representações sociais de pais de uma escola pública municipal de Belém

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, da linha de pesquisa de Currículo e Formação de Professores.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Ivany Pinto Nascimento (UFPA)

Orientadora

Professora Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB)

Professora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Professora Doutora Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)

APROVADO EM 11 /06 / 2008

CONCEITO: _____

A todos e todas as mães, pais ou responsáveis, professores e alunos que crêm na educação pública.

De modo especial, aos meus pais Oscarina Nóbrega Ferreira (*in memoriam*) e Paulo Ferreira por terem a sabedoria de me ensinar, na infância, mediante o brilho no olhar, o sorriso, o abraço caloroso nas dificuldades, a felicidade nas conquistas, que o acesso ao conhecimento nos aprimora, pois nos humaniza e transforma nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora doutora Ivany Pinto Nascimento pela sua dedicação, partilha de seus saberes, respeito e compreensão que possibilitaram o meu amadurecimento acadêmico e pessoal na concretização deste estudo. Com carinho e admiração Muito Obrigada!

A Secretaria Municipal de Educação pelo apoio no fornecimento dos dados necessários à pesquisa.

Aos pais, mães, responsáveis, comunidade interna da Escola Municipal que colaboraram com a realização da pesquisa de campo.

Aos professores do Curso de Mestrado por sua dedicação e compromisso com a Educação e Pesquisa, de modo especial aos professores (as) doutores (as) da Linha Currículo e Formação de Professores.

Às professoras doutoras Wanderléia Azevedo, Ney Cristina Oliveira e Ivanilde Apoluceno pelos encaminhamentos e contribuições ao trabalho nos exames de Pré-Qualificação e Qualificação respectivamente.

À Coordenação da Pós-Graduação e de modo especial à professora doutora Terezinha Santos pela dedicação de seu trabalho e presteza em nos auxiliar quando necessário, obrigada!

À professora doutora Maria Olinda Pimentel pela sua colaboração documental que contribuiu para contar a história da educação infantil em Belém.

Às funcionárias e estagiárias da Secretaria da Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação: Alice, Fabianne, Joice Mayara e Conceição Mendes pela paciência e cordialidade meus saudosos agradecimentos.

Aos meus colegas da turma 2006 e da Linha de Currículo e Formação de Professores: Anahy, Andrio, Edward, Sérgio, Gerlândia, Tânia, Marcelo, Wima, Cibele, Rildo, Waldir, Edilene de modo especial à Tatiana pela amizade e compartilhamento de idéias.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Abel Martins espaço que protagonizou meus primeiros questionamentos e especialmente aos amigos Professores Augusto César e Elyane Moraes.

À Mariléia e Andréia pela colaboração no grupo focal.

Aos amigos da Comunidade Católica Missionária Caminhar com Cristo pelas orações e carinho que fortaleciam minha trajetória acadêmica e vida cristã.

Ao meu pai pelo amor materializado no cotidiano. As minhas irmãs, irmão e sobrinhas que compreenderam e sentiram minha ausência quando os estudos exigiam.

Aos antigos e novos amigos Messilena, Lílian, Edinilza, Elizabete, Solange e o casal de amigos Eliane e Fernando pelo apoio e incentivo.

Ao Deus criador, por todos os planos maravilhosos que têm me permitido viver e, em especial, pela conclusão deste estudo, pois, “Há tempo para cada coisa: Tempo para nascer, e tempo para morrer; tempo para plantar, e tempo para arrancar o que foi plantado” (ECLESIASTES 3 1-2).

Obrigada por este tempo!

RESUMO

Este estudo trata das Representações Sociais e Educação Infantil. Analisa as Representações sociais de pais sobre a Educação Infantil e sobre sua participação na educação dos filhos que estudam em escola pública na rede municipal de Belém. Fundamentou-se no referencial teórico-metodológico das Representações Sociais com base em Moscovici (1978, 2003), Lefevre (2005), Jodelet (2001) e teóricos que estudam a infância, educação infantil e participação, como Ariès (1981), Kramer (1984, 2003), Kuhlmann (2004), Sarmiento (2001), Paro (2000), Lima (2008). O estudo é uma pesquisa do tipo descritiva. Teve como instrumento de coleta de dados questionários, imagens e grupo focal, dos quais participaram mães, avó e pai (totalizando doze sujeitos) que tiveram seus filhos na educação infantil de uma escola da rede pública municipal no ano de 2007. Os resultados do estudo revelam que os pais possuem informações sobre a Educação Infantil com ênfase no processo de aprendizagem e socialização, crêem que a educação infantil subsidiará o êxito por toda a escolarização dos filhos e conseqüentemente um futuro profissional. As representações sociais dos pais sobre sua participação na educação dos filhos, materializam-se mediante idas às reuniões escolares, orientação diante dos encaminhamentos da escola e o diálogo com os profissionais. Em tal processo de representações de participação ancoram-se condutas de partilhas para uns, e para outros pais, de escuta, silêncio, compartilhadas com reservas para questionar o trabalho desenvolvido pela escola, tendo em vista que os pais cultivam crenças e idealizações diante da educação escolar e da autoridade que reconhecem nos profissionais que educam seus filhos. O diálogo com os pais demonstrou que esta relação não está isenta de conflitos ou insatisfações. Em nossas aproximações conclusivas, apontamos elementos que possam contribuir com a promoção da participação dos pais na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Pais. Representações Sociais.

ABSTRACT

This work deals with the Social Representations and Infantile Education. It analyzes the parents' social Representations about their Infantile Education and participation in the Education of the children who study at public schools in the Belém's municipal net. It was based on the theoretical-methodological referential of the Social Representations with bases on Moscovici (1978, 2003), Lefevre (2005), Jodelet (2001) and theoreticians who study the childhood, infantile education and participation, such as Ariès (1981), Kramer (1984, 2003), Kuhlmann (2004), Sarmento (2001), Paro (2000), Lima (2008). The study is a research of the descriptive type. It had as instrument of data collection, questionnaires, images and focal group, in which participated mothers, grandmother and father (totaling twelve subjects), who had their children in the infantile education of a school of the municipal public net in the year of 2007. The results of the study reveal that the parents possess information about the Infantile Education with emphasis in the learning process and socialization. They believe that the infantile education will subsidize the success for the whole education of the children and consequently a professional future. The parents' social representations about their participation in the children's education are materialized in attendances to school meetings, orientation towards the school guidances and the dialogue with the professionals. In such a process of representations of participation, conducts of sharing are anchored for some, and for other parents, of listening, silence, reservedly shared to question the work developed by the school, having in mind that parents cultivate faiths and idealizations due to the school education and the authority that they realize in the professionals who educate their children. The dialogue with the parents demonstrated that this relationship is not free of conflicts or dissatisfactions. In our final considerations, elements that can contribute to the promotion of the parents' participation in the Infantile Education are pointed out.

KEY WORDS: Infantile education. Parents. Social Representations

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CBB – Comissão dos Bairros de Belém

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNPAPA - Fundação Papa João XXIII

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ODMS - Objetivos do Desenvolvimento do Milênio

PAAC – Programa de Apoio Alimentar à Criança

PAIC – Programa de Assistência à Infância Comunitária

PIB – Produto Interno Bruto

PIBIC – Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica

PMMC – Programa de Creche Municipal e Comunitária

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREARVE – Projeto de Educação Pré-Escolar em Áreas Verdes

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para o Desenvolvimento

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 Análise do Estudo	p. 31
Quadro 1 Categorias Sistematizadas no Corpus do Estudo	p. 83
Gráfico 2 Estado Civil dos Pais	p. 85
Gráfico 3 Escolaridade dos Pais	p. 85
Gráfico 4 Tempo que os pais reservam para os filhos	p. 86
Quadro 2 Atitudes dos pais diante da escola dos filhos	p. 92
Figura 1 Mapa mental nº. 1	p. 99
Figura 2 Mapa mental nº. 2	p. 100
Figura 3 Mapa mental nº. 3	p. 101
Figura 4 Mapa mental nº. 4	p. 102
Figura 5 Mapa mental nº. 5	p. 103
Figura 6 Mapa mental nº. 6	p. 103
Figura 7 Mapa mental nº. 7	p. 104
Figura 8 Mapa mental nº. 8	p. 105
Foto 1 Atividade Pedagógica na Praça Batista Campos	p. 76
Foto 2 Atividade Pedagógica na Praça Brasil	p. 77
Foto 3 Confraternização de Natal na Praça Brasil	p. 77
Foto 4 Confraternização de Natal na Praça Jaú	p. 78
Tabela 1 Matrículas na Educação Infantil no Pará e Belém	p. 72
Tabela 2 Matrículas em Creche nas Redes de Ensino	p. 72

SUMÁRIO

TRAÇADOS DE UM ESTUDO	11
1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFANCIA E DA FAMÍLIA	33
1.1 Desenhos de infâncias: o passado e perspectivas a partir do século XXI	33
1.2 A infância no Brasil	38
1.3 A infância no século XX e os desafios do século XXI para a infância brasileira	41
1.4 A construção de laços entre criança e família	46
1.5 As imagens dos pais sobre a infância	52
2. ENTRE CUIDADOS, HISTÓRIAS, MODELAGENS E PINCÉIS: O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL	58
2.1 As primeiras ações de cuidado e educação da criança no Brasil	58
2.2 A educação infantil na década de 1990	67
2.3 Marcos significativos da educação infantil na cidade das mangueiras	74
3 A CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS E SIGNIFICADOS DE PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	83
3.1 Caracterização dos Sujeitos	84
3.2 As informações, saberes, crenças, atitudes e campo da representação social dos pais sobre a educação infantil sistematizadas a partir dos questionários	86
3.2.1 Primeira Dimensão: As informações e saberes dos pais sobre a educação infantil	86
3.2.2 Segunda dimensão atitudes: crenças e valores dos pais sobre a educação infantil	91
3.2.3 Terceira dimensão: o campo da representação social sobre a educação infantil	96
3.2.4 Análise dos mapas mentais	99
3.3 As representações sociais dos pais sobre a participação na educação infantil de seus filhos	107
3.3.1. Perspectivas teóricas sobre a participação	107
3.3.2 Análise da participação dos pais na educação dos filhos	110
3.4 As dimensões das representações sociais dos pais sobre sua participação na educação infantil	120
APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE	138
ANEXO	142

TRAÇADOS DE UM ESTUDO

A escola é um espaço de construção de laços de afetividade, de desenlaços, de encontros e desencontros. Espaço, enfim, de aprendizagens (re) feitas a partir de mediações simbólicas, partilhadas entre os sujeitos. As interações que a escola promove mistura-se às influências do contexto sociocultural e político-econômico.

O espaço escolar foi o palco desta dissertação¹, que teve como objeto de estudo as representações sociais de pais² sobre a educação infantil e sobre sua participação na educação dos filhos.

A leitura do texto com o tema “ver e não ver” de Sacks (1995), que narra a forma de enxergar de um deficiente visual, foi importante para refletirmos acerca das primeiras indagações de um estudo como este, que deve primar pelo exercício do olhar de um pesquisador sobre o visto e o vivenciado.

Neste sentido, ao longo desta elaboração, fomos construindo esse olhar sobre o percebido e o vivenciado e, assim, as respostas, ainda que não todas, emergiram nesse processo de aprendizagem singular.

O tema do estudo eleito reflete nossas curiosidades inerentes à trajetória profissional, sobretudo na função de orientadora educacional. Relembramos algumas passagens na escola que concorreram para desencadear em nós o desejo de ingressar na pós-graduação com o intuito de aprofundar estudos e desenvolver outros que, para além de conseguirem suprir aquelas instigantes lacunas, surpreendessem nossas vivências e desafiassem nossas aprendizagens. E assim aconteceu.

Convidamos, pois, o leitor para acompanhar-nos nesta caminhada, na qual utilizamos alguns passos já conhecidos. Outros, porém, foram aprendidos com certa dificuldade, mas, ao longo da caminhada, tornaram-se viáveis. Ainda restam outros passos a serem dados. Acreditamos, todavia, que o tempo dirá a hora de prosseguir. Enquanto aguardamos, aproveitamos para contar o que estes passos traçaram até aqui.

Em 2002, a partir do ingresso como orientadora educacional em uma escola pertencente à rede municipal de Belém, tivemos a possibilidade de, em três anos, acompanhar a participação de pais na vida escolar de seus filhos, bem como discutir com professores os fatores que contribuíam com esta participação. Observávamos que este tema emergia de modo

¹ A dissertação intitulada *Educação Infantil e Participação: um estudo das representações sociais de pais de uma escola pública municipal de Belém* vincula-se à Linha *Currículo e Formação de Professores*, do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, versando sobre o tema *Representações Sociais e a Educação Infantil*.

² A denominação “pais” estender-se-á aos responsáveis (mãe, pai, avós, tios, ou demais parentes) que exerçam a função dos genitores, por entendermos a pluralidade de organizações familiares existentes na sociedade, visto

permanente em nossas reuniões pedagógicas ou encontros com o grupo de docentes, principalmente quando estes refletiam sobre o processo de aprendizagem de seus alunos.

Embora houvessem espaços de práticas democráticas como o Conselho Escolar, reuniões mensais com a comunidade constituída por pais ou responsáveis por alunos, haviam pais que não usufruíam desses momentos, por se ausentarem das reuniões ou ainda demonstrarem insegurança para questionar sobre a aprendizagem de seus filhos e, até mesmo, reivindicarem uma educação que julgassem adequada para eles. Observando que práticas como estas se estendiam aos pais de vários níveis de escolaridade, nosso olhar se direcionou para os que tinham filhos na educação infantil, pelo acompanhamento que fazíamos e também pela identificação com o trabalho pedagógico desta etapa de ensino.

No afã de refletirmos sobre algumas pistas para os questionamentos que fazíamos quanto à qualidade da participação de pais na educação de seus filhos, elaboramos uma resposta provisória, uma vez que ela se antecipou ao nosso estudo e sua confirmação se deu ao longo desta caminhada. Assim, inicialmente, partimos da premissa de que os pais representavam a escola de seus filhos na educação infantil como lugar de guarda destituído de desejo sobre o que ela poderia oferecer aos filhos em termos de formação e este era o motivo para que não houvesse a participação efetiva deles na educação da criança de quatro³ a cinco anos.

Perguntávamos: que significados, historicamente, têm se atribuído à infância e à educação da criança de zero a seis anos? Existem mudanças sociais que influenciam o sentimento da família diante da educação da criança? Quais as representações sociais de pais sobre a educação infantil e sobre a sua participação na educação dos filhos que estudam neste nível de ensino em escola pública pertencente à rede municipal de Belém?

Essa premissa e indagações fizeram com que definíssemos o foco do nosso estudo no seguinte problema de investigação: **Quais são as representações sociais de pais sobre a educação infantil e sobre a sua participação na educação dos filhos que estudam neste nível de ensino em escola pública pertencente à rede municipal de Belém?**

No interior dessa questão, elaboramos os objetivos que desejávamos atingir, quais sejam: (a) correlacionar as transformações sociais que modificaram o conceito de Família e Infância; (b) contextualizar os significados atribuídos historicamente às ações oficiais de educação infantil; (c) caracterizar as imagens e os significados de pais sobre a educação

que o provimento e a educação das crianças não se restringem somente a laços de parentesco.

³ Sempre que fizemos referência à idade definida para o presente estudo, no nível da Educação Infantil, esta será de quatro anos e meio a cinco anos (idade que corresponde ao Jardim II).

infantil e de sua participação na educação dos filhos; (d) analisar as representações sociais de pais sobre a educação infantil e sobre a sua participação na educação dos filhos que estudam neste nível de ensino em escola pública pertencente à rede municipal de Belém.

Elaboramos também, como um dos objetivos da pesquisa em tela estimular discussões sobre a importância da participação dos pais na educação infantil dos seus filhos-alunos; possibilitar subsídios teóricos às demais pesquisas realizadas na área; e compreender as representações de pais que orientam suas condutas e expectativas sobre a educação infantil e sua participação na educação dos filhos que se encontram na faixa de quatro a cinco anos.

A referência teórica deste estudo foi mediada por autores como Moscovici (1978, 2003), Sá (1996, 1998), Jodelet (2001), Kramer (1987, 2001); Kuhlmann (2003, 2004, 2005), Marcílio (2003), Nascimento (2007), Szymanski (2003), Paro (2000) e demais autores que possibilitaram o entrelaçamento teórico da pesquisa.

As representações sociais moscovicianas funcionaram, neste estudo, como uma importante ferramenta para apreendermos as elaborações mentais de um grupo de pais sobre o tipo de interação que desenvolvem na educação infantil de seus filhos que estudam em escola pública municipal.

Essa teoria surgiu a partir de 1960 com o pesquisador Moscovici (1978), psicólogo francês, quando desenvolveu sua tese de doutoramento, intitulada *La psychanalyse son image et son public*,⁴ sobre a Teoria da Representação Social, ele analisou a representação social de sujeitos de diversos grupos sociais sobre a Psicanálise. Neste estudo, o autor considera que os grupos sociais constroem conhecimentos sobre um objeto a partir das suas interações cotidianas. Estes saberes são permeados por crenças, ideologias e informações que orientam as atitudes e condutas de grupos sociais.

Estudar a teoria das representações sociais foi fundamental para que apreendêssemos que as ações e comportamentos de grupos sociais, no caso de pais de crianças que estudam na educação infantil, são decorrentes de um processo de partilha e construção de conhecimentos entre os sujeitos. Este processo tem um caráter dinâmico individual e coletivo, e se modifica historicamente, o que depende da capacidade criativa e interativa destes grupos.

Moscovici ressalta o caráter dinâmico das representações sociais e o alcance autônomo que ela adquire ao transitar entre os diferentes grupos. As representações resultam de um conjunto de atitudes, informações e crenças que mobilizam as ações individuais e coletivas dos sujeitos que compreendem a realidade a partir de imagens compostas por elementos, tais

⁴ *A Psicanálise sua imagem e seu público.*

quais descreve:

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são o use (*sic*) nos tornam comuns. [...] A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Dentre os estudos no campo das representações sociais que guardam semelhança com a nossa elaboração, podemos apontar a investigação das representações sociais de mães sobre a pré-escola na perspectiva da relação com as professoras. Pinheiro (1999) constata que as mães compreendem a pré-escola como um lugar de guarda, pleno de ambigüidades e conflitos. Significa que, embora seus filhos estudassem na pré-escola, com a justificativa de que trabalhavam, elas não deixavam de evidenciar um sentimento de culpa, por seus filhos permanecerem com outras pessoas. Além disto, estas mães expressavam que nutriam ciúmes de seus filhos para com a professora por conviverem com eles, enquanto elas não podiam fazer isto, pois precisavam trabalhar.

Pinheiro (1999) afirma, ainda, que o significado de guarda que as mães atribuíam à educação infantil modificou-se para elas somente na alfabetização de seus filhos, no momento em que elas se preocupavam com o caráter pedagógico da escolarização e com o processo de aprendizagem destes.

Oliveira (2002), em seu estudo sobre as representações sociais de professores acerca da participação dos pais de uma escola cooperativa, concluiu que os pais ou desempenham papéis de espectadores diante do trabalho que a escola desenvolve, ou se posicionam com a postura de vigilância diante do trabalho escolar. Em contrapartida, os professores representam suas práticas com excessiva responsabilidade, além de assumirem a postura de pais, mães e orientadores da formação moral dos alunos no ambiente escolar. A autora reafirma que as relações de poder entre escola e família são reveladas quando a escola se recusa em acatar os argumentos sugeridos pelas famílias, muito embora esta apresente sugestões sobre como os pais devam oferecer melhor educação aos filhos.

Ao fazermos uma revisão bibliográfica sobre a relação família e escola, encontramos fundamentos para pensarmos sobre os conflitos que se inscrevem nesta relação. Gentili (2006, p.33) divulga os resultados de uma pesquisa sobre a relação família-escola realizada pelo Instituto *La Fabricca* do Brasil, em junho de 2006, em parceria com o Ministério da Educação. Eles assinalam que 77,2% dos pais acreditam que um bom relacionamento entre as duas partes é raro, porém 43,7% gostariam que a escola promovesse mais reuniões, palestras e

encontros. Para eles, 77,2% dos professores de instituições públicas consideram insatisfatória a participação dos familiares, mas 99,5% crêm ser de extrema importância um contato mais estreito.

Com base nesses resultados, observamos que as estatísticas sobre o relacionamento entre famílias e escola demonstram que a satisfação mútua entre ambas é restrita. Gentili (2006), nesta mesma linha de pensamento, enfatiza que 43% dos pais afirmam que gostariam de participar de momentos de encontros e palestras, o que demonstra a necessidade que esses pais possuem em compartilhar das formações promovidas pela escola.

A relação entre escola e família guarda uma historicidade permeada entre a distância e a proximidade no relacionamento dessas instituições. Assim sendo, as marcas dessa interação refletem as contradições e as insatisfações nas práticas do cotidiano escolar.

Xavier (1992), ao investigar o pensamento pedagógico no Brasil Independente, destaca a ausência de escolarização para os escravos, homens pobres e livres. Isto decorria do desinteresse político e econômico da elite brasileira, nas primeiras décadas da Independência do Brasil, para com a educação dessa população, pois a educação escolar era privilégio dos filhos de senhores.

Segundo Nascimento (1997), a progressiva ascensão da burguesia como classe social e sua aliança com a aristocracia dominante, na transição do século XIX ao XX, provocaram reivindicações pela garantia da escola à população. O otimismo pela educação pública e a expansão do ensino decorreu desse período, sendo defendida por intelectuais e pessoas influentes da sociedade brasileira, haja vista que ascendia o pensamento liberal e, com ele, as idéias sobre educação como instrumento para a superação do atraso (econômico, tecnológico, educacional) brasileiro e, conseqüentemente, para a transição a uma sociedade moderna⁵.

O Manifesto dos Pioneiros do movimento da Escola Nova, em 1932, foi a demonstração do otimismo pela educação. O referido Manifesto criticou o “atraso” da sociedade brasileira, em função dos altos índices de analfabetismo. Segundo Patto (1999, p.79), após a Proclamação da República, menos de 3% da população freqüentava a escola e 90% da população adulta era analfabeta. A escolarização atenderia à sociedade que se modernizava.

⁵ Segundo Cambi (1999), o período iniciado a partir do final do século XV, na Europa, inaugura profunda modificação no pensamento da relação do homem com o mundo, pautada na lógica individual, na liberdade resultante do uso da razão, laica, no qual a história, a partir das produções intelectuais do Ocidente, é disseminada para o mundo. A sociedade moderna orienta-se pelo modo de produção capitalista, regulado por um Estado Centralizado, no qual a burguesia exerce a hegemonia como classe social. No Brasil a partir do final do século XIX, é que as influências pelos ideais de modernidade são efetivamente incorporadas nas intervenções políticas, sociais, econômicas, culturais e ideológicas pelas elites na sociedade.

Nesse contexto, resultante da expansão da Ciência Positiva no Brasil, influenciava o aspecto pedagógico com a crença de que a escola seria o espaço responsável para transmitir o conhecimento científico capaz de preparar o homem para o trabalho. O acesso e a expansão da escolaridade aos alunos das classes sociais de nível socioeconômico desfavorecido exigiam a participação das famílias. Nesse contexto, Azevedo (1958, p. 79) já visualizava a importância dessa participação no processo de escolarização dos filhos, pois entendia que

Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação.

Em diferentes áreas de conhecimento, tais como a Saúde, Psicologia e Educação, nas primeiras décadas do século XX, as relações que as instituições educacionais mantinham com as famílias das crianças eram objeto de pesquisas.

No atendimento à criança de zero a seis anos, predominava a medicina preventiva, que concebia as famílias como responsáveis pelos males e mortalidade infantil. As autoridades oficiais acreditavam que as famílias não possuíam adequada formação para os cuidados com a criança. A “culpa” atribuída à família, segundo Kramer (1992), escamoteava as relações de classes existentes na sociedade brasileira. Dessa forma, as desigualdades sociais eram omitidas nas análises de representantes do Estado, que oficialmente se propunham a atuar em prol da melhoria das condições de vida das crianças de classes populares.

A Psicologia⁶ sustentou a reprodução dos discursos dominantes sobre a família e as crianças pertencentes às classes economicamente desfavorecidas ao realizar estudos e testes de caráter comportamental e individual que justificavam as dificuldades de aprendizagem das crianças em virtude da classe a que pertenciam. Observa-se, desta forma, a ciência a favor da ideologia dominante.

A respeito do distanciamento entre escola e família, Cunha (2003, p. 450) afirma: “[...] A escola tornou-se mais do que uma simples instituição de apoio à família: ela posicionou-se contra a família!” Segundo esse autor, entre os fatores que contribuíram para o referido

⁶ Neto (2004) ressalta que a Psicologia exerce, atualmente, contribuições em estudos e pesquisas relacionadas ao comportamento e interação social de grupos em contextos escolares, familiar, profissional, enfatizando que as pesquisas produzidas na área de Psicologia não se resumem em testes produzidos em laboratórios, mas surgem para a solução de problemas da sociedade em diversas áreas como Engenharia Humana, poluição ambiental e comportamento do consumidor.

distanciamento estão relacionados ao cientificismo, no qual higienistas combatiam os maus hábitos das famílias e contestavam a educação recebida nos lares. Essa educação era considerada como ineficiente, resultando no excesso de responsabilização da escola no seu papel de educar segundo os preceitos da ciência. Para tanto, aquela deveria observar os programas articulados e definidos segundo os princípios científicos, pois se priorizava a formação de indivíduos para uma sociedade científica e do trabalho.

A expansão das escolas direcionadas às camadas populares da sociedade, ocorrida nos governos Vargas (1930-1945) e Kubitschek (1956-1960), teve como consequência a contraposição da escola à família. De acordo com Cunha (2003), na Era Vargas, a ênfase foi dada a uma educação que transmitisse os valores nacionais da pátria e incutisse uma nova moral nas famílias. Segundo Horta (1994, p. 108), Vargas defendeu que a tríade: Deus, Pátria e Família deveria ser a base de sustentação do Estado e, portanto, as famílias precisavam ser moralmente educadas.

Havia a intenção de tornar o Brasil tão desenvolvido quanto às demais nações. O entusiasmo pela educação manifestava-se na criação de instituições oficiais como o Centro de Pesquisa do Governo, que desqualificava as famílias das classes sociais desfavorecidas economicamente ao combater os valores e hábitos de crianças oriundas destes lares. Nos anos de 60 e 70 do século XX, essa idéia é reforçada pelas teorias da deficiência cultural e da educação compensatória, ambas transplantadas dos Estados Unidos (CUNHA, 2003).

A teoria da deficiência cultural defendia que a criança pobre não teria bom desempenho ao ingressar na escola por ser oriunda de famílias de classes sociais desfavorecidas economicamente. Afirmava-se que ela teria dificuldade para integrar-se, com espontaneidade, ao ambiente escolar, que lhe era desconhecido, o que resultava em estranhamento à professora e em não assimilação das propostas educacionais. Para compensar suas limitações seria necessário um método de ensino que favorecesse a superação das dificuldades. A educação tinha, portanto, um caráter compensatório. Essas justificativas eram transmitidas aos meios educacionais, muito embora tivessem sua origem na relação antagônica de classes, refletida na condição social das crianças (KRAMER, 1992).

Cunha (2003, p. 464) afirma que a expectativa de profissionais nos debates recentes, a respeito do não-envolvimento e não-participação da família no trabalho desenvolvido pela escola, apresenta como uma das justificativas “[...] o processo histórico de desqualificação da família para educar e da elevação da escola ao patamar de único dispositivo capaz de fazê-lo”. Desta forma, é relevante conhecermos como os pais representam sua participação na escola

desde o nível da educação infantil, uma vez que esta relação fortalece o ensino-aprendizagem na perspectiva da discussão sobre as necessidades do aluno e do trabalho pedagógico.

É importante considerar que o diálogo entre família e escola propicia a reflexão sobre o papel e responsabilidade de ambas na formação integral de um sujeito que é filho-aluno e criança e que, posteriormente, se utilizará dessas aprendizagens para exercer sua autonomia no contexto social.

Diante disto, os estudos que se encaminham nessa linha de investigação trazem à tona nas entrelinhas, as transformações de um tempo histórico que repercutem sobre o tipo de vínculos e relações que se estabelecem no processo educacional que gera discussões, conflitos e superações. Desse modo, escola e família são cenários de investigação importantes para se compreender as tramas que materializam esta relação e como elas contribuem com a educação infantil no âmbito escolar.

O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO

Os caminhos percorridos neste estudo tiveram suas trajetórias definidas a partir do problema em foco: Quais são as representações sociais de pais sobre a educação infantil e sobre a sua participação na educação dos filhos que estudam neste nível de ensino em escola pública pertencente à rede municipal de Belém?

O problema de pesquisa em tela funcionou como uma bússola, ao indicar as trilhas que deveriam ser abandonadas ou percorridas. Descreveremos a trilha que seguimos, organizada da seguinte forma: a) o objeto de estudo, b) a caracterização dos sujeitos, c) o lócus do estudo, d) a técnica de coleta de dados, e) análise dos dados.

O objeto de estudo

A interlocução que realizamos com nosso objeto de estudo, as representações sociais de pais sobre a educação infantil e sobre a sua participação na educação dos filhos, subsidiada pela teoria das representações sociais, exigiu dedicação, sensibilidade e atenção.

Conforme demonstra Sá (1998, p. 50), para evitar equívocos quanto a sua “[...]’espessura social’, [...] o objeto de estudo deve estar implicado de forma consistente, em alguma prática no interior do grupo”. Segundo esse autor, portanto, ao definirmos um objeto de pesquisa, cumpre observar, se a representação com a qual está relacionada é produzida e efetivamente praticada em informações ou comportamentos dos sujeitos.

As pesquisas sobre a representação social dos pais acerca da educação infantil, anteriormente apresentadas por autores como Pinheiro (1999) e Godoi (2004), constituíram-se

em significativos elementos para evidenciar a relevância de nosso objeto de estudo e responder aos questionamentos de uma pesquisadora iniciante.

A nossa aproximação da escola para a escuta dos sujeitos deste estudo constituiu-se em momento oportuno de reencontro com nossa experiência profissional. Ao adentrarmos este cotidiano, presenciamos as brincadeiras das crianças, o momento de chegada e a saída dos diferentes grupos que fazem parte dessa organização escolar, os avisos em cartazes direcionados aos pais, bem como os diálogos entre estes com os professores e, em algumas circunstâncias, conflitos.

Os pais diariamente freqüentam a escola dos filhos. Há os mais apressados, que chegam e ficam na expectativa de o professor não faltar, pois precisam ir para o trabalho e não têm com quem deixar, neste período, a criança; outros, com mais tempo disponível, demonstram a tranqüilidade na espera, acompanham seus filhos até a porta de entrada da sala de aula, dão-lhe um caloroso abraço e se despedem; há também aqueles que nem cruzam o portão de entrada, observam a criança acomodar-se em algum banco e com o aceno de despedida seguem para suas casas. E, finalmente, aqueles que, mesmo após a entrada de todos e do cessar das vozes infantis no pátio, permanecem por alguns minutos com outros pais e conversam, sorriem, partilham seus saberes e, provavelmente, trocam informações sobre o processo de educação dos filhos. As observações destes fatos corriqueiros no cotidiano escolar aguçaram nossas inquietações diante das contribuições que poderiam emergir do diálogo com os sujeitos em nosso estudo.

O Tipo de pesquisa

A pesquisa em tela se caracteriza como qualitativa, do tipo descritiva, que observa, descreve, classifica e interpreta o fenômeno psicossocial. Este estudo investiga a natureza do fenômeno, sua composição e procedimentos que o constituem (RUDIO, 1986).

Em síntese, optamos pelo enfoque qualitativo para o desenvolvimento deste estudo em razão da interpretação que fizemos de nosso objeto, qual seja, as representações sociais de pais sobre a educação infantil e sobre a sua participação na educação dos filhos. Segundo Bauer (2002, p. 20):

[...] a escolha qualitativa ou quantitativa é primariamente uma decisão sobre a geração dos dados e os métodos de análise, e só secundariamente uma escolha sobre o delineamento da pesquisa ou de interesses do conhecimento.

O Lócus da pesquisa

Os critérios de escolha do lócus de estudo foram: a) atender crianças de quatro anos e meio a cinco anos na educação infantil (Jardim II), em mais de um turno b) ter o acesso facilitado à realização do estudo, c) ter boa receptividade entre os funcionários e pais, no sentido de colaborar e participar da pesquisa.

Assim, o estudo aconteceu em uma escola da rede municipal de Belém, a qual chamamos pelo nome fictício de Vitória-régia. Localiza-se no centro da Cidade de Belém, no bairro de São Brás. Sua fundação foi em 1954. Segundo informaram participantes da pesquisa, há o sentimento de afeto e valorização pela escola dos filhos que, em outra época, na infância, foi a escola de alguns pais.

A Escola Vitória-Régia recebe diariamente estudantes de universidades para estágios na área de educação, além de acontecerem, eventualmente, reuniões promovidas pela Secretaria Municipal ou pela Coordenadoria Municipal de Educação. Esta é, portanto, uma escola que possui trânsito de diferentes grupos. Em 2007, 637 alunos da educação infantil ao ensino fundamental estavam distribuídos entre os turnos matutino, intermediário e vespertino. À noite, a escola funciona com turmas de Educação de Jovens e Adultos. Do total de 25 professores 24 possuem formação em licenciatura plena e um professor bacharel⁷. A escola possui a seguinte estrutura física⁸:

- Seis salas de aula;
- Uma sala de leitura com laboratório de informática;
- Área livre;
- Quadra de esporte;
- Torneiras para higiene bucal das crianças (escovódromo);
- Auditório;
- Sala de Setor de Orientação e Supervisão Educacional;
- Secretaria;
- Diretoria;
- Depósito para materiais de expediente;
- Sala para armazenamento de produtos de limpeza;
- Copa cozinha, sala de depósito de merenda;
- Banheiros femininos e masculinos para os alunos;

⁷ Dados do Projeto Político-pedagógico da Escola Vitória-Régia no ano de 2006.

- Banheiros para funcionários.

Os pais dos alunos da escola Vitória-Régia moram em diferentes bairros de Belém⁹ e buscam esta escola por considerarem que ela oferece ensino de qualidade, ou ainda, por motivo de trabalharem nas áreas próximas.

A autorização para que a pesquisa acontecesse ocorreu mediante a entrega do ofício de encaminhamento pela secretaria do mestrado em educação da UFPA, seguida dos esclarecimentos sobre os objetivos do estudo. A Coordenação da escola, professoras e a funcionária da portaria auxiliaram na indicação dos pais que tinham filhos na educação infantil, pois era na entrada dos alunos que o convite dirigia-se aos pais para colaborarem com nosso estudo.

Os Sujeitos da Pesquisa

Os critérios para a seleção dos pais, mães ou responsáveis foi terem filhos estudando na educação infantil, no ano letivo de 2007, e serem maiores de dezoito anos. Os sujeitos deste estudo tinham entre 24 e 52 anos, sendo dez mães, uma avó e um pai, que participaram de toda a etapa da coleta de dados, por meio de questionários, mapa mental e de grupo focal. Optamos por identificar os participantes com nomes próprios fictícios.

O primeiro contato com os pais exigiu a habilidade em convidá-los individualmente a participarem da pesquisa, pois a recusa ou receio em responder os questionários foram demonstrações da minoria destes. Considerei significativo este fato, pois sinalizava a relação que os pais mantinham com a escola, ou indicava que não era comum participarem de estudos acadêmicos. Cumpre notar que os doze pais deste estudo participaram de todas as etapas de coletas dos dados.

Os instrumentos de pesquisa e a coleta de dados

Os questionários

A utilização dos questionários possibilitou que 28 (vinte e oito) pais, distribuídos entre os turnos da manhã e da tarde participassem da pesquisa, sendo 19 (dezenove) mulheres e 09 (nove) homens. Apenas dois pais recusaram o convite para participar da pesquisa e outros dois eram pais de crianças que se evadiram após o segundo semestre. A escola atendia a dezesseis crianças por turno e totalizava trinta e dois pais.

⁸ Na oportunidade em que estive na escola em 2007, recebi a informação de que o Projeto Político-Pedagógico referente ao ano de 2006 estava em processo de reconstrução.

⁹ Participaram da primeira etapa da pesquisa pais moradores dos seguintes bairros: Canudos, Fátima, Cabanagem, Curuçambá, Terra Firme, Marco e São Brás.

A composição dos questionários constou de questões mistas para caracterização socioeconômica dos sujeitos e continha: a) nome, b) idade, c) endereço, d) escolaridade, e) estado civil, f) grau de parentesco com a criança, g) renda familiar, h) tempo de atenção que reserva ao filho, i) meios de comunicação a que tem acesso e j) frequência com que obtêm informações dos meios de comunicação.

Good e Hatt (1972, p. 175), ao sugerirem a elaboração do questionário, recomendam que este instrumento deve ser objetivo, de modo a constar a identificação dos sujeitos e pautar-se na resposta que busca o pesquisador, observando a composição de cada item, pois: “[...] a inclusão de cada item deveria ser justificada com base no quanto o pesquisador pode logicamente esperar que a resposta seja significativa para o seu problema central”.

As questões abertas foram relacionadas às informações, às atitudes, ao campo de representação, à objetivação e à ancoragem, as categorias pautadas na representação social fundamentadas em Moscovici (1978). Pretendemos com os questionários sistematizar as dimensões e os processos de compreensão dos pais sobre a educação infantil, para subsidiar a identificação da construção da representação social destes acerca da sua participação na Educação Infantil. Dessa forma, organizamos o questionário com o seguinte roteiro:

- Por que você matriculou seu filho na escola com 4-5 anos para estudar na educação infantil (Informações)?
- O que você sabe sobre a educação infantil? (Saberes)
- Onde ou com quem você adquiriu estes saberes sobre a educação infantil? (Saberes)
- Em que a educação infantil pode contribuir com seu (sua) filho (a)? (Crenças)
- Você participa da educação de seu (sua) filho (a)? Descreva como. (Objetivação)
- Qual sua opinião sobre o que seu (sua) filho (a) aprende na educação infantil? Por quê? (Atitudes)
- Além disto, se não está satisfeito, o que a educação infantil deveria ensinar? (Ancoragem).
- Que valores você espera que a educação infantil transmita a seu / sua filho/ a? (Valores)
- Houve mudanças em seu (sua) filho (a) após freqüentar a educação infantil? Descreva (Valores)
- Desenhe o que a educação infantil possibilita a seu / sua filho / a? (Campo da Representação).

Os mapas mentais construídos pelos pais

Os mapas mentais¹⁰ analisados foram elaborados pelos pais a partir de suas reflexões sobre a seguinte questão: o que a educação infantil possibilita a seu (sua) filho (a)? Estes mapas mentais revelaram as expectativas e sonhos compartilhados pelos pais diante do que a educação infantil poderá oferecer aos seus filhos.

O grupo focal

Recorremos ao grupo focal por ser uma técnica de coleta de dados que tem sido utilizada em pesquisas qualitativas e oferece ao pesquisador a complexidade de informações a partir do material coletado em que é possível apreender as informações, “[...] processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais [...] coletivos” (GATTI, 2005, p. 10).

Ao preencherem os questionários, os pais manifestaram a aceitação para participarem do segundo momento da pesquisa. Aderiram a esta etapa nove sujeitos por turno. Optamos pelo grupo focal com o objetivo de aprofundar o questionamento relacionado à representação social dos pais sobre sua participação na educação dos filhos que estudavam na educação infantil. Participaram seis pais em cada grupo.

Consideramos a contribuição teórico-metodológica do encaminhamento do grupo focal segundo a perspectiva de Gatti (2005). Além disto, obedecemos a procedimentos de estudos e à interlocução com a orientadora¹¹ para a formação daqueles que iriam compor a equipe de aplicação do grupo focal¹², na qual atuei como facilitadora, acompanhada de duas assistentes que observaram e registraram as informações não captadas pelos equipamentos de gravação, como os silêncios, expressões e contradições demonstradas pelos sujeitos.

Tivemos cautela para evitar a possível inibição dos pais que expressariam suas opiniões sobre a escola, tendo em vista que nossa reunião aconteceu no auditório da escola Vitória-Régia. Todavia, a preparação sistematizada deste momento, superou nossas dúvidas quanto à espontaneidade do grupo, pois o esclarecimento de que se tratava de um estudo com fins acadêmicos, que os nomes dos participantes seriam preservados e eram sigilosos ofereceu a segurança ao grupo, que participou com naturalidade nas discussões em ambos os turnos.

¹⁰ Conferir Machado (2007).

¹¹ Professora Doutora Ivany Nascimento.

¹² Atuei como facilitadora no grupo focal, acompanhada por duas bolsistas de pesquisa vinculadas ao PIBIC/CNPq, que colaboraram como assistentes.

Ressaltamos ainda que o nível de escolaridade do grupo, o qual constava de uma pessoa com a terceira série do ensino fundamental ao superior completo (uma mãe e um pai), não inviabilizou a participação coletiva dos sujeitos nas discussões.

Ao convidarmos os pais para participarem do grupo focal, utilizamos o termo “Roda de Conversa”. Anunciamos que aconteceria uma conversa em que eles falariam a respeito da educação de seus filhos que estudavam na educação infantil. O convite foi entregue pessoalmente à maioria dos participantes e confirmado por telefone, o que não evitou três ausências no turno da manhã e três no turno da tarde. Cada grupo focal foi constituído por seis participantes, sendo uma avó, dez mães e um pai. Realizamos uma sessão por turno (manhã e tarde).

No turno da manhã, definimos quinze minutos após a entrada das crianças para iniciar o grupo focal e à tarde uma hora e meia antecedendo ao horário da saída. Com eventuais atrasos, as sessões aconteceram em um período de duas horas cada uma. A escolha por esses horários se deu pela observação das reuniões que ocorriam na escola, como o Conselho de Ciclo, reuniões sobre a formatura das crianças, quando observamos os horários disponibilizados pelos pais para se fazerem presentes ao serem solicitados pela escola. O grupo focal teve a seguinte dinâmica:

- Esclarecimentos sobre o encontro aos participantes, em que reafirmamos o sigilo das informações, a importância da contribuição dos pais à pesquisa, além da apresentação da dinâmica de trabalho.
- Leitura do texto de reflexão “O nó da presença”, que versa sobre diferentes formas de participação dos pais na educação dos filhos.
- Dinâmica da Caixinha Surpresa, com as seguintes questões: a) Você participa da escola de seu filho? b) De que maneira você gostaria de participar? c) O que você considera mais importante que a escola ofereça para seu filho na educação infantil? d) O que você pensa sobre a Infância de hoje?
- Dinâmica da Tarjeta: Após meu filho ir à escola, o mais valioso foi que ele...
- Sacola do Segredo: a escola em que meu filho estuda...
- Dinâmica Final: com três palavras diferentes, escreva o que um pai ou mãe pode oferecer ao filho.

Ratificamos que a técnica do grupo focal possibilitou um vasto conteúdo de investigação e a compreensão dos discursos ideológicos que exercem influências nas representações dos sujeitos, o que é descrito por Gatti:

O trabalho com grupo focal permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum relevantes para o estudo do problema visado (2005, p. 11).

Conforme defende Gatti (2005), a utilização do grupo focal permitiu que conhecêssemos elementos como os valores, as ideologias, os comportamentos contidos nas representações sociais dos pais acerca da educação infantil e de sua participação na educação dos filhos.

A trilha de análise do corpus

O *corpus* constituiu-se da seguinte forma: a) respostas aos questionários, b) imagens construídas pelos pais acerca do que a educação infantil possibilita aos seus filhos c) discursos produzidos pelos pais no grupo focal sobre sua participação na educação infantil.

Aplicamos os questionários para identificar a compreensão dos pais sobre a educação infantil e como descrevem a sua participação na educação dos filhos.

Para a análise dos questionários, obedecemos aos procedimentos:

- Leitura para identificar os elementos descritos nos registros dos pais acerca da educação infantil e Participação.
- Categorização dos argumentos registrados pelos pais nos questionários articulados às dimensões que compõem as representações sociais na perspectiva moscoviciana.

As representações sociais, tal como concebidas por Moscovici (1978), possuem, na sua construção, as seguintes dimensões: informações, atitudes, campo de representação, além dos processos de objetivação e ancoragem pelos quais as representações se materializam.

As informações referem-se ao conhecimento do grupo sobre determinado objeto, as atitudes enfatizam a predisposição inicial para com este objeto. O campo da representação remete-nos à idéia de imagem, dependente da hierarquização de elementos, que constitui as dimensões cognitiva, atitudinal e imagética das representações sociais (MOSCOVICI, 1978).

Um dos processos da elaboração das representações é a objetivação que consiste em materializar um conceito, sobre um objeto ou situação, tornando-o familiar. A seleção acontece a partir da percepção mental que define e sintetiza um conceito entre outros construídos mentalmente; as imagens são partilhadas no grupo, tendo em vista que há necessidade de definir em experiências e memórias o que se torna comum ao coletivo.

O processo de ancoragem consiste em integrar um novo conceito aos esquemas previamente construídos a partir de elementos que lhes são familiares, “[...] transforma algo estranho e perturbador que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 1978, p. 61).

Tanto as dimensões, quanto os processos de construção das representações sociais foram fundamentais como categorias de análise deste estudo. Ou seja, nos auxiliaram na compreensão da trama que envolve as representações sociais dos pais sobre sua participação na educação infantil, sistematizadas a partir dos questionários.

Nessa linha de pensamento, a partir da análise dos questionários, emergiram as seguintes categorias dos registros feitos pelos sujeitos:

Relação com Aprendizagem e Socialização

Os saberes que os pais possuem sobre a educação infantil se referem ao momento oportuno de chegada da criança à escola, em que é ressaltado seu desenvolvimento no processo de aprendizagem com ênfase na aquisição da leitura e escrita, pois é a partir desta formação que a criança terá o desempenho esperado em sua formação escolar. A socialização é caracterizada pelos sujeitos da pesquisa como o encontro com outras crianças. As brincadeiras protagonizadas por elas influenciam positivamente a aquisição da autonomia e o comportamento, segundo a compreensão dos pais. Esta categoria foi subdividida em: a) preparação para o futuro e b) a educação infantil como mediadora do desenvolvimento da criança.

Preparação para o futuro

A educação escolar, segundo a compreensão dos pais, tem importante contribuição no futuro da criança, seja na preparação profissional ao mercado de trabalho, seja quando a incentiva desde a tenra idade a estudar, o que acreditam, favorecerá o interesse dos filhos pelos estudos e ao êxito no processo de aprendizagem.

A educação infantil como mediadora do desenvolvimento da criança

Os pais afirmam que a escola contribui de maneira positiva para a formação da criança, ressaltando o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos filhos, a partir da vivência na educação infantil.

Os saberes partilhados pelos pais sobre a educação infantil

As informações sobre a educação infantil são produzidas por profissionais de educação e circulam em diferentes contextos, como universidade, escolas em que os pais estudam, ou a escola em que seus filhos estudam. Os saberes sobre a educação infantil circulam entre os sujeitos por meio de palestras, reuniões, além das informações de familiares ou amigos que são profissionais da área de educação.

Crenças Valores e Atitudes dos pais sobre a Educação Infantil

Os pais demonstraram, de forma marcante, a crença na educação como mediadora da formação do caráter de seus filhos por meio da aquisição de valores considerados fundamentais para sua formação com ênfase no futuro.

As atitudes relacionadas à educação infantil foram de aprovação ao que os filhos estudam. Os pais têm como parâmetro o nível de desenvolvimento da criança anterior ao ingresso à escola e ressaltam a linguagem, mudanças de comportamento, desenvolvimento da leitura e escrita, com ênfase no registro do pré-nome, como elementos que contribuem para atitude positiva sobre a educação infantil.

A Análise dos mapas mentais

Para a compreensão das informações contidas nos mapas mentais construídos pelos pais sobre o que a educação infantil possibilita aos filhos consideramos a análise de Machado (2007), que denomina mapas mentais os desenhos construídos pelos sujeitos. O autor afirma que os mapas mentais comunicam códigos que servem de auxílio, junto com os demais instrumentos de coleta de dados, para a análise das representações sociais. Machado (2007, p. 39) considera, para isto, a contribuição de dois movimentos: “[...] a identificação dos elementos representados e a simbolização ou a maneira como os diferentes elementos se apresentam sobre o mapa desenhado”.

Em tal análise, portanto, observamos a descrição dos elementos que compõem os mapas mentais criados pelos pais sobre o que a educação infantil possibilita aos filhos e o agrupamento em categorias relacionadas aos sentidos destes, seguido das inferências sobre o que revelaram. As categorias organizadas após as inferências dos mapas mentais foram:

Acesso ao conhecimento

Os mapas mentais construídos pelos pais ressaltam a aquisição de conhecimentos como contribuição mais importante da educação infantil.

A educação como preparação para o futuro

Os mapas construídos pelos pais enfatizam a educação das crianças como o acesso a um futuro profissional de formação acadêmica, ou de profissões que são reconhecidas socialmente, além de ressaltarem a perspectiva de criança como o futuro da sociedade.

Foi possível, dessa forma, interpretar a concepção de criança que permeia o imaginário dos pais e os significados que eles atribuem à educação infantil no contexto escolar, os quais são elementos que influenciam na representação desses sujeitos sobre a educação infantil.

A Análise do grupo focal

Para a análise dos discursos dos pais no grupo focal acerca da Infância e da Participação na Educação dos seus filhos e da educação infantil, obedecemos aos seguintes procedimentos:

- Transcrição e leitura dos depoimentos discursivos produzidos pelos sujeitos.
- A constituição dos discursos dos sujeitos, observando-se as semelhanças e distinção entre eles.
- Identificação das idéias centrais dos depoimentos discursivos que constituíram o processo de objetivação.
- A interpretação dos significados dos processos mentais em que se ancoraram os discursos coletivos dos pais sobre sua participação na educação infantil.

As análises das categorias Infância, Participação e Educação Infantil

As análises da categoria *infância* e *educação infantil* tiveram como referência autores que investigam a transição histórica, cultural e social deste direito social que reconhece as crianças como sujeitos nas relações e produtoras de cultura nos grupos sociais em que estão inseridas. Kramer (1992, 1994, 2001) e demais autores fundamentaram as análises acerca da infância e da educação infantil.

O conceito *participação* assenta-se na contribuição de autores como Bordenave (2007), Lima (2008) e Souza (2000). Optamos por analisar os discursos dos pais com base na fundamentação teórica de Paro (2000, 2001). A opção por este autor se deu por seus estudos e pesquisas acerca da gestão escolar nos quais argumenta em defesa de uma educação democrática mediada pela participação de pais, professores, gestores e coordenação pedagógica, sendo condição para a qualidade na educação básica.

Paro (2000), ao pesquisar sobre a participação dos pais na gestão da escola pública, ressalta diferentes argumentos de sujeitos pertencentes à escola, como professores,

coordenadores e direção, que reivindicam a participação das famílias na escolarização dos filhos. Segundo as contribuições do autor, a participação dos pais, além de favorecer o progresso dos alunos na aprendizagem e a qualidade no ensino, se configura no exercício da gestão democrática.

A partir do grupo focal, emergiram, na condição de idéias centrais, as abaixo indicadas:

Infância como direito de ser criança

Os discursos relacionados a esta idéia se referem à Infância como o momento de cuidado pela família à criança, período em que os pais oferecem carinho, amor e proteção ao filho. Estes afirmaram que a educação é o que há de mais importante para os filhos. Oportunizar tais direitos, segundo a compreensão dos pais, significa viver a infância.

Infância e conhecimento

A tecnologia, o conhecimento acessível às crianças e temas relacionados à violência e sexualidade, que antes pertenciam ao universo do adulto, segundo compreendem os pais, geram o amadurecimento precoce das crianças e comportamentos considerados inesperados, como o questionamento de sua autoridade, ou, ainda, a “perda da ingenuidade infantil”, caracterizado nos discursos de que as crianças desejam assumir outros papéis: fazer o que é próprio do adulto, ou escolher os brinquedos eletrônicos para serem objetos de suas brincadeiras, por exemplo.

A educação infantil como conhecimento e formação para a sociedade

A educação infantil, segundo a compreensão dos pais, caracteriza-se como o momento para que a criança se aproprie de novas informações e vivencie o processo de socialização. Os conhecimentos proporcionados pela formação escolar auxiliam no desenvolvimento dos anos seguintes da escolarização e aquisição de valores morais.

Acompanhamento da educação escolar dos filhos

Os pais descreveram como participam na escola dos filhos: orientam as atividades extra-classe, atendem às solicitações da coordenação da escola, incentivam a ida das crianças à escola e participam das reuniões escolares.

Os pais refletiram acerca de sua participação na escola, o que gerou momento produtivo de discussão, com discordância entre o grupo sobre a participação na escola dos

filhos. Na representação dos pais sobre a participação na educação infantil, permeiam-se conflitos, diálogos e insatisfações.

Os pais expressaram suas dificuldades para participar da educação dos filhos, citando os medos da exposição em reuniões coletivas, a insegurança para questionar os professores quando insatisfeitos, ou, ainda, criticaram a maneira como têm sido conduzidas as reuniões com os pais, o que concorre para que tenham condutas de reserva diante da escola.

A análise dos dados no grupo focal considerou a contribuição de Fernando Lefevre e Ana Lefevre (2005), que orientam o discurso do sujeito coletivo como forma de representar, de modo rigoroso, o pensamento de uma coletividade, mediante o depoimento discursivo dos sujeitos. Afirmam que o pensamento manifestado pelos sujeitos é considerado como depoimentos discursivos.

Em nosso processo de análise, definimos os seguintes conceitos para obter as opiniões coletivas tais como as idéias centrais e ancoragens:

As ICs são fórmulas sintéticas que descrevem o(s) sentido(s) presentes nos depoimentos de cada resposta e também nos conjuntos de respostas de diferentes indivíduos, que apresentam sentido semelhante ou complementar. As ACs são, como as Idéias Centrais, fórmulas sintéticas que descrevem não os sentidos, mas as ideologias, os valores, as crenças, presentes no material verbal das respostas individuais ou das agrupadas, sob a forma de afirmações genéricas destinadas a enquadrar situações particulares (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005, p. 22).

Em síntese, o discurso coletivo se constrói na adição de idéias semelhantes e dos processos de ancoragens do pensamento dos sujeitos articulados entre si e se constituem como elementos que compõem o caráter coletivo das opiniões dos sujeitos e na dimensão coletiva das suas representações que, ao serem descritas e interpretadas, se tornam conteúdos significativos de pesquisa. A partir da coleta das informações e da leitura dos discursos, identificamos as idéias centrais em que os processos de elaboração do pensamento dos sujeitos se organizam e constituem a objetivação e ancoragem.

Jodelet (2001) estuda a teoria de Moscovici e enfatiza as representações sociais como um processo mediado pela relação entre sujeito e objeto, pelo qual os sujeitos constroem e interpretam para atribuírem significados a estes objetos e à realidade social, produzindo, dessa forma, conhecimentos que são partilhados coletivamente pelos grupos.

Como síntese da análise de nosso estudo, retomamos as dimensões de investigações propostas por Jodelet (2001) acerca das representações sociais: Quem sabe e de onde sabe? (condições de produção e circulação das representações sociais); O que e como sabe? (O que corresponde à pesquisa dos processos e estados das representações sociais); Sobre o que sabe e com que efeito? (O estatuto epistemológico das representações sociais) como forma de

refletir os efeitos das representações sociais dos pais sobre a educação infantil e sua participação na educação infantil de seus filhos que estudam em escola pública pertencente à rede municipal de Belém.

Segundo Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais são:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto tão legítimo quanto este devido sua importância na vida social e a elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Ainda segundo Jodelet (2001), as representações sociais exercem a função de nos informar sobre o mundo, comportar-se, com estratégias de nos comunicar identificar e construir as relações com os grupos. Estes são meios que possibilitam agir sob os diferentes aspectos da realidade e possuem a dimensão coletiva e de circulação social a partir do olhar interativo entre sujeito e objeto.

Dessa maneira, a análise do *corpus* do estudo é constituída por mapas mentais, questionários e grupo focal. Considera Moscovi (1978, 2001, 2003), Lefevre e Lefevre (2005) e Jodelet (2001) como fundamentos teórico-metodológicos para compreender as dimensões em que as representações sociais dos pais sobre educação infantil e participação estão circunscritas.

Demonstramos, por meio da figura abaixo, a trilha de análise da pesquisa:



Figura 1: Análise do Estudo

Para apresentar ao leitor a trajetória do estudo em curso, organizamos as seguintes seções:

Seção I: A construção social da infância e da família

Analisamos o surgimento do conceito de Infância no século XVIII relacionando-o à concepção que a sociedade tem no século XXI e à construção social de família, cujo significado se organiza em virtude da valorização da criança.

Seção II: Entre cuidados, histórias, modelagens e pincéis: o direito da criança à educação infantil

Historiamos os principais significados atribuídos a esse nível de ensino a partir do final do século XIX e as ações educativas relacionadas às famílias. Apresentamos a educação infantil como um direito conquistado na legislação reafirmado a partir da década de 1980 e as ações educativas que decorreram no Brasil e na cidade de Belém. A luta por essa efetivação congrega pesquisadores, militantes, educadores e a sociedade civil, incluindo as famílias.

Seção III: A construção das imagens e significados de pais sobre a educação infantil e de sua participação na educação infantil

Analisamos as imagens dos pais acerca da educação infantil e de sua participação nesse nível de ensino que seus filhos recebem em escola pública municipal de Belém. Para tanto, consideramos as informações, atitudes e campo de representação sobre a educação infantil e os processos de objetivação e ancoragem que compõem os significados desta participação.

1. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA

Tratamos aqui do conceito de infância, surgido no século XVIII, bem como das transformações sociais que concorreram para modificar a posição da criança no interior da família influenciada pelos valores burgueses, modificação que, entre outros fatores, gerou a preocupação dos pais em relação à formação educacional dos filhos. A construção histórica do conceito de infância revela que sua efetivação ainda se diferencia entre as crianças tendo em vista as mudanças sócio-culturais e as contradições socialmente produzidas.

1.1. Desenhos de infâncias: o passado e perspectivas a partir do século XXI

Se fôssemos desenhar a história da infância, poderíamos contemplar uma imagem de múltiplas dimensões, tendo em vista que esta é uma construção histórica. As transformações são inerentes às marcas da temporalidade, possuindo relevância no interior da organização social e exercendo valor cultural. Assim, emerge o reconhecimento de infância enquanto categoria social.

A visibilidade da criança como sujeito de relações sociais, com especificidade que supera a caracterização de um ser biológico, é uma concepção historicamente recente. Convidamos, pois, o leitor para, conosco, (re)conhecer as contribuições teóricas de autores que descreveram a história da infância.

Segundo Heywood (2004), a religião pregava a idéia de criança vinculada à natureza de origem profana da humanidade; mesmo as recém-nascidas, para Santo Agostinho (354-430 d. C.), herdavam o pecado original, representando o sacramento do batismo a libertação deste. Esta concepção permaneceu inalterada até, aproximadamente, o século XII.

Ariès¹³ (1981) – ao investigar a construção social da infância – demonstra, a partir da observação de esculturas, pinturas, registros, fotografias e desenhos de diferentes países da Europa (como Itália, França e Alemanha), a criança confundida com o adulto. Em razão da elevada mortalidade infantil e da brevidade do tempo de vida das pessoas, a criança, aos sete anos, ingressava no mundo do adulto, pois “[...] é provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS 1981, p. 17). Valorizar a criança é reconhecer a particularidade infantil e, segundo a contribuição deste autor, seu significado origina-se somente com as mudanças relacionadas à consolidação da sociedade moderna

¹³ É importante ressaltar que existem diferentes análises relacionadas à concepção de infância construída pela sociedade Européia na Idade Média. Em função disto, Heywood (2004) afirma que havia um sentimento próprio da infância, desconhecido por nós. Estudos demonstraram a distinção entre as responsabilidades destinadas a cada faixa etária na Idade Média. O sentimento pela infância diferenciava-se, possivelmente, do atual, sem que isto represente sua ausência. As divergências teóricas, entretanto, não subtraem a importância das contribuições de Ariès (1981) acerca do tema.

Assim descreve Áries (1981, p. 18):

[...] significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.

Ariès (1981) relata a influência da religião no século XIII ao retratar a criança com traços semelhantes aos de anjos ou com corpos arredondados, com realces femininos. O menino Jesus, antes vestido como adulto, ao final deste século, trajava vestes infantis. A sociedade atribuía um significado sagrado à criança. A fase final deste período apresenta a criança em situações familiares, em momentos de descanso, alimentação e brincadeiras. A partir deste século, tem início o sentimento pela infância.

No século XV, a criança era retratada nua (*o putto*) ou também morta. Tais práticas de registro das imagens das crianças demonstravam significativo interesse pela infância, porém a sua eventual perda, ainda era acompanhada com naturalidade pelos adultos em virtude da elevada mortalidade infantil da época (ARIÈS, 1981).

Segundo Ariès (1981), as fotografias de crianças, entre adultos, em cenas cotidianas demonstravam, além do sentido pitoresco que lhes era atribuído, que crianças e adultos confundiam-se entre si.

No século XVI, surge o sentimento pela criança considerada “engraçadinha”, quando era comum, por parte dos adultos, descreverem as ações, brincadeiras, os gestos infantis e os momentos em que se entretinham com elas como graciosidades. Estas graciosidades e momentos eram considerados por Montaigne *mimos* desnecessários, pois seriam prejudiciais à educação do futuro homem.

Palavras do autor:

Admite-se também geralmente que a criança não deve ser educada junto aos pais. A sua afeição natural entenece-os e relaxa-os demasiado, mesmo aos mais precavidos. Não são capazes de castigar suas maldades nem de a verem educada algo severamente como convém, preparando-a para as aventuras da vida [...] Não posso conceber que se beijem as crianças recém-nascidas ainda sem forma definida, sem sentimento nem expressão que as tornem dignas de amor [...] uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento crescer, a fim de que então, se o merecerem, e desenvolvendo-se de par com o bom senso essa disposição para as amar, cheguemos a uma afeição realmente paternal (1972, p. 82; 186).

A contribuição de Montaigne (1972) foi importante para a construção do conceito moderno de infância, dado afirmar que a criança precisava ser bem educada para tornar-se um adulto. Argumentava, ainda, que era preciso atentar para os desígnios da natureza sem,

contudo, tornar a criança o principal fundamento das ações humanas, pois estas deveriam ser orientadas principalmente pela razão.

Os questionamentos sobre a educação da criança, por parte de Montaigne, contribuíram, posteriormente, para o distanciamento entre adultos e crianças, pois era comum (no período compreendido entre os séculos XVI e XVII) naturalizar as brincadeiras voltadas às práticas sexuais entre estes, práticas que ocorriam, indistintamente, em famílias nobres ou plebéias. As brincadeiras somente eram interrompidas no início da puberdade, pois, àquela época, não se colocava a questão da inocência infantil, acreditando-se que a criança era indiferente à sexualidade (ARIÈS, 1981).

A criança deveria aproximar-se dos adultos que exerciam as funções educativas como padres, educadores, pessoas de confiança, além de membros da família. Desta forma, priorizava-se a educação e a transmissão de valores morais.

Os séculos XVI a XVIII tiveram influências marcantes dos pensadores que estudam a infância. Heywood (2004) enfatiza que a esfera cultural, aliada às transformações político-econômicas e sociais, consolidou o pensamento sobre a infância. Destacam-se, nesse período, filósofos como John Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778) e Montaigne (1533-1592).

Para Locke (apud HEYWOOD, 2004), a criança era uma *tabula rasa* ou *um papel em branco*, pois, concebendo que o conhecimento resultava da experiência sensitiva e dos estímulos externos, considerava a aprendizagem como meio para desenvolver a racionalidade infantil. O autor contestou as afirmações dos puritanos que consideravam a criança herdeira do pecado original; ao contrário, ele não qualificava a criança como boa ou má. Enfatizava, contudo, a razão como necessária ao desenvolvimento relacionado a cada faixa etária em que se encontrava a criança.

É no século XVIII que a infância alcança reconhecimento social e a criança passa a ter considerável distanciamento da intimidade com o adulto, tendo fortalecida sua relação com a família. Quanto aos sentimentos de infância deste período, a moralização demarca a concepção de criança reafirmando os valores necessários para conduzi-las. Neste período, diferentes áreas do conhecimento – Filosofia, Teologia e a Educação – refletem sobre as ações consideradas necessárias para educá-las.

Rousseau (1995) exerceu importante contribuição no concernente à modificação em relação ao conceito de infância, ao divergir da crença no pecado original, que marcava negativamente a criança. Ao escrever *Emílio*, o autor ressalta a educação como elemento fundamental para a infância como forma de superar o caráter destrutivo da sociedade e orienta práticas de afeto e cuidados para com a criança em diferentes fases da vida, desde a

amamentação à idade adulta. Rousseau afirmava o estado de natureza como ideal para o desenvolvimento, ressaltando o valor social da infância. Ainda segundo o autor, a criança era pura, boa e possuía especificidade distinta do modo de ser do adulto, destrutivo nas relações sociais, o que fica claro no fragmento a seguir:

Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo de picadeiro; tem que moldá-lo ao seu jeito como uma árvore de seu jardim (ROUSSEAU, 1995, p. 9).

Heywood (2004) afirma que, ao final do século XVIII e início do XIX, os românticos pensaram a infância com certa distinção de Rousseau, ao considerarem que as crianças, além de serem virtuosas desde os primeiros doze anos de vida, eram dotadas de sabedoria, inocência e consciência da moral social.

A partir da Idade Média observa-se a transição de sentimentos em relação à infância. Modificam-se, assim, as idéias de anjo, pureza e ingenuidade, o sentido pitoresco atribuído à criança, ao sentimento de moralização e a disciplina que esta deveria adquirir na convivência social. Destes sentimentos decorreram práticas educativas e mudanças de hábitos que repercutiram nas vestes infantis, bem como na organização das classes escolares.

No século XVIII os trajes infantis ainda eram semelhantes para meninos e meninas – com rendas, vestidos e túnicas longas – usadas ao longo da Idade Média pelas crianças. Ao final do século XIX, porém, tem início a preocupação com as roupas dos meninos, tendo em vista seu ingresso preferencial nos colégios. As roupas das meninas, entretanto, permaneceram semelhantes às das mulheres adultas (ARIÈS, 1981).

A educação em classes escolares tem início no século XIX, quando são estabelecidas subdivisões a fim de melhor agrupar adultos, jovens e crianças, na tentativa de se estabelecer a correspondência entre idade e desenvolvimento. A separação em classes relacionava-se ao sentimento de infância que começava a se estender pela sociedade burguesa e não se restringir a uma pequena minoria de legistas, padres ou moralistas. Neste século, os castigos físicos foram progressivamente superados em função do valor social da infância (ARIÈS, 1981).

A modernização dos costumes, das práticas orientadas pela saúde e assistência médica, a progressiva urbanização e a influência dos estudos sobre a infância contribuíram para a difusão do sentimento da particularidade infantil, na sociedade e nas instâncias educacionais. Tais modificações fundamentaram-se na idéia de criança construída pela ciência, seja a de um futuro adulto (que precisava da racionalidade e da educação disciplinar) ou a de um ser puro,

naturalmente incompleto. Idéias que ainda hoje permanecem em intervenções educacionais e práticas educativas pautadas no conceito de criança burguesa.

A sociedade moderna consolida os conceitos de indivíduo, sociedade e sujeito. Neste contexto, a criança precisa ser preparada para tornar-se adulta, moralmente educada. É desta forma que a sociedade cria instituições, tal como a escola, que atendam a este fim.

Com o advento e consolidação da sociedade moderna, a escola assume a função social de educar as crianças e, progressivamente, inicia o atendimento aos filhos da classe burguesa, estendendo-se às demais classes sociais. Desta forma, ao organizar-se para educar a criança, a escola cria hábitos e rotinas (horários e tarefas disciplinares, por exemplo) e produz um discurso pedagógico que garante sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional (CORAZZA, 2000).

Conforme Corazza (2000), a *revolução* que deu início à infância acarretou conseqüências como: organizações especializadas com o propósito de ensinar às crianças a leitura e a escrita; controle do ambiente simbólico das crianças pelos adultos; distanciamento entre os mundos adulto e infantil. Estas mudanças influenciaram a melhoria das condições materiais e psicológicas da vida das crianças.

A criança, na sociedade contemporânea tem o direito a dedicar-se à sua formação, viver o tempo da infância, o que implica a possibilidade de interagir com o que é próprio a seu meio social, como brincadeiras, trajes infantis e organização escolar. É considerando a infância como fase importante da vida que a sociedade, à medida que centraliza a preocupação com a infância, cria este universo infantil. Cabe ressaltar que as crianças de classes menos favorecidas não vivenciam a infância do mesmo modo que o fazem as crianças da classe burguesa, haja vista estarem expostas ao trabalho infantil, à violência, sem terem acesso à educação pois o acesso aos bens culturais diferenciam-se entre as classes sociais. Pode-se, pois, concluir que, muito embora a sociedade contemporânea tenha ressignificado a infância, não houve modificações radicais no que tange às diferentes realidades existenciais a que têm direito as crianças de classes sociais diferenciadas. A infância, a partir do século XX e primeiros anos do XXI, portanto, tal como vivenciada pelas crianças revela múltiplas facetas.

Smolka (2002), por exemplo, descreve as mudanças nas relações sócio-históricas, tais como, a biotecnologia, a automação, a robótica, a informatização, a virtualização, modificações em virtude das quais a eficiência impõe-se por meio de valores que mobilizam as relações interpessoais e, conseqüentemente, influenciam as crianças.

A infância do século XXI cria valores que se diferenciam do “modelo” daquela construída pela modernidade que era submissa ao adulto, dependente, inocente, uma vez que a criança, ao ser reconhecida como sujeito de direitos, interage com o conhecimento, com a informática e os avanços tecnológicos, mas, ainda, assume papéis que se confundem com o modo de ser do adulto, transitando, pois, entre o *ser infantil* e o modo de ser adulto.

Corazza (2002), ao conceber a infância dividida em classes sociais, demonstra a submissão das crianças à pobreza, criminalidade, violência sexual, abandono, ou ainda assumindo comportamentos considerados como próprios do universo adulto, tais como: frequentar salões de beleza; iniciação da vida sexual com, aproximadamente, onze anos e, pelas condições de pobreza, submissão à prostituição. É este significado *plural* com que se apresenta a infância que gera questionamentos sobre o conteúdo da interação entre a sociedade e a criança, dada a negação de seus direitos de cidadania.

A história da infância, tal como contada nos países da Europa e o destaque para os séculos XX e XXI, é oportuna para compreendermos suas influências na sociedade brasileira nos séculos XIX e XX, os quais trazem especificidades em razão da cultura do branco, do negro e do índio, o que teve como consequência significados que compõem um verdadeiro mosaico, tendo em vista a realidade diversa vivenciada pelas crianças brasileiras.

A seguir, tecemos algumas considerações sobre a infância no Brasil.

1.2. A infância no Brasil

A concepção de infância na sociedade brasileira, no século XIX, descrita por Priore (2006), apresenta a idéia natural de criança, caracterizada pelas habilidades desenvolvidas nas idades de zero a três anos, seguida pela puerícia, fase da vida considerada dos três ou quatro anos até doze anos de idade, relacionada à fala, à dentição e ao gênero. As ações próprias da criança e sua imaturidade eram compreendidas como *meninice*.

A educação diferenciava-se de acordo com o gênero e o nível social ao qual a criança pertencia. Os filhos dos senhores e intelectuais da época tinham acesso às brincadeiras e à educação, diferenciada de acordo com o gênero. Para os meninos, a educação tinha início aos sete anos e era concluída com a aquisição da formação acadêmica, geralmente, na área do Direito; para as mulheres, eram ministrados ensinamentos de língua estrangeira, instrumentos musicais e trabalhos manuais, como desenhos e bordados. A partir dos quatorze anos, a menina seguia para o casamento. As crianças estavam sempre aos cuidados de escravos, sendo amamentadas por escravas amas-de-leite (PRIORE, 2006).

De modo semelhante ao que ocorria na Europa, as crianças da elite do século XIX não estavam a salvo da morte, porém, era com lamento que os pais sentiam a perda dos filhos, pelos quais nutriam afetos. Havia, neste momento, o sentimento de infância entre os senhores. De modo diferente, a criança negra não exercia o direito de viver sua infância em razão das imposições do sistema escravista. Como afirma Müller (2007), a mãe negra era obrigada a amamentar os filhos dos senhores e também lamentava a perda de seus *anjinhos*. Eventualmente, quando a escrava entregava seu filho à *roda dos expostos*¹⁴, com o sonho de liberdade, ou quando este lhe era furtado, no momento do parto, ainda assim, a liberdade da criança negra era provisória, pois o pagamento das despesas por parte do senhor bastava para a restituição de posse. Anulava-se, desta forma, o direito de liberdade concedido, pela Instituição, à criança negra, sendo, pois, a situação de escravidão a responsável pela definição de seu destino.

Marcílio (2003) analisa a “roda dos expostos” como uma instituição filantrópica paliativa amenizadora do abandono a que as crianças pobres eram submetidas. Além de possuir o significado de guarda de crianças pobres, servia aos interesses conservadores da sociedade, tendo em vista o fato de prestar-se à acolhida de crianças filhas de relações extraconjugais cultivadas pelos maridos fora de seus casamentos, ou pelos senhores com suas escravas. A roda assistia à infância marginalizada e sustentava moralmente a sociedade.

Góes e Florentino (2006) descrevem que a condição de sobrevivência da criança negra se dava aos cuidados de pessoas próximas – padrinhos, madrinhas e, nas relações resultantes de sua convivência, havia o sentimento adulto de proteção e afeto pelas crianças negras, motivo de outros arranjos familiares serem construídos. Crianças brancas e negras brincavam juntas durante os primeiros anos da infância, entretanto, a condição social as distanciava. As primeiras seguiam para os estudos, enquanto a criança negra, dos quatro aos onze anos, deveria aprender uma profissão e exercer o trabalho, haja vista que um escravo com função profissional tinha maior valor na comercialização entre os senhores.

A morte da criança negra era consequência dos maus tratos, conforme revelam os dados informados por GÓES e FLORENTINO (2006, p. 180):

[...] dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos
 [...] Antes mesmo de completarem um ano de idade, uma entre cada dez crianças já

14 A *roda de expostos* surgiu no século XII, na Europa. Foi criada, no Brasil, em 1726, tendo permanecido até 1950. Seu nome provém do dispositivo em que eram colocados os bebês que seriam abandonados. “Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição [...] o expositor depositava a criança [...] girava a roda [...] puxava-se uma cordinha com uma sineta, [...] o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado” (MARCILIO, 2003, p. 57).

não possuía nem pai nem mãe anotados nos inventários. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos onze anos; oito a cada dez.

As crianças negras, no Brasil, desconheciam sua infância, pois viviam sob o jugo dos senhores, seguiam a rotina de trabalho de um adulto e, a partir dos quatorze anos, presenciavam cenas de violência contra seus pais ou eram vítimas desta violência, realidade contraditória se confrontada com a da criança branca. Este fato causava estranhamento por parte dos estrangeiros que visitavam o Brasil.

Importa realçar os relatos e memórias de viajantes no Brasil no que concerne ao tratamento dispensado aos meninos no mercado de escravos:

[...] Senti-me atraído por um grupo de crianças, uma das quais uma menina, tinha um ar triste e cativante. Ao me ver olhando para ela o cigano a fez levantar-se dando-lhe uma lambada com uma comprida vara, e lhe ordenou com voz áspera que se aproximasse. Era desolador ver a pobre criança de pé à minha frente, toda encolhida, em tal estado de solidão e desamparo que era difícil conceber como pôde chegar àquela situação um ser que, assim como eu, é dotado de uma mente racional e uma alma imortal [...] Algumas das meninas tinham um ar muito doce e cativante. Apesar de sua pele escura, havia tanto recato, delicadeza e cordura (*sic*) nos seus modos que era impossível deixar de reconhecer que eram dotadas dos mesmos sentimentos e da mesma natureza das nossas filhas [...] (LEITE, 2003, p. 28).

No século XIX, a criança índia sofreu as conseqüências da catequização e do abandono do pai. O índio era obrigado a separar-se da família para fugir das perseguições da escravidão pelos portugueses. As relações entre os membros das tribos eram de harmonia com a natureza, liberdade e interação. O hábito dos pais indígenas, de não utilizarem castigos físicos para educarem seus filhos, demonstra o sentimento de respeito e valorização partilhados pelos indígenas, o que era contestado pelos educadores portugueses (PRIORE, 2006).

As ações educativas no século XIX tinham influências da concepção de infância pautada nas idéias burguesas de criança como inocente e naturalizada, que deveria ser moralmente educada. A sociedade propunha ações voltadas para o tempo de brincar e estudar para os filhos das elites e a criação de políticas assistencialistas, compensatórias que individualizavam a situação da criança pobre, tema que será tratado posteriormente, ao contextualizarmos as ações de educação infantil (MÜLLER, 2007).

Em síntese, no Brasil, conforme indica Müller (2007), o branco, o negro e o índio tinham formas próprias de se relacionar com as crianças. Os moleques(cas) ou erês, os(as) curumins e os(as) senhorzinhos(as), confundiam-se na convivência doméstica, mas distanciavam-se em razão das contradições sociais que eram conseqüências da desigualdade social sustentada pelo escravismo.

A seguir, trataremos da criança no século XX e primeiros anos do século XXI, momento em que foram registrados avanços na legislação e no reconhecimento dos direitos das crianças na faixa etária de zero a seis anos. Não se pode, todavia, deixar de mencionar os paradoxos que têm se reproduzido em nossa sociedade, como a prostituição infantil, maus-tratos, abandonos ou violência dos pais, situações que inviabilizam o direito à infância pelas crianças, fato que encontra suas raízes na história do Brasil.

1.3. A infância no século XX e os desafios do século XXI para a infância brasileira

No Século XX, a infância é objeto de estudo das ciências, tais como, da Antropologia, Sociologia e da Psicologia, que produziram teorizações acerca da criança e do significado da infância.

Nas primeiras décadas do século XX – no contexto da sociedade que aspirava à modernização de hábitos, costumes e urbanização – a defesa da infância como a preservação da vida e do futuro da sociedade resultou em direcionamentos articulados ao nível socioeconômico de pertencimento das crianças. Prevalciam intervenções educativas para as crianças de origem burguesa, com a idéia de formação e desenvolvimento, enquanto para a criança pobre enfatizava-se, ainda, a assistência, como prevenção à mortalidade infantil e ao abandono. Tais propostas eram acompanhadas pela Igreja, Educação, Ciência e a Jurisdição (KUHLMANN, 2004).

Fato marcante para a infância – ocorrido em 1959, em nível mundial – foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas, que repercutiu em ações de diferentes países (entre eles, o Brasil) em favor da infância e de seus direitos, com a garantia de proteção e combate à marginalização infantil. Historicamente, foi a primeira vez em que a criança foi considerada prioridade absoluta e amparada, legalmente, como sujeito de direito [MARCÍLIO, 2001?].

Segundo Müller (2007), no início do século XX, observa-se discursos compartilhados sobre a infância representados pela Igreja e pelo Poder Público, liderados ou por personalidades que exerciam a função de conselheiros, oradores e de mando ou por intelectuais leigos, religiosos e especialistas (tais como, pedagogos, psicólogos e juristas). Destes grupos, emergiram a compreensão da infância moderna que representava a criança enquanto *futuro do país* e reforçava a disciplina e a obediência desta diante do adulto.

Nos primeiros anos do século XX, a concepção de criança partia de um conceito que a individualizava com base na aplicação de testes e experimentos subsidiados pela Psicologia, os referidos testes, padronizavam o desenvolvimento infantil. O olhar sobre a criança

modifica-se a partir da segunda metade do século XX, com destaque para Piaget, Vigotskii e Wallon. Suas teorias tratam do desenvolvimento infantil na perspectiva interacionista, tendo contribuído para o campo da psicologia infantil com profundas influências nas práticas educacionais (SMOLKA, 2002).

Além da Psicologia, a Sociologia, a partir de 1979, inicia estudos e pesquisas que reconhecem as crianças como sujeito nas relações sociais e, para tanto, anunciam as vozes e as representações das crianças sobre a realidade. Como primeiro trabalho, datado de 1947, da autoria de Florestan Fernandes, destaca-se “As trocinhas do Bom Retiro”. Nesta obra, o autor investiga como as crianças constroem sua socialização e como se constituem as culturas infantis. A pesquisa realizada pelo autor foi do tipo etnográfico com crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo (QUINTEIRO, 2002). Após cinco décadas, na obra *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*, de José de Souza Martins, o autor elege a criança como testemunha para contar suas histórias de trabalho e relação social, observando o amadurecimento destas diante da realidade e a brevidade com que vislumbravam o momento da infância (cf. QUINTEIRO, 2002).

Kramer (1999) ressalta a contribuição da Antropologia para a infância, quando as pesquisas consideram como objeto de estudo as populações infantis, suas brincadeiras, músicas, danças, histórias e práticas culturais. Essas ciências, Sociologia, Psicologia e Antropologia interpretam o significado social de ser criança e reconhecem-na como sujeito nas interações sociais, em diferentes espaços e tempos que vivenciam. Tais estudos revelam, para além das vozes infantis, sua compreensão acerca da realidade sócio-cultural.

Os movimentos liderados pela sociedade civil organizada em prol da educação das crianças de zero a seis anos, nas décadas de 1980 e 1990, mobilizam avanços no sentido de assegurar o direito à dignidade das crianças na referida faixa etária, conseqüência do reconhecimento da infância ocorrido em nível mundial que implicou repercussões na sociedade brasileira, muito embora estes direitos não sejam vivenciados plenamente por todas as crianças. No Brasil, bem como nos demais países *em desenvolvimento*, ainda permanecem as contradições relacionadas à infância. Estas são (re)produzidas enquanto resultantes das desigualdades sociais, efeitos da economia mundial e de processos como a globalização¹⁵ que, ao estabelecerem novas relações econômicas entre os países centrais, agravam os problemas

¹⁵ [...] A globalização confere novos significados à sociedade nacional, como um todo em suas partes. Assim como cria inibições e produz anacronismos, também deflagra novas condições para uns e outros, indivíduos, grupos, classes, movimentos, nações, nacionalidades, culturas, civilizações. Cria outras possibilidades de ser, pensar, agir, imaginar (SANTOS, 2002, p. 73).

sociais dos demais países: aumento dos índices de pobreza, desemprego e fome. Em outras palavras, ter os seus direitos garantidos mundialmente não representa, para as crianças, o direito a uma vida digna, em virtude do distanciamento entre os direitos da infância e a vivência das crianças no interior de um determinado contexto social.

A concepção de infância, na sociedade brasileira do século XX, é a da *infância cidadã*, que possui o direito social de educar-se e desenvolver-se física, social e culturalmente sob o amparo assegurado pela legislação. Estudos produzidos por pesquisadores sobre a infância – como os de Kramer (1987) e Sarmiento (2001) – indicam a situação das crianças brasileiras de zero a seis anos, oriundas das classes economicamente desfavorecidas, as quais se encontram submetidas à miséria, à pobreza, ao abandono, ao trabalho infantil e à prostituição, não exercendo, pois, o direito a viver a infância.

Segundo Araújo (1996), o paradoxo da infância na sociedade capitalista reafirma dois modelos de crianças: o da criança burguesa e o da criança pertencente às classes populares. A primeira é caracterizada pela especificidade infantil, inocente, imatura, porém dotada de potencialidade. A segunda é indefinida conceitualmente e encontra-se submetida ao trabalho, ao assistencialismo ou ao protecionismo das políticas do Estado. A autora critica, ainda, a extrema propaganda sobre a criança focalizada pela mídia que fortalece a idéia de consumo:

O marketing publicitário cria modelos de uma criança feliz, bonita e inteligente, utilizando roupas, brinquedos e objetos como referencial de uma vida plena de felicidades e realizações. Além disso, tenta convencer aqueles que não detêm o poder de compra das vantagens de obterem aquilo que a classe dominante possui. O supérfluo aqui se transforma em necessidade e espera-se realmente que tal produto possa ser algum dia adquirido mesmo que isto venha perverter o suprimento das necessidades básicas (ARAÚJO, 1996, p. 77).

A autora critica as conseqüências da influência da mídia, pois, as crianças são incentivadas a consumir produtos infantis, ao amadurecimento precoce e a assumir uma postura adulta, ansiosas por satisfazerem seus desejos de consumo.

Segundo Araújo (1996), a infância no século XX, cristaliza o conceito de criança fundado na visão burguesa do sujeito que desenvolve o comportamento orientado pela lógica do consumo e da idealização que este pode produzir para a sua satisfação pessoal. Estes conceitos fundamentam-se na ênfase de aspectos bio-psicológicos como “construtos teóricos”, o que resulta na homogeneização do conceito de criança imposta pela mídia à sociedade.

A concepção de infância, no século XX e primeiros anos do século XXI, não se limita apenas a pensar a criança como produto de uma sociedade de classes ou a universalizar o conceito de infância somente com base no desenvolvimento infantil. Embora estas sejam

concepções sobre a infância, compartilhamos neste estudo a idéia de criança cidadã, sujeito de direito, que produz cultura e estabelece relações interativas com a sociedade.

Filho (2001, p. 52), ao discutir o tempo e o sentimento pela infância, argumenta que a criança nunca fora tão reconhecida. Os pais sabem que precisam estar próximos, mas se distanciam em função de seus trabalhos. As crianças submetem-se às regras dos adultos e das instituições educacionais. No contexto em que vivemos, “[...] ora as crianças são entendidas como adultos em miniatura – adultização – ora são entendidas como imaturas e despreparadas – infantilização”.

A infância dos primeiros anos do século XXI é permeada por diferentes realidades, exigindo da criança o amadurecimento e, ao mesmo tempo, esperando dela um comportamento infantil. Desta maneira, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias, se considerarmos as diferentes vivências a que as crianças estão submetidas, sejam as que pertencem às classes economicamente desfavorecidas ou às das camadas médias e média alta, as que habitam a zona rural, as comunidades quilombolas ou indígenas, as periferias ou as ruas das grandes cidades. Em que pese a especificidade de suas realidades, há crianças que ainda não exercem o direito do acesso aos bens culturais socialmente produzidos.

Kramer (2003) diverge de autores cujos argumentos defendem o fim da infância. Segundo a autora, isto seria o fim da humanidade, uma vez que o projeto em que a criança desfruta de seu tempo de infância (com educação, brincadeira e não trabalho) anunciado pela burguesia do século XVIII, ainda consiste em projeto a ser construído em nossos dias.

Com base nos argumentos de Kramer (2003) reafirmamos que não cabe homogeneizar o conceito de infância, o que significaria omitir as desigualdades sociais e étnicas vivenciadas pelas crianças, conforme revelam os dados:

As crianças negras têm quase 70% mais de chance de viver na pobreza do que as brancas [...] Do total de crianças e adolescentes indígenas, 63% são crianças de até seis anos de idade vivem em situação de pobreza. A desnutrição entre crianças com menos de 1 ano diminuiu em mais de 60% nos últimos cinco anos mas ainda existem cerca de 60 mil crianças com menos de um ano desnutridas (UNICEF, 2008).

Os dados acima referidos constituem mediação fundamental para refletirmos sobre a situação da infância brasileira no século XXI, que ainda necessita da intervenção de políticas públicas relativas à saúde, saneamento e educação como forma de garantir a qualidade de vida infantil. As desigualdades produzidas pelo sistema escravista são perenes, como ratificam as informações acima, observamos que as populações infantis negra e de origem indígena não exercem plenamente seu direito de viver uma infância digna.

Os avanços conquistados em relação à infância (como o acesso à saúde pública expresso na redução da mortalidade infantil, a inclusão da criança de zero a seis anos na educação infantil conforme apresentam as estatísticas) comprovam que ainda há muito a ser feito para que se efetive a infância cidadã para todas as crianças brasileiras.

Dados do UNICEF nos permitem afirmar que a mortalidade infantil, entre os menores de cinco anos em 2006, diminuiu para 29,9 por mil nascidos vivos. No Brasil, 7 milhões de crianças de quatro a seis anos estão matriculadas na educação infantil, mas 2, 2 milhões não estão na pré-escola e deste percentual 58% são negras, o que corresponde a 1,3 milhão de crianças. A partir dessas informações inferimos que tal realidade poderá ser superada à medida que políticas públicas que priorizem a dignidade das crianças de zero a seis anos se efetivem (Cf. UNICEF, 2008).

A infância do século XXI tem assegurada como direito social a educação e sua integridade mediante a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente n.º 8.069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 que ratificam os direitos conquistados, embora distantes da vida de muitas crianças, o que não significa a impossibilidade de serem concretizados por todas as crianças de zero a seis anos. As estatísticas demonstram relativa melhora na vida das crianças brasileiras, sendo, portanto, possível que estes direitos sejam plenamente vivenciados por elas, pois a sociedade mobiliza-se para esta conquista.

Ser criança e viver o tempo de infância pressupõe o acesso a uma educação orientada para a humanização, interpretação do mundo e da história, compreendendo as manifestações culturais e a construção de outras formas de ações educativas que se desvinculem da cultura de propaganda e de consumo e priorizem a educação cidadã e emancipatória (Cf. KRAMER, 2003).

Cidadania e emancipação são práticas possíveis se a sociedade denuncia os agravantes e interage junto aos movimentos sociais em prol da educação da criança de zero a seis anos como um efetivo direito social. Sarmiento (2001, p. 14) afirma que “[...] são múltiplos os tempos de infância e nele coexistem realidades e representações diversas, algumas das quais hoje minoritárias, mas eram dominantes noutras eras”. Embora haja essa multiplicidade de representações, é preciso que as crianças sejam respeitadas em seu grupo de pertença.

Em síntese, a infância surge como construção histórica que assume diferentes significados à medida que a sociedade modifica suas relações sociais, seu modo de produção e o desenvolvimento das ciências, tais como, a Educação, a Psicologia e a Filosofia, entre outras, que passam a focalizar a criança em seus estudos. A sociedade brasileira reconhece a

criança como sujeito de direitos, entretanto, para muitas viver a infância no interior de uma família ainda é um desafio dadas as contradições sociais.

1.4. A construção de laços entre criança e família

Segundo Engels (2002), aos estágios *selvagem*, *barbárie* e *civilização* corresponderam organizações familiares específicas, organizadas por relações de parentesco, exclusão de irmãos, chefiadas por mulheres. Tais organizações foram denominadas, respectivamente, consangüínea, punaluana e sindiásmica. O autor demonstra como a sociedade constrói a formação familiar em consonância com seu desenvolvimento sociocultural.

Na sociedade medieval não havia vida familiar que primasse pela convivência privada. A rua era o espaço compartilhado entre as pessoas, os cômodos das casas eram divididos entre os adultos e as crianças, o que tornava favorável as brincadeiras sexuais e a promiscuidade. Relativamente à educação, a criança aprendia pela prática da vida em comum com os adultos do mesmo e de outros agrupamentos familiares. Neste período, prevaleciam, na família, valores morais e sociais em detrimento dos vínculos afetivos (ARIÈS, 1981).

A valorização social da família acontece a partir da transição entre os períodos da Idade Média aos séculos XV e XVI, consolidando-se no século XVII, com a ascensão da burguesia e a difusão de novos modos de convivência social, como consequência da construção da sociedade moderna. É a partir deste período que a educação da criança assume importância no interior da família (ARIÈS, 1981). Conforme este autor, esta organização passou a ser considerada como responsável pela formação de seus membros a partir da ascensão da sociedade moderna, quando os hábitos e os valores deixaram de ser compartilhados coletivamente e passaram a ser específicos da convivência privada e disciplinar entre eles. Neste sentido, a Igreja ratifica a importância e o significado sagrado da organização familiar.

A família moderna reorganizou os papéis desempenhados por seus membros. Assim, a figura do homem assume posição central na hierarquia do convívio doméstico, tornando-se provedor do lar e autoridade paterna, enquanto a mulher é responsável pela casa, assumindo os cuidados com os filhos, que estavam próximos dos pais. A mulher perde o valor social e fica sob o jugo do marido por ser considerada incapaz. Dos filhos exigia-se obediência aos pais e a dedicação na formação escolar, fator que as camadas médias começavam a priorizar. Os pais dedicam-se à educação dos filhos, relação que passa a ser ligada pelo afeto. A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança (Cf. ARIÈS, 1981, p. 154).

Dessa forma, a instituição família origina-se da necessidade de preservar a propriedade privada com a garantia da herança dos pais por meio da descendência dos filhos. Para isto, era necessário uma única mulher para gerá-los, devendo submissão e fidelidade ao marido. A família monogâmica é produto da sociedade civilizada e seu núcleo (pai, mãe e filhos) se fortalece no interior do modo de produção capitalista; a sustentação moral dessa organização familiar é assegurada pela religião e pela Igreja Católica que teve atuação fundamental na disseminação destes valores e na constituição da família monogâmica (ENGELS, 2002).

Em síntese, o laço afetivo entre família e criança, que surge com a sociedade moderna, além de ressignificar a família como o lugar de guarda, de privacidade e convivência sagrada, unida por laços consangüíneos, assume uma nova função social: acompanhar a vida da criança, educá-la e conduzir sua formação escolar. Portanto, a relação afetiva entre pais e filhos é uma construção social (ARIÈS, 1981).

A organização familiar descrita por Ariès, em países da Europa, guarda uma historicidade necessária para compreendermos as influências deste modelo no Brasil. A família brasileira e a sua participação na educação dos filhos é tema de pesquisas pertinentes a este estudo.

Reis (2002), ao apresentar a construção do modelo familiar brasileiro no início da industrialização, afirma que as famílias pertencentes às camadas populares formavam rearranjos familiares diversos do modelo nuclear burguês vigente, pois era o trabalho que conduzia o vínculo das relações familiares, que se modificou com as influências da ideologia burguesa.

A sociedade brasileira é composta por diferentes formações familiares. Szymanski (2003) ressalta que a interação entre a família e a escola é indispensável para o êxito no trabalho desenvolvido com crianças e jovens. Para tanto, os profissionais da escola devem superar o preconceito em relação às famílias, pois as organizações familiares diferenciam-se do modelo consolidado a partir do século XVIII, constituído por pai, mãe e filhos. A constituição de família nuclear ainda permanece idealizada entre alguns profissionais e moralmente reconhecida por alguns segmentos da sociedade, que denominam a família distinta deste padrão como *desestruturada*.

Com relação à nova organização familiar, o direito de família indica a legalidade de “novas” tendências na constituição familiar, como a família homoafetiva, que se caracteriza a partir da legalização da relação estável entre homossexuais. Segundo Ana Matos¹⁶ “[...] um

¹⁶ Informação fornecida por Ana Matos, em Palestra proferida no III Congresso Paraense de Direito de Família, promovido pelo Instituto Brasileiro de Direito de Família, no Estado do Pará, em 29 e 30 /05/2006.

dos companheiros poderá adotar legalmente, visto que não há impedimento legal para adoção, esta foi uma decisão no Estado do Rio Grande do Sul, posteriormente pode tornar-se comum”.

Outra forma de organização familiar recente no direito de família, segundo a psicanalista Gisele Groeninga, é a guarda compartilhada, que funciona com pai e mãe separados, dividindo a responsabilidade na educação da criança, dividindo a convivência com ela. São outros laços familiares que se (re)constroem para que os pais possam acompanhar a educação dos filhos (O LIBERAL, 2006).

Dessa forma, há distinção entre a *família pensada* e a *família vivida* como reflexo da sociedade brasileira que construiu novas formas de organizações familiares, diferenciadas da família nuclear. Reconhecer as multiplicidades de laços familiares orienta os profissionais em direção à superação de concepções estigmatizadas que acarretam um juízo de valor antecipado em relação às famílias, em função de seu pertencimento e nível sociocultural (SZYMANSKI, 2003).

A família brasileira reflete as condições econômicas da sociedade, tal como indicadas em estudos do IBGE, revelando a desigualdade nos lares brasileiros. Em algumas regiões, a família brasileira, segundo os referidos estudos, constitui-se da seguinte maneira: 20% das famílias do Norte e Nordeste convivem com o núcleo básico e outros parentes; o menor índice de famílias que reúnem o núcleo básico e parentes é o da região Sul, com 13,9%. O número de pessoas por famílias diminuiu no ano 2000 para 3,5 pessoas, exceto nas regiões Norte e Nordeste, que apresentaram respectivamente 4,0 e 3,8 pessoas (IBGE, 2007).

A cor da pele do responsável pelo domicílio possui relação com a qualidade e condição de vida, pois, 53,9% dos brancos no Brasil vivem em domicílios adequados, enquanto o percentual de pretos¹⁷ e pardos é 34% e 30,4% respectivamente (IBGE, 2007).

A descrição dos dados divulgados pelo Censo Demográfico 2000 acerca da condição social das famílias brasileiras é imprescindível para refletirmos sobre as famílias *vividas*, como distinguiu Szymanski (2003), pois a condição de pobreza das famílias impõe rearranjos familiares diversos do modelo nuclear.

As regiões Norte e Nordeste possuem a maior quantidade de membros por famílias, moradias inadequadas¹⁸, baixa escolaridade, o que repercute na qualidade de vida das pessoas e crianças, conseqüências das condições socioeconômicas e das desigualdades regionais. Os

¹⁷ Termo utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹⁸ O Norte tem apenas 33,7% de domicílios adequados, ou seja, domicílios que possuem abastecimento de água, rede de esgoto ou fossa séptica além de coleta direta de lixo e até dois moradores por dormitórios. (IBGE, 2007).

dados confirmam ainda que as famílias de cor branca situam-se entre as que possuem condições mais adequadas de moradia, ao contrário de negros e pardos.

A condição social das famílias não caracteriza argumento plausível para justificar o preconceito social contra estas quando da inserção de seus filhos na educação formal, pois os pais participam na educação dos filhos independentemente de suas condições socioeconômicas. Gomes analisa o sentimento das famílias pelos filhos e as imposições das desigualdades sociais:

[...] os pais não abandonam seus filhos. A luta pela sobrevivência impõe-lhes trabalhar de qualquer maneira e em qualquer condição. Para garantir isso, torna-se necessário – já que o Estado e a sociedade não lhe asseguram condições mínimas – encontrar alguma saída. E esta pode ser: deixar os menores sob a guarda da avó ou de irmãos maiores, ou recorrer à ajuda de terceiros mediante remuneração. O problema se agrava porque recebem salários ínfimos – por jornadas regulares de oito horas/dia de trabalho – ao mesmo tempo em que precisam pagar quantias tão elevadas a terceiros para que cuidem de seus filhos menores (2003, p. 70).

Do início do século XX à década de 1970 ainda prevalecia no Brasil a marginalização ou a desconfiança diante das famílias das camadas populares. Foi considerável a ascensão de teorias que valorizam a cultura popular e os estudos da Sociologia ou Antropologia sobre a família, o que contribuiu para a superação dos estigmas relacionados àquelas de níveis socioeconômicos desfavorecidos.

A família do século XXI mantém o significado de lugar da convivência, da afetividade, da confiança mútua, da transmissão dos valores e crenças dos indivíduos. É o primeiro grupo a apresentar aos indivíduos as práticas da sociedade, compartilhando paralelamente com o Estado a responsabilidade pelos sujeitos. Segundo Carvalho (2005, p.268) “[...] família e políticas públicas têm funções correlatas e imprescindíveis ao desenvolvimento e à proteção social dos indivíduos”.

Um exemplo de compartilhamento de responsabilidade consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, em seu Artigo 2º, que afirma: “a educação dever da família e do Estado” (BRASIL, 1996, p. 9). A lei sancionada no contexto da década de 1990 ratifica a necessidade de a família integrar-se na educação dos filhos.

A distinção entre a competência de cada uma das instituições – escola e família – precisa ser esclarecida. A escola direciona sua organização tendo entre os seus objetivos a formação dos sujeitos. Ao mediar a aquisição de conhecimentos formais e a socialização da criança, a escola tem como objetivo que o aluno se aproprie do conhecimento culturalmente acumulado. À família cabe a tarefa de formar, no que diz respeito aos valores, transmissão cultural, convivência social, além de acompanhar o processo escolar de seus filhos, e este não

se refere apenas ao cumprimento das exigências escolares, mas à responsabilidade que lhe é específica, assegurada como um direito de toda criança.

Há diferentes olhares sobre a relação escola e família. A integração relacionada à Participação na Escola Pública, por exemplo, supera a transferência de responsabilidade quando os pais reconhecem como imprescindíveis suas colaborações nas decisões coletivas da escola. Desta forma, os pais precisam participar da gestão escolar e não serem meros espectadores da educação de seus filhos.

A família, ao matricular suas crianças na escola desde a educação infantil, possui aspirações relacionadas à formação destas com ênfase no processo de aprendizagem, o que Parolin (2003), em uma análise psicopedagógica, afirma ser um *pacto* entre escola e família.

A ênfase no processo de aprendizagem na educação infantil, de acordo com Godoi (2006) comprova que, para a maioria dos pais, há expectativa de que a educação infantil tenha o caráter de preparo ao ensino fundamental.

Ao serem indagados se os filhos freqüentaram creches e os motivos para tal, a maioria das crianças (79%) não freqüentou creche porque a mãe não trabalhava ou por falta de vagas, segundo afirmaram os pais. Uma minoria destes pais respondeu que as crianças não freqüentaram creches porque a família desejava conviver mais tempo com os filhos.

Godoi (2006, p. 70-1) registra a preocupação dos pais com a aprendizagem dos conteúdos escolares e revela a expectativa com a aprendizagem de conhecimentos e habilidades preparatórias. Somente dois pais reconheceram a importância das brincadeiras nesta fase de aprendizagem. Com relação aos motivos dos filhos cursarem a pré-escola¹⁹, 41% dos pais justificaram que a pré-escola prepararia para a 1º série; 24% para adquirirem conhecimentos e 12% para conhecerem os hábitos das escolas, enquanto 77% dos pais priorizam a pré-escola como preparação ao ensino fundamental.

A pesquisa, segundo Godoi (2006, p. 58-9), explicita as divergências entre o que a escola oferece na educação infantil e as expectativas dos pais, argumentando que a especificidade da escolarização na educação infantil, bem como a importância das vivências próprias desta fase – socialização, brincadeira, lúdico e respeito com o tempo para aprender de cada criança – não foram mencionadas como importantes pelos pais.

Na opinião dos pais, a apropriação dos conteúdos relacionados à pronúncia de fonemas, reconhecimento de letras, números e escrita do nome da criança ou palavras é a

¹⁹ Termo utilizado pela autora.

contribuição mais significativa da educação infantil. Os pais demonstram interesse por atividades relacionadas à leitura e à escrita, como descreve Godoi (2006, p. 76):

Ao analisarmos os questionários de uma maneira geral, percebemos que a preocupação central dos pais e que está presente em todas as questões é que os filhos sejam alfabetizados e preparados para ingressarem no Ensino Fundamental, e essa função caberia à pré-escola e ao pré especificamente. O desejo é que a pré-escola trabalhe com os conteúdos escolares, assim a criança está preparada para enfrentar a pré-escola e ser bem sucedida.

Será a partir do diálogo e das mudanças de concepções sobre a educação da criança na educação infantil que a participação de pais se constitui em conquista para a relação entre a família e a escola, mediada por uma cultura de respeito e valorização mútua, o que fortalecerá esta interação por toda a educação básica. A participação da família na educação infantil é de suma importância, tendo em vista que esta constitui aspecto fundamental no processo de socialização das crianças.

Este momento é significativo para a construção de conhecimentos e vivências em que os pais podem dialogar com os profissionais da escola, pois inaugura-se nova fase de socialização com outras crianças e se exteriorizam as diferenças, os conflitos, sendo significativo para a construção de conhecimentos e vivências em que os pais, algumas vezes, por desconhecerem a proposta político-pedagógica da escola, bem como o desenvolvimento dos filhos e orientados segundo suas representações sobre o que e como a criança aprende posicionam-se com insatisfação ou ansiedade mediante a expectativa da educação infantil. Oliveira (2002, p. 177) argumenta:

[...] A gestão da relação entre a instituição educacional e a família varia conforme as situações, os sistemas, as tradições, a representação feita do papel da coletividade em relação à família e à criança. Por sua vez, o poder que os pais podem exercer na creche ou pré-escola depende de suas expectativas, representações sociais e experiência pessoal de escolarização, que, por sua vez, derivam de seu nível social.

Os pais precisam dialogar com a escola, pois afirmar que a escola e família estarão sempre em consenso, é uma compreensão ingênua em razão das implicações culturais e ideológicas existentes nesta relação. A história, entretanto, é dinâmica, no sentido de que a transformação pode acontecer a partir da construção da proposta pedagógica da escola, bem como do diálogo permanente, em que a aprendizagem diga respeito ao caráter pedagógico do trabalho desenvolvido, deixando de ser mera comunicação do que a criança tenha acumulado.

A aprendizagem das crianças poderia ser estratégia de aproximação e não causa para a insatisfação. Este não é o único caminho indicado para a maior participação dos pais, pois é

necessário reconhecer a diversidade dos espaços educativos e práticas relacionadas à participação que ambos os sujeitos inseridos na escola, nas famílias e comunidade possam construir.

É consenso entre os autores que investigam a relação família-escola que a participação dos pais tem grande importância na escolarização de seus filhos. A participação contribui com o êxito da escolarização das crianças, o que não significa afirmar que os pais tenham que exercer a função de *professores* em seus lares, mas a importância desta contribuição permite a estes conhecerem seus filhos, os amigos ou a postura das crianças na convivência social e participarem efetivamente da gestão da escola. Não há uma “fórmula”, mas é relevante este exercício de participar desde a educação infantil.

A interação pais-escola é uma relação que possui ambigüidade de aproximações e distanciamentos. Na educação infantil, as famílias eram chamadas a participar da educação dos filhos de diferentes maneiras: como voluntárias, no exercício da tarefa de mães orientadas segundo ordens médicas e das práticas de higiene com a criança, pois educar a família era a possibilidade de construir um país melhor. Em diferentes momentos, as famílias participaram da educação das crianças de zero a seis anos.

Perguntamos: o que pensam os pais deste século sobre a infância e seus direitos? Para responder à questão acima, utilizamos os discursos das mães, pais e avós que têm filhos e netos que se encontram na infância.

1.5. As imagens dos pais sobre a infância

Ao refletirem sobre a infância de seus filhos, os pais, sujeitos da pesquisa, discursaram acerca das seguintes idéias centrais: a) infância e o direito de ser criança e b) infância e conhecimento.

1.5.1. A infância e o direito de ser criança

Os pais pensam a infância como uma fase importante na vida dos filhos, momento oportuno para os estudos, brincadeiras e orientação produzida pela formação familiar.

Ao discursar sobre como pensa a educação e a infância de seu filho, a mãe Carla remete-se à sua experiência familiar anterior e demonstra a idéia de família nuclear como aquela constituída por pai, mãe e filhos que acredita ser a mais adequada para que os pais proporcionem o direito de a criança viver com qualidade sua infância. Assim argumenta a mãe:

Eu acho que a infância dos meus filhos, eu faço tudo pra que ele tenha uma infância bem mesmo de criança né? Então eu acredito que a infância do meu filho é bem, eu

acho que é bem melhor que a minha porque eu não fui criada com minha mãe. Eu falei não! Quando eu tivesse um filho que eu ia criar, que eu ia cuidar do meu filho e que eu ia fazer de tudo pra que ele pudesse crescer ao lado do pai dele, então ia ser muito feliz por estar fazendo isso (CARLA).

Ter uma formação familiar organizada de forma nuclear não constitui a única condição para que a criança exerça o direito de viver sua infância. A mãe Cíntia diverge da afirmação da mãe Carla, ao ressaltar a existência do compromisso de pais separados para com a educação dos filhos. Demonstra que as formações familiares se recompõem de outras maneiras em nossa sociedade e, quando conciliadas de forma salutar, não causam prejuízos afetivos à formação das crianças. A mãe descreve como os pais se organizam para compartilhar a educação dos filhos:

Eu separei do meu marido, minha filha tinha um ano e três meses, entendeu? E eu digo assim, nós continuamos separados, mas ela continua tendo pai e mãe, que eu acho que pai e mãe é uma coisa que não se separa, vai da cabeça do pai e da mãe, entendeu? O pai dela trabalha em Castanhal, mas ele está em Belém de quinze em quinze dias, mas todo o dia ele liga, quando ele está em Belém, ele fica com ela direto. Então essa história de não ter pai e mãe, até porque a gente mora só eu e ela, na verdade é só eu sozinha, porque eu não tenho hora pra sair, pra chegar, [...] então tem dias que ela passa a semana com a minha mãe e o final de semana comigo ou com o pai dela, quando ele ta em Belém, ou com os dois. Sempre assim, ela tem pai e tem mãe, ela sabe disso que ela tem pai e tem mãe, mas assim a figura do pai e da mãe dela por estarem separados não acabou entendeu? (CÍNTIA).

O tipo de organização familiar a que a mãe Cíntia se refere confirma o que tem sido divulgado nas pesquisas sobre as famílias. Como mostra o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a sociedade do século XXI apresenta-se com um diferencial. Os dados demonstram que, em 2002, 52,8% dos lares são formados por casais com filhos; 14,1% não possui filhos; 9,3% é unipessoal; as famílias chefiadas por mulheres são 17,9%, sem cônjuge com filhos e outras organizações familiares representam 5,7% (IBGE, 2006).

O mesmo estudo indica, ainda, o crescimento em todas as regiões do Brasil de famílias chefiadas por mulheres, sem cônjuge e com filhos. As mudanças na sociedade, como o ingresso da mulher no mercado de trabalho, o acesso à escolaridade ou a postura que elas assumem em relação aos valores morais são fatores que concorrem para a existência de organizações familiares diferentes do modelo nuclear.

Conforme visto, a constituição familiar do século XXI, composta por mães chefes de família que trabalham em tempo integral ou de família convencional, constituída por pai, mãe e filhos, se equilibrada, não causa prejuízos à criança, como argumentou uma das mães.

Os momentos de cuidados, educação e afeto de adultos pela criança são imprescindíveis nesta relação, como afirmam os pais.

1.5.2. Infância e conhecimento

Os pais alvo da investigação neste estudo indicaram as descobertas das crianças – informação, tecnologia e conhecimento – como sendo mais significativas para a educação dos filhos. Segundo eles, tais descobertas contribuem para o amadurecimento precoce das crianças.

Ao discursarem sobre a infância dos filhos, os pais descrevem seus medos e surpresas diante da criança questionadora ou da que transgride as regras do bom comportamento. Ressaltam que a infância dos filhos, com excessivas informações, contribui para a precocidade do amadurecimento infantil, interferindo nas escolhas e brincadeiras das crianças. Vejamos a fala de Marcos (pai):

Eu acho que a infância dele é boa [...] São muito precoces e às vezes querem fazer as coisas que adultos já fazem e tal, né? A gente precisa cortar, dosar um pouco isso, né? Pra que eles vivam a infância, né? [...] ele como qualquer outra criança brinca muito, é muito agitado, muito esperto e quer convencer as pessoas, ele tem um poder de convencimento muito forte, me dá até medo, às vezes a gente tem que dosar isso. Mas assim, ele brinca, joga bola (MARCOS).

A mãe Patrícia afirma, com certo incômodo, as atitudes decorrentes do desenvolvimento das crianças, que repercutem nas relações entre pais e filhos:

Eu acho que a infância de hoje está bem evoluída né? Eu, pelo menos, eu na idade dos meus filhos, o que fazem hoje pra mim eu não fazia pra minha mãe, respondem, são mal-criados [...] (PATRÍCIA).

A mudança nas relações de autoridade entre pais e filhos, presentes nos discursos do pai Marcos e da mãe Patrícia, ocorre, conforme análise de Kramer (2003), em virtude do reconhecimento do papel social de criança em nosso contexto. As conseqüências deste reconhecimento trazem para as relações entre pais e professores a insegurança para conciliar as regras construtivas com o autoritarismo exacerbado. Segundo Kramer, há uma distorção do comportamento dos adultos diante das crianças:

[...] distorção profunda do sentimento de autoridade e [...] ora as controlam, regulam, conduzem, ora sequer intervém, têm medo delas e dos jovens, medo de estabelecer regras, de fazer acordos, de lidar com as crianças utilizando o diálogo e a autoridade. O equilíbrio e o diálogo se perdem [...] (2003, p. 120).

As crianças são sujeitos que pensam e desejam. Ao manifestarem suas vontades tentam convencer os adultos, seja pela linguagem verbal (os argumentos), seja pela corporal (*birras* infantis). Os adultos, na condição de pais ou responsáveis, atendem ou não a estas solicitações, ora ignorando-as, ora dialogando com as crianças. Kramer (2003) ressalta que ao negligenciarem as crianças, os adultos confundem os papéis em situações em que a criança

precisa aprender práticas, valores e condutas para sua constituição infantil e esta não recebe a educação que favoreça sua formação.

Observa-se no discurso de Cíntia (uma das mães) a dualidade provocada pelas mudanças sociais, que exigem autonomia e provocam a precocidade, sem deixar de ressaltar a importância das brincadeiras na vida da criança.

A infância tá muito precoce não é a questão que a criança perca hoje em dia a vontade de brincar, a minha filha, a vida dela é brincar, mas cada vez mais a criança tem que ter mais, ela se esclarece sobre determinados assuntos que na nossa infância a gente só ia saber muito mais tarde e não é uma questão de formação de mídia, de rede, mas é uma questão de uma formação de necessidade, porque a criança que vive num mundinho cor-de-rosa, por muito tempo ela tende a ser um adulto fora da realidade, [...] com mais informação, você conversando mais com seu filho, você informando ele, não é escondendo ele da realidade que ele vive que ele vai ser uma criança feliz entendeu? [...] Então a realidade de hoje em dia é assim pai e mãe trabalham mais do que ficam em casa e crianças tem que amadurecer, não é amadurecer é se informar um pouco mais cedo (CÍNTIA).

A influência negativa da mídia na educação das crianças com a divulgação de imagens sobre a violência foi apresentada pelo pai Marcos, que demonstrou preocupação e cautela diante dos programas assistidos por seu filho:

Eu acho legal, só umas coisas assim externas que eu não concordo, como na minha infância que eu acho que tinha mais coisa educativa do que agora. Tem que tomar cuidado com as coisas que ele vê na televisão, eu fico muito preocupado, é muita informação, né? Preocupado (MARCOS).

A mãe Cíntia afirma que acompanha e contesta, quando necessário, os valores transmitidos pelos desenhos animados a que sua filha assiste:

Por exemplo, eu fico na frente da televisão e assisto à televisão com a minha filha, mesmo que às vezes eu perca a manhã inteira com ela assistindo desenho, mas eu sei o que ela tá assistindo, e às vezes, assim, existem coisas que hoje em dia existem muitos desenhos que trazem a violência, entendeste, mas eu procuro programa assim, por exemplo, existe desenho que passa de manhã, que tem aqueles monstros, eu digo pra ela assim: olha! Isso é tudo imaginação da cabeça de alguém, entendeste? Ela adora [...] desenhos que machucam, batem, entendeu? [...] então o que eu falo pra ela, ela põe na cabeça e tem aquela consciência, entendeste? (CÍNTIA).

A intervenção de Cíntia é importante. Embora ela tenha relatado sua falta de tempo livre para ficar com a filha, concilia a educação com estratégias para acompanhar o divertimento da criança e mediar a formação oferecida pela mídia.

A infância e as influências da tecnologia nas brincadeiras dos filhos são estranhas aos pais, que ainda demonstram o interesse pelo incentivo das tradicionais brincadeiras populares, quando a fantasia era partilhada com o outro, seja nas cantigas de roda, seja nas brincadeiras

de menina com as bonecas. Joana (outra mãe) afirma a vontade de ensinar à filha antigas brincadeiras, embora reconheça a influência das tecnologias:

Eu procuro ensinar pra ela as coisas boas que eu vivi na minha infância. Agora é mais evoluída, né? (referindo-se à infância), mas tem muitas brincadeiras que a gente tinha e eles não têm, que eles não conhecem e agora é difícil eles brincarem como a gente brincava de roda, de pira-esconde, de macaca. Agora é só videogame, dança, querer dançar com as outras colegas, não têm tempo para brincar de bonecas, antigamente até dez anos a gente tava brincando, agora seis anos a gente dá uma boneca e não quer, quer um celular, um MP3, então eu acho isso (JOANA).

Os discursos dos pais referem-se à infância dos filhos com destaque para a influência de desenhos considerados por eles com forte teor de agressividade ou ainda para as escolhas dos brinquedos pelas crianças, que se distinguem das brincadeiras de suas infâncias. Os pais ainda sentem-se incomodados com o que é realidade, a formação de valores pela mídia. Segundo problematiza Kramer (2003), há um paradoxo vinculado às crianças de diferentes origens sociais: o incentivo ao consumo, como satisfação de suas necessidades, e a exposição à violência.

Ao falar sobre o acesso de sua filha às informações veiculadas pela mídia, a mãe Cíntia argumenta que encontra momentos em que pode conciliar o diálogo na formação da criança a partir do acesso desta aos desenhos animados, o que difere dos relatos do pai Marcos e da mãe Joana que não intervêm. Consideramos adequada a prática de Cíntia, pois cabe aos pais acompanharem as informações a que seus filhos têm acesso a fim de refletirem acerca dos valores que julgam importantes para a formação dos mesmos. Esta responsabilidade pode ser compartilhada pela escola, mas nunca prescindir do acompanhamento familiar.

As mães ainda guardam em seu imaginário a idéia da criança inocente. Ao compararem suas infâncias com a dos filhos esclarecem que a exposição das crianças às informações distanciam as mesmas da ingenuidade própria do universo infantil, conforme afirma Letícia (outra mãe):

Hoje mudou muito porque as crianças hoje aprendem as coisas mais cedo, as crianças de seis anos já sabem sobre sexo, namoro. Hoje não é como na minha época, eu brincava de boneca, hoje mudou muito.

No discurso dos pais, a infância do século XXI é descrita pelas influências das informações, das propagandas de consumo pela mídia, o que possui como consequência crianças questionadoras, autônomas, que *perdem* sua inocência ao serem expostas às informações relacionadas ao sexo, à violência e aos problemas sociais.

Os discursos dos pais apresentam dois processos de objetivação: infância como tempo de brincar, educar-se, receber o cuidado e amor dos pais, complementada pela objetivação da

infância como conhecimento e novas descobertas mediadas pelos meios de comunicação que orientam outras relações da criança com os pais e as brincadeiras infantis.

As idéias expressas pelos pais estão ancoradas em uma concepção de infância ingênua, pura, da criança protagonista das brincadeiras com a natureza ou compartilhada com outras crianças. Os discursos exaltam essa infância como momento marcante em suas vidas e que não se repete na história dos filhos. Revelam, ainda, estranhamento com o que vivenciam e saudosismo com o passado, como relata a mãe Luciana:

Eu queria que a minha filha tivesse a infância no interior, que eu tive, que foi brincando no quintal, subindo em árvore, tomando banho em igarapé, pulando em igarapé, correndo atrás de animal [...] para mim foi a melhor infância da minha vida. É pena que aqui na cidade a gente não possa dar a mesma condição de vida que uma criança do interior [...].

A infância materializada nos discursos da avó Carmen e da mãe Cíntia ancoram-se em concepções de que o conhecimento e o diálogo são fundamentais para a formação das crianças de hoje, entretanto, estas considerações não foram consensuais entre os diferentes sujeitos da pesquisa:

Eu acho que a infância dele é muito melhor que a minha no sentido de ser mais aberto, de tudo, de ter um bom diálogo, com o avô, com a avó, com a mãe, com o pai, com o tio, com todo mundo eu acho muito bom (CARMEN).

[...] eu acredito que a infância da minha filha, hoje apesar de todos os pesares, foi muito melhor do que a minha, até porque existem mais informações, existem mais maneiras e a sociedade está aberta, maneiras de se educar, maneiras de abrir certos temas pras crianças (CÍNTIA).

Em síntese, a idéia de *infância e conhecimento*, tal como aparece no discurso dos pais, demonstra o sentimento de receio ou de surpresa diante dos filhos (crianças de quatro anos e meio a cinco anos) que expressam suas vontades e se projetam na relação com os pais, questionando-os ou rejeitando a autoridade dos mesmos.

Segundo os pais, o acesso às informações e à mídia é responsável por posturas que a criança assume na relação familiar, ocasionando a perda de elementos importantes na educação (como a autoridade e o diálogo), que somente a mãe Cíntia e a avó Carmen destacam como mudanças significativas na formação da criança que dialoga com a família e assume a postura de sujeito ao interagir com o adulto nas relações sociais.

Os laços entre famílias e crianças trazem muitos significados. Ante o direito à educação infantil situaremos, na seção seguinte, esta participação das famílias nas ações históricas de educação à criança.

2. ENTRE CUIDADOS, HISTÓRIAS, MODELAGENS E PINCÉIS: O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base no exposto na Introdução, historiamos, nesta seção, os principais significados atribuídos à educação infantil, a partir do final do século XIX e as ações educativas direcionadas às famílias. Apesar de constituir um direito previsto na legislação e reafirmado a partir da década de 1980, a educação infantil ainda se constitui como anseio a ser efetivado para as crianças de zero a seis anos e tem mobilizado a sociedade civil por meio de pesquisadores, militantes, educadores, pais e mães, em prol da conquista efetiva deste direito.

2.1. As primeiras ações de cuidado e educação da criança no Brasil

A educação infantil, como etapa de ensino, transitou entre práticas de assistência e educação. Expomos, aqui, as primeiras intervenções oficiais do Estado voltadas à educação das crianças e suas famílias, além daquelas que resultaram em ações a partir da década de 1990 no Brasil e, particularmente, na cidade de Belém.

Até o final do século XIX, ainda não havia uma política pública especificamente direcionada para a educação da criança. As teorizações de estudiosos sobre a educação infantil repercutem no Brasil e influenciam políticos como Rui Barbosa que, em 1882, fundamenta-se em experiência bem-sucedida promovida pelo sistema Froebel em diferentes países da Europa e redige *Pareceres de Educação*, no qual prioriza o direito à educação infantil como proposta para a melhoria no ensino, estendendo-se a todas as crianças (NASCIMENTO 1997, p. 7).

Na proposta de Rui Barbosa, os jardins-de-infância funcionariam como laboratórios de escolas de formação de professoras entre 16 e 25 anos que se preparariam para, futuramente, exercer a maternidade. Rui Barbosa defendia a educação da infância como necessária à preparação das crianças para as escolas elementares e contribuir com a formação familiar. Embora houvesse, no país, um sentimento de preocupação com a infância, os *Pareceres* não foram implantados na educação.

No final do século XIX e início do século XX, a infância passa a ser considerada, no mundo ocidental, o *motor* para a viabilização de associações e instituições destinadas a cuidar da saúde, da sobrevivência e da educação infantil. As competências e atribuições do Estado foram compartilhadas com a sociedade no campo jurídico, médico, assistencial, educacional com o debate de definições legais e normativas (KUHLMANN, 2003).

As primeiras intervenções que demonstram preocupação com a educação da criança, no Brasil, integram o contexto de transformações do final do século XIX ao início do século

XX, quando a sociedade brasileira é permeada por mudanças ideológicas, materializadas nas relações econômicas, culturais e sociais inauguradas pelo Governo Republicano.

As primeiras iniciativas que possibilitaram o acesso à criança de zero a três anos, segundo estudos de Kuhlmann (2003), ressaltam o fato de que, no Brasil, a primeira creche pública surgiu em 1899, assim como a Fundação do Instituto de Proteção à Assistência e Infância, neste mesmo ano. A creche visava atender aos filhos de operárias da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, e o Instituto viabilizava ações relacionadas à saúde e à preservação da criança. O primeiro jardim-de-infância foi construído em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. A finalidade desses espaços era a de ser campo de estágio para estudantes das Escolas Normais, além de oferecerem assistência e higienização preventiva às crianças de classes menos favorecidas.

Ainda segundo Kuhlmann (2004), as primeiras intervenções situadas no final do século XIX e início do século XX exaltavam a assistência científica como medida de combate à miséria, de modo a atender à população e priorizar a infância. Tais medidas justificavam-se, ideologicamente, como ações necessárias ao desenvolvimento do país e à prevenção de futuros problemas sociais relacionados aos menores, registrando-se, a partir de 1870, a influência de médicos que orientavam ações higienistas nas práticas educativas da criança. Cabe afirmar que reconhecemos o ato de cuidar implicado no educar; compreende-se, desta forma, que as ações de assistência e educação não se desvincularam.

A extrema valorização da educação assentada em bases científicas relacionava-se aos ideais da intelectualidade brasileira, representada por grupos de políticos dispostos a desenvolverem ações que superassem “um Brasil” rotulado como habitado por ex-escravos e analfabetos. Iniciava o processo de industrialização e urbanização das cidades e, com isso, materializavam-se a construção de praças e parques públicos, palácios e a inauguração de escolas de formação de professores. Tais mudanças refletiam novas formas de pensar as relações entre o homem e o projeto de modernização da sociedade e a crença na valorização extrema da ciência, o que se denomina cientificismo²⁰ (NAGLE, 1976).

As mudanças relacionadas à urbanização priorizavam, essencialmente, as condições de vida da elite brasileira, representada por ex-senhores, comerciantes e intelectuais, habitantes dos grandes centros urbanos. Com relação às intervenções dirigidas às camadas populares, as ações tinham caráter de assistência médica e preventiva, na tentativa de amenizar as

²⁰ Cunha (2003) identifica o período situado entre o final do século XIX e início do século XX, caracterizado por um pensamento de exaltação da ciência, traduzido em políticas públicas de assistência, educação e saúde, havia a

conseqüências da pobreza, como problemas de saúde e combate aos hábitos da população considerados inadequados, como o alcoolismo e a promiscuidade. Atribuía-se ao “pobre” tais características e a sociedade precisava criar novos hábitos, a fim de adquirir costumes que respondessem ao modelo de desenvolvimento que os grupos hegemônicos buscavam implantar no país. Daí adviria:

[...] o discurso (médico-higienista, jurídico-político) sobre o pobre que se elabora na virada do século XX com base na contraposição entre ‘trabalhador’ e ‘vadio’. O pobre é identificado com o ‘vadio’ e esta categoria remete justamente ao mundo do não-trabalho: quem não trabalhasse em fábrica ou oficinas de artesãos ou nos serviços públicos, enfim, no mercado de trabalho formal, era ‘vadio’. (VALLADARES apud SARTI, 2007, p. 40).

Segundo Neder (1994), no período Republicano prevaleceu um “racismo de inspiração biologista”, fundamentado na Ciência Positiva. A modernização européia, em seu caráter ideológico, impunha valores culturais que influenciavam os demais países quanto à aceitação da cultura européia, branca, ocidental cristã, *superior* a todas as demais culturas. Desta forma, a sociedade brasileira naturalizava a hierarquização sociocultural do “branco”, com argumentos baseados na ciência, afirmando haver um “determinismo biológico”, que tornava incapazes para exercerem funções intelectuais os índios e mulatos.

Higienizar não foi uma prática isolada voltada à saúde pública das crianças, mas resultava de um contexto social que tinha como norte as ações orientadas pela ciência que, por meio de médicos, difundia cuidados, formas de vestir e alimentar as crianças, sendo que a população deveria incorporar tais práticas aos seus hábitos, principalmente a população trabalhadora e, de maneira específica, suas famílias (KUHLMANN, 2004).

As famílias eram orientadas segundo os fundamentos científicos que sustentavam os discursos preventivos às mães de classes trabalhadoras. Tais informações eram veiculadas por mulheres que auxiliavam os maridos cujas profissões eram medicina ou cargos relacionados à política pública.

As ações voltadas à infância tinham influência jurídico-policial e religiosa, sendo que a primeira relacionava-se ao cumprimento legal do direito do cidadão, visando que as famílias internalizassem positivamente a instrução; a segunda caracterizava-se pelo posicionamento da igreja diante das intervenções direcionadas à população pobre. Esses fatores contribuíram para a consolidação de uma preocupação para com a infância na sociedade brasileira pautada nos princípios da ciência e da modernidade (KUHLMANN, 2004).

A medicina exerceu atuação decisiva nos cuidados destinados à infância, por meio de trabalhos e pesquisas, a fim de que a sociedade alcançasse avanços a partir de uma lógica racional médica e formadora de opiniões que, em alguns momentos, contestava a igreja, a qual indicava os casamentos consangüíneos como único motivo para a deformidade das crianças, afirmação diversa da sustentada pela ciência médica.

O médico Moncorvo Filho desempenhou importante contribuição à infância com estudos na área de saúde sobre o alcoolismo, aborto e infanticídio²¹ (a morte prematura da criança). Segundo ele, a superação do problema da mortalidade infantil deveria pautar-se em ações do Estado, fundamentadas na medicina, que exerceria a vigilância sobre os adultos, considerando a ignorância dos pais, principalmente a das mães, como fator que deveria ser objeto de preocupação e intervenção oficial. Desta maneira, haveria a superação de tratamentos inadequados às crianças (GONDRA, 2002).

As ordens médicas e religiosas concebiam a infância como preservação da vida e criticavam a ausência de qualidade dos orfanatos, enfermarias e abrigos destinados às crianças brasileiras. Moncorvo Filho (apud GONDRA 2002, p. 308-9) argumenta:

[...] uma verdadeira revolução social visando a preservação da infância, [...] com a criação de não pequeno número de obras filantrópicas [...] no Brasil [...] displicência e desinteresse desoladores, completamente indiferente ao movimento progressista e humanitário.

O autor criticava, ainda, a ausência de políticas públicas de saúde direcionadas à infância, pois os atendimentos eram considerados ínfimos se comparados aos demais países da Europa. Havia o interesse pela superação do atraso social e para isso era necessário defender a infância com ações preventivas que promovessem o desenvolvimento e o progresso do país.

Em síntese, no século XIX, para a maioria das crianças das classes economicamente desfavorecidas, destinaram-se políticas filantrópicas, assistencialista e compensatória, mediadas pelas instituições educativas, judiciais e médicas que desenvolviam ações paliativas visando amenizar as conseqüências das desigualdades sociais. Suas famílias também eram assistidas em tais intervenções.

Os primeiros anos do século XX ocorreram ações de proteção à criança, como a construção de creches, jardins-de-infância e diversos debates sobre o tema *infância e criança*. Em 1908, funda-se a primeira creche popular dirigida para crianças de até dois anos e, após

²¹ Segundo o médico Doutor Machado (1855), baseado em leis da Alemanha, Áustria e França, a morte de crianças a partir de 24 horas de vida, no mínimo, se caracterizaria como um homicídio, no qual os praticantes deveriam ser isolados do convívio social (GONDRA, 2002, p. 303).

um ano, fundou-se o Jardim de Infância Campos Sales, no Rio de Janeiro. Tais ações compreendiam o amparo social à criança como investimento para o futuro progresso da nação brasileira (KRAMER, 1987).

As ações para a preservação da infância foram efetivadas em organizações como: (1) a Associação das Damas da Assistência à Infância, que desenvolvia proteção para a mãe grávida, incentivo ao aleitamento, à nutrição, vacinação e higienização; (2) o Patronato de Menores, fundado em 1906 e (3) em 1916, a Assistência de Santa Thereza, que incluía os cuidados com os enfermos, idosos, famílias pobres e atenção às crianças desamparadas (KUHLMANN, 2004).

A sociedade brasileira, do início do século XX, primava pela reconstrução do espaço impulsionada por novas idéias. Contraditoriamente, porém, convivía com um país que tinha como herança o período colonial e suas conseqüentes desigualdades sociais, ocupações desordenadas e sem saneamento, miséria e doenças. Desta forma, as intervenções oficiais buscavam amenizar as conseqüências da pobreza, mediante uma política de atendimento que contava com apoio voluntário. Tais iniciativas amenizavam os problemas sociais sem, no entanto, superá-los.

As intervenções propostas a partir de políticas das primeiras décadas do século XX, sob a liderança do Estado brasileiro, representam o interesse em construir uma sociedade desenvolvida, moralizada e constituída por uma raça forte²². Indiretamente, o Estado não assumia a responsabilidade de gerir a educação das crianças menores de sete anos, na medida em que incentivava o voluntariado e as ações de caráter privado, representados por médicos e grupos de mulheres.

Rago (1985) demonstra como as concepções da equipe médica e de grupos políticos contribuíram para os discursos e ações voltados às famílias pobres, responsabilizando a pobreza como causa da ignorância nos cuidados com a infância. A mulher exercia a função de “guardiã do lar”, devendo ter como compromisso constituir uma raça forte e uma educação disciplinar. Diante das idéias oficiais veiculadas sobre as famílias, contrapunha-se o movimento operário, por meio de sindicatos de orientações anarquistas e associações de trabalhadores que denunciavam as severas práticas das fábricas e as condições de pobreza e desigualdade a que estavam submetidos homens, mulheres e crianças.

²² Conforme Patto (1999, p. 60) “O Eugenismo visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim, baseado na racionalidade científica”.

Um fato importante para a infância foi a criação, em 1919, por Moncorvo Filho, do Departamento da Criança no Brasil, que desenvolvia ações como: a documentação histórica da criança no Brasil, amparo à gestante e à criança pobre, execução de leis de proteção à infância, creches, serviços de exames, entre outros. Havia um movimento em defesa da infância que visava combater a pobreza, com ações de saúde e educação. Cumpre ressaltar que um dos limites desta concepção de “assistência científica” devia-se ao preconceito em relação às famílias pobres destas crianças, que exaltava as instituições, sem responsabilizar o Estado pelo insuficiente atendimento à população (KUHLMANN, 2003).

Eventos como o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, cujo objetivo foi o de discutir intervenções direcionadas à criança, no que respeita aos aspectos sociais, médicos, pedagógicos e higiênicos, tiveram importância na defesa da infância (KRAMER, 1987).

Havia uma dicotomia entre o que previa a legislação e o que deveria ser garantido pelo Estado. Em 1923, regulamentava-se o trabalho da mulher com a exigência de que nos estabelecimentos de trabalho a amamentação, creches ou salas de alimentação existissem nas proximidades como forma de garantir o cuidado materno. Em 1943, com a regulamentação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), previa-se que em estabelecimentos com pelo menos trinta mulheres maiores de dezesseis anos deveriam ser construídas creches. Apesar do previsto na legislação, entretanto, poucas empresas cumpriam esta exigência (KUHLMANN, 2003).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, defende o direito da criança em educar-se e prevê “[...] o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares [...]”. (KUHLMANN, 2003, p. 482).

As décadas de 1930 e 1940 registram a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, posteriormente, a criação do Departamento Nacional da Criança, em 1940. O departamento possuía maior abrangência em sua atuação, coordenava atividades nacionais relacionadas à proteção da infância, maternidade e adolescência, com a oferta de serviços como higiene da maternidade, infância e assistência social. Havia ações de caráter médico-higienista, tais como vacinações, combate à desnutrição e estudos de natureza médica. No âmbito da assistência educacional, registra-se a construção de Centros de Recreação em áreas anexas às igrejas (KRAMER, 1987).

A criação do Serviço de Assistência a Menores, em 1941, atendia crianças e adolescentes abandonados ou que cometiam infrações, em todo o território nacional e tinha

como objetivos combater a má influência familiar e formar bons cidadãos. Este Serviço foi extinto por lei em 1964, quando, seguindo alguns princípios desse modelo, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

As famílias pertencentes às classes trabalhadoras foram convocadas pelo Estado para assumir a responsabilidade com seus filhos como forma de prevenir a criminalidade entre os menores. As mães eram solicitadas a “[...] observar os desvios de personalidade de seus filhos [...]”. Intervenções como estas resultavam da proposta educativa higienista, que conclamava as ações da família como sustentação e fortalecimento do Estado (CORRÊA, 2003, p. 85).

Em 1942, surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que previa o atendimento às famílias, mães e crianças, atuando no período de 1946 a 1966, exclusivamente com a maternidade e a infância. Conforme a análise de Rosemberg (2003), em ação conjunta com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Legião objetivava realizar o atendimento em massa ao pré-escolar, pois havia o caráter político nesta intervenção por parte do governo militar, que amenizando a pobreza, pretendia sustentar e manter a sociedade capitalista. Assim, as ações e cuidados com a infância eram prioridades.

Kramer (1987) afirma que o atendimento médico preventivo direcionado às famílias das crianças de classes populares sustentava ideologicamente o Estado enquanto omitia as contradições sociais, pois estas eram apontadas como o “foco do problema” pelas políticas do Estado em razão da mortalidade infantil e da criminalidade que envolvia as crianças pobres.

As ações do Departamento Nacional da Criança, em 1950, dirigidas às famílias pretendiam que estas pudessem desenvolver atitudes educativas no lar. Ministravam-se palestras, cursos e exposições que enfatizavam a responsabilidade da mulher na educação dos filhos, partindo do pressuposto de atendimento individualizado à criança. O Departamento Nacional da Criança encerrou suas atividades em 1960, passando a integrar, oficialmente, a Coordenação Nacional de Proteção Materno-Infantil, incorporada pelo Ministério da Saúde (KRAMER, 1987).

Aproximadamente dez anos depois, a Lei nº. 4.024/61 estabeleceu o acesso à educação maternal e jardim-de-infância para os menores de sete anos. O contexto que antecede a LDB de 1961, a partir de 1955, é influenciado pelas idéias inovadoras que demonstram a preocupação com a educação e, progressivamente, com a educação das crianças de zero a seis anos. As mudanças na sociedade, como o crescimento econômico, o acesso da população ao emprego e a liberdade de expressar seus interesses refletem-se no campo educacional com o predomínio da concepção humanista, que defendia a escola pública moderna e previa a organização do ensino (RIBEIRO, 1993).

A Lei nº. 4.024/61 definia: “[...] Ensino Pré-primário composto de escolas maternais e jardins de infância [...]” (ROMANELLI, 1985, p. 181). Neste momento, a legislação sinaliza progressiva organização do que, posteriormente, seria a educação infantil.

O contexto da década de 1970 é marcado pelo período do regime militar.

A Lei nº. 5.692, de 1971, ampliou para oito anos o ensino de 1º grau, sem definir como prioritária a educação infantil. Conseqüentemente, esta etapa da educação restringiu-se às crianças da classe economicamente privilegiada, e a oferta à classe popular persistiu como concessão de cunho assistencial e de caráter compensatório.

Davies expõe os artigos referentes à educação infantil:

Artigo 19 § 2º: Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins-de-infância e instituições equivalentes.

Artigo 61: Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder público, educação que preceda o ensino de 1º grau (2004, p. 118; 129).

A legislação da década de 1970 não se refere ao pré-escolar como direito a ser garantido pelo Estado, pois o termo *velar* denota um sentido vago, que não o caracteriza como obrigatório a ser garantido às crianças, visto que a focalização da Lei 5.692/71 centra-se na organização e estruturação dos ensinos de 1º e 2º graus e na regulamentação da Educação Profissional.

Tancredi (2006, p.18) apresenta críticas à Lei 5.692/71. Ao questionar o termo *velarão* problematiza de quem seria a responsabilidade e de onde demandariam os recursos para a educação pré-escolar. Argumenta que este *silêncio* omitido pela referida lei revela que a criança não é importante e que não precisa ter política pública de qualidade e investimento nesse nível de educação. Em síntese, evidencia-se quase um descompromisso total do poder público com a criança brasileira, cuja conseqüência naquele momento era não ter ainda uma política nacional para a faixa etária de zero a seis anos de idade.

A Fundação da Legião Brasileira de Assistência executa o Projeto Casulo, em 1976, que tinha o objetivo de assistir o menor de seis anos de idade, como forma de atender às mães que trabalhavam, prevenir a criminalidade e os efeitos da pobreza. O objetivo deste atendimento era suprir as carências nutricionais e recreativas das crianças, com vistas ao futuro ingresso na educação do então 1º grau.

O Projeto Casulo era executado por voluntários que trabalhavam em comunidades. Em razão da insuficiência de recursos, fora substituído pelo Programa Nacional de Educação Pré-escolar, orientado pelos mesmos princípios daquele, sendo coordenado pelo Ministério da

Educação. Embora com a expansão do atendimento em educação infantil, preservava-se o modelo de baixo investimento. É importante ressaltar que ainda permanecia o discurso preventivo e de preocupação com o aperfeiçoamento da raça brasileira (ROSEMBERG, 2003).

Observamos que as ações de atendimento às crianças de zero a seis anos, apresentavam caráter compensatório e alternativo. Campos et al (2001) argumenta que, no início da década de 1980, em consequência do desinteresse do Estado para com a educação infantil, ínfimas ações de educação estiveram sob o financiamento do Ministério de Educação, mediante convênios com as Secretarias Estaduais de Educação para a criação de programas alternativos que permitissem a expansão do atendimento com a participação voluntária da família e da comunidade.

A educação da criança de zero a seis anos, regulamentada como um direito na Carta Magna de 1988, é produto do anseio da sociedade e de movimentos sociais como o Movimento de Mulheres, o Fórum em defesa da Criança e do Adolescente, o Grupo de Ação Vida e Comissão Nacional Criança e Constituinte, sediado no MEC e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, vinculado ao Ministério da Justiça, que se constituíram em forças impulsionadoras do reconhecimento de educação desta faixa etária na Constituição Federal (cf. CAMPOS et al, 2001).

A Constituição de 1988 regulamenta os direitos reivindicados em favor da infância, assegurados legalmente à Educação da criança de zero a seis anos em seus artigos:

Art. 208: O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
[...] IV: Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

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

Os efeitos da Constituição Brasileira atendem aos preceitos da legislação quando a sociedade reflete a educação da criança como processo ideário de maneira marcante na década de 1990, em que esta etapa é compreendida como um direito a ser efetivado. Direito esse que ensaia seus primeiros passos na conquista da cidadania de crianças de zero a seis anos.

É com as mudanças no século XX, mobilizadas pelos avanços científicos relacionados ao conhecimento da especificidade da criança, seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como a trajetória da construção do conceito de infância que sinalizou a especificidade da criança, os movimentos da sociedade civil, se constituíram em lutas pelos direitos das crianças

de zero a seis anos e foram marcos que repercutiram na legislação e nas ações de Educação Infantil em anos posteriores.

2.2. A educação infantil na década de 1990

A educação infantil é um conceito historicamente construído a partir da ampla mobilização de grupos organizados da sociedade civil (estudiosos, militantes, Associação Representativa dos Pesquisadores, grupos que reivindicavam a defesa dos direitos da mulher, Organizações internacionais) que se constituíram em forças políticas e ideológicas decisivas para a defesa da educação como um direito a ser legalmente amparado pela Constituição de 1988.

Pode-se situar a Conferência de Jomtien²³, na Tailândia, segundo a análise de Shiroma (2002) e de Peroni (2003), como marco decisivo para a elaboração das políticas educacionais na década de 1990. Cabe ressaltar a ideologia neoliberal como base de sustentação do contexto político-econômico que sustenta tais transformações, materializada em um Estado que, descentralizando a execução das políticas sociais, assume-se como gerenciador na acepção do Estado *mínimo*.

No Estado neoliberal, a economia é reguladora das relações e dos *serviços* a serem oferecidos (habitação, saúde, educação) –, pautados pela competitividade como mensuração da qualidade dos serviços usufruídos pela população. A educação, sob esta perspectiva ideológica, articula-se à formação vinculada ao mercado de trabalho e às exigências sociais. Neste sentido, a educação foi pauta de propostas e discussões na década de 1990, em diferentes níveis de ensino, incluindo a educação infantil.

A Conferência Mundial para a Educação, em Jomtien, teve como um dos objetivos o compromisso de promover a equidade, com ênfase na aprendizagem e na priorização da educação básica. O Brasil foi um dos países que se comprometeram com o acordo, aderindo à proposta coletiva e definindo políticas educacionais orientadas por exigências que resultaram da referida conferência. Outro objetivo da Conferência era qualificar, por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades, a mão-de-obra trabalhadora dos países em desenvolvimento.

O documento produzido pela Conferência defendeu a prioridade da aprendizagem. As necessidades básicas de aprendizagem integradas à educação da família, à comunidade e aos

²³ Segundo Peroni (2003, p. 94), a Conferência realizou-se nos dias 5 a 9 de março de 1990, patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para a Educação (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial, tendo “[...] o objetivo de promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer o ajuste de ações educativas”.

meios de comunicação deveriam ser atingidas na educação básica, com conteúdos, modalidades de ensino e aprendizagem que proporcionassem o acesso à educação de mulheres e meninas, atenção aos grupos portadores de necessidades educativas especiais, regulada pela implantação de sistemas de avaliação.

A proposta para a educação infantil consta de objetivos, princípios e definição de políticas na Conferência Mundial objetivando a melhoria na educação básica e ênfase nos primeiros anos de escolarização e a efetivação dos cuidados com a criança, como processo ideário definido mundialmente em defesa da infância, tal como afirma o documento:

[...] expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família, comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadores de deficiência [...] cuidados básicos e oportunidades de desenvolvimento e educação infantis [...] As pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica [...] (PLANO DE AÇÃO, 1990, p. 10-15).

A atenção com a educação da criança menor de sete anos é, paulatinamente, enfatizada nos debates internacionais, pois há também o interesse político para com os efeitos da educação nos países que se encontram em desenvolvimento. A estratégia de ampliação da educação básica, conforme afirma o documento produzido a partir da Conferência, inicia-se no nascimento e se prolonga por toda a vida.

É preciso considerar a participação de organismos internacionais, como o UNICEF²⁴, que, a partir de 1990, no Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, estabeleceu metas para o ano 2000 e definiu as ações necessárias em favor do bem-estar da criança, com medidas que visavam garantir a

[...] proteção à criança e ao jovem em conflito com a lei, a garantia do desenvolvimento integral da criança, o apoio à família e o esforço contínuo no sentido de introduzir em cada nação uma distribuição de recursos mais equitativa (MARCÍLIO, [2001?], p. 05).

Cabe ressaltar que as intervenções educativas para a superação da marginalização da infância não estão desarticuladas das condições socioeconômicas e políticas dos países que assumem o compromisso de defender suas crianças dos efeitos da pobreza. Ou seja, se a sociedade supera a desigualdade social, oferece, conseqüentemente, dignidade às crianças. Urge analisar de forma criteriosa as intervenções e proposições dos organismos internacionais

²⁴ Surge em 1946 com o objetivo de atender as crianças de países prejudicados pela guerra em defesa da infância.

para a criança, evitando-se a exaltação de propostas e intervenções sem considerar a realidade brasileira.

Rosemberg (2002), ao analisar a participação política de Organizações Multilaterais na educação infantil, afirma que tais proposições conceituam a educação infantil como desenvolvimento infantil, enfatizam que o acesso contribui ao combate à pobreza. Dessa forma, sua expansão nos países em desenvolvimento é proposta com base em modelos que sugerem programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”. A autora critica a focalização das políticas definidas por estes grupos – Banco Mundial, UNICEF e a UNESCO, por exemplo –, tendo em vista que, nessa perspectiva, prevalecerão as intervenções específicas, desprezando-se a educação como um direito social público universal.

As políticas oficiais determinadas mundialmente devem ser examinadas antes de sua implantação. Delors, no relatório da década de 1990, defende a educação infantil e ressalta a sua importância:

[...] verifica-se que as crianças que se beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade. Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido. Pode facilitar, consideravelmente, a integração escolar de crianças vindas de famílias de imigrantes, ou de minorias culturais ou lingüísticas. Além disso, a existência de estruturas educativas que acolham as crianças em idade pré-escolar facilita a participação das mulheres na vida social e econômica (2003, p. 129).

Os argumentos do autor afirmam a educação infantil como parte do ideário da década de 1990. Consideramos pertinente assinalar que o direito de educação pela criança de zero a seis anos deve ser o fundamento principal de sua expansão, embora consideremos as consequências positivas deste acesso, tais como a ampliação das oportunidades, a superação dos efeitos da pobreza quando as crianças têm acesso à educação e oportunidade de exercer a vida profissional por parte das mães.

É neste contexto político e social que, em 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, é sancionada, em meio a projetos e concepções de sociedade que, segundo Peroni (2003), revela projetos em disputa na sociedade civil. No que diz respeito à Educação Infantil, ao estabelecer esta etapa integrada à educação básica, esta Lei fundamenta práticas educativas que visam superar a dicotomia entre o cuidar e o educar, além de estabelecer a educação da criança de zero a seis anos como um direito.

Outro avanço considerável na educação infantil é o caráter educativo e processual da avaliação, ou seja, desvincula a aprendizagem da criança meramente condicionada pelo

ingresso futuro no ensino fundamental e prioriza-se o acesso às diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento infantil. De acordo com o texto legal, em seu artigo 31, “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, Lei 9.394/96).

A não-inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, segundo Monlevade (2004), caracterizou-se como *escancarada priorização* quando da implantação da emenda constitucional nº. 14, de 12/1996, regulamentada pela lei n.º 9.424, de 24/12/96, que reponsabiliza a União com o percentual que lhe é obrigatório constitucionalmente, sem que a educação infantil fosse contemplada em termos de financiamento, pois, dos 25% das despesas da receita do município, apenas 15% destinava-se ao ensino fundamental e 10% para as demais modalidades do ensino.

A educação infantil, sem ter sido contemplada no FUNDEF, tornou flexível o investimento por alguns gestores municipais, que se apropriavam da política do FUNDEF e não a expandiam. A falta de compromisso com a educação das crianças de zero a seis anos e a postura histórica de não incluí-la como um direito, tais quais os demais níveis de ensino, motivaram a crítica de Monlevade (2004).

Em relação ao caráter pedagógico da educação infantil, destacamos a importância da elaboração de documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil (DCN, 1999, p.73). Conforme orientação de tais Diretrizes, essas instituições devem concorrer para a “[...] a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”. O caráter prioritário das práticas educativas voltadas para atender a criança deve priorizar o acesso ao conhecimento, preservando-se sua identidade e dos sujeitos que compõem as Unidades de Educação Infantil. O documento ratifica a valorização e o direito a educar-se da criança de zero a seis anos.

A preocupação com a educação da criança reflete-se na antecipação do ingresso no ensino fundamental, o que repercute no atendimento à educação infantil. Em 2005, é sancionada a Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, que antecipa para os seis anos o ingresso no ensino fundamental e a Lei n.º. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que amplia para nove anos a duração do ensino fundamental com o ingresso a partir dos seis anos, fixando para o ano de 2010 o prazo para que os sistemas se regulamentem e possam se estruturar para

atender a esta faixa etária. A consequência disto é o aumento das matrículas no ensino fundamental, no qual a migração de alunos ocorre como adequação à regulamentação.

A primeira consequência das referidas leis demonstra a importância da organização de estratégias de atendimento com a garantia de condições físicas, espaciais e pedagógicas próprias às crianças de seis anos. O aumento de matrículas no ensino fundamental não pode se caracterizar meramente pela extensão por nove anos, sem que a melhoria qualitativa conste do trabalho pedagógico.

Antes da lei, havia iniciativas de prefeituras que, diante da expansão da educação infantil, antecipavam o acesso à educação fundamental de crianças com seis anos por meio da antecipação da escolaridade. Kramer (2003) afirma que a antecipação precisa mediar a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. É necessário que o diálogo entre ambos os níveis de ensino aconteça no interior das escolas e entre as escolas, a fim de que a criança seja respeitada em suas necessidades, dentre elas, o direito de brincar, além de condições estruturais proporcionadas pelo Estado para a garantia da efetivação desta lei.

As reivindicações pela valorização e garantia dos direitos da infância – conceito construído historicamente – expressam a concepção de sociedade que se ressignificou à medida que os avanços de pesquisas e teorias adquiriram materialidade. A regulamentação de direitos de demais segmentos da sociedade, como o das mulheres trabalhadoras na condição de mães, evidencia uma sociedade que almejava a cidadania e a educação pública e gratuita, inclusive aos menores de sete anos, os quais necessitavam de políticas específicas de atendimento pelo poder público. Autores como Guimarães (2005) e Rosemberg (2005), sob diferentes olhares, analisam a transição do atendimento à educação infantil como direito.

A inclusão da educação infantil no financiamento público, a partir da aprovação do FUNDEF caracteriza um avanço e, considerando sua integração ao financiamento com vigência até 2020, espera-se que parcialmente supere as restrições do Fundo com investimentos neste nível de ensino.

É preciso, portanto, que a expansão da educação infantil assuma caráter de direito social, tendo em vista que sua regulamentação como um direito, ainda que considerada recente, precisa ser prioritária nas políticas públicas direcionadas à educação básica, como forma de superar o assistencialismo que permanece oculto entre os dados e as ações oficiais. Segundo a divulgação do Censo escolar, no Pará, a matrícula na educação infantil, entre os anos de 1996 e 2006, obteve, nas três esferas, o seguinte quantitativo:

Tabela 1: Matrículas na Educação Infantil em Belém (PA) entre 1996 e 2006

Estado/ Município	Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Pará	1996	179.296	111	69.709	83.049	26.427
	2006	256.666	183	780	218.850	36.853
Belém ²⁵	2006	25.631	183	209	10.475	14.764

Fonte: INEP/MEC 2006

A escolha de dados comparativos da educação infantil no estado do Pará justifica-se pela pesquisa situar-se na esfera municipal de Belém. Os dados acima revelam o número de crianças matriculadas. Observamos que o atendimento prevalece nas redes municipais, o que demonstra o caráter público e gratuito desta expansão. Embora seja notável o crescimento de crianças matriculadas, ainda não é suficiente, pois há um número significativo destas, entre zero a seis anos, que ainda não estão incluídas na educação formal, em creches ou escolas, como ratificam as estatísticas oficiais.

Segundo as informações de Indicadores sobre crianças e adolescentes divulgadas pelo UNICEF, no Pará, em 1997, havia 8.070 crianças matriculadas em creches, sendo que no ano de 1995, a população infantil de até seis anos totalizava 491.431 crianças.

Ressalta-se que dados da creche somente passaram a ser contabilizados a partir do censo escolar de 1997. Observamos, dessa forma, o distanciamento entre o acesso e a efetivação pública desse direito diante do número significativo de crianças que a ele não têm acesso.

Tabela 2: Matrícula inicial em Creches no ano de 2006

Estado/Município	Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Pará	2006	31.455	0	622	27.516	3.317
Belém	2006	—	—	—	1.950	—

Fonte: INEP/MEC 2006 e Secretaria Municipal de Educação em Belém (SEMEC) 2006²⁶

Rosemberg define quatro funções ou objetivos atribuídos às instituições de educação infantil:

[...] cuidado/'guarda' de crianças pequenas enquanto mães/ pais trabalham fora ou estudam; educação/socialização da criança em espaços institucionais complementares à família; compensação de 'carências' de crianças ou de seus familiares, de diferentes naturezas (econômicas, psicológicas, culturais, lingüísticas); socialização visando os projetos nacionais (esforço de guerra, desenvolvimento econômico, implantação/ fortalecimento de ideologia) (2005, p. 76).

²⁵ Fonte IBGE.

²⁶ O IBGE disponibiliza os dados gerais de Educação Infantil sem distinguir Creches e Pré-Escola. Os dados referentes ao município de Belém não foram auditados pelo MEC/INEP.

A legislação reflete os objetivos históricos apresentados pela análise acima sobre a educação infantil, ao regulamentar, por exemplo, a Portaria n. 2.854, de 19 de julho de 1990, que versa sobre creches e pré-escolas assumidas pela assistência social da União integrada às políticas setoriais de Educação e Saúde, permitindo constatar a concepção de assistência cultivada pelo Estado que prevalecia sobre a educação infantil (GUIMARÃES, 2005).

A educação infantil apresenta-se ainda como guarda, socialização, compensação ou vinculada a projetos de organizações governamentais. No Brasil, o atendimento da criança de zero a seis anos é contemplado com políticas de financiamento, como o FUNDEB, ou previsto pelos organismos internacionais, focalizando o desenvolvimento. Até o presente momento, o Brasil precisa preservar a dignidade da criança de zero a seis anos. Os noticiários divulgam a exposição dessas ao crime, violência familiar, violência sexual ou trabalho infantil. Os dados de atendimento e o déficit (crianças que não tem acesso à educação) permitem-nos reconhecer a educação infantil como um direito que ainda precisa ser efetivado, em virtude das contradições presentes no que concerne ao acesso democrático de todas as crianças.

A educação infantil, como etapa da educação básica, precisa ser um direito público e gratuito para todas as crianças que dela necessitam. A expansão da educação infantil ainda está para universalizar-se como direito conquistado, pois encontramos crianças de até seis anos nas ruas, feiras, espaços públicos, no trabalho infantil, esquecidas pelo Estado, seja na cidade de Belém, no Estado do Pará, seja nas diferentes regiões brasileiras.

Segundo dados divulgados pelo IBGE (2004), acerca da educação das crianças de zero a seis anos, na Região Norte²⁷, a maioria das crianças de zero a três anos não frequenta creches (94,3%), enquanto 42,1% das crianças de quatro a seis anos não frequentam a escola. Os dados reafirmam, portanto, o desafio posto às políticas públicas no sentido de que a educação infantil, como nível de ensino que compõe a educação básica, seja cumprida como direito das crianças nesta faixa etária.

A mobilização em prol da Educação Infantil tem como um dos integrantes o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) que, desde 1999, em sua primeira reunião, definiu princípios básicos e critérios norteadores de sua atuação. Participam do Movimento quinze Unidades da Federação reivindicando, do poder público, o cumprimento das regulamentações legais de educação infantil, mobilização e intervenção junto às políticas educacionais. Os sujeitos que se integram ao movimento são profissionais,

²⁷ Estados: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

militantes, homens, mulheres que firmaram o compromisso pela conquista do direito da criança de zero a seis anos à educação (MIEIB, 2002).

Na década de 1990, a educação infantil é objeto de discussão de organismos internacionais, em razão do reconhecimento dos direitos da infância. Em que pese o acesso à educação infantil ser reconhecido como um direito de todas as crianças, no Brasil, o mesmo não tem sido plenamente efetivado, o que mobiliza os profissionais da educação, pesquisadores, estudiosos, militantes envolvidos nos movimentos sociais, que lutam para concretizar os direitos sociais da infância.

Registramos fatos que consideramos relevantes sobre a história da educação infantil no Brasil. Este estudo reúne momentos importantes da educação de crianças de zero a seis anos na rede municipal, tendo as mangueiras como cenário da Educação Infantil no período militar. Décadas mais tarde, em 1997, o Movimento Cabano inspirou a formação das crianças desde a Educação Infantil.

São fatos, histórias e símbolos que delineiam múltiplos significados nas ações da política pública municipal de Belém voltada a este nível de ensino.

2.3. Marcos significativos da educação infantil na cidade das mangueiras

A infância em Belém tem múltiplas realidades. Apresentamos fatos marcantes para a educação infantil oficializados na rede municipal a partir dos anos de 1970, quando esta etapa de ensino não era de interesse das políticas oficiais do Estado brasileiro. As praças públicas de Belém foram os lugares onde aconteceram a educação da criança de cinco a seis anos. Contaremos momentos desta história.

Ano de 1970, período de regime militar, época em que a Educação de primeiro e segundo graus e ensino profissionalizante recebe atenção da política pública com a implantação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Na vigência da referida lei, a educação profissional passa a ser o foco central do Estado. Ao se reportar à educação infantil, a lei se refere ao termo *velar* o que, indiretamente, sinalizava ínfimas ações de educação à criança de zero à seis anos por parte do Estado como cumprimento legal.

Os efeitos da Lei 5.692/71, na rede municipal, tiveram como consequência a expansão de oficinas nas escolas municipais, pois acatava os preceitos de educação profissional. A educação infantil funcionava em apenas uma escola da rede municipal de ensino. Neste contexto, foi idealizado um Programa de Atendimento ao Pré-escolar de baixo custo e viável financeiramente para a Rede Municipal de ensino, sob a gestão da Secretária Municipal de Educação, Prof^a. Neide Tavares e a Coordenação da Professora Maria Olinda Silva de Sousa.

No seu primeiro ano de execução, o Projeto aconteceu em Praças Públicas de Belém, no período de 1976 a 1985, denominado inicialmente “Projeto do Sítio do Pica-Pau Amarelo”. O mesmo consistia em atividades diárias, realizadas no período de junho a novembro, na Praça Batista Campos, com atendimento a noventa crianças na faixa etária de cinco anos e meio a seis anos, no horário das 7 h 30 min às 11 horas.

As atividades desenvolvidas no primeiro ano do projeto incluíam caminhadas das crianças até a praça, conversas informais, histórias, desenhos livres, pintura, colagem, recreação livre, higiene, lanche e exibição de episódio diário do Programa Sítio do Pica-Pau Amarelo.

O projeto acontecia com parcerias que forneciam o espaço físico para armazenamento da merenda e de materiais permanentes e pedagógicos, segurança, instalações elétricas, a doação de televisores além da comunidade de pais e responsáveis, que participavam diariamente como ajudantes no desenvolvimento das atividades. A cada semana eram escolhidas três mães como voluntárias, que acompanhavam as atividades desenvolvidas com as crianças e auxiliavam²⁸ no trabalho.

A partir de 1979, o projeto passa a denominar-se Projeto de Educação Pré-Escolar em Áreas Verdes (Projeto PREARVE), sofrendo reformulações, como a retirada do percurso até a praça como atividade diária e do televisor como recurso pedagógico, iniciando, também, o atendimento médico às crianças. Como atividades extras, eram desenvolvidos passeios a outras praças, visitas a pontos turísticos e excursões a entidades militares. As praças em que ocorriam a execução do Projeto eram: Batista Campos, Brasil, Jaú e Bosquinho de São Brás. O projeto contava com um professor por turma, uma merendeira e um apoio de serviços gerais. Este projeto atendia, aproximadamente, trezentas e quatorze crianças por ano.

O objetivo do PREARVE era educar a criança oriunda de famílias de nível socioeconômico desfavorecido com situações e experiências que proporcionassem o aproveitamento do processo pedagógico formal. O projeto tinha o caráter de educação compensatória, o qual visava à preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental (SOUSA, 1979).

É importante ressaltar que embora tivesse caráter paliativo, a proposta demonstrava relativo compromisso com a educação da criança menor de sete anos, visto que o contexto histórico não direcionava investimento à escolarização a esta fase da infância na política

²⁸ Entre outras atividades que necessitassem de seu auxílio, as mães colaboravam por meio do acompanhamento das crianças nas atividades de lanche e higiene.

pública. Este era um programa de baixo custo que atendia a uma parcela da população excluída da educação formal.

Embora sejam reconhecidas as limitações da educação compensatória, aquele foi um período em que prevaleceu este pensamento sobre as ações educativas da criança oriunda das classes populares, conforme apresentamos na introdução deste estudo. Em Belém, esta realidade não foi diferente. Eram ações previstas com poucos recursos financeiros para a educação infantil, tendo em vista que o Estado focalizava a educação escolar voltada ao desenvolvimento do país, tendo como prioridade o ensino de 1º e 2º graus e a profissionalização, deixando, assim, em segundo plano, a educação infantil.

As fotos mostram atividades desenvolvidas com as crianças nas praças públicas de Belém:

Foto 1: Atividade Pedagógica na Praça Batista Campos.



Fonte: Sousa, 1979.

Foto 2: Atividade Pedagógica na Praça Brasil.



Fonte: Sousa, 1979.

Foto 3: Confraternização de Natal. Praça Brasil, Belém (PA).



Fonte: Sousa, 1980.

Foto 4: Confraternização de Natal. Praça do Jaú, Belém (PA).



Fonte: Sousa, 1980.

Observamos, a partir das fotografias, que as crianças tinham monitoramento e educação escolar nas praças por meio de atividades de cunho pedagógico e cívico. A organização com que ocupavam os espaços e seus trajes demonstram a organização para a execução das atividades. O projeto era uma ação alternativa de atendimento à educação infantil financiado pela Secretaria Municipal de Educação e Ministério da Educação.

Consideramos como restrições do projeto PREARVE: a falta de estrutura física, a execução semestral do projeto (somente nos meses de verão), a insuficiência de recursos financeiros, o que exigia parceiras e ações da família como voluntárias. Era uma concepção de educar a criança de classes populares, que priorizava investimentos de baixo custo.

Em síntese, como um projeto alternativo, o PREARVE atendeu às crianças de cinco e seis anos, com a proposta de educação compensatória. As famílias eram parceiras e participavam deste processo de educação em reuniões mensais e poderiam ser convidadas a atuar como voluntárias. A participação das famílias tinha o caráter de ajuda voluntária. Desta maneira predominava a compreensão de integrá-las à educação escolar dos filhos.

O projeto PREARVE encerrou suas atividades em 1985 e após três anos regulamentava-se a Constituição Federal de 1988. Neste período, inicia-se a construção de escolas e creches como reivindicação das mães e compromisso da educação pública municipal. Paulatinamente foram definidas ações de educação infantil.

As reivindicações pela expansão de vagas para crianças de zero a seis anos eram parte de um movimento que Oliveira descreve como: “[...] um grande aliado da SEMEC na luta por

um orçamento que desse conta do dever do Estado em oferecer, a todos, uma educação pública, municipal, de qualidade [...]” (1996, p. 104).

A Comissão de Bairros de Belém (CBB) entidade que representava as Escolas Comunitárias, (Escolas que eram improvisadas nos bairros com a finalidade de atender as crianças que não conseguiam vagas nas escolas públicas) reunia lideranças comunitárias que, na época, se constituíram em forças impulsionadoras para a criação de vagas na escola pública municipal em virtude da exigência que faziam à Prefeitura Municipal de Belém, o que demonstra o poder de participação e o exercício de cidadania das classes populares em favor da educação (OLIVEIRA, 1996).

A Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA) foi criada pela lei 6.022, de 8 de maio de 1966, no município de Belém, com a perspectiva de conter o auxílio da assistência ante as insatisfações da população, decorrentes do acirramento das contradições sociais. Em 1987, desvincula-se do gabinete do prefeito, com dotação orçamentária e quadro de pessoal. Entre suas ações de atendimento, incluíam-se os serviços direcionados aos setores considerados mais vulneráveis, com ênfase nas ações de assistência à infância e à adolescência.

A Instituição implantou o serviço de creches municipais comunitárias, anteriormente vinculadas ao Projeto Casulo e Secretaria Municipal de Educação Belém (SEMEC). O atendimento à criança de zero a seis anos acontecia em prédios da Prefeitura Municipal de Belém e prédios cedidos pelas comunidades. Os programas visavam atender à infância, totalizando 15.000 (quinze mil) crianças por mês. Os programas distribuíam-se da seguinte maneira:

- Programa de Creche Municipal e Comunitária (PMCM): atendia crianças entre zero e seis anos com vínculo familiar preservado. O programa desenvolvia ações de caráter pedagógico, nutricional, psicológico, social e recreativo, com total acompanhamento da FUNPAPA.
- Programa de Assistência à Infância Comunitária (PAIC): atendia crianças nas organizações comunitárias conveniadas, com atendimento técnico.
- Programa de Apoio Alimentar à Criança (PAAC): fornecia complementação alimentar às crianças em organizações comunitárias, com desenvolvimento de atividades comunitárias aos responsáveis, como palestras e debates sobre temas de interesse comunitário na área de saúde, higiene, aproveitamento total de alimentos, educação e planejamento familiar.

A concepção pedagógica compreendia que a criança tinha uma natureza histórica, sendo sua consciência reflexo do meio social. Desta forma, o projeto das creches que atendiam a crianças de zero a seis anos pretendia superar o assistencialismo a fim de fazer prevalecer as ações educativas. O documento afirmava:

É preciso, portanto, conhecer a criança com quem se trabalha e percebê-la para além de um conjunto de características definidas pela idade, ou seja, um ser social, pertencente a um estrato dessa sociedade, que compartilha de sua cultura e vive num determinado tempo histórico [...] À medida que o espaço de educação infantil é propulsor de uma transformação social, torna-se possível uma vivência democrática, facilitadora do acesso à construção do conhecimento, o que demanda necessariamente, mudança de postura de todos os atores envolvidos (FUNPAPA, 1996, p. 24-5).

Observamos significativas mudanças com relação à educação das crianças de zero a seis anos. A concepção crítica, como norteadora da prática educativa, passa a refletir as ações voltadas à educação infantil, que considera a transformação, a construção social e histórica no ato de educar a criança e o reconhecimento deste direito. A organização curricular previa o desenvolvimento de atividades voltadas aos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Arte, ministrados de maneira integrada, ou seja, a dimensão curricular reflete a concepção crítica da educação, que revela a identidade de criança a ser construída.

Os ideais do movimento popular denominado Cabanagem, de 1835, envolveu a participação de segmentos marginalizados da sociedade paraense (índios, negros e caboclos que viviam em paupérrimas cabanas, líderes religiosos e intelectuais inconformados com a situação social) que se rebelaram em prol da cidadania e liberdade dos menos favorecidos economicamente. Os ideais do movimento contestavam as imposições do Governo Imperial. Os cabanos assumiram o poder com o sonho de construir uma sociedade justa e democrática. Foi esse ideal de justiça, democracia e participação que fundamentou o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana e a educação nos níveis de abrangência do município no período de 1997 a 2004 (BELÉM, 2004).

A Educação Infantil em Belém, no ano de 1997, com a implementação da Política Pública Municipal denominada Escola Cabana, protagonizou mudanças relativas às concepções de infância como um direito social a ser vivenciado por toda a criança que

[...] tem uma história e que se caracteriza nessa história [...] que pertence a uma determinada classe social, a uma etnia e que tem na sua cultura o suporte para a construção de sua identidade e é considerada sujeito de direitos [...] (BELÉM, 2001, p. 20).

A proposta político-pedagógica da Escola Cabana, decorrente desta concepção, orientou a formação continuada de professores da rede municipal e articulou na educação

infantil a unidade entre cuidar e educar crianças na faixa-etária de zero a seis anos. O princípio da pedagogia de Paulo Freire fundamentou o processo de reorientação curricular a fim de possibilitar a construção do conhecimento sociocultural pela criança.

O trabalho desenvolvido com as famílias, a educação infantil na perspectiva do projeto político-pedagógico da Escola Cabana, previa a participação da comunidade externa para a colaboração das práticas educativas. As diretrizes de reorientações curriculares para a Educação Infantil do Projeto previam:

Consideração da família como componente fundamental do processo educacional, garantindo simultaneamente os direitos da criança e dos pais de terem compartilhada a educação dos filhos com o espaço educativo e a comunidade (FERNANDES et al, 2004, p. 63).

No projeto político-pedagógico da Escola Cabana, o conhecimento foi proposto com base na interdisciplinaridade, que consiste na inter-relação entre as várias áreas do conhecimento. Os eixos que orientaram a reestruturação curricular foram:

- Linguagem: a valorização de diferentes formas de expressão pela criança, como o falar, narrar, dizer sua palavra. A escola deve ser mediadora das diferentes linguagens textuais e narrativas, que manifestam desejos, necessidades e emoções.
- Afetividade: o desenvolvimento afetivo, na perspectiva de Piaget, contribui para o desenvolvimento moral, com a tomada de consciência das regras de convivência coletiva para que a criança possa redimensionar o sentido moral com base no controle de desejos e emoções presentes nas relações cognitivas.
- Raciocínio Lógico: a construção de relações sobre os fenômenos à sua volta, os objetos, causalidade, agrupamentos e inclusões.
- Brinquedo: o brinquedo tem o sentido de reprodução, interpretação, criação e simbolismo diante da realidade.
- A avaliação pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, oportuniza o acesso ao conhecimento de caráter processual e sua reconstrução.

A mudança de Gestão Municipal não inviabilizou a concepção de infância e de criança construídas no período de 1997 a 2004, que permanece como fundamento para a orientação de propostas para a educação infantil na rede pública municipal e para sua expansão²⁹. Observamos avanços como o aumento de crianças atendidas, a articulação entre as ações de

²⁹ No ano de 2006 a Secretaria Municipal de Educação atendeu 12.425 crianças em Unidades de Educação Infantil e Escolas.

cuidar e educar como fundamentos educativos para a formação das crianças vinculadas à rede municipal de ensino.

Em síntese, a educação infantil em Belém teve a influência das concepções de assistência e de educação compensatória, havendo mudanças qualitativas que retratam o avanço quando as crianças são respeitadas como sujeitos do processo educativo nas propostas curriculares ou são reconhecidas as múltiplas infâncias. Concepções que repercutem na dimensão educativa, embora o desafio ainda permaneça: tornar a educação infantil acessível a todas as crianças de forma democrática.

A concepção de educação refletiu a participação dos pais em diferentes contextos. No projeto PREARVE, os pais atuaram como voluntários da educação dos filhos, como forma de suprir as necessidades a que o Estado não atendia. A FUNPAPA, em 1986, propôs as medidas de atendimento às crianças e formação às suas famílias, com palestras, a fim de que os pais educassem com qualidade seus filhos e, a partir de 1997, no projeto político-pedagógico da Escola Cabana, os pais seriam componentes fundamentais do processo educativo dos filhos. De voluntários a mediadores do processo de formação dos filhos, a história mostra a inserção dos pais na educação infantil.

As inquirições que fizemos na terceira seção sobre as representações sociais dos pais acerca da educação infantil e de sua participação na educação dos filhos exigiu nossa sensibilidade para compreender os consensos, divergências, inseguranças, imagens que anunciavam os sonhos dos pais diante da educação escolar de seus filhos e os significados desta participação.

3. A CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS E SIGNIFICADOS DE PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentaremos o processo de construção das imagens e os significados que os pais atribuem sobre a educação infantil e sua participação na Educação Infantil. Este procede da análise do *corpus* deste estudo constituído por: a) mapas mentais produzidos pelos pais sobre o que a educação infantil possibilita aos filhos; b) as informações, crenças e atitudes dos pais sobre a educação infantil contempladas nos registros dos questionários; c) participação discursada coletivamente pelos pais no grupo focal. As diferentes técnicas de coleta de dados permitiram melhor compreensão do foco de nosso estudo. O quadro abaixo apresenta a constituição da análise do *corpus* do estudo:

Quadro 1: Categorias sistematizadas no *corpus* do estudo.

REGISTROS	CATEGORIAS OBTIDAS NA ANÁLISE DOS DADOS	INSTRUMENTOS UTILIZADOS
Caracterização dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> • Informações sobre os sujeitos. • Tempo que os pais reservam para os filhos. 	Questionários
Primeira Dimensão Informação/ Saberes.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem e Socialização. • Preparação para o futuro. • A educação infantil como mediadora do desenvolvimento da criança. • Saberes construídos com a interação de profissionais de educação. • Saberes construídos com a família. • Saberes construídos nos meios de comunicação. 	Questionários
Segunda Dimensão Atitudes: Crenças e Valores.	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes de aprovação pelo que a Educação Infantil ensina aos filhos. • Crenças relacionadas à educação infantil. • Valores atribuídos à Educação Infantil pelos pais. 	Questionários
Terceira Dimensão → Campo da Representação Social	<ul style="list-style-type: none"> • A Educação Infantil como conhecimento e formação para a sociedade. 	Grupo focal
	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso ao conhecimento (Mapas mentais). • A educação infantil como preparação ao futuro (Mapas Mentais). 	Questionários
→ Categoria Infância ³⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Infância como direito a ser criança. • Infância e conhecimento. 	Grupo focal
→ Categoria Participação	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento da educação escolar dos filhos. 	Grupo focal

Fonte: Grupo focal, questionários e mapas mentais.

³⁰ A análise consta da Primeira Seção, com início à página 52.

Serão, portanto, apresentadas, as seguintes subseções:

3.1. Caracterização dos sujeitos.

3.2.1. Primeira Dimensão: Informação/ Saberes sistematizadas nos questionários.

3.2.2. Segunda Dimensão: Atitudes: Crenças e Valores.

3.2.3. Terceira Dimensão: O campo da representação social sobre a educação infantil.

3.3. As representações sociais dos pais sobre a participação na educação de seus filhos.

3.1. Caracterização dos Sujeitos

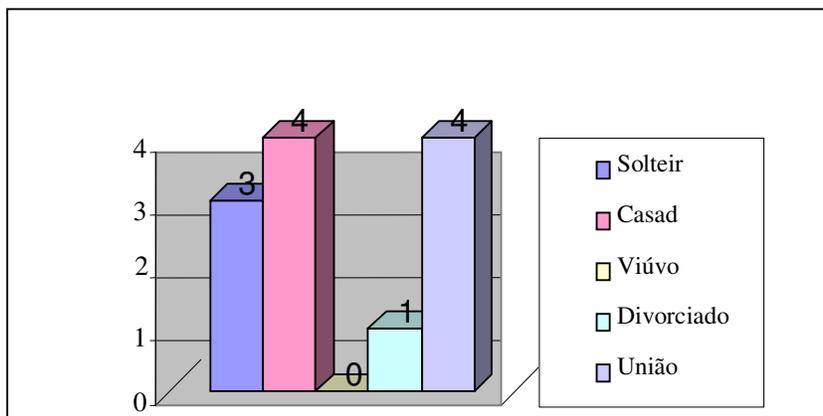
Entre os pais dos alunos de educação infantil que participaram da pesquisa nas duas etapas, onze destes são pertencentes ao sexo feminino (uma avó, dez mães) e apenas um do sexo masculino (um pai). A faixa etária dos sujeitos do estudo situa-se entre 24 e 52 anos. A maioria das mães possui até três filhos, somente uma participante tem cinco filhos.

A renda familiar dos participantes variou de R\$ 200,00 a R\$ 700,00, predominando os seguintes valores de renda mensal entre os pais: a) cinco possuíam até R\$ 350,00 como renda familiar mensal; b) três recebiam R\$ 525,00 mensais e c) quatro possuíam renda a partir de R\$ 700,00 mensais. Os sujeitos da pesquisa pertencem às classes socioeconômicas desfavorecidas. As opções de informação e entretenimento às quais afirmaram ter acesso são: o rádio, a televisão, os jornais e as revistas. Apenas três destes registraram que têm acesso ao computador. Os participantes deste estudo integram distintas composições familiares, predominando o estado civil de pais casados ou que vivem em união estável, seguido de pais solteiros, com apenas uma mãe declarando ser divorciada.

Conforme Genofre (1996), a legalização e a distinção entre o casamento civil e o religioso, reconhecido na Constituição de 1988, permitiu outras construções de laços familiares e a ampliação do conceito de família. As relações estáveis entre homens e mulheres como entidade familiar reconhecidas oficialmente refletem o respeito à condição da mulher e sua escolha para a construção ou término de relações, pois o conceito de família na sociedade brasileira é permeado de transformações históricas e culturais.

O gráfico sobre o estado civil dos pais demonstra as diferentes composições familiares, conforme se verifica abaixo:

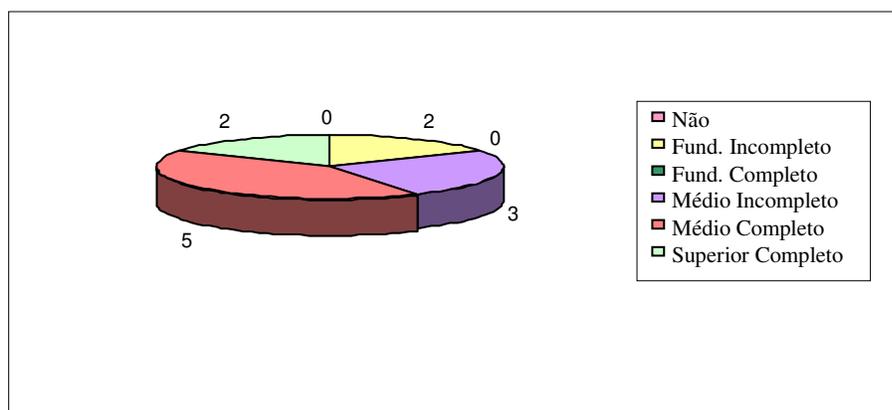
Gráfico 1: Estado Civil dos Pais



Fonte: Questionários registrados pelos pais do estudo

A escolaridade dos pais que participaram deste estudo é diferenciada, indo desde a terceira série do ensino fundamental até o superior completo. O ensino médio completo predominou entre a maioria dos sujeitos, seguido de médio incompleto e superior completo. Como apresenta o gráfico abaixo:

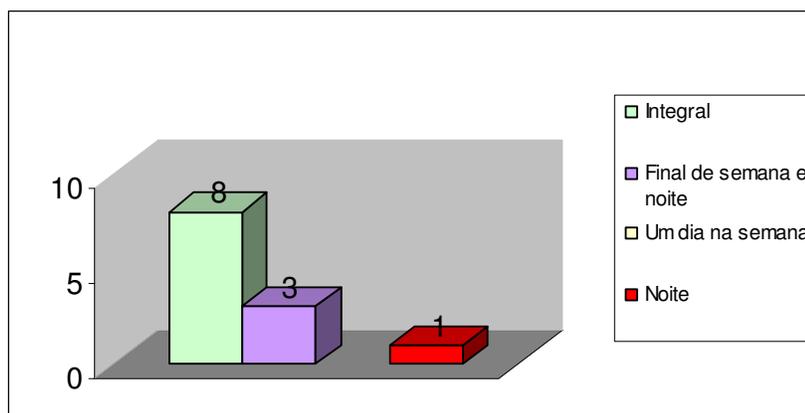
Gráfico 2: Escolaridade dos Pais



Fonte: Questionários registrados pelos pais do estudo.

O tempo que a maioria das mães dedica para ficar com seus filhos, segundo elas, é integral. Em geral, elas não possuíam vínculo empregatício, exercendo, apenas, o trabalho de gerenciamento diário da família, podendo, assim, permanecer mais tempo com os filhos, exceto quando estes se encontravam na escola. Os demais pais trabalhavam e dispensavam pouco tempo para seus filhos conforme demonstra o gráfico seguinte.

Gráfico 3: Tempo dos pais para os filhos



Fonte: Questionários registrados pelos pais do estudo.

O levantamento da caracterização dos pais demonstra organizações familiares distintas. Observamos, ainda, mais anos de escolarização entre eles, embora fosse a minoria (duas mães) a afirmarem que ainda freqüentavam a escola no período noturno para a conclusão do ensino médio. Um diferencial neste grupo foi as mães terem afirmado o tempo integral dedicado aos filhos e o não exercício de atividade remunerada, o que pode ser explicado pelo desemprego, a escolaridade insuficiente ou ainda pela função que elas exercem nas relações familiares dedicando-se aos cuidados dos filhos enquanto seus cônjuges ou companheiros comprometem-se em prover a família.

3.2. As informações, saberes, crenças, atitudes e campo da representação social dos pais sobre a educação infantil sistematizadas a partir dos questionários

Apresentamos a compreensão dos pais sobre a educação infantil, sistematizadas segundo as dimensões que compõem a teoria das representações sociais na perspectiva de Moscovici: informações, atitudes e campo da representação.

3.2.1. Primeira Dimensão: as informações e saberes dos pais sobre a educação infantil

A dimensão de informações, segundo a contribuição de Moscovici (1978), se refere aos conhecimentos dos sujeitos acerca do objeto. Em nosso estudo, a educação infantil, sistematizada nos registros dos pais por meio dos questionários, foi agrupada nas categorias: aprendizagem e socialização; estas, por sua vez, foram subdivididas nas subcategorias: preparação para o futuro e a educação infantil mediadora do desenvolvimento da criança.

Relação com Aprendizagem e Socialização

As informações que os pais possuem sobre a educação infantil residem no processo de aprendizagem e no de socialização, ou seja, os pais ressaltam a aquisição de conhecimentos como importantes para o desenvolvimento de seus filhos, assim como enfatizam que a convivência da criança na escola, possibilitou o desenvolvimento da oralidade, o respeito ao outro, a interação nas brincadeiras. Os pais afirmam que estes aspectos os motivaram para matricularem seus filhos na escola, mobilizados por seu próprio interesse ou das crianças, como argumentam:

Aprender mais, ter oportunidade de aprender, se divertir e ter outros colegas (CARLA, mãe).

Aproveitar o interesse dele pelo estudo (CARMEN, avó).

Para ele se socializar com outras crianças e aprender a desenvolver a coordenação motora (MARÍLIA, mãe).

A educação infantil é a base da vida escolar da criança é onde aprende a gostar de estudar (Cíntia, mãe).

Preparação para o futuro

Existe por parte dos pais a preocupação com o futuro e com o excesso de tempo livre dos filhos. Estes acreditam que o acesso à escola pela educação infantil garante oportunidades favoráveis à vida da criança, pois a apropriação de conhecimentos possibilitará o êxito escolar e a perspectiva de um futuro melhor às crianças. Uma das falas expressa essa intenção:

Para preencher seu tempo e aprender coisas boas para o futuro (JOANA, mãe).

A mãe Letícia manifestou o desejo de que seu filho tivesse freqüentado há mais tempo a escola, demonstrou o interesse por antecipar a freqüência da criança à educação infantil por reconhecer sua importância:

Porque não aceitava com menos de quatro anos.

Cumprir observar que os pais deste estudo não demonstraram a concepção de que a educação seja não somente assistência ou ocupação do tempo da criança, sem finalidades pedagógicas, mas o momento de educação, socialização e aprendizagem. Cabe ressaltar a ênfase no futuro, por uma das mães, que expressou a idéia de criança como um *vir-a-ser*, à medida que se apropria de conhecimentos para se tornar *alguém na vida* por meio de um bom emprego que a oportunizará outra condição social.

Para **ser alguma coisa na vida**, para se formar e arrumar um bom emprego (TEREZA, mãe. **Grifos nossos**).

A idéia de criança que precisa *ser alguma coisa na vida*, como registrou a mãe Tereza, demonstra a concepção ainda partilhada no senso comum do “ser” imaturo, que necessita da escola para adquirir valor social simbolizado na conquista de *bom emprego*. Além disso, a mãe revela a imagem de criança esvaziada de um desejo, sem valor social. A superação deste estado infantil acontecerá, segundo sua compreensão pela aquisição da escolaridade e do alcance de uma profissão. A mãe demonstra a compreensão de que por meio da inserção social seu filho será reconhecido.

A concepção desta mãe sobre seu filho revela a representação acerca da criança. Idéias construídas a partir do pensamento moderno sobre a infância, como apresentamos na primeira seção deste estudo. Observamos, com isto, o caráter dinâmico das representações que acompanham as mudanças sociais e circulam entre os sujeitos, conforme argumenta Moscovici (2003, p. 41):

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Depreende-se disto que o interior da escola é um lugar onde as representações sociais dos pais sobre a participação na educação infantil podem ser construídas ou reconstruídas desde que a partilha aconteça entre os pais ou entre estes com os profissionais, pois a representação social se fortalece quando mediada pela troca coletiva e cultural dos grupos, com atitudes, conhecimentos e comportamentos sobre o objeto que mobiliza sua representação, que adquire significado e caráter individual compartilhado coletivamente.

A educação infantil como mediadora do desenvolvimento da criança

Os pais têm a informação de que a educação infantil é mediadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, demonstrando conhecê-la de maneira geral e destacam atividades que favorecem, em sua concepção, o desenvolvimento da criança. A avó cita atividades que para ela são próprias desta etapa da educação:

É importante para o desenvolvimento da criança, brinca, faz educação física (CARMEN, avó).

O pai Marcos, formado em Ciências Sociais, conceituou a Educação Infantil de maneira mais específica, possivelmente em virtude de sua formação:

É uma área científica formadora de crianças (Marcos).

É importante ressaltar que somente duas mães afirmaram desconhecimento sobre a educação infantil:

Não sei muito, procuro entender com ela (Luciana, mãe)

Não sou sabedora do assunto (Cíntia, mãe).

O desconhecimento dos pais, que se dizem participativos na educação de seus filhos, possivelmente esteja relacionado com a ausência de discussão sobre o tema em reuniões organizadas pela escola, que lhes permitam o esclarecimento sobre a educação infantil, pois a mãe Cíntia tem formação em nível superior completo e a mãe Luciana tem a formação em nível médio.

Em síntese, as informações que os pais possuem sobre a educação infantil têm implicações na vivência destes com os filhos e na observação diária de seu desenvolvimento. Os pais destacam conhecimentos de leitura, da escrita, o processo de socialização dos filhos, que observam ser positivo, pois concebem tais saberes relacionados à perspectiva futura da vida dos filhos.

Os saberes partilhados pelos pais sobre a educação infantil

Farr (1995), ao retomar o histórico das representações sociais, afirma que há relevância em estudá-la se estiver disseminada no universo cultural. Portanto, para investigar como objeto de estudo as representações sociais de pais sobre a educação infantil, foi necessário “dialogar” com elementos da teoria de onde emergem os processos nos quais as representações sociais são produzidas por estes sujeitos.

Jodelet (2001) argumenta que os saberes dos grupos sociais possuem legitimidade para a compreensão dos mecanismos do pensamento. A representação social é designada por ela como um saber do senso comum. Os saberes partilhados pelos pais deste estudo foram organizados nas seguintes categorias: a) saberes construídos com a interação de profissionais de educação, b) saberes construídos com a família, c) saberes construídos nos meios de comunicação.

Saberes construídos com a interação de profissionais de educação

Os saberes que os pais possuem sobre a educação infantil são partilhados com os profissionais da área de educação, sejam eles amigos, pessoas da família, professores em disciplinas ministradas em curso de nível superior, ou profissionais da escola em que o filho(a) estuda. Palestras, leituras e meios de comunicação difundem tais conhecimentos, conforme indicaram os registros dos pais, quando revelam com quem partilham tais saberes:

Com uma diretora de uma escola particular que mora próximo de casa (MARÍLIA

mãe).

Nos meus estudos (ROSANA, mãe).

Em disciplinas complementares no curso de Ciências Sociais (MARCOS, pai).

Na dinâmica das comunicações e interação de conhecimentos sobre a educação infantil, a instituição educacional é considerada pelos sujeitos como elemento condutor das informações sobre a importância da educação das crianças seja por meio dos pais que estudam, de palestras, reuniões ou conversas com os professores de seus filhos.

Saberes construídos com a família

Ao registrarem o que sabem sobre a educação infantil, os pais fizeram referências à valorização da educação escolar por suas famílias, quando seus pais, fossem profissionais da área de educação ou não, lhes demonstravam a importância da formação escolar das crianças desde a idade em que se encontram seus filhos atualmente. A convivência e a referência familiar geram saberes acerca da educação infantil que fortalecem a construção das representações sociais e o vínculo dos pais com a escola. Nos registros dos questionários os pais afirmam com quem compartilharam tais saberes:

Minha mãe foi professora (CÍNTIA, mãe).

Com a minha mãe que dizia que para ser uma pessoa de bem tinha que estudar (LETÍCIA, mãe).

Os saberes que os pais têm sobre a escola exercem influências no interesse destes pela educação dos filhos, é pertinente a contribuição de autores que investigam a participação das famílias de classes populares na escolarização de seus filhos. Viana (2000), apresenta o estudo com jovens que alcançaram êxito no processo de escolarização, mediados pelo incentivo de suas famílias. A análise dos dados revela a dedicação dos pais no trabalho para prover o sustento dos filhos ou por meio de controle de “convivência na rua”, o que afirma haver uma “[...] especificidade das formas de relação das camadas populares com a escola” (VIANA, 2000, p.54).

Saberes construídos nos meios de comunicação

Com o reconhecimento dos direitos da criança na sociedade brasileira, os meios de comunicação divulgam com maior abrangência assuntos acerca do processo de educação escolar e temas sobre a infância. A mãe Carla afirma que as leituras contribuíram para os saberes que possui sobre a educação da criança, assim como a avó Carmem, que registra:

Na maneira de viver e através dos meios de comunicação (Carmem).

Em síntese, constatamos nos questionários que os saberes partilhados sobre a educação infantil entre os grupos de pais são mediados pelos profissionais da educação, estejam eles na função de professores, de amigos ou de pais. A família também foi citada pelos pais como lugar de onde se partilham a valorização pela educação dos filhos. Desta forma, ressaltamos a importância do diálogo entre os profissionais e os pais para a construção dos saberes sobre a educação infantil, o que influencia na relação positiva destes com a escola.

3.2.2. Segunda dimensão atitudes: crenças e valores dos pais sobre a educação infantil

Atitudes pelo que a Educação Infantil ensina aos filhos

O conceito de atitude, para Moscovici (1978), refere-se à tomada de posição favorável ou não dos sujeitos diante de determinado objeto. Prevaleram entre os pais atitudes favoráveis ao que os filhos estudam na Educação Infantil. Estes ressaltam a preocupação para que as crianças apropriem-se de conteúdos convencionais como a escrita, leitura e tenham êxito na aprendizagem, como afirma a mãe:

Ela já está começando a escrever melhor, está conhecendo as letras, as cores, está aprendendo a contar os números (Patrícia)

A atitude de desaprovação pelo que a educação infantil proporciona ao filho foi registrada pela mãe e avó que reivindicaram, respectivamente, a qualidade do ensino e mais deveres de casa, conforme demonstram os argumentos:

Eu acho que o ensino poderia ser melhor (MARÍLIA, mãe).

Eu acho que está cada vez melhor. Só gostaria que ele levasse deveres todos os dias (CARMEN, avó).

Estudos sobre as representações sociais de famílias e Educação Infantil, afirmaram que os pais atribuem significados à educação dos filhos como o “lugar de cuidado”, “socialização” ou “preparação para o ingresso às séries posteriores”, conceitos que ainda hoje são apresentados em pesquisas (cf. PINHEIRO, 1999). Os pais deste estudo enfatizam o processo de aprendizagem como o que é mais significativo aos filhos na educação infantil.

O quadro a seguir sintetiza as atitudes dos pais diante da escola, com informações produzidas no grupo focal, partindo do seguinte questionamento: **“A escola que meu filho estuda...”**

Quadro 2: Atitudes dos pais diante da escola dos filhos.

Atitudes de Aprovação sobre a Escola	Atitudes de Desaprovação sobre a Escola
“É uma boa escola, é uma boa educação” (MARIA).	“Precisa ser mais estruturada, ter mais atividades, um ensino melhor, mas gosto da professora, por ela ser atenciosa com minha filha” (LUCIANA).
“Pra mim é boa! Mas falta um pouco mais de disciplina na aprendizagem escolar, que aprenda mais” (LETÍCIA).	“Precisa de mais segurança no portão da saída, ensinar melhor as crianças, mais atenção na hora da merenda” (ROSANA).
“É boa, ele aprende a ler, a escrever, a brincar. A melhor escola que eu encontrei foi essa, por isso quis colocar meus filhos aqui, porque gosto da escola” (TEREZA).	“Pré-escolar Jardim II, eu acho o ensino muito fraco, deveria ser bem melhor, os professores deveriam se dedicar mais, fazer um plano de aula e passar dever nos livros, nos quais os alunos não utilizam” (MARÍLIA).
“É ótima, acho que melhor não poderia ser” (PATRÍCIA).	“Eu acho que deveria mandar mais tarefa pra eles fazerem em casa” (CARMEN).
“É ótima com bons educadores e responsabilidade incomparável” (JOANA).	“Poderia a criança entrar com quatro anos” (CARLA).
“É muito boa. Aqui minha menina desenvolveu e vai continuar desenvolvendo e crescendo.” (CÍNTIA).	
“Apesar de não ser luxuosa, oferece uma boa instrução e educação para o meu filho e também procura manter contato para dar informações e satisfações (MARCOS)”.	

Fonte: Organizada pela autora com base no Grupo Focal.

A insatisfação com a aprendizagem, o ensino denominado como fraco, a necessidade de melhor estrutura material e planejamento da professora, a falta de deveres de casa foram críticas que surgiram na avaliação dos pais sobre a escola na educação infantil, as quais talvez fiquem silenciadas no cotidiano. Estas críticas dos pais foram registradas nos questionários no primeiro momento da pesquisa e posteriormente retomadas por eles na discussão do grupo focal, demonstrando a atitude desfavorável dos pais diante da escola que permanece silenciada e orienta a representação social destes sobre sua participação na escola dos filhos na educação infantil.

Os pais têm atitudes favoráveis à educação infantil. Sinalizam a contribuição da educação escolar a partir do que valorizam como consequência da escolarização, tais como o desenvolvimento da leitura, da escrita e do processo de socialização da criança que contribui para a autonomia e formação social destas. A aprovação diante da escola dos filhos foi registrada pela maioria dos pais deste estudo, quando citaram a aprendizagem, o trabalho desenvolvido pelos professores e a comunicação que a escola estabelece com os pais.

A escola trabalha em seu projeto político-pedagógico com a concepção “dialética da educação” (Projeto Político-Pedagógico³¹, 2006). Depreende-se que a criança seja reconhecida como ser histórico, singular, que produz e interage com o seu meio social. Desta forma, a proposta pedagógica não se resume a mera transmissão de conhecimento centralizada

³¹ O Projeto Político-Pedagógico será citado nas referências com o nome fictício utilizado no estudo.

no professor mediante tarefas rotineiras, pois o educando é considerado como síntese de múltiplas relações, ou seja, é construtor do currículo.

Há certa divergência entre o que os pais esperam das atividades escolares e o que a Escola Vitória Régia tem realizado, se os pais esperam que os filhos se alfabetizem, para isto crêem que a maneira como aprenderam (com a ênfase nos conteúdos e trabalhos focalizados em atividades excessivas como o traçado de letras isoladas) seja o procedimento adequado para que seus filhos tenham êxito em seu processo de alfabetização que acreditam iniciar na educação infantil.

O projeto político-pedagógico que orienta o trabalho dos profissionais da Escola Vitória-Régia vislumbra uma ação pautada na criança como sujeito e, portanto, as intervenções pedagógicas possivelmente incluam outras que envolvem a criatividade, o movimento, o corpo, a dramatização, a dança que permitem o desenvolvimento integral das crianças, o que não é possível fazer com a mera reprodução de conteúdos. O critério considerado pelos pais de que a educação infantil tem qualidade se pautada na alfabetização e no aspecto quantitativo de tarefas escolares precisa ser repensado e esta reflexão poderá ser mediada se eles conhecerem a proposta político-pedagógica da qual a escola compartilha.

Compreendemos que o processo de leitura e escrita é construído pela criança não apenas na educação infantil, ressaltamos que urge repensar mediante a interação com as crianças, em que medida estes conhecimentos são ressignificados nesta etapa da educação, pois a educação infantil não pode restringir-se a transmissão de conteúdos pré-estabelecidos a fim de cumprir o planejamento anual da escola e os interesses dos pais. Se há insatisfação dos pais, é preciso uma discussão coletiva sobre a qualidade da formação que a escola oferece, envolvendo pais e profissionais, discussão esta em que o fundamento seja a criança, suas necessidades e vivências na educação infantil sem que o seu tempo de infância seja subtraído.

A insatisfação dos pais revela que o trabalho pedagógico não está a contento e indica que é preciso também que a escola reveja sua prática pedagógica, os argumentos dos pais sinalizam que o conhecimento sobre a concepção de educação pautada no diálogo, criança como sujeito do processo de construção do conhecimento não é compreendido por eles que ainda crêem que o ensino tradicional seja o único modelo educativo.

Consideramos o diálogo entre pais e profissionais em formações, encontros ou reuniões como fundamental para o esclarecimento sobre o processo de trabalho desenvolvido na Educação Infantil, ressaltando o significado social da escola na vida da criança, esta não pode ser pensada como uma *sementinha* que é *regada* de conhecimentos do professor, e sim que a Educação Infantil deve proporcionar a brincadeira, a socialização, a interação com as

áreas do conhecimento, a afetividade e não se resume ao preparo aos anos seguintes da escolaridade.

Faz-se necessário também que os profissionais da educação – e não apenas os da Escola Vitória-Régia – possam refletir sobre seu trabalho, o compromisso que assumem diariamente com os pais e crianças o diálogo precisa, portanto, ser o mediador das relações e o caminho para uma escola pública que envolva os sujeitos visando a qualidade na educação infantil.

Valores atribuídos à educação infantil pelos pais

Os pais valorizam a escola como instituição que transmite o conhecimento cultural acumulado aos filhos, destacando a aprendizagem das crianças, o desenvolvimento da inteligência, ao se referirem à apropriação de conhecimentos, à autonomia e à socialização, como elementos que os fazem valorizar esta etapa de ensino. Diante disto, crêem que a educação escolar seja mediadora da formação de valores como respeito, amor, valorização aos estudos, responsabilidade social, humildade, consciência, auto-estima, solidariedade e sociabilidade.

Crenças relacionadas à educação infantil

Os pais ressaltam mudanças qualitativas no comportamento, interação e aprendizagem de seus filhos. Valorizam a escola como instituição que ensina, medeia as relações entre as crianças e contribui para o desenvolvimento sócio-afetivo. Crêem que a escola além de transmitir conhecimentos projeta a inserção futura da criança na sociedade, razão da ênfase pelos pais dos aspectos que a educação infantil contribuiu aos seus filhos, conforme indicam os registros:

A ser uma criança mais inteligente e saber se expressar melhor (CARLA, mãe).

Ajudando a ser instruído, educado, preparado para a vida e com valores sociais inseridos no seu caráter (MARCOS, pai).

Os pais demonstraram crenças positivas em relação ao que a escola pode oferecer aos seus filhos na educação infantil. Esta etapa da educação possibilita, segundo a compreensão dos pais, à criança ampliar sua educação e adquirir valores morais que contribuem para a convivência social.

De modo semelhante ao nosso estudo, Gilly (2001), ao investigar as representações sociais de famílias pertencentes a classes desfavorecidas, que têm filhos com êxito na educação escolar, destaca que as famílias acreditam que o desempenho escolar será alcançado

mediante a responsabilidade da criança, seu esforço e dedicação, pois crêem que os saberes da escola oferecem acesso ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, o reconhecimento social.

Ao responderem, individualmente, o que um pai ou mãe pode oferecer a um filho, registraram: Educação (cinco); Amor (três); Compreensão, Saúde, Respeito, Carinho (uma vez cada). Cinco pais citaram que a educação é o mais importante aos filhos, o que demonstra que o sentido da representação dos pais sobre sua participação se processa na crença sobre o que ele pode oferecer ao seu filho na educação infantil.

O sentimento de afeto como uma das expressões do amor que os pais nutrem pelos filhos se faz presente quando estes expressam os sentidos da educação infantil. Jodelet (2001, p. 26) argumenta que as representações sociais precisam ser estudadas articulando-se “[...] elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das representações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir [...]”.

Os pais demonstram o sentimento de afeto nas idealizações que fazem sobre a educação e o futuro dos filhos. O diálogo com autores como Ballone (2005, p. 1), que afirma “[...] é a afetividade quem dá valor e representa nossa realidade [...]”. Este autor argumenta ainda que é a afetividade quem dá sentido à nossa vida seja pela valorização de fatos, acontecimentos ou causas subjetivas, passado e perspectivas futuras. Ao partilharem seus conhecimentos sobre a educação infantil e como participam da educação dos filhos, os pais revelam as implicações de afeto nesta participação.

Os pais ressaltam os laços afetivos quando assumem que a educação e o amor são importantes compromissos seus pela função que têm na criação dos filhos, como também ao materializarem a infância como direito, fase da vida em que a criança precisa receber carinho e proteção dos pais ou cultivam o sentimento de perda quando seus filhos iniciam os estudos na educação infantil.

Ornellas (2005), em sua tese de doutoramento sobre afetos manifestos na sala de aula, investiga as representações sociais de afetos de professores e argumenta que os aspectos afetivos permeiam as relações entre professores e alunos e que estes afetos se manifestam no campo do prazer e desprazer, ou seja, da alegria, do luto, desatenção, satisfação. Os pais quando expressam as atitudes, as crenças e os valores demonstram o sentimento de afeto pelos filhos, sentimento este que influencia nas atitudes de aprovação e desaprovação sobre a educação infantil.

Em síntese, as informações, crenças e valores que permeiam a compreensão dos pais sobre a educação infantil revelaram, entre a maioria destes, atitudes favoráveis a esta etapa da

educação dos filhos, pois crêem que é mediante a educação que a criança se desenvolve nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. O valor da educação, segundo compreende os pais é o mais importante que estes podem oferecer aos filhos, além do sentimento de amor.

Nas representações sociais de pais sobre a participação na educação infantil, está presente o sentimento de afeto que os liga aos filhos, sentimentos que se revelam nas imagens que estes pais constroem sobre as possibilidades de educação para seus filhos de quatro a cinco anos que serão apresentadas a seguir.

3.2.3. Terceira dimensão: o campo da representação social sobre a educação infantil

A educação infantil como conhecimento e formação para a sociedade

Retomamos o conceito da dimensão campo da representação social que, segundo Moscovici (1978), está relacionada à idéia de imagens construídas pelos sujeitos acerca de determinado objeto. Em nosso estudo, esta dimensão foi sistematizada na idéia central: conhecimento e formação para a sociedade, que emergiu dos discursos dos sujeitos ao se referirem sobre o que é mais importante seus filhos aprenderem na educação infantil. Os mapas mentais foram construídos pelos pais sobre o que a educação infantil possibilita aos filhos e organizados nas seguintes categorias: a) acesso ao conhecimento e b) a educação infantil como preparação ao futuro.

Por ser o primeiro encontro da criança fora do contexto familiar, a projeção que os pais fazem para os filhos tem o sentido de conhecerem o mundo, prepararem-se para a vida, tornarem-se cidadãos, ou apropriarem-se de conhecimentos escolares. Existe por parte dos pais a preocupação em proporcionar uma educação para com seus filhos como investimento ao futuro. A educação infantil é entendida como a primeira experiência da criança além da convivência familiar, conforme argumenta a mãe Cíntia:

A educação infantil eu acho que é aquela hora que a criança ta saindo da família e indo pra sociedade, porque eu acho que até a pré-escola, do jardim-de-infância até a pré-escola é uma fase que é uma passagem que a criança nasceu e viveu numa família, então o mesmo momento em que ela ta indo na escola na Educação Infantil, é o mesmo momento em que ela aprende que o mundo dela não é só aquela família, existe um mundo maior aí fora, e dentro da escola, é na educação infantil que ela vai descobrir isso entendeu? A verdadeira educação que ela faz parte de uma sociedade muito maior, eu acho que essa consciência social é um dos fatores muito mais valiosos que a escola deve oferecer.

A mãe Cíntia, ao discursar sobre o processo de socialização da criança a partir da educação infantil, ressalta a compreensão da realidade que esta adquire mediante o processo educativo e a aquisição de consciência acerca do meio social em que está inserida. A mãe

Cíntia compreende a criança como sujeito produtor das relações sociais, e considera sua autonomia como consequência da apropriação de conhecimentos.

As mães, ao se referirem sobre a contribuição da educação infantil, focalizam a aprendizagem referente aos conteúdos relacionados à matemática e linguagem e, sobretudo, enfatizam a escrita do próprio nome como importante aquisição de conhecimento, que pode ser observado na fala de uma das mães:

Eu acho que o principal é o aprendizado, conhecer as letras, enfim, o estudo eu sempre tive isso comigo que a gente tem que estudar então a gente tem que incentivar nossos filhos a estudar, então acho que pode ajudar meu filho são os ensinamentos e também tanto aquele problema de ser um menino muito ativo e de eu colocar ele na escola porque ele teve já amizade com os coleguinhas dele, já começou a conversar, então ele mudou muito, mudou muito o comportamento dele depois devido eu colocar ele na escola, então ajuda a criança a se desenvolver mais sabe? (CARLA, mãe).

Quatro anos é a idade ideal para as crianças iniciarem os estudos, segundo afirmaram os sujeitos no grupo focal. Argumentam que, ao anteciparem o contato dos filhos com a formação escolar, estes têm mais possibilidades de aprovação escolar, interesse pelos estudos e êxito no processo de aprendizagem. O fator idade foi motivo de contestação, entre o grupo. Os questionamentos feitos pelas mães sobre a idade para a matrícula da criança em algumas escolas públicas somente com cinco³² anos foram relevantes, pois demonstram entre outros aspectos, que elas se preocupam com o processo de aprendizagem dos filhos, quando afirmam:

Eu acho que cinco anos na minha opinião é a melhor idade pra criança ir pro colégio, eu acho que com quatro anos, a criança ainda ta muito novinha. Até uns quatro anos a gente tem que passar a segurança, preparar ele pra ir pro colégio, entendeu? [...] (JOANA, mãe).

Eu discordo porque eu tenho um filho de seis anos, ele começou a estudar com quatro anos, então hoje com seis anos ele já sabe ler e ta na primeira série, então o L. já entrou com cinco anos, já tem aquela dificuldade todinha sabe? [...] eu vi que a criança tem que começar com quatro anos, isso não é pra ela passar o dia todo, é a manhã na escola normal e a gente tem o dia todo pra ficar com os nossos filhos, [...] Então a criança, ela começa a se desenvolver mais cedo, porque nós trazemos nossos filhos pra cá pra aprender né? Então a gente quer o quê? O melhor pra eles em relação ao futuro (CARLA, mãe).

Eu concordo com ela também porque quanto mais cedo a criança vai pra escola mais cedo ela aprende porque a minha filha ela começou a estudar com cinco anos. Ela ainda ta com dificuldade de aprender as coisas porque ela começou com cinco anos, o meu outro filho, ele tem dois anos, ele vai fazer três o ano que vem eu já vou colocar ele na escola. Se eles tiverem em casa e na rua eles só vão aprender o que não presta, então quanto mais antes eles tarem na escola melhor. Se eles forem pra

³² Esta escola atende o Jardim II e a idade de ingresso das crianças é a partir de quatro anos e meio.

escola, eles vão aprender as coisas mais cedo, lógico que vão pegar o gosto, eles vão ter aquela vontade, quer dizer quanto mais cedo eles forem pra escola, eles vão terminar mais cedo ainda [...] (PATRÍCIA, mãe).

A discordância do grupo revela a necessidade considerada pelos pais de que seus filhos tenham acesso à formação escolar, tendo em vista o futuro. O ritmo individual de aprendizagem, as dificuldades que porventura as crianças encontrem nesse processo, segundo a compreensão dos pais, é consequência do *tardio* ingresso das crianças na escola (com cinco anos). Em razão desta compreensão que consideram que o acesso à educação infantil proporciona melhores rendimentos futuros aos filhos. Outra mãe acredita que a repetência da criança em anos posteriores à educação infantil é consequência de uma formação inadequada quando diz:

Eu acredito assim que a gente devia ter condições de dar uma educação melhor pras crianças menores, eu acho que o nível de repetência é muito grande por causa disso porque a criança não vem preparada entra na escola pública, ela tem dificuldade e é difícil pra ela, então se ela começa a ter dificuldade desde pequena, tem criança que ultrapassa essa dificuldade, mas a maioria não consegue ultrapassar, então ela vai acumulando dificuldades. Então chega uma hora que, é por isso que tem gente que não gosta de estudar (CÍNTIA, mãe).

As crianças de zero a seis anos precisam ter acesso à educação infantil como afirmam as mães e estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. No entanto a educação infantil não pode estar somente condicionada ao preparo para o ensino fundamental, pois restringiria a formação das crianças de quatro a cinco anos como pré-requisito à escolarização. A educação infantil não determina a aprendizagem com êxito em anos posteriores da formação escolar, como crêem os pais. Segundo a contribuição de Vigotskii (2006, p. 110):

O curso da aprendizagem escolar da criança não é consequência direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária [...].

Dessa forma, compreendemos que o acesso à educação infantil tem o caráter de apropriação de conhecimentos de diferentes áreas, como argumentam os pais, mas o direito a educar-se pertence às crianças. Além disso, a escola proporciona a construção de novos significados sobre a realidade, por meio das brincadeiras com seus pares e as interações que estas vivenciam no processo escolar.

As funções das representações sociais se definem a partir da compreensão dos indivíduos sobre a realidade, os valores, as normas, os conhecimentos são produzidos historicamente pelos indivíduos e coletivamente, os quais orientam suas condutas, práticas e

comportamentos na sociedade. Ao argumentar as funções de convenção e prescrição das representações sociais, Moscovici destaca:

Convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas [...] representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. (2003, p. 34; 36).

3.2.4. Análise dos mapas mentais

A interpretação das imagens construídas pelos pais acerca do que a educação infantil possibilita aos filhos fundamentou-se no estudo de Machado (2007), que compreende os desenhos como um mapa mental, por ser uma representação gráfica enunciada por um sujeito acerca de um determinado objeto. As imagens foram distribuídas em duas categorias: a) Acesso ao conhecimento e b) A educação infantil como preparação ao futuro.

Acesso ao Conhecimento

Ao discursarem sobre seus desenhos, os pais criaram imagens acerca do que a educação infantil possibilita aos seus filhos. Ressaltaram elementos como a aquisição dos conhecimentos transmitidos pela escola. Os desenhos dos pais sugerem certa ansiedade sobre a escola e a expectativa da apropriação de conhecimentos pelas crianças na educação infantil.

O mapa mental construído pela mãe Tereza, enfatiza o acesso ao conhecimento mediado pela escola, possivelmente pela sua familiaridade com os conteúdos trabalhados na educação infantil. Tereza registra as vogais e a aprendizagem da leitura e a escrita como ensinamentos que a educação infantil pode proporcionar ao seu filho. A imagem do filho com sorriso e braços abertos sugere o anseio da mãe para que a criança tenha boa educação e alegria ao frequentar a escola conforme apresenta o mapa mental.



N.º 1: Mapa mental de Tereza

Ao comentar o desenho que havia construído, a mãe Patrícia argumentou:

Eu também estudei aqui nessa escola e tudo o que eu sou e sei hoje eu devo a essa escola e aos meus professores. Eu moro longe, mas pra mim eu faço esse esforço porque eu sei que aqui a minha filha vai aprender coisas boas como eu aprendi quando eu era criança. Eu sei que aqui ela vai ter uma boa educação. Eu tenho boas lembranças daqui, o desenho é como eu sinto a escola.



N.º 2: Mapa mental de Patrícia

O sentimento de amor pela escola, expresso no mapa mental, nos permite inferir que este sentimento resulta de experiências positivas marcadas nas memórias da infância da mãe. As atitudes que ela destaca, tais como se deslocar de seu bairro distante da escola, deixar os outros dois filhos menores de cinco anos em casa para levar sua filha à escola, por confiar na educação como importante para a criança, revela que a educação, para a mãe, inspira um sentido afetivo e social.

Em síntese, a idéia central de que a educação infantil proporciona o acesso a conhecimentos, sugerida na interpretação dos mapas mentais, ressalta a leitura e a escrita como aquisições importantes pelas crianças, permeadas de significados para os pais sobre a contribuição da educação na vida dos filhos.

A educação infantil como preparação ao futuro

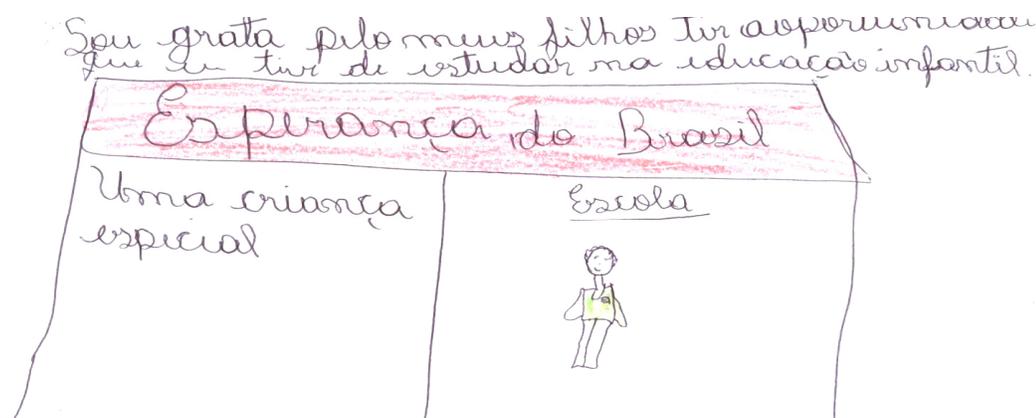
As imagens criadas pelos pais sobre o que a educação infantil possibilita aos seus filhos fazem referências à educação escolar como viabilização de um futuro de esperanças, conquistas profissionais e preservação do meio ambiente.

O mapa mental que a mãe Carla construiu demonstra a satisfação de ter seu filho na escola que é anunciada pelo jargão veiculado nos meios de comunicação de que a criança é o futuro do Brasil. A mãe demonstra satisfação diante do que denomina oportunidade para o filho estudar desde a educação infantil e associa este momento como expectativa de que a criança contribuirá para o desenvolvimento do país.

A mãe Carla expressa o sentimento de afeto em seu mapa mental, ao reafirmar a idéia de que seu filho é uma criança especial, pois a mãe havia sido informada anteriormente, pela equipe de avaliação técnica, que seu filho apresenta traços de hiperatividade. A possibilidade

de ter um filho que exija mais atenção e cuidados, a faz crer na educação como mediadora para a vida futura, como revela a imagem.

A mãe Carla usa o termo gratidão quando se refere ao direito que teve à educação quando criança e ao que, atualmente seu filho exerce na escola pública. Com esta afirmação demonstra o desconhecimento de seus direitos com relação ao acesso gratuito à escola pública, dado que este acesso é retorno à população e esta deve usufruir com qualidade deste direito. De forma semelhante analisa Paro (2001), que também defende que a população precisa lutar pelos serviços a que tem direito e que a escola estatal deve atender aos interesses da população.



Nº. 3: Mapa mental de Carla

O mapa mental da mãe Carla sugere a idéia de criança como o adulto de amanhã, como anuncia a sentença “Esperança do Brasil”. O acesso à boa educação pública e gratuita é fundamental para que a criança de zero a seis anos tenha sua cidadania garantida desde a educação infantil como um direito a ser concretizado desde o presente.

Inferimos, a partir do desenho de Joana (mãe) que retratou – o futuro com muitas flores representando a natureza, a alegria no sorriso da criança com aparência de bem-estar e a interação com o meio ambiente –, a influência das discussões de forma ampla divulgadas nos meios de comunicação que difundem a idéia de que as crianças precisam ter o compromisso de preservar a natureza ao conhecer os fatores que causam a destruição ao meio ambiente.



N.º 4: Mapa mental de Joana

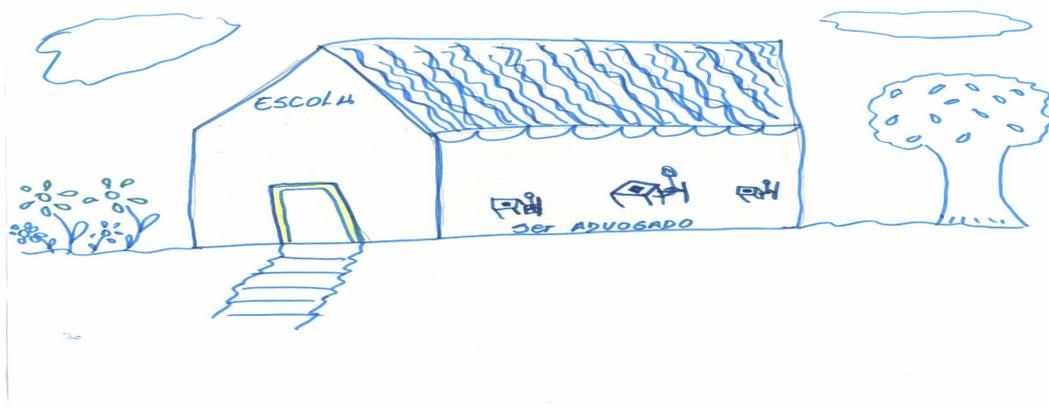
O mapa mental que a mãe Joana construiu demonstra o significado da apropriação dos conhecimentos pelas crianças, ou seja, o acesso ao conhecimento deve oferecer retorno à sociedade. A mãe acredita que a educação das crianças poderá ser articulada na convivência social, na preservação futura do meio ambiente e na vida das pessoas.

O acesso à educação como oportunidade de garantia à criança, desde a educação infantil, a preparação antecipada ao futuro, foi uma representação expressa pelas mães, que desenharam profissões prestigiadas socialmente, como as da área do Direito.

O mapa mental construído pela mãe Letícia, ilustrado com elementos da natureza: árvore, flores, o dia claro, o traçado do caminho da escola que se encontra com a porta aberta realça a satisfação pelo que espera que seu filho se torne futuramente.

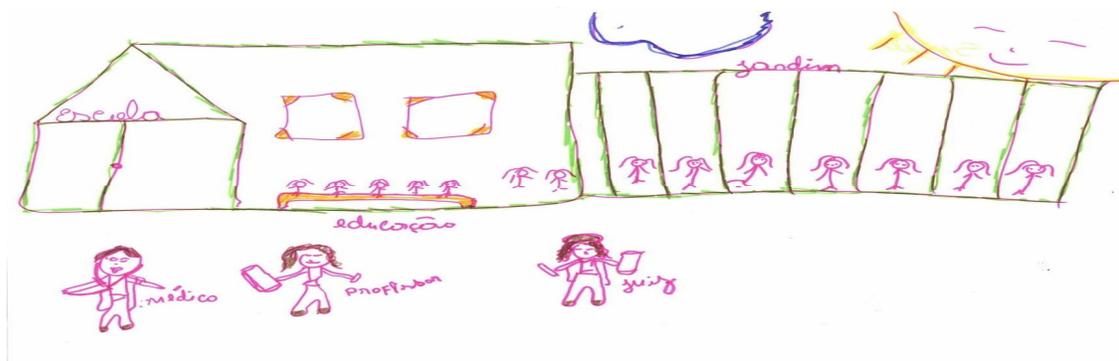
A projeção para o interior da escola, detalhado no mapa mental da mãe Letícia com crianças sentadas, dispostas em filas com ordem e disciplina, reafirma a transferência do significado da educação infantil como se este momento fosse um período transitório na vida da criança, logo transferido para o ensino fundamental, pois a sala se distingue da organização de uma turma de alunos de quatro a cinco anos, que provavelmente estariam dispostos em círculo ou com as cadeiras próximas.

Portanto, o mapa mental construído pela mãe Letícia expressa a educação infantil como etapa da educação em que a criança estuda e se prepara para a formação profissional. O sonho de que seu filho tenha uma profissão reconhecida socialmente revela a importância atribuída pela mãe à educação.



N.º 5: Mapa mental de Letícia

Ao refletir sobre o que a educação significa na vida do filho, a mãe Rosana se disse porta-voz dos sonhos que os filhos possuem para o futuro e a escola, na compreensão da mãe, oferece esta oportunidade. Seu mapa mental consta de muitas crianças distribuídas em salas de aula; o diploma representa a formação escolar, as profissões reconhecidas socialmente como médico, professor e juiz fortalecem a crença de que a educação poderá oferecer oportunidade de ascensão social e formação profissional.



N.º6: Mapa mental de Rosana

A formação profissional, segundo o mapa mental da mãe Rosana, decorre do ingresso na universidade. Paro (2001), afirma que os trabalhadores, ao refletirem sobre a importância da escola, a associam à aquisição de um saber viável ao mundo do trabalho, seja mediante o ingresso na academia, seja de forma imediata.

Em síntese, o mapa mental com a escola cheia de crianças, cores, o dia ensolarado revela a expectativa da mãe Rosana pelo que a escola desde a educação infantil pode proporcionar aos filhos. É importante destacar as profissões de cada filho e sua localização específica, com trajés e objetos próprios de profissionais como médico, professora e juiz. A localização de seus filhos em posição diferenciada daquela em que se encontram as demais

crianças, ou seja, na condição de adultos e formados, reafirma a idéia de educação como preparação para o futuro e a infância como fase da vida em que a criança se prepara por meio da educação escolar para tornar-se um futuro adulto.

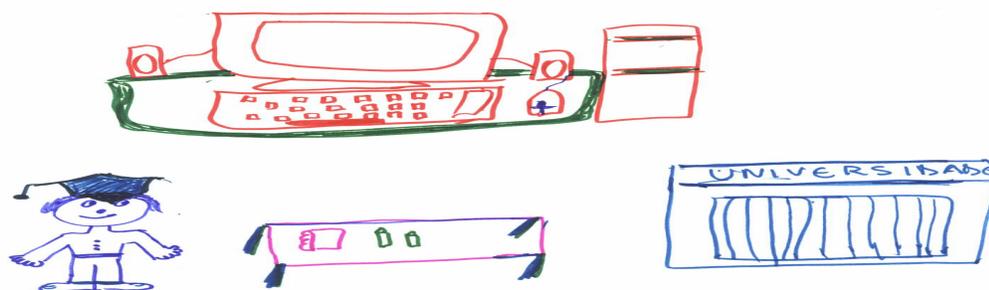


N.º 7: Mapa mental de Maria

Paro (2001) assinala duas características assumidas pelo senso comum quando se refere à falta de qualidade de uma escola: a má preparação para o mercado de trabalho e a ineficiência em levar o aluno à universidade.

O mapa mental da mãe Maria sinaliza a expectativa pela educação do filho articulada à profissão. As imagens das mães reforçam a idéia de criança como um vir-a-ser, projetando-se ao futuro. A profissão de jogador profissional provavelmente da seleção oficial brasileira, o qual a mãe Maria relatou ser o sonho de seu filho, possivelmente influenciado pela mídia, que divulga as histórias de jogadores de futebol com alto poder aquisitivo. O campo dentro da escola indica a educação como elo para o alcance de futuro bem-sucedido.

A mãe Marília ratifica a crença sobre sua expectativa diante do saber mediado pela escola quando representa no mapa mental o futuro do filho. A formação profissional acadêmica da criança, com trajes de formatura, no espaço compartilhado com objetos relacionados à escola, mesa, caderno, lápis e computador, segundo afirmou, desperta o interesse do filho. O mapa revela a materialização da infância como momento para a interação com as tecnologias e acesso ao conhecimento como sinalizaram os discursos das mães no grupo focal.



Nº. 8: Mapa mental de Marília

Os pais devem esperar por uma formação de qualidade para os filhos, com acesso à leitura e a escrita como significado social, mas é primordial que a educação dos filhos seja reconhecida e valorizada como o direito de vivê-la no presente. As mães projetam sonhos para seus filhos, contudo os desejos dos pais não podem obscurecer as escolhas dos filhos. Três pais do estudo não construíram mapas mentais, afirmaram não saber desenhar. Todavia registramos como significativo o discurso de Luciana, mãe de uma criança especial³³, ao afirmar o que a educação infantil possibilita à sua filha argumentou:

Eu quero que a minha filha seja o que ela quiser ser no futuro, o que me importa é que ela seja feliz.

A aparente simplicidade do discurso desta mãe demonstra que ela reconhece a sua filha como uma pessoa que fará suas próprias escolhas e que a educação contribui para esta formação. A mãe Luciana afirmou ser participativa na educação de sua filha, infere-se a partir de seu discurso, a consciência da educação como um direito da criança que tem autonomia para fazer suas opções.

A imagem de criança autônoma que convive e interage com o universo de conhecimentos aliada à idéia daquela que precisa da família, de seus cuidados e tenha acesso à educação como possibilidade de assegurar um futuro profissional são discursos que integram a compreensão dos pais ao refletirem sobre o objetivo da educação infantil.

A infância do século XXI condiz com uma criança que partilha o conhecimento cultural e que, dependendo das relações com seus familiares, não se submete ao mando dos adultos, mas os questiona, motivo de preocupação para as mães e pais que ancoram suas

³³ A criança é hiperativa. Possui dificuldades na linguagem, locomoção e realiza acompanhamento (orientado pela equipe de educação especial da rede municipal) direcionado a crianças especiais.

representações em um conceito de infância ingênua, imatura e subjugada ao outro. Ao contrário da maioria, duas mães expressaram com naturalidade e de forma positiva a exposição das crianças à informação, tendo em vista que a sociedade exige da criança o conhecimento e a autonomia conciliados com o que lhe é próprio do universo infantil, a fantasia e o brincar.

A interação das técnicas de coletas de dados utilizadas neste estudo questionário, grupo focal e mapas mentais, materializadas nas falas dos pais, bem como seus sentidos, permite-nos inferir que a objetivação do grupo de pais deste estudo sobre a educação infantil se constrói a partir da concepção de aprendizagem e socialização na aquisição dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

A ancoragem relacionada às representações sociais dos pais sobre a educação infantil tem o significado, para estes sujeitos, de oportunidades para que a criança tenha acesso a conhecimentos que na concepção dos pais permitem êxito na formação escolar e conseqüentemente, serão elementos necessários à sua formação futura como a conquista de uma profissão reconhecida socialmente.

Os processos de objetivação e ancoragem formam os significados que na perspectiva de representações sociais, correspondem à figura e a respectiva significação, ou seja, os indivíduos constroem imagens que socialmente adquirem sentidos e interpretação social pela mediação destes indivíduos com o coletivo e têm, portanto, um caráter psicossocial. Essas imagens são partilhadas pelos sujeitos e mediadas pela cultura, ideologia, crenças e valores que ora os grupos mobilizam-se para tornarem-se hegemônicas, ora se tornam periféricas. Este movimento é produzido para tornar familiar algo que é estranho, desta forma, o grupo assimila significações que o permitem controlar e interpretar a realidade (MOSCOVICI, 1978).

A ancoragem relacionada às representações sociais dos pais sobre a educação infantil tem, para estes sujeitos, o significado de oportunidades para que a criança tenha acesso a conhecimentos que, conforme suas concepções, permitem êxito na formação escolar e conseqüentemente, serão elementos necessários à sua formação futura como a conquista de uma profissão reconhecida socialmente.

Os processos de objetivação e ancoragem formam os significados que na perspectiva de representações sociais, correspondem à figura e a respectiva significação, ou seja, os indivíduos constroem imagens que socialmente adquirem sentidos e interpretação social. Essas imagens são partilhadas pelos sujeitos e mediadas pela cultura, ideologia, crenças e valores que ora os grupos a mobilizam-se para tornarem-se hegemônicas, ora se tornam

periféricas. Este movimento é produzido para tornar familiar algo que é estranho, desta forma, o grupo assimila significações que o permitem controlar e interpretar a realidade (MOSCOVICI, 1978).

3.3. As representações sociais dos pais sobre a participação na educação de seus filhos

3.3.1. Perspectivas teóricas sobre a participação

O homem, desde seu nascimento, interage com o outro, que medeia as primeiras relações com o mundo. O recém-nascido precisa adquirir o domínio de habilidades como andar, falar e se comunicar. Para Bordenave (2007), a participação é uma necessidade do ser humano, constituída pelas bases afetiva e instrumental. A primeira se dá pelo prazer de fazer coisas; a segunda, pela necessidade de estarmos com o outro, interagindo de forma eficaz e eficiente nas relações sociais. Com base no diálogo com autores que tratam da participação, apresentamos conceitos que auxiliam a compreensão do mesmo.

Souza (2000) analisa a participação como uma construção dos sujeitos que, na sociedade capitalista, desafia o homem quando este se conscientiza da realidade e assume uma posição de enfrentamento. A aquisição da postura de participação na sociedade compõe-se dos elementos *conscientização, organização e capacitação*.

A conscientização refere-se à compreensão crítica da realidade, quando o homem supera a consciência individual, ou seja, deixa de transferir para si as necessidades e frustrações que possuem caráter coletivo para assumir, com seus pares, as reivindicações sociais. Desta forma, a participação exige a organização social como parte desse processo e prevê articulações de forma individual, grupal e institucional relacionadas às preocupações e aos interesses da vida comunitária. Para que a população assuma a participação de forma coletiva, a capacitação e o assessoramento são fundamentais a fim de que possa refletir sobre suas condições sociais (SOUZA, 2000).

A participação assume o caráter de exercício de consciência coletiva e reflexão acerca da realidade, mediada pelo diálogo. Bordenave (2007) afirma que se a participação social derivasse de microparticipações em espaços tais como a escola, a família, a comunidade, o esporte e o trabalho, poderia constituir uma possibilidade para as pessoas aprenderem a participar como forma de alcançar objetivos comuns, de caráter político-econômico e social, influenciando diretamente os poderes públicos.

Para Bordenave (2007, p. 72-3), a participação possui qualidade social à medida que as pessoas exercem a aprendizagem e se organizam para identificar problemas como a pesquisa sobre a realidade social, a reflexão e a superação das contradições sociais. Quando as

pessoas assumem a mediação de conflitos, comportamentos e respeito às diferenças de opiniões, constroem uma participação de qualidade, que supera práticas como manipulação, dirigismo, paternalismo e demagogia.

A aquisição da consciência pelo sujeito e o reconhecimento do sentido, na vivência coletiva, direciona a sociedade à participação nos diferentes espaços pelos quais os cidadãos transitam. Sobre a participação no espaço escolar, foco de nosso estudo, Bordenave (2007) exemplifica e, tomando como base o currículo, argumenta que os pais, se pudessem participar desta elaboração, os horários, o calendário e os conteúdos escolares seriam voltados às necessidades e interesses da população. Para o autor, a escola é um laboratório vivo em que os futuros cidadãos aprendem a conviver democraticamente.

A organização escolar, segundo Lima (2008), reúne diferentes formas de participação, as quais, em sua análise, constituem direito e instrumento para a consolidação da democracia. Na educação, a participação deve constituir uma prática habitual, esperada e institucionalmente justificada, para a ação organizacional, sujeita à regulamentação formal-legal, que compõe, também, a participação dos atores com objetivos, interesses e estratégias, em diferentes tipos de regras e formas.

A participação praticada realiza-se no plano de ação organizacional e classifica-se nos critérios de democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

Na democraticidade, circulam projetos e interesses de forma a influenciar democraticamente a tomada de posição. A participação direta refere-se ao critério da democraticidade e é exercida por cada indivíduo, por meio do voto, enquanto que a participação indireta é aquela exercida por representantes, os quais podem defender interesses gerais ou de particulares (LIMA, 2008).

A regulamentação compreende as regras que encaminham e legitimam a participação de que os atores podem apropriar-se para reivindicá-la ou para assumir determinadas formas de intervenção. Desta forma, surgem tipos de participação formais, não-formais e informais. A participação formal tem como base regras manifestas, com nível normativo e caráter preciso ao impor limitações e orientações. Sua característica é ser referenciada, prevista e regulamentada. É, portanto, uma participação legal. A participação não-formal representa um conjunto de regras estruturadas, atribuídas a órgãos que torna possível a participação formal. Na participação informal, os atores participam quando elegem objetivos ou interesses específicos formalmente indefinidos, orientam-se, em certos casos, em oposição a certas regras estabelecidas ou em complementaridade às referidas regras (LIMA, 2008).

O envolvimento resulta das atitudes e empenho dos atores diante da participação na organização, que pressupõe sempre um maior comprometimento ou, ainda, certa passividade. Na participação ativa, mobilizam-se comportamentos e atitudes de elevado envolvimento na organização individual e coletiva. A capacidade de ação e aprofundamento dos direitos e deveres resulta na defesa e autonomia dos atores e das influências destes nas decisões (LIMA, 2008).

A participação reservada admite certas tomadas de posição e de ações pertencentes a estratégias de participação ativa. Ao contrário, a participação passiva caracteriza-se por atitudes de desinteresse e alheamento, falta de informação, alienação ou desempenho de certos papéis de não-apropriação de oportunidades de participação, pois predomina o absentismo, a ausência, a dificuldade para as eleições, resistência a cargos, funções, falta de informação e desconhecimento da regulamentação (LIMA, 2008).

As ações de participação são orientadas em conformidade com os objetivos da organização, que compreendem formas de participação convergente e divergente. A primeira caracteriza-se como direcionamento que se efetiva nos próprios objetivos da organização a ser estabelecida, sendo direcionada ao consenso, haja vista priorizar o formalismo e contrapor-se à mudança. A segunda, revela certa ruptura com a ordem. Esta forma de participação pode ser compreendida como contestadora ou reconhecida como sendo indispensável para a conquista da renovação, desenvolvimento, inovação e mudança. A participação é construída pelos atores e não pode resumir-se aos princípios normativos consagrados (LIMA, 2008).

A participação é produzida pelos sujeitos a partir da consciência adquirida pelos mesmos e pelas formas como se organizam, apresentando-se sob diferentes maneiras, de acordo com a construção e o sentido atribuído aos referidos princípios, conforme análise dos autores acima citados.

De forma semelhante, a participação dos pais na escola não pode prescindir deste caráter coletivo, de intervenção e conscientização dos grupos. Os pais, para participarem da educação dos filhos, atribuem sentidos à educação infantil. A representação social dos pais sobre sua participação na educação infantil abriga sonhos, expectativas e símbolos. Conhecer tais representações constitui importante subsídio para refletirmos sobre elementos que possam contribuir para uma participação qualitativa destes na educação dos filhos desde a educação infantil.

3.3.2. Análise da participação dos pais na educação dos filhos

A participação, segundo Paro (2000, p. 102), significa que a escola, para ser um espaço de exercício democrático

[...] necessita da adesão de seus usuários (não só de alunos, mas também de seus pais ou responsáveis), aos propósitos educativos a que ela deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante [...].

É com base neste autor que analisaremos os discursos produzidos pelos sujeitos coletivos, distribuídos nas seguintes idéias centrais: acompanhamento da educação escolar dos filhos e dificuldades encontradas pelos pais para a participação.

Acompanhamento da educação escolar dos filhos

Ao descreverem a participação na educação infantil nos questionários, os pais registram uma participação em momentos formais, compartilhados entre os sujeitos, que caracteriza-se da seguinte maneira: orientação em atividades escolares, frequência a reuniões, formação religiosa e relação afetiva com o filho. Afirmam, ainda, sentirem-se satisfeitos com a maneira como participam da educação dos filhos. Ao discursarem, posteriormente, sobre a participação no grupo focal – ao contrário do que afirmaram nos questionários – demonstraram questionamentos sobre a escola, possivelmente em virtude da espontaneidade sugerida pela ocasião em que discutiam o assunto coletivamente.

O registro de uma mãe assim descreve sua participação:

Ensino, dou atenção, carinho, muito amor, evito bater e levo para participar de atividades na igreja (CARLA).

Ao discursarem sobre sua interação com a escola, os pais relatam a participação convencional, afirmando que freqüentam reuniões, acompanham os trabalhos dos filhos, ouvem as solicitações, orientações e encaminhamentos da escola no que se refere à educação da criança, conforme afirma Marcos (pai):

Eu participo da maneira que eu gostaria e a escola faz uma boa parte como ela falou (Se referindo à outra participante) de informar os pais, acho a equipe daqui boa nesse sentido, também que eles procuram manter contato com os pais né? Cobrar uma coisa que está faltando ou então pra informar mesmo pra que o pai participe da vida escolar do filho, né? Também em casa, né? Procurando ver o que ele aprendeu acompanhar as tarefas, eu acho que é basicamente isso.

Carla descreve, ainda, sua participação como sendo o momento de frequência à reunião, que concilia com o início ou o término da aula e diz-se satisfeita com a relação que mantém com a escola:

A gente participa de tudo, eu procuro sempre estar aqui nas reuniões do meu filho. Então quando eu venho buscar, eu sempre converso com a professora como foi o dia dele, se ele tá conversando muito, então eu tou bastante satisfeita, sabe? Da minha participação na escola (CARLA).

Os pais afirmaram que sua participação refere-se ao acompanhamento e ao diálogo sobre a educação dos filhos na escola. Paro (2000, p. 39) – com base em pesquisa acerca do que os profissionais que trabalham na escola esperam como participação dos pais – exemplifica que, além do acompanhamento das atividades pedagógicas, os profissionais esperam que os pais possam ainda ter afetividade pelos filhos:

[...] quando os depoentes se reportam à ajuda dos pais em casa estão querendo se referir desde um carinho ou afeto que pode parecer, em princípio, não relacionado com a vida escolar do aluno, até a uma intervenção mais ostensiva, ajudando nas lições em casa, ou exercendo um efetivo papel docente [...].

Os pais mostraram-se conscientes de que precisam participar da formação escolar das crianças na educação infantil (mesmo conciliando sua participação na escola com o trabalho), reconhecendo o questionamento como direito. A escola, possivelmente, também se mostre flexível a este diálogo, conforme o discurso de uma das mães:

Toda a vez que eu sinto que tem algo que ta me incomodando de alguma forma, taí as pessoas que não me deixam mentir, que eu venho buscar nem que eu chegue tarde da noite, mas eu venho buscar que é pra eu deixar recado com ela, eu às vezes eu vinha rápido na escola, falar com a professora ou às vezes mandava bilhete (CÍNTIA).

O projeto político-pedagógico da Escola Vitória-Régia define as atribuições de pais ou responsáveis firmando o compromisso de que participem de instâncias coletivas de decisões como o Conselho escolar, eleições, avaliações e proposições dos serviços educacionais (P.P.P, 2006).

O projeto da escola descreve a participação dos pais de maneira ampla na gestão, porém, se existem insatisfações quanto ao ensino por parte dos pais deste estudo, é possível refletir coletivamente acerca da articulação teórico-prática do projeto que fundamenta as ações da escola, pois a concretização do mesmo exige que os pais se identifiquem e sintam-se sujeitos para integrar-se à dinâmica escolar, acompanhando, de maneira efetiva, o processo educativo proposto aos seus filhos.

Os pais, ao pensarem a respeito de sua participação na escola, situam, com base no que lhes é familiar, o acompanhamento da aprendizagem dos filhos. Afirmam que são cientes do que acontece, que freqüentam as reuniões como forma de participação. Nenhum deles citou as reuniões mais gerais – como os conselhos escolares ou reuniões deliberativas com a comunidade escolar – como momento em que participam da educação dos filhos.

Dificuldades encontradas pelos pais para a participação

Quando relatam a participação na educação dos filhos, as mães expressam suas inquietações diante da falta de disponibilidade de tempo para se fazerem presentes na escola, relatam suas inibições em questionar ou, ainda, criticam a condução das reuniões.

A mãe Cíntia reconhece a insuficiência de seu acompanhamento no que diz respeito à educação da filha, pois, ao referir-se à orientação de suas atividades escolares diárias, relata suas dificuldades:

Em relação à participação minha na escola, eu tenho que me dá por satisfeita porque é o máximo que eu posso fazer, agora assim, existe uma participação na educação dela que eu deixo a desejar que é em relação às tarefas que ela leva pra casa, que eu não consigo acompanhar (CÍNTIA).

O desejo dos profissionais da escola – de que os pais participem da educação dos filhos – gera conflitos, principalmente, quando a ênfase destes baseia-se no processo de aprendizagem das crianças. Os pais, ao serem comunicados sobre as dificuldades que seus filhos apresentam quanto ao desenvolvimento escolar, demonstram insatisfações, como a minoria de mães que participaram deste estudo argumenta: a exigência da escola sobre os pais e os filhos em encontros e reuniões torna este momento desagradável para ambos, gerando, nos pais, atitudes desfavoráveis à interação família-escola. O registro da mãe Marília é exemplo desta insatisfação:

Eu acho que eles falam muito assim dos alunos, das crianças e dos pais [o grupo concorda], e quer dizer... a gente tem que também cobrar deles, porque eu acho que em termos de ensino, eles deveriam se dedicar mais, dar mais conteúdo para os alunos, passar mais exercícios, é muito fraco.

Ao serem ouvidas repetidas reclamações de seus filhos e orientações de higiene e cuidados, as mães, embora critiquem as reuniões, relatam que permanecem em silêncio ou aguardam para, em uma ocasião propícia, conversarem, em particular, com a coordenação ou com a professora. No grupo focal ocorreram diferentes posicionamentos sobre o direito de participação dos pais, conforme indica a fala abaixo transcrita:

Eu também participo de todas as reuniões, acompanhamento nos estudos, eu acompanho meus filhos. Eu tenho três filhos que estuda aqui, né? Mas, nessa última reunião que teve eu não vim, eu sempre falo pro meu marido, digo: Poxa! Toda a vez é sempre a mesma coisa que elas falam, todo tempo é aquilo. [...] É sempre a mesma coisa [a reunião], a gente sabe que tem que dar banho, tem que dar um bom café, tem que cortar as unhas, tem que limpar os ouvidos, a gente sabe disso, então todo o tempo, elas ficam falando essas coisas... não mudam, não mudam! Então quando a gente vai reclamar uma coisa com elas, elas não gostam, entendeu? Só querem reclamar dos filhos pra gente. Vocês não tratam os filhos de vocês bem! Vocês não dão uma educação! E elas, o que elas fazem aqui? Tratam os pais mal, ficam falando dos filhos, aí quando a gente vai reclamar uma coisa com elas, elas nunca querem (ROSANA, mãe).

Rosana critica a orientação proposta aos pais. Esta maneira de conduzir as ações da família era comum quando a Medicina tinha forte influência em assistência científica e ações de saúde, nos primeiros anos do século XX, conforme ressaltamos na seção anterior, quando apresentamos a educação da criança de zero a seis anos, com base nos estudos de Kuhlmann (2004) e Cunha (2003). Estes autores registram que as práticas de higiene, orientadas pelas instituições, constituíam um meio por meio do qual buscava-se combater os “maus” hábitos da família, que, segundo as orientações oficiais, desconheciam a forma adequada de cuidar e manter a saúde das crianças.

Importa que a escola concilie formação e informação, ou seja, as reuniões precisam ser organizadas em uma dinâmica que possa contribuir para a formação dos pais e superar a mera informação com estratégias de palestras proferidas por outros profissionais e intervenções que, articuladas à proposta político-pedagógica da escola, sejam do interesse dos pais. Paro (2001, p. 40-1) converge com esta afirmação ao investigar o tratamento que a escola dispensa aos pais ou responsáveis:

[...] a maioria dos pais das camadas trabalhadoras foi privada de uma escolaridade básica, não há nada de extraordinário em que a escola se esforce para também fornecer a esses pais subsídios culturais que os beneficiem como cidadãos e que os auxiliem na educação familiar de seus filhos. Mas a realidade escolar, em geral, nega a oportunidade de realizar os direitos dos usuários e de aproveitar suas potencialidades na melhoria do desempenho educativo da escola, fechando-lhes as portas e dando-lhes um tratamento indigno, que vai desde o mau atendimento na secretaria até a humilhação constante nas “reuniões de pais” que em grande parte, prestam-se ao exclusivo propósito de mostrar aos pais e mães o quanto estes e seus filhos são culpados pelo fracasso escolar.

O discurso da mãe Rosana, sobre o tratamento dispensado pelos profissionais da escola aos pais e filhos, demonstra a fragilidade das relações fundadas no autoritarismo, as quais acarretam o afastamento dos pais em relação à escola. Paro (2001) descreve organizações escolares que, comprometidas com os interesses de seus usuários, inovaram o relacionamento interpessoal, ao promoverem maior democratização dos contatos humanos. A escola precisa criar vínculos para fortalecer a relação dos pais e redimensionar esta interação.

A insatisfação quanto à participação dos pais na escola reflete-se na ausência às reuniões, como estratégia dos pais para burlarem tais exigências. O discurso de Rosana (mãe) é retomado, posteriormente, quando a mesma se refere à dificuldade de aprendizagem de seus filhos, afirmando a existência do incômodo diante da escola e das exigências relacionadas ao êxito na aprendizagem dos filhos:

[...] Quando elas (a coordenação) reclamam, elas falam pra nós: -Ah! tem que botar eles numa aula de reforço e se eu tivesse condições eles já estariam numa aula de reforço, elas estariam bem avançadas, é três, são três filhos que eu tenho e lá em casa só é meu marido, quem trabalha é o meu marido, então eu tenho que ensinar em casa mesmo. Aí eu falei assim pra ela: - Eu digo: eu sei, mas eu não posso então. Eu tenho que ensinar lá em casa mesmo elas, eu ensino lá em casa, levam para casa o trabalho, aí eu ensino, eu passo dever, fico explicando pra elas [...] (Rosana).

A escola precisa articular outros meios para propor auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, meios não restritos apenas aos comunicados aos pais em reuniões, tendo em vista que a mediação do processo ensino-aprendizagem é um de seus principais compromissos. Tomando como base o discurso de Rosana (mãe) é possível constatar as limitações da mesma, não somente de caráter financeiro, pois quem tem filhos na escola pública, possivelmente não pode mantê-los em aulas extras. Além disto, a mesma expressa as dificuldades para orientar os filhos e sua insatisfação sinaliza a ausência de consenso entre ela e a coordenação.

O discurso de Marília (outra mãe) reforça o sentimento em relação a certos profissionais da escola que agem de forma autoritária com seus membros, sem dialogar com a comunidade ou intervir de forma produtiva na aprendizagem dos alunos. Ao referir-se à reivindicação de seus direitos, a mãe demonstra insegurança na defesa dos argumentos e descrédito para com a escola. Participar de forma ativa na dinâmica da escola ainda é uma conduta que precisa ser exercida, conforme seu discurso:

Todas as pessoas falam lá fora (os vizinhos, os parentes, os amigos) falam assim que quem estuda em escola pública, seja da prefeitura ou estado é...Que a gente não tem o direito de reclamar, em termos de ensino não pode tá cobrando, como uma escola particular, porque se a gente for cobrar, o que eles vão falar é o seguinte: Por que você não coloca seu filho numa escola particular? As pessoas lá fora falam isso, aí então faltava a gente ir assim na direção da escola e cobrar mesmo. (MARÍLIA).

Por diversas razões, a escola pública não tem oferecido um ensino de qualidade: professores sem formação adequada, ausência de material didático e pedagógico, bem como de um projeto de acompanhamento da aprendizagem discente. Observa-se, ainda, a inversão das responsabilidades, com a transferência parcial destas aos pais que, sem a formação específica, expressam sua impotência para assumir esta tarefa.

Paro (2000) argumenta que não basta a transferência de responsabilidade aos pais, sendo necessário que estes envolvam-se nas tomadas de decisões relacionadas à escola, com investimento na educação dos filhos como consequência desta prática, ou seja, precisam participar de momentos coletivos de discussão, o que favorecerá a qualidade da educação.

Há escolas que promovem a intervenção dos pais, reconhecendo-a como um direito. Na escola Vitória-Régia, registramos argumentos que afirmam a exigência, por parte da escola, de que os pais se dediquem aos filhos, sem que seja permitido aos mesmos o questionamento da educação escolar. Este argumento não foi consensual no grupo, pois houve discursos que confirmam que a escola solicita a participação dos pais e que a intervenção deve ser exercida como direito, como argumentou Luciana (mãe):

Eu acho que não é porque a escola é pública que a gente não pode reclamar, assim como eles cobram da gente, a gente deve cobrar deles.

Diferentes discursos demonstram que os conhecimentos dos grupos, como o de pais, são produzidos em um espaço e tempo demarcados pela mediação de identidades, interesses e trocas culturais.

Jovchelovitch (1998, p. 77) afirma:

Por vezes elas se interpenetram de maneira dialógica e produzem novas representações. Por outras vezes ainda, certas representações dominam e oprimem outras, expressando as lutas sociais que são típicas dos tecidos sociais fraturados.

Quando expressaram como gostariam de participar, duas mães afirmaram o desejo de se fazerem presentes no recreio escolar, argumentando que os filhos não merendam, pois acreditam que não há profissional para servi-los. Esse argumento indica a falta de conhecimento sobre a organização diária da escola e a ausência de diálogo, pois este questionamento não foi dirigido à coordenação, como admitiram as próprias mães.

O trabalho foi um dos motivos considerados pela mãe Luciana como impedimento para que esteja presente na escola, diariamente, e possa acompanhar a filha da maneira que idealiza.

(Riso, demonstrando timidez) Eu queria participar assim na hora da merenda, eu gostaria de participar porque às vezes ele (o filho) nem merenda, não tem quem pegue pra ele, ele fica sem merendar [...] (TEREZA, mãe).

Se eu pudesse, eu pegaria minha filha também todos os dias, como eu venho trazê-la né? Eu gostaria de pegá-la, mas infelizmente eu não posso [...] e também ficaria para saber se ela merenda direitinho, se ela participa direitinho, [...] eu gostaria também que a escola pudesse fazer tipo uma fila botasse pra que cada criança botasse as crianças menores para se alimentar melhor né? [...] eu nunca perguntei, vou

perguntar até na próxima reunião, se elas colocam as crianças todinha na mesa né? Colocam o prato das crianças, eu não sei o que é que eles merendam, eu gostaria de vir todo o dia mesmo, mas infelizmente eu não posso, porque eu tenho que trabalhar né? [...] (LUCIANA, mãe).

O questionamento sobre o nível de aprendizagem dos filhos, a comunicação permanente acerca das atividades diárias da escola foram relatadas no grupo, entretanto, ao se referirem às reuniões coletivas, o receio de intervir foi mencionado pelas mães. Outras mães argumentam que preferem não expor suas dúvidas por acreditarem não possuir conhecimentos que assegurem tal conduta.

Eu gostaria assim, né? De falar, né? Sem ter vergonha, eu gostaria de ter aquela coragem sem ter medo, porque na hora me dá vontade de falar, mas quando eu vejo um monte de gente assim, eu começo a sentir vergonha, eu quero perguntar mas a pergunta não sai. Não sai de perguntar uma pergunta e o outro não concordar com a pergunta que eu fiz, de alguém dizer “eu não concordo com o que ela perguntou”. Aí é melhor ficar calada e depois tirar minha dúvida com a professora e pergunto assim... não sei (LETÍCIA, mãe).

O silêncio da mãe Letícia soa, na hierarquia escolar, como um limite imposto pela formalidade existente na relação escola-família. Há o receio de questionamento pelo outro que se encontra na mesma condição de pai, o que fragiliza o diálogo e os momentos coletivos de reuniões, visto que a escola não demonstra a esses pais a segurança para que participem efetivamente questionando o processo de aprendizagem dos filhos.

A mãe Rosana omite-se de participar da reunião, transferindo para o marido o exercício de um direito que lhe pertence:

Eu não falo aqui, mas meu marido eu mando vir falar, aqui, com a professora (risos).

Ao transferir sua autoridade ao marido, Rosana demonstra um tipo de concepção de família que até hoje se reflete nos meios educacionais, permeados por relações de autoridade e poder, as quais se manifestam quando a mãe ressalta a autoridade do marido para participar da escola dos filhos, enquanto prefere optar pelo silêncio. Sobre a relação familiar, Romanelli (2003) explicita que a estratificação da família nuclear – na qual o homem exerce a figura de marido e de pai – deve-se à legitimidade da figura masculina enquanto “chefe” da casa, e a relação com a mulher e os filhos.

Ainda segundo Romanelli (2003), apesar do ingresso da mulher no mercado de trabalho, a autoridade do marido continua prevalecendo em algumas relações familiares. A análise da autora enfatiza que há representações do senso comum sobre a autoridade masculina e em relação à afetividade materna que são consideradas naturais. A atitude da mãe

Rosana orienta-se pela referência de poder e autoridade que atribui ao marido, razão pela qual, para ela, sua fala é transferida ao outro, como meio para que este expresse seus questionamentos.

A autoridade do professor, conferida pelo conhecimento na área educacional, e o exercício da profissão são motivos para que Marília (mãe) silencie seus questionamentos diante da insatisfação com a aprendizagem do filho, como argumenta:

Eu não quis falar porque tava todo o mundo, aí quer dizer ela achou que se ela é a professora, eu não vou dizer que ta errado, se ela acha que a turma tá avançando pelo menos meu filho não tá, se tem alguém avançando não sei (MARÍLIA).

Assim como os saberes dos professores são respeitados, o valor social dos conhecimentos mediados pela educação pública foi reconhecido no discurso de Joana (mãe), ainda que permeado por contradições.

[...] se a pessoa estuda numa escola particular se não, se o pai não tiver presente é a mesma coisa que estudar numa escola pública porque lá não é bom, eu acho que não! Eu acho que aprende mais na escola pública do que na particular, na minha opinião, ela sabe que vai depender da capacidade dela pra ela passar e muitas escolas particulares não, porque o pai paga e ele acha que paga e tem o direito que o filho passe na marra. Por isso, que eu acho que é fundamental a escola na vida de um ser humano [...] (JOANA).

Joana demonstra a crença na escola pública ao se reportar ao esforço do aluno para aprender. Acredita, ainda, ser este o diferencial da educação pública, o aluno necessita dedicar-se para aprender, em virtude das dificuldades que encontra. A mãe atribui o mérito individual ao esforço. A escola pública precisa mediar a apropriação do conhecimento pelo aluno. Paro (2001, p. 104) argumenta que esta qualidade ultrapassa a mera apropriação em caráter comparativo com a escola particular. O autor, referindo-se à educação do cidadão, afirma: “[...] para elevar-se a um nível humano de *liberdade*, diferenciando-se da mera *necessidade* natural, o indivíduo precisa ‘atualizar-se’ historicamente pela apropriação de um mínimo do saber [...]”.

A concepção de escolarização para as classes populares tem a influência da ideologia liberal na construção do pensamento de grupos. Segundo Nascimento (1997), a concepção liberal-modernizadora, instaurada a partir de 1882, que tinha como um dos representantes Rui Barbosa, propunha a modernização da sociedade baseada nas oportunidades educacionais, ou seja, a escola era ofertada a todos como propagação de um direito coletivo, embora as elites pudessem de fato dela usufruir.

Conforme Nascimento (1997), as classes consideradas inferiores, como os escravos, por exemplo, não eram contempladas nestas propostas de educação; o otimismo quanto ao desenvolvimento do país pela educação referia-se àqueles que já exerciam posições de senhores e intelectuais. Joana (mãe) assume o discurso de que o êxito depende do esforço de cada um ao ter acesso à educação, pensamento que, possivelmente, é permeado por essa ideologia.

A representação social é uma forma de pensamento coletivo que produz conhecimentos e novas comunicações entre os sujeitos. Segundo Moscovici (1978, p. 26):

Uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e os significados das respostas a dar-lhes.

Em síntese, a participação na educação infantil, para os pais, é descrita com o que é familiar: freqüentar a escola dos filhos, participar das reuniões, intervir no processo educativo de acordo com as solicitações dos profissionais. Os limites impostos para a participação referem-se à falta de tempo daqueles pais que trabalham, ao tratamento hostil que recebem por uma minoria de profissionais em reuniões ou à insegurança para estabelecer diálogo com os profissionais da escola.

Estes pais participam da escola dos filhos, na educação infantil, mediados pelos saberes que possuem e partilham com seus pares, sejam eles amigos, familiares, professores. Além disso, reúnem informações sobre a educação infantil que lhes permitem atribuir significados para a educação na vida de seus filhos. É desta forma que assumem sua conduta de participação.

A participação dos pais na educação infantil objetiva-se por meio do ir à escola, do acompanhamento, da freqüência às reuniões ou dos esclarecimentos buscados em relação à educação escolar de seus filhos, aliada à formação educativa mediada pelos valores que dizem ensinar as crianças na convivência familiar.

Os medos, as dúvidas não-anunciadas, quanto ao processo de aprendizagem dos filhos, o desconhecimento sobre a rotina da escola, a transferência de responsabilidade para o marido questionar o ensino oferecido pela escola constituem atitudes que demonstraram que a representação sobre a participação pelos pais ancora-se na conduta de participação relacionada a ouvir, orientar seus filhos e acompanhá-los com base nos encaminhamentos da escola, pois os pais autorizam as ações da escola e reconhecem a formação que esta oferece como válidas socialmente.

Segundo a análise de Moscovici (1978), relativamente aos processos de objetivação e ancoragem, podemos afirmar que: a objetivação possui elementos fundamentais para que possamos compreendê-la contidos na cognição dos indivíduos, permitindo aos indivíduos tornar real o objeto e a ancoragem é responsável pela seleção, organização que possibilita a adaptação a novos elementos da realidade.

Objetivação e ancoragem são processos produzidos pela memória. A ancoragem mobiliza a memória, desloca objetos, pessoas e acontecimentos, classificados por determinados tipos de rótulos que recebem um nome. A objetivação constrói imagens como forma de compreensão da realidade (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

A teoria das representações sociais resulta de um conjunto de três dimensões: informações, atitudes e campo da representação que mobilizam as ações individuais e coletivas. Os grupos precisam compreender os objetos com os quais interagem. Segundo Moscovici (1978, p. 63):

Ao tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e transforma [...] Ele deixa de existir como tal para se converter num equivalente dos objetos (ou das noções) a que se sujeitou pelas relações e os vínculos estabelecidos, [...] os vínculos que se tecem em torno do objeto traduzem obrigatoriamente uma escolha, experiências e valores.

As representações são processadas na construção cognitiva dos sujeitos sobre determinado objeto e articulam-se com o social, exercendo significativa relevância nos saberes produzidos pelo senso comum, saberes que constroem, de forma autônoma, significados para interpretar a realidade. A participação na educação infantil resulta do processo das três dimensões que orienta as ações dos pais e demonstra a junção de um pensamento que é, simultaneamente, individual e coletivo.

Em síntese, a representação social dos pais sobre sua participação na educação infantil que seus filhos recebem na escola pública é marcada por uma relação de conflito que se configura de maneira paradoxal. Os pais acreditam na escola como transformação para a vida dos filhos, embora na educação infantil haja o sentimento de valorização pelo que a escola intervém construtivamente. Por outro lado, há o sentimento de perda dos pais pelos filhos ou de abandono quando trabalham o dia inteiro. As críticas dos pais sobre a escola, em não raros momentos, ainda permanecem silenciadas o que mostra uma relação sedenta de diálogo e o compartilhamento mútuo das tarefas de educar as crianças que cabem aos pais e à escola.

3.4. As dimensões das representações sociais dos pais sobre sua participação na educação infantil

Segundo Moscovici (1978), a dimensão *informações* refere-se aos conhecimentos que um grupo partilha sobre determinado objeto. A educação infantil, segundo a compreensão dos pais, proporciona, a seus filhos, aprendizagem, socialização e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança.

A argumentação dos pais acerca da concepção de aprendizagem, demonstra indícios da teoria behaviorista que ainda influencia a educação. Esta teoria afirma que o homem nasce com a estrutura mental e desenvolve sua inteligência a partir das experiências. A aquisição de conhecimentos por meio dos estímulos do ambiente, “[...] dá ênfase à dimensão quantitativa dos saberes, daí o fracionamento dos conteúdos e o fracionamento dos conteúdos e das tarefas de aprendizagem” (FOULIN, 2000, p. 16).

Na compreensão dos pais, os saberes anteriores ao ingresso da criança na escola – como o brincar, movimentar-se, andar, falar, cantar, dançar e outras atividades relacionadas à aprendizagem, mediada pela interação da criança com o seu meio social e a família – possuem menor relevância do que aqueles adquiridos pela escola, na educação infantil, na faixa-etária de quatro anos e meio a cinco anos. A afirmação de que *o filho antes não sabia nada* está relacionada à concepção behaviorista, pois a criança é entendida como um *papel em branco*, cabendo à escola proporcionar o acesso ao conhecimento.

Conforme Vigotskii (2006, p. 109), a aprendizagem é um processo contínuo, iniciado desde o nascimento: “[...] toda aprendizagem da criança tem uma pré-história [...]”, ou seja, este processo resulta da interação desta com seu meio sociocultural. Tais conhecimentos estarão implicados em sua interação junto a diferentes grupos dos quais ela participará, seja na escola, na igreja, com seus amigos ou na vizinhança. A escola tem reconhecido o saber culturalmente transmitido, porém diferentes espaços a constroem e medeiam o processo de aprendizagem na educação infantil.

A educação infantil é considerada como relevante para o desenvolvimento da criança pelos pais. O brincar também foi ressaltado nos questionários como oportunidade para o desenvolvimento infantil, apesar de a ênfase ser menor do que a atribuída à aprendizagem e à socialização.

A partilha das informações sobre a educação infantil, para os pais, materializa-se no processo de aprendizagem e socialização, ancoradas na compreensão de que a educação poderá preparar bem o presente e conseqüentemente o futuro das crianças. Paro (2001) afirma

que esta concepção está presente em todos os anseios relacionados às classes populares, porém acrescenta que a escola precisa ser concebida como um patrimônio construído pela humanidade e ser usufruída pelos trabalhadores.

Paro critica a crença da população quando esta assume a culpa pela sua condição social, justificando-a pela ausência de formação escolar.

A grande falácia de que as pessoas iletradas ou com poucos anos de escolaridade não conseguem se empregar por causa de sua pouca formação, embora tenha ainda grande aceitação entre as pessoas simples (precisamente por seu baixo nível de informação), bem como na mídia (pela mesma escassez de conhecimento, mas não com a mesma inocência), não resiste a menor análise, porque supõe que a escola possa criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar. A não ser como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista (2001, p. 23).

Em síntese, os pais acreditam na educação como investimento para uma perspectiva de vida futura que se caracterize como melhor do que o presente, compartilham as informações sobre educação infantil com ênfase na aprendizagem e na socialização.

A dimensão *atitudes* refere-se à orientação dos sujeitos diante do objeto educação infantil na escola da rede municipal. Relativamente à dimensão *atitudes* observamos expressões de aprovação e desaprovação referentes à educação infantil. As atitudes de aprovação manifestam-se pela opinião positiva quanto ao que é trabalhado na escola e que determina mudanças significativas no comportamento e desenvolvimento dos filhos na educação escolar.

A atitude de desaprovação manifesta-se quando os pais argumentam sobre a ausência de deveres de casa ou a quantidade insuficiente destes, o ensino considerado fraco e discordância em relação à idade (cinco anos) com que a escola recebe as crianças. Alguns pais consideraram, ainda, inconvenientes as constantes reclamações e a generalização das mesmas para todas as crianças em reuniões promovidas pela escola, ou seja, questionam quando assuntos tais como higiene, aprendizagem e acompanhamento dos pais são enfaticamente tratados em reuniões, dado considerarem que: estão presentes na educação dos filhos, cuidam de sua higiene, são participativos e acompanham o processo de aprendizagem dos filhos.

Paro (2001) argumenta que será preciso traçar outras propostas relacionadas à participação da família na escola, tais como, espaços coletivos de decisão (colegiados ou conselhos) e diálogo qualitativo, que contemple a formação dos professores para a definição de estratégias de assessoria, orientação e treinamento.

O campo de representação caracteriza-se como a imagem situada em unidade

hierarquizada de elementos, segundo a contribuição de Moscovici (1978). A representação sobre a educação infantil tem a imagem de acesso ao conhecimento que propiciará ao filho um futuro profissional. Estas imagens interligam-se com as representações sobre a participação dos pais na educação infantil.

Os sujeitos criam historicamente significados e este processo ultrapassa o campo individual atingindo o social, que orienta suas ações e condutas. As representações sociais dos pais sobre educação infantil e participação demonstraram como tais sujeitos partilham com seus grupos os conhecimentos produzidos ou coletivamente assimilados.

A teoria das representações sociais, segundo Nascimento (2007), constitui importante campo de estudo para as áreas que pretendem compreender a dinâmica psicossocial das relações humanas, responsável pela construção e representação da realidade.

A investigação deste estudo fundamentou-se na teoria das representações sociais, que segundo a contribuição de Jodelet (2001, p. 28), orienta-se pelas questões: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? As questões relacionam-se às condições de produção e de circulação; processos e estados; estatuto epistemológico das representações sociais. As representações sociais são constituídas por informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais e ideológicos.

A questão *quem sabe e de onde sabe* considera as condições de produção e circulação das representações sociais. Os sujeitos da pesquisa foram mães, uma avó e um pai e encontravam-se na faixa etária de 24 a 52 anos. Os pais revelaram a importância da educação infantil e a partilha de conhecimentos sobre a educação escolar dos filhos de quatro a cinco anos com profissionais da área da Educação. Estes profissionais, em conformidade com nossa observação, influenciam a difusão de tais conhecimentos ao mediar entre os sujeitos, sejam eles membros de sua família, ou professores na escola que os filhos ou os pais estudam, grupo de amigos ou de pessoas da comunidade seus saberes a respeito da importância da educação escolar na vida da criança entre quatro a cinco anos.

A segunda questão *o que sabe e como sabe*, correspondente aos processos e estados das representações sociais dos pais sobre a educação infantil, revelou os significados que estes sujeitos atribuem à esta etapa da escolaridade, com ênfase no desenvolvimento de seus filhos. Os pais ressaltam os conhecimentos aprendidos como o processo inicial de alfabetização, a interação social produzida no convívio com outras crianças e registram mudanças de comportamento, consequência, segundo eles, do acesso à escola na educação infantil.

As representações ancoradas nos discursos dos pais revelaram a concepção de educação infantil como momento de preparação para o futuro ou de propiciar o êxito na formação das crianças pelo acesso ao conhecimento dos processos de leitura e escrita.

Inferimos que existem dois processos que se completam sobre a materialização das representações da infância por parte dos pais. Observamos, assim, os pais que (1) compreendem esta etapa da vida como aquela em que devem oferecer educação, cuidado, amor e atenção aos filhos e (2) os que ressaltam este momento de interação social com o adulto, bem como o conhecimento adquirido, quer seja na escola, com o qual as crianças passam a questionar a educação recebida, quer aquele adquirido junto aos meios de comunicação, sobre temas relativos à sexualidade, tecnologia e violência, sendo essas temáticas consideradas como elementos desencadeadores do amadurecimento precoce das crianças.

Os pais afirmam que as crianças questionam as regras dos adultos ou imitam o comportamento destes, o que provoca a existência de sentimentos de receio sobre como educar os filhos. Os pais ancoram suas representações sobre a infância como fase natural de desenvolvimento em que predominam a imaturidade, a ingenuidade, em que a educação possibilitará à criança a aquisição de saberes necessários à convivência social.

Duas mães ressaltaram essas mudanças sociais como produtivas à educação dos filhos, pois consideraram que as pessoas da família, atualmente, estão dispostas ao diálogo. Além disto, acreditam que o conhecimento na formação da criança orienta sua interpretação sobre o mundo e a capacidade de aquisição da consciência sobre a realidade. As representações em que tais idéias estão ancoradas demonstram a compreensão de criança autônoma e sujeito das interações sociais e culturais.

Conhecer os processos de representação social dos pais sobre a criança e a infância possibilita que a escola estabeleça um elo de diálogo com estes e, ainda, que os pais e a escola reflitam conjuntamente acerca das influências das mudanças sociais na formação das crianças, o que exige posturas diferenciadas por parte dos adultos. Pais ou professores precisam promover a interação com a criança pautada no diálogo e na construção das regras de convivência, pois a criança é um sujeito que deseja, que escolhe e pensa. É necessário, portanto, que os adultos reflitam sobre como construir esta intervenção educativa.

A terceira questão *o que sabe e com que efeito* refere-se ao estatuto epistemológico das representações sociais dos pais sobre a educação infantil e sua participação na educação dos filhos. Esta questão permitiu-nos analisar como os processos da trama das representações sociais dos pais orientam as condutas de participação destes na escola. Estes acreditam que a

participação deve acontecer no acompanhamento dos filhos à escola, a frequência às reuniões e a orientação quanto ao processo ensino-aprendizagem.

Os pais materializam a participação relacionada ao processo de acompanhamento da aprendizagem dos filhos. Este processo ancora-se na compreensão de que os saberes de profissionais – coordenadores e professores – autorizam as ações de formação escolar. Desta maneira, os pais atribuem sentidos diferentes a esta participação. Uns descrevem condutas de diálogo, enquanto outros assumem a postura de silêncio nas reuniões e o não questionamento, pois há o sentimento de respeito pelos profissionais, ou ainda, de insegurança e, em algumas situações, timidez para expressarem os questionamentos diante de professores ou coordenação pedagógica.

Este estudo, pretendeu, do ponto de vista teórico e acadêmico, contribuir com a educação infantil e, ainda, socializar o diálogo junto aos que também interagem nesta etapa da educação dos filhos. Seus resultados podem, do mesmo modo, colaborar com a qualidade de ensino, tendo em vista que os pais, ao falarem sobre suas expectativas, sonhos, medos, crenças e ao compartilharem sua participação e seus saberes relacionados à educação infantil possibilitaram (re)pensar uma relação construtiva entre pais e escola.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A pergunta inicial que orientou a pesquisa: Quais são as representações sociais de pais sobre a educação infantil e sobre a sua participação na educação dos filhos que estudam neste nível de ensino em escola pública pertencente à rede municipal de Belém exigiu nosso estudo sobre a infância, educação infantil e a participação dos pais.

A infância como categoria social surge com a sociedade moderna no século XVIII. O cuidado, a educação, a proteção e a moral religiosa orientaram a interação da criança com os adultos, que deixa a convivência coletiva para transferir-se ao interior da família, em virtude das mudanças dos costumes e das relações que começam a se estabelecer. Por sua vez, a família se organiza e a intimidade entre os membros fortalece os laços consangüíneos, que se tornam afetivos principalmente entre pais e filhos.

Neste conceito familiar, são os pais que devem se ocupar da educação e de formar moralmente seus membros. Os conceitos de Criança e Família implicam-se mutuamente, pois estão correlacionados em razão das transformações da sociedade capitalista quando a criança torna-se o vínculo dos laços familiares.

Ao investigarmos a interação das famílias na educação dos filhos, observamos ações como as situadas nos séculos XIX e XX que previam a educação da criança com destaque para as famílias, pois estas deveriam ser orientadas quanto aos cuidados que garantissem a saúde preventiva dos filhos. Além disso, no século XX, quando a participação da família é preconizada na legislação educacional e conseqüentemente nas propostas educativas, as famílias são reconhecidas como mediadoras da formação dos filhos e sua intervenção é considerada fundamental pelas instituições educativas.

Este estudo dialogou com um pai, uma avó e dez mães na faixa etária entre 24 e 52 anos, sobre a Infância, a Educação infantil e a Participação. A opção pelo grupo focal como uma das técnicas de coleta de dados permitiu que os pais aderissem com mais espontaneidade à pesquisa e expressassem suas crenças, valores, ideologias acerca da representação de sua participação na educação infantil. A troca de saberes possibilitou que refletissem sobre a qualidade da participação na escola dos filhos e a relevância que o diálogo exerce nas práticas educativas. Duas participantes argumentaram que aquele momento suscitava a reflexão, pois era necessário que os pais desenvolvessem condutas questionadoras diante da escola, no sentido de emitirem suas opiniões quando insatisfeitos. Isto comprova que foi positiva a escolha desta técnica como opção metodológica do estudo.

Conhecer as representações sociais de pais sobre a educação infantil e sua participação na educação dos filhos permitiu acompanhar por meio do diálogo as efetivas crenças que mobilizam os pais quando buscam o ingresso das crianças com quatro anos e meio a cinco anos na escola. Desta forma, reunimos os saberes de tais sujeitos acerca desta etapa de ensino para compreender como representam a sua participação na Educação Infantil, que se distingue dos demais níveis de escolaridade da criança por ser a primeira experiência de contato sua com a escola após o convívio familiar. Os anseios e expectativas diante do desenvolvimento dos filhos permeiam as representações sociais dos pais.

Desta forma, foi possível caracterizar e analisar as imagens e os significados sobre a educação infantil e participação dos pais e dar a elas a interpretação em nossos estudos. A educação escolar e os méritos dos saberes que resultam desta educação compõem a representação social dos pais que priorizam a aprendizagem e a socialização como mais significativas aos filhos na Educação Infantil. Em nossa resposta provisória anunciada na introdução deste estudo, acreditávamos, em virtude da indiferença que a minoria de pais demonstrava quando em nosso exercício profissional sobre a educação de crianças de cinco anos, que a educação infantil para eles tinha o significado de lugar de cuidado e guarda sem priorizar o seu caráter educativo; portanto, esse era um motivo para que não se integrassem efetivamente à escola dos filhos.

O estudo nos revelou que os pais acreditam na educação infantil como contribuição aos seus filhos, ressaltam de forma positiva a apropriação de conhecimentos pelas crianças, embora exaltem um modelo de educação disciplinar, centrado nos conhecimentos do professor, com ênfase na transmissão de conteúdos relacionados à leitura e escrita considerados por eles como fundamentais no processo de aprendizagem dos filhos. Os pais ancoram suas representações num modelo tradicional de educação infantil que prepara ao ensino fundamental.

A participação na escola com a postura de escuta dos encaminhamentos da coordenação e o interesse em acompanhar o que os filhos aprendem indicaram que a relação entre escola e pais avançou, tendo em vista as informações que circulam sobre o desenvolvimento da criança, registrados pelos pais nos questionários, segundo eles, foram partilhados em diálogos e palestras com os profissionais da escola que os filhos estudam.

O medo, a vergonha de falar – que não se resume a mera timidez –, a sensação de incômodo diante das constantes reafirmações sobre os problemas de aprendizagem dos filhos, a falta de cortesia no trato com os pais por parte de pessoas que compõem a coordenação da

escola diante dos questionamentos destes foram citadas como atitudes de desaprovação nos discursos dos pais que inviabilizam sua participação de forma interativa com a escola.

O silêncio, o medo, a timidez que os pais afirmaram sentir quando participam de momentos coletivos ou encontros com os profissionais que educam seus filhos, foram relatos resultantes de nossa postura provocativa, no sentido de suscitar o diálogo e a argumentação de idéias entre o grupo, que eram pertinentes ao nosso problema de pesquisa, para tanto, foi imprescindível construir no grupo focal um ambiente de confiança e compromisso ético de nosso estudo para com os pais, o que nos permitiu, além de conhecer os processos da representação social destes, constatar que na escola Vitória-Régia, em algumas situações, os pais não têm suas falas autorizadas.

A escola espera a participação da família como retorno ou reconhecimento da educação promovida, entretanto coordenação, diretores, professores e demais funcionários precisam atuar de forma a corroborar com o planejamento e práticas que proporcionem a participação efetivamente democrática dos pais.

As profissões de médico, professor e juiz, traçadas nos mapas mentais dos pais precisam da mediação da escola para que a criança se torne futuramente um desses profissionais, ou seja, é o significado simbólico, social, econômico e cultural que mobiliza os pais a participarem ou desejarem a educação de seus filhos.

Todavia, as insatisfações que essa escola abriga, como a falta de professores e, por parte da minoria de profissionais, a relação autoritária com os pais no momento do diálogo sobre os filhos, inviabilizam a qualidade da interação. Além disso, o estudo revelou que há implicações do sentimento de afeto dos pais pelos filhos. Estes, ao receberem as críticas, em reuniões ou conversas particulares com os profissionais sobre as dificuldades de aprendizagem ou de conduta, quando se consideram impotentes para a intervenção sobre o que o filho necessita, se afastam ou se tornam hostis à escola.

O diálogo precisa permear a relação pais-escola, pois o compromisso em acompanhar a formação dos filhos e intervir quando necessário constitui a autoridade compartilhada por eles diante do trabalho que a escola desenvolve.

A educação como um direito da criança assim como a construção de conhecimentos mediante as brincadeiras não foram citadas nos argumentos dos pais ao refletirem sobre a Educação Infantil. O campo de representação dos pais está situado na educação escolar, que segundo eles, pode oferecer aos filhos conhecimentos como possibilidade para um futuro de êxito profissional. Os pais têm expectativas sobre o futuro dos filhos, entretanto não podem obscurecer as escolhas e os desejos destes.

Quando priorizam a preparação ao futuro e a expectativa pelo acúmulo de conhecimentos considerados pré-requisitos para a escolaridade, os pais demonstram compreensão restrita sobre a educação infantil, o que precisa ser esclarecido pela escola, pois a educação infantil é vivenciada na dinâmica da história contada, na musicalidade, nos livros de literatura, na dramatização das lendas amazônicas e em demais linguagens.

A Escola Vitória-Régia em seu Projeto Político-Pedagógico ressalta a interação entre os sujeitos na construção do conhecimento e pauta-se na concepção dialógica. A escola ao reconhecer a criança como sujeito que interage com este processo de construção de conhecimento valoriza não somente a produção voltada para a leitura e escrita formal como esperam os pais e sim desenvolve o trabalho com ênfase nas linguagens como a música, a dança, os movimentos que são conhecimentos que colaboram com o desenvolvimento infantil e conseqüentemente à aquisição da leitura e da escrita.

A Educação Infantil representa para a criança o primeiro contato fora da convivência com sua família, para tanto, o diálogo da escola com os pais sobre o trabalho que desenvolvem com os filhos pode ser a primeira intervenção para que estes não reproduzam a idéia de educação voltada ao futuro ou somente como apropriação do processo de leitura e escrita. Os pais acreditam na escola pública, portanto, podem ser aliados dos profissionais que nela atuam para construir coletivamente uma educação de qualidade.

Como primeira iniciativa para a promoção da família no processo educativo dos filhos na escola pública desde a educação infantil, possivelmente seja orientar e discutir com os pais o significado social da educação para a criança. Esclarecê-los de que este é um direito amparado constitucionalmente a ser vivenciado no presente e que não se configura em concessão pelo poder público, tendo em vista que resulta dos impostos pagos por eles e devem retornar em forma de benefício de qualidade à população. A mediação que a escola pode estabelecer com os pais na educação infantil é a formação pautada no diálogo, articulada a reflexão sobre a educação dos filhos no âmbito escolar ou fora dele.

As propostas de intervenções podem fortalecer a interação entre família e escola sugerida por Paro (2000) com formação de grupo de pais que promovam a discussão de temas de seus interesses e o estudo mediado por profissionais, além de reuniões mensais com os pais em que a informação ultrapasse a mera comunicação sobre o desenvolvimento dos filhos, haja vista que a formação dos pais é o elemento que fortalece o vínculo entre família e escola.

Pode-se envolver os pais de diversas maneiras: incluir no planejamento ações em que possam participar, integrá-los em organização dos eventos na escola, promover encontros com profissionais, criar momentos coletivos de discussão, acompanhamento pelos pais em

passaios que a escola desenvolve, dialogar com estes as estratégias de orientação educacional aos filhos que podem ser feitas em casa, socializar as produções dos alunos com visitas periódicas. Estas não são receitas para transferir responsabilidades aos pais e sim possíveis encaminhamentos a serem pensados pelas instituições para mobilizar a participação destes na educação dos filhos.

Uma das contribuições da teoria das representações sociais neste estudo foi compreender os significados atribuídos pelos pais à educação infantil e sua participação na educação dos filhos. O grupo de pais com o qual dialogamos tem esta representação sobre a educação infantil e participação. É um estudo que se dispôs a refletir e enveredar pelos caminhos das representações sociais e educação infantil, como forma de colaborar com as demais pesquisas que versam sobre o tema, porém foi um caminho trilhado que possivelmente se entrecruza com outros caminhos dependendo do olhar de cada leitor.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARAÚJO, V. C. **Criança: Do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: Edufes, 1996.
- AZEVEDO, F. A. **A Educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BALLONE, G. J. **Afetividade**. 2005, p.1-6. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=297&sec=62>
Acesso em: 27 abr. 2008.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. Qualidade, Quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. GUARESCHI. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana: educação infantil – Política para garantir o tempo de infância**, 2001 (Caderno de educação, n. 4).
- BELÉM. **Fundação Papa João XXIII: um compromisso com a Cidadania** (1993 - 1996). Organizado por Núcleo de Assessoria Técnica, Grupo Base de Pesquisa e Capacitação: Adelayde Júlia de Lima Soares, 1996 (Caminhos da Assistência, 3).
- BOBBIO, N.; MATTEUCI, P. **Dicionário de Política**. Trad. João Ferreira. 12. ed. Brasília: UnB, 2004.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros Passos, 95).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 (v.1, v.2, v. 3).
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Brasília: Conselho Nacional da Criança e do adolescente: Ministério da Justiça, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Brasília, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução CEB Nº1. Brasília: Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 22 de março de 1999. Disponível em <<http://www.zinder.com.br/legislação/dcn.htm>>. Acesso em: ago. 2006.
- BRASIL. **Cidades**. Disponível em <<http://www.ibge.org.com.br>>. Acesso em: 28. jul. 2006.

____. **Censo Demográfico 2000: Famílias e domicílios: resultados da amostra.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso: em 03 maio. 2007.

____. **Censo Demográfico 2000: Nupcialidade e Fecundidade: resultados da amostra.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 03 maio. 2007.

____. **Censo Escolar de 2006.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 2007.

____. **Família Brasileira.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 03 maio. 2007.

____. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2004.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 03 maio. 2007.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, M.M; FERREIRA, I.M; ROSEMBERG, F. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2001.

CARVALHO, M. do C. B. Famílias e Políticas Públicas. In: ACOSTA, A. R. (Org) **Família: redes, laços e políticas públicas.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2005, p. 267-74.

CORAZZA, S. M. **Infância e Educação – Era uma vez – quer que conte outra vez?** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

____. **História da Infância sem fim.** Ijuí. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação, 788).

CORRÊA, M. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, M. C. (Org). **História social da infância no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 81-99.

CUNHA, M. V. da. A escola contra a família. In: LOPES, E.M; MENDES, V. (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 447-468.

DAVIES, Nicholas. Lei 5.692/71 (A lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus). **Legislação Educacional Federal Básica.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 109-134.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

ENGELS, F. **A origem da família da propriedade privada e do estado.** Trad. R. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FARIAS, M. L. S. O. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

FERNANDES, M; TEIXEIRA, E; SANTOS, M (Orgs.). **Travessias inclusivas de saberes: a educação cabana em Belém** (1997-2004). Belém, 2004.

FIGUEIREDO, A. M. Memórias da Infância na Amazônia. In: PRIORE, M. del. **História das crianças no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p.317-346.

FILHO, A. L. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L; FILHO, A.L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-58.

FOULIN, J.N; MOUCHON, S. **Psicologia da Educação**. Trad. Vanise Dresh. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

GENTILI, P. Parceiros na Aprendizagem. **Nova Escola**. São Paulo, n. 193, p.32-9, jun/jul. 2006.

GENOFRE, R. M. Família: uma leitura jurídica. In: CARVALHO, M.do. C. (Org). **A família contemporânea em debate**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 97-104.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

GOODE, W. J; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. Trad. Carolina M. Bori. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

GODOI, E. G. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOES, J. R.; FLORENTINO M. Crianças escravas e crianças dos escravos. In: PRIORE, M.del. **História das crianças no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 177-191.

GOMES, J. V. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: CARVALHO, M. do C. (Org). **Família Contemporânea em debate**. 7. ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003, p. 61-72.

GONDRA, J. Modificar com brandura e prevenir com cautela. Racionalidade Médica e higienização da infância. In: FREITAS, M.C.de; KUHLMANN, M. (Orgs). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 289-318.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-56.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORTA, J. S. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JODELET, D. **As Representações sociais**. Trad. Lílian ULUP. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)coabrindo o outro – Para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A (org). **Representando a Alteridade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 69-82.

____. **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

KRAMER, S. et al. (col.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.

____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.anped.br> Acesso em: 10 jan. 2006.

____. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: LEITE, M.I; NUNES, M.F; GUIMARÃES, D. (Orgs). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papirus, 1999, p. 269-280.

____. Direito da criança e projeto político-pedagógico da educação infantil. In: KRAMER, S; BAZÍLIO, L.C. **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 51-81.

____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, S; BAZÍLIO, L.C. **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

KUHLMANN, M. Jr. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M; MENDES, L; VEIGA, C.G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 469-496.

____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2005. p. 51-65.

____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 19-52.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LIBERAL, Belém Pará, 4.06.06. **Caderno Cidades**, p. 7, 8.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCILIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, ({2001?}). Disponível em:< <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 mar. 2007, p. 1-14.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M.C.de (org.) **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 53-79.

MACHADO, P. B. **Espaço, mapas mentais, representações sociais e prática docente na Educação do Campo**. Prefácio de Roberto Sidnei Macedo. Senhor do Bonfim-BA: EDUNEB, 2007.

MATOS, Ana. Palestra sobre direito de família. **III Congresso Paraense de Direito de Família**. Instituto Brasileiro de Direito de Família, de 29 a 30 de maio de 2006.

MONTAIGNE, M. Da Educação das Crianças. Trad. Sérgio Milliet. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editor Victor Civita, 1972. p. 79-93.

_____. Da afeição dos pais pelos filhos. Trad. Sérgio Milliet. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editor Victor Civita, 1972. p. 185-94.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MONLEVADE, J. A. O fundo da educação básica e o financiamento da educação infantil. In: BARRETO, A. R (Org); COELHO, R.de.C. **Financiamento da Educação Infantil: perspectivas em debate**. Trad. Alexandre Toledo: UNESCO Brasil, 2004, p. 155-170.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil: Construindo o Presente**. Campo Grande: UFMS, 2002.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. Tradução Á. Torres. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 235-248.

MÜLLER, V. R. **Histórias de Crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na 1ª República**. São Paulo, EPU, 1976.

NASCIMENTO, T. A. Q. R. **Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana**. Campinas. São Paulo: Autores Associados - FE/UNICAMP, 1997.

- NASCIMENTO, I. P. **A identidade da teoria das representações sociais**. Revista Ver Educação. Belém. v. 10. p.71-91, 2007.
- NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. (org). **Família Brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNICEF, 1994, p. 26-46.
- NETO, S. P. A Psicologia no Brasil (1981). In: ANTUNES, M. (org). **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 139-75.
- OLIVEIRA, L. C. de. **Escola e Família numa Rede de Desencontros: um estudo das representações sociais de pais e professores**. Taubaté. São Paulo: Cabral Editora, 2002.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, N. C. M. de. **A Política Educacional no Município de Belém-Pa nos anos 80: os desafios da democratização**, 1996 Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PAROLIN, I. **Pais educadores: é proibido proibir?** Porto Alegre: Mediação, 2003.
- PARO, V. H; DOURADO, F. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.
- ____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ____. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**. Nova Iorque, abril de 1990, p.1-25. Disponível em: <<http://www.educaçaoonline.pro.br>>. Acesso em 26 jul. 2007.
- PINHEIRO, I. C. M. **Encontros e desencontros entre mães e professoras: representações sociais de uma relação**. Natal: EDUFRRN, 1999.
- PRIORE, M. D. P. (Org). **História das crianças no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vitória Régia, 2006.
- QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. In: DEMARTINI, Z; FARIA, A; PRADO, P.

(Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 18-47.

RAGO, L. M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

REIS, T; CAMPOS, M.F.de (Orgs). **Infância, escola e pobreza**. Campinas: SP: Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Educação Contemporânea).

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **CADERNO DE PESQUISA**. n.115, março, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 23 mar. 2007.

____. **Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil**. MACHADO, M. L. (Org). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M.C.de (org.) **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 141-161.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 7.ed. Petrópolis, 1985.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO M. do C. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, Cortez, 2003.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, vazes, 1986.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACKS, O. **Um Antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. Tradução: B. Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, M.; SOUZA M. A; SCARLATO, ARROYO, M (Orgs). **O Novo Mapa do Mundo Fim de Século e Globalização**. 4.ed. São Paulo: Hucitec. Anna Blume, 2002.

SARMENTO, M. J. A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R.L; FILHO, A.L (Orgs). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-28.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAWAIA, B. B. Família e afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e

oportunidades. In: ACOSTA, A. R; VITALE, M. A.F. (Orgs) **Família: redes, laços e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2005, p. 39-59.

SEMEC. **Demonstrativo da Rede Municipal de Ensino Infantil**, 1999-2006.

SOUSA, M. O. **Educação Pré-Escolar em áreas verdes**. Belém, 1979. Relatório I Semana de Supervisores Escolares.

SHIROMA, E.O; MORAES, M.C; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMOLKA, A. L. B. Estatuto do Sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In FREITAS, M.C. de; KUHLMANN, M. (Orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99-127.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano Editora, 2003.

SOUZA, M. L. de. **Desenvolvimento de Comunidade e Participação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TANCREDI C. A. M. O. **Políticas Nacionais de Educação Infantil**: Mobral, educação pré-escolar e a Revista Criança. 2006, 222p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.

TURKENICZ, A. Famílias Ocidentais no Século XX. In: PORTELLA, F. O; FRANCESCHINI, I.S. (Orgs). **Família e Aprendizagem: uma relação necessária**. Rio de Janeiro: Wap, 2006, p. 11-36.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância em 2006**. Disponível em: <<http://www.unicef.org>>. Acesso em: 15 mar. 2007.

____. **Indicadores sobre Crianças e adolescentes**. Disponível em <<http://www.unicef.org>>. Acesso em: 29 mar. 2007.

____. **Situação Mundial da Infância 2008**: caderno Brasil. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/cadernobrasil2008>>. Acesso em: mar. 2008.

VIANA, M. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares - Algumas condições de possibilidades. In: ZAGO, N; NOGUEIRA, M.A; ROMANELLI, G (Orgs). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 45-60.

VIGOTSKII, L. S; LURIA A. R; LEONTIEV A. N. **Linguagem, pensamento e aprendizagem**. Tradução Maria da P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

APÊNDICE – A
QUESTIONÁRIO
INFORMAÇÃO³⁴

1. NOME: _____ IDADE _____ SEXO: F () M ()
2. ONDE MORA:
3. NÚMERO DE FILHOS: _____
4. ESCOLARIDADE:
5. ESTADO CIVIL:
 () SOLTEIRO/A () CASADO () VIÚVO/A DIVORCIADO/A () () UNIÃO ESTÁVEL
6. GRAU DE PARENTESCO COM A CRIANÇA:
 () PAI () MÃE () AVÓ AVÔ () () PADRASTO / MADRASTA () OUTRO
7. RENDA FAMILIAR:
 () Até R\$ 200,00 () R\$ 350,00 () R\$ 525,00 () R\$ 700,00
8. QUAL O TEMPO DE ATENÇÃO QUE VOCÊ RESERVA AO SEU FILHO?

9. QUAL DESTES MEIOS DE COMUNICAÇÃO VOCÊ TEM ACESSO?

() RÁDIO () TELEVISÃO () COMPUTADOR () JORNAIS/ REVISTAS

COM QUE FREQUÊNCIA? _____

10. POR QUE VOCÊ OS UTILIZA:

() PARA SE DIVERTIR () PARA SE INFORMAR () PARA TRABALHAR

INFORMAÇÕES/ SABERES

11. POR QUE VOCÊ MATRICULOU SEU FILHO (A) NA ESCOLA COM 4-5 ANOS PARA ESTUDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

12. O QUE VOCÊ SABE SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL?

13. ONDE OU COM QUEM VOCÊ ADQUIRIU ESTES SABERES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL?

³⁴ Os termos em negrito não foram impressos nos questionários aplicados na pesquisa.

CRENÇAS

14. EM QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL PODE CONTRIBUIR COM SEU FILHO(A)? COMO?

OBJETIVAÇÃO

15. VOCÊ PARTICIPA DA EDUCAÇÃO DE SEU FILHO (A)? DESCREVA COMO:

ATITUDE

16. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O QUE O SEU FILHO (A) APRENDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

ANCORAGEM

17. ALÉM DISTO, SE NÃO ESTÁ SATISFEITO, O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL DEVERIA ENSINAR?

VALORES

18. QUE VALORES VOCÊ ESPERA QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL TRANSMITA AO SEU FILHO (A)?

19. HOUVE MUDANÇAS EM SEU FILHO (A) APÓS FREQUENTAR A EDUCAÇÃO INFANTIL? DESCREVA

20. VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DE ENTREVISTA?

SIM () NÃO ()

21. VOCÊ TEVE OUTRO FILHO QUE TENHA FEITO A EDUCAÇÃO INFANTIL?

SIM () NÃO ()

CAMPO DA REPRESENTAÇÃO

DESENHE O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL POSSIBILITA AO SEU FILHO.

APÊNDICE – B

ATIVIDADES DO GRUPO FOCAL

- Apresentação da mediadora e esclarecimento do encontro.
- Texto Inicial “O nó da presença”
- Dinâmica da Caixinha Surpresa
 - Q.1. Você participa da escola de seu filho?
 - Q.2. De que maneira você gostaria de participar?
 - Q.3. O que você considera mais importante que a escola ofereça para seu filho na Educação Infantil?
 - Q.4. O que você pensa sobre a Infância de hoje?
- Sacola do Segredo: A escola que meu filho estuda...
- Dinâmica Final: Com três palavras diferentes escreva o que um pai ou mãe pode oferecer ao filho...
- Lanche
- Tempo estimado 1h e 15 min.

APÊNDICE – C**CONVITE**

À _____

Dando prosseguimento à nossa pesquisa, o (a) convidamos para participar de uma roda de conversa, que acontecerá no dia 19/10/2007 (Sexta-feira).

Contamos com sua presença.

Local: Auditório da Escola Vitória Régia² .

Horário: 7h às 8h e 30 min.

Participe!Haverá surpresas.

Atenciosamente

Heloiza Nóbrega

CONVITE

À _____

Dando prosseguimento à nossa pesquisa, o (a) convidamos para participar de uma roda de conversa, que acontecerá no dia 19/10/2007 (Sexta-feira).

Contamos com sua presença.

Local: Auditório da Escola Vitória Régia³ .

Horário: 17h às 18h e 30 min.

Participe!Haverá surpresas.

Atenciosamente

Heloiza Nóbrega

² Nome fictício.

³ Nome fictício.

ANEXO – A

O NÓ DA PRESENÇA

Numa reunião em uma escola da periferia, a diretora incentivava os pais a apoiarem seus filhos. Ela também enfatizava que eles deveriam sempre se fazer presente. Entendia que, embora soubesse que a maioria dos pais e mães daquela comunidade trabalhasse fora, deveriam encontrar um tempinho para dedicar às crianças.

Ficou surpresa quando um pai se levantou e explicou de modo humilde, que não tinha tempo de falar com o filho, ou mesmo vê-lo durante a semana, pois quando saía para trabalhar era muito cedo e a criança ainda estava dormindo. Quando voltava do trabalho, o garoto já havia deitado. Explicou ainda que tinha de trabalhar assim para prover o sustento da família.

Porém, contou também que o fato de não poder dar maior atenção ao filho, o deixava angustiado. Mas que tentava se redimir beijando-o todas as noites ao chegar em casa. Para que ele soubesse de sua presença, dava um nó na ponta do lençol que o cobria. Isso acontecia, religiosamente, todas as noites. Ao acordar, o menino sabia que o pai tinha estado ali e o havia beijado. O nó era o elo de comunicação entre pai e filho.

Mais surpresa ficou ainda a diretora, quando constatou que o filho desse pai era um dos melhores alunos da sala.

Moral da história: Esse caso nos faz refletir que há muitas maneiras de um pai se fazer presente e comunicar-se com os filhos, esse pai encontrou a sua. E o mais importante: A criança percebe isso! É certo que nos preocupamos com os nossos filhos. Mas é importante que eles saibam, sintam isto. Devemos exercitar a comunicação e encontrar cada um a sua maneira de mostrar a seu filho o quanto gosta dele.

Então perguntamos: **Você já deu um nó no lençol de seu filho hoje?**

Fonte: Texto de autor desconhecido

Enviado por Cláudia Oliveira Macedo REOP.05/BR/BA