

CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO

**OS VÍNCULOS AFETIVOS INFANTIS E A
PRÉ-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE/MS
2019**

CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO

**OS VÍNCULOS AFETIVOS INFANTIS E A
PRÉ-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Psicologia, área de concentração Psicologia da Saúde, sob a orientação da profa. Dra. Sonia Grubits.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE/MS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

M123v Macedo, Camila Bellini Colussi

Os vínculos afetivos infantis e a pré-escola de tempo integral / Camila Bellini Colussi Macedo; orientadora Sonia Grubits.-- 2019.
146 p.: il.; 30 cm

Tese (doutorado em psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019
Inclui bibliografia

1. Educação infantil. 2. Educação pré escolar. 3. Vínculo afetivo.
I. Grubits, Sonia. II. Título.

CDD: 372.21

A tese apresentada por **CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO**, intitulada “**OS VÍNCULOS AFETIVOS INFANTIS E A PRÉ-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**”, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foi.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia Grubits - UCDB (orientadora)

Profa. Dra. Angela Elizabeth Lapa Coêlho - Emérita UNIPÊ

Profa. Dra. Kátia Regina Bazzano da Silva Rosi - UFMS

Profa. Dra. Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo- USP

Profa. Dra. Luziane de Fátima Kirchner - UCDB

Campo Grande-MS, 25 de fevereiro de 2019.

A tese apresentada por **Camila Bellini Colussi Macedo**, intitulada **Os Vínculos Afetivos Infantis e a Pré-escola de Tempo Integral**, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, foi

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia Grubits – UCDB (orientadora)

Profa. Dra. Angela Elizabeth Lapa Coêlho – Emérita UNIPÊ

Profa. Dra. Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo - USP

Profa. Dra. Kátia Regina Bazzano da Silva Rossi – UFMS

Profa. Dra. Luziane de Fátima Kirchner – UCDB

Campo Grande - MS, ____/____/_____.

Para o Dudu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por abrir e iluminar o caminho até aqui, e estar presente sempre, até mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço imensamente a minha família, que sempre apoiou meus passos.

Agradeço ao meu esposo Cláudio, que me incentiva a continuar e avançar sempre. Obrigada por acreditar indubitavelmente em cada projeto que me propus a fazer e por sacrificar junto comigo incontáveis momentos e recursos (de todos os tipos). Meu amor a você!

Agradeço ao Eduardo, meu filho companheiro, que esteve presente desde muito pequeno em cada momento do doutorado, em cada viagem, em cada táxi que esperamos na rodoviária nas madrugadas, em cada aula que participou comigo, ou mesmo quando ficou me esperando na escola ou com outras pessoas da família. Você é a inspiração para este projeto. Meu coração está sempre perto do seu!

Agradeço ao meu pai Candinho, que também não mediu esforços para me ajudar nesta empreitada (obrigada por me buscar e levar até a rodoviária tantas e tantas vezes), e não somente nesta, mas em todas as anteriores que, junto com minha mãe Rita (que não está mais entre nós), me trouxeram até aqui. Muito respeito, carinho e amor por vocês!

Agradeço ao meu irmão Cassiano, que comemorou comigo cada passo e sempre tomava um café comigo sempre que nos encontrávamos em Campo Grande.

Agradeço ao Centro de Educação Infantil onde a pesquisa se desenvolveu (e que por motivo de sigilo e anonimato não será mencionado seu nome), e às responsáveis que sempre foram muito acolhedoras e deixaram as portas abertas para eu realizar meu trabalho. Agradeço também a todas as demais professoras, monitoras, e funcionárias, assim como aos pais e as crianças que se mostraram receptivos e pacientes em participar da pesquisa. Meu carinho a todos vocês!

Agradeço aos meus amigos de turma, Laura, Vanusa, João, Mário, Ruben, Wercy e, especialmente, Silvia. Dividimos muitas angústias, alegrias, discussões e contribuições. À Silvia, obrigada por sua amizade e por dividir cada instante. As trocas amenizam as dificuldades!

Agradeço a Professora Dra. Sonia Grubits por me aceitar como orientanda e contribuir imensamente em meu trabalho, proporcionando crescimento e conhecimento desde a graduação. Muito obrigada pela parceria!

Agradeço às professoras da banca que aceitaram participar e contribuir com este trabalho. À Professora Dra. Angela Elizabeth Lapa Coêlho, que me apresentou à pesquisa e por quem tenho muito carinho e apreço. É muita alegria tê-la em minha banca!

À Professora Dra. Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo, que gentilmente aceitou despender seu tempo e atenção para contribuir com este estudo.

À Professora Dra. Kátia Regina Bazzano da Silva Rossi, que também acompanhou minha formação acadêmica e que agora contribui para mais este passo em minha formação como psicóloga e pesquisadora.

À Professora Dra. Luziane de Fátima Kirchner, por dedicar seu tempo a leitura do meu trabalho e por colaborar com seu conhecimento no aprimoramento do trabalho final.

Agradeço também aos demais professores do corpo docente da UCDB, que contribuíram para minha formação, assim como agradeço aos demais funcionários da instituição, em especial a Luciana Fukuhara Barbosa, sempre disponível em me atender e auxiliar, de forma muito eficiente e simpática.

Agradeço às instituições que viabilizaram a concretização desta formação: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, pelo afastamento para capacitação; Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, pela bolsa e por me proporcionar a oportunidade de minha formação profissional; e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro tão indispensável.

Agradeço também a todos amigos, amigas, colegas de trabalho e as pessoas da minha família, que contribuíram em algum momento, principalmente cuidando do Dudu para eu estudar.

Obrigada!

Eu não mandaria um cão para um internato aos sete anos.

Bowlby (1999)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças que estudam em pré-escola de tempo integral. Foi utilizado o método qualitativo e o referencial teórico psicanalítico e da teoria do apego de Bowlby. A tese foi desenvolvida na modalidade de artigos. O artigo 1, intitulado “Reflexões sobre a pré-escola de tempo integral e a formação dos vínculos afetivos”, discute a relação entre a escola de tempo integral e a formação dos vínculos afetivos, passando pelos aspectos legais da Educação e a importância da construção de vínculos afetivos para a saúde mental do indivíduo. Apresenta ainda dados obtidos nas observações registradas em diário de campo, feitas pela pesquisadora em 66 visitas técnicas em um Centro de Educação Infantil de uma cidade do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, onde se realizou a pesquisa. O artigo 2, cujo título é “Os vínculos afetivos e a pré-escola de tempo integral nos desenhos das crianças”, traz dados referentes aos desenhos produzidos por dez crianças, estudantes da pré-escola de tempo integral, sobre a escola, a família e as pessoas importantes para elas, permitindo uma análise das reflexões das mesmas a respeito da permanência na escola de tempo integral. O artigo 3, intitulado “A pré-escola de tempo integral e os vínculos afetivos: vivência de pais e responsáveis”, apresenta a visão de dez pais e/ou responsáveis a respeito do tema pesquisado, e demonstra que a pré-escola de tempo integral apresenta-se como única opção para famílias que tem necessidade de trabalhar, de modo que a instituição continua cumprindo a função assistencialista inicial para a qual foi criada (guarda, higiene e alimentação). O artigo 4, com o título de “A pré-escola de tempo integral e os vínculos afetivos infantis: um recorte a partir da visão das educadoras”, trata da percepção de dez educadoras a respeito do tema, participando professoras, monitoras e coordenadora pedagógica. As 10 educadoras apresentaram posicionamento desfavorável à pré-escola de tempo integral. Os dados dos artigos produzidos evidenciam que o tempo de convívio com a família é considerado insuficiente e aponta para a possibilidade de incompatibilidade entre a permanência da criança na pré-escola de tempo integral e o atendimento pleno de suas necessidades afetivas, nas condições em que se dá a Educação Infantil na atualidade. Desta forma, propõem-se maiores investimentos na área da Educação,

com melhor formação e capacitação para as profissionais, além de políticas públicas que incluem não apenas a Educação, mas também a Assistência Social, a Saúde, o Esporte e a Cultura. Sugere-se também maior diálogo entre a família e a instituição, e ainda melhores e diversificadas condições de trabalho, de modo que a inserção da mulher no mercado de trabalho seja acompanhada de condições adequadas para que esta possa, caso seja seu desejo, desempenhar suas funções maternas de forma articulada, garantindo-se, então, a promoção da saúde mental das crianças.

Palavras-chave: educação infantil; pré-escola; vínculo; desenhos.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the affective bonds established by children who study in full-time preschool. The qualitative method and the psychoanalytical theoretical reference and Bowlby's theory of attachment were used. The thesis was developed in the form of articles. Article 1, entitled "Reflections on full-time preschool and the formation of affective bonds", discusses the relationship between full-time school and the formation of affective bonds, through the legal aspects of education and the importance of construction of affective bonds to the mental health of the individual. It also presents data obtained in the observations recorded in field diaries, made by the researcher in 66 technical visits at a Child Education Center in a city in the interior of the State of Mato Grosso do Sul, where the research was carried out. Article 2, whose title is "The affective bonds and the full-time preschool in children's drawings", brings data referring to the drawings produced by ten children, full-time preschool students, about school, family and the people who are important to them, allowing an analysis of their reflections on staying in full-time school. Article 3, entitled "The full-time preschool and the affective bonds: the experience of parents and guardians", presents the vision of ten parents and / or guardians about the researched topic, and demonstrates that the preschool time integral is presented as the only option for families that need to work, so that the institution continues to fulfill the initial welfare function for which it was created (custody, hygiene and food). Article 4, entitled "Full-time preschool and children's affective bonds: a cut from the perspective of educators", deals with the perception of ten educators regarding the theme, involving teachers, monitors and pedagogical coordinator. The 10 educators presented an unfavorable position to the full-time preschool. The data of the articles produced show that the time of living with the family is considered insufficient and points to the possibility of incompatibility between the permanence of the child in the full-time preschool and the full attendance of his/her affective needs, under the conditions in which gives preschool education today. In this way, greater investments are proposed in the area of Education, with better training and qualification for professionals, as well as public policies that include not only Education, but also Social Assistance, Health, Sport and Culture. It is also suggested that there should be a greater dialogue between the family and the institution, and even better and

more diverse working conditions, so that the insertion of women in the labor market is accompanied by adequate conditions so that women can, if they wish, fulfill their maternal functions in an articulated way, thus ensuring the promotion of children's mental health.

Key-words: child education; preschool; bondings; drawings.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Planta baixa da instituição.....	23
Figura 2. Desenho 1 – Criança C2 – Escola	69
Figura 3. Desenho 2 – Criança C2 – Família	70
Figura 4. Desenho 3 – Criança C2 – Figuras importantes	70
Figura 5. Desenho 4 – Criança C8 – Escola	71
Figura 6. Desenho 5 – Criança C8 – Família	72
Figura 7. Desenho 6 – Criança C8 – Figuras importantes	72
Figura 8. Desenho 7 – Criança C10 – Escola	73
Figura 9. Desenho 8 – Criança C10 – Família	74
Figura 10. Desenho 9 – Criança C10 – Figuras importantes	75

LISTA DE TABELAS OU QUADROS

Tabela 1. Número de crianças por educador de acordo com a faixa etária	25
Tabela 2. Rotina de atividades – Jardim II – Turmas C e D	26
Tabela 3. Dados demográficos dos pais e/ou responsáveis	86
Tabela 4. Motivo pelo qual a família optou pela escola de tempo integral	87

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para entrevista semi-dirigida - Crianças	130
Apêndice B – Roteiro para entrevista semi-dirigida – Pais e/ou responsáveis..	131
Apêndice C – Roteiro para entrevista semi-dirigida – Educadoras	132
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Crianças	133
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e/ou responsáveis	134
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educadoras.....	135
Apêndice G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	136
Apêndice H – Termo de Autorização para Gravação de Voz – Crianças.....	137
Apêndice I – Termo de Autorização para Gravação de Voz – Pais e/ou responsáveis	138
Apêndice J – Termo de Autorização para Gravação de Voz – Educadoras.....	139

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Autorização da Instituição	141
Anexo B – Parecer Consustanciado – CEP	142

SUMÁRIO

1 Introdução.....	16
1.1 Construção da tese	17
1.2 Configuração da tese	30
2 Artigo 1 – Reflexões sobre a Pré-escola de Tempo Integral e a Formação dos Vínculos Afetivos.....	32
3 Artigo 2 – Os Vínculos Afetivos e a Pré-escola de Tempo Integral nos Desenhos das Crianças.....	53
4 Artigo 3 – A Pré-escola de Tempo Integral e os Vínculos Afetivos: Vivência de Pais e Responsáveis	79
5 Artigo 4 – A Pré-escola de Tempo Integral e os Vínculos Afetivos Infantis: um Recorte a partir da Visão das Educadoras	102
6 Considerações Finais	118
Referências	125
Apêndices	129
Anexos	139

1 Introdução

As vivências próprias da infância têm sido tema de meu interesse na vida acadêmica e em minha atuação profissional. Meus estudos realizados na graduação em Psicologia, nos cursos de especialização e mestrado tiveram as crianças como participantes. Meu trabalho de conclusão de curso de graduação tratava-se de um estudo de caso clínico, de uma criança de dois anos atendida na clínica-escola, em psicoterapia psicanalítica. Em minha pós-graduação lato sensu, dediquei-me ao estudo da doença psicossomática infantil, o que vinha ao encontro com meu trabalho em hospital geral, onde realizava atendimento psicológico nos setores de Pediatria e CTI Pediátrico. Já no mestrado, realizei uma pesquisa sobre as representações sociais de saúde e doença para crianças, estudantes de uma escola pública na cidade de Campo Grande – MS. Atuei em Psicologia Clínica, atendendo crianças em psicoterapia de orientação psicanalítica.

Posteriormente, a experiência da maternidade me aproximou dos temas que relacionam a criança, ainda pequena, com a creche e a escola, uma vez que, devido ao meu trabalho, precisei matricular meu filho em uma instituição de Educação Infantil em tempo integral, quando ele possuía a idade de oito para nove meses. Inicialmente, ele permanecia na creche durante um período de aproximadamente dez horas ao dia. Em um momento posterior, conseguia buscá-lo para almoçar, de modo que permanecia na creche no período da manhã, e retornava no período vespertino, logo após o almoço.

Esta experiência me fazia refletir se a quantidade de tempo que ficávamos distantes poderia de alguma forma ser prejudicial para o desenvolvimento afetivo, e me fez questionar sobre o impacto na formação psíquica da criança que permanece na creche e pré-escola de tempo integral, estando afastada da família por longas horas do dia. Desta forma, surgiu esta proposta de estudo. Trata-se de uma temática de grande importância, uma vez que o acesso da criança à Educação é foco de grande discussão e debate, sendo garantido este direito pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990).

Considerando-se o avanço pedagógico das instituições de ensino na Educação Infantil, assim como avanços nas pesquisas e estudos relacionados ao tema, cabe ao psicólogo analisar e refletir sobre como se dá o desenvolvimento afetivo das crianças que utilizam tais serviços, considerando principalmente aquelas que permanecem durante tempo integral. Uma vez que a criança permanece na instituição durante grande parte do dia, afastada do convívio e cuidados familiares, torna-se questionável se os cuidados delegados às educadoras podem ser objeto de preocupação para o desenvolvimento psicológico das crianças, conforme será discutido adiante.

1.1 Construção da tese

1.1.1 Justificativa e objetivos

Considerando-se a importância dos vínculos iniciais da criança como preditores de sua saúde mental, faz-se imprescindível analisar os laços afetivos da criança que permanece a maior parte do dia na pré-escola de tempo integral, uma vez que tais vínculos eram primordialmente reservados aos membros da família. A hipótese apresentada considera que o formato das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças na pré-escola de tempo integral não favorecem o desenvolvimento psíquico infantil. A questão problematizadora trata da forma como se dão as relações afetivas das crianças, com adultos e com seus pares, que permanecem em tais instituições na condição de tempo integral. Algumas pesquisas têm debatido o tema, considerando principalmente os aspectos pedagógicos. Porém, há um número reduzido de estudos a respeito da temática voltada para as relações afetivas estabelecidas neste contexto. A revisão bibliográfica, realizada na modalidade narrativa, produziu um número reduzido de achados, fato relatado também no estudo de Barbosa, Richter e Delgado (2015). Especificamente sobre a associação entre os temas “vínculos afetivos” e a “pré-escola de tempo integral”, não foi localizado nenhum trabalho.

O estudo apresenta ampla relevância, uma vez que remete a impactos de cunho educacional e pedagógico, e, além disso, à questões relacionadas a aspectos

trabalhistas, uma vez que um dos pontos relacionados à escolha da pré-escola de tempo integral é a inserção da mulher no mercado de trabalho, ficando as crianças expostas à ausência do cuidado familiar (Didonet, 2001). A pesquisa se justifica ainda pela necessidade de um estudo que tenha como participantes as próprias crianças, principais envolvidas na temática, uma vez que a maioria dos estudos coleta os dados por meio de entrevistas com as educadoras e/ou os pais ou responsáveis. A pesquisa com crianças permite analisar os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais e em contextos diversos (Martins Filho, 2010), além de colocar em destaque o protagonismo infantil, estimulando para o desenvolvimento de uma consciência a respeito do mundo social e cultural das crianças (Martins Filho, & Barbosa, 2010).

Desta forma, o objetivo geral deste estudo foi analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças que estudam na pré-escola de tempo integral, tendo como objetivos específicos descrever os vínculos estabelecidos entre as crianças e os membros familiares e as pessoas do ambiente institucional, identificar aspectos positivos da permanência da criança na pré-escola de tempo integral, identificar fragilidades nos vínculos estabelecidos pela criança com os membros da família e com as pessoas da pré-escola de tempo integral e, verificar se as necessidades afetivas infantis são atendidas na pré-escola de tempo integral.

1.1.2 *Perspectiva teórico-metodológica*

O método utilizado foi o método qualitativo (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013), com caráter descritivo e correlacional (Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2012). Günther (2006) aponta para o fato de que a escolha pelo método utilizado está relacionada à melhor adequação ao tema de estudo. Para Martins Filho e Barbosa (2010), as metodologias qualitativas e de fundo interpretativo têm sido utilizadas com maior frequência na pesquisa com crianças, permitindo análise de dados e fatos do cotidiano. Desta forma, a pesquisa aqui proposta, que tem como objeto de estudo o fenômeno humano em seus aspectos psíquicos, adota o método qualitativo como adequado e conveniente.

O referencial teórico adotado parte do campo da Psicanálise e aborda o conceito de vínculo afetivo, próprio da teoria do apego, descrita por Bowlby (1990), a

despeito do posterior distanciamento do autor da abordagem psicanalítica. O conceito mencionado é descrito a partir da noção de apego, um tipo de vínculo social, próprio do relacionamento entre pais e filhos, que inclui os aspectos de segurança e conforto (Ramires, & Schneider, 2010). O vínculo afetivo das crianças que estudam em pré-escola de tempo integral será analisado tendo como base este conceito operacional, considerando-se o fato de que estando distantes dos pais por longo período do dia, tais vínculos afetivos poderão ficar prejudicados e/ou serão estabelecidos com as pessoas do ambiente escolar. A teoria adotada mostra-se adequada ao objeto de estudo uma vez que considera os anos iniciais da infância como imprescindíveis para a formação psíquica do indivíduo (Freud, 1905/1972), sendo que as primeiras relações estabelecidas pela criança servem como uma espécie de modelo para as relações posteriores (Klein, 1932/1991). A figura da mãe tem papel importante nesta fase inicial, sendo que a relação entre mãe e filho constitui-se como fator diretamente relacionado à saúde mental da criança (Winnicott, 2005, 2006).

Especificamente para Bowlby (1995), instituir um ambiente de separação entre mãe e filho pode acarretar prejuízos para o psiquismo da criança, com efeitos prejudiciais para o seu desenvolvimento, mesmo que este distanciamento seja parcial. O autor alerta para o fato de que tal separação pode ser considerada crítica quando ocorre a partir de 12 meses de idade. Porém, mesmo em crianças com idade mais avançada tal fenômeno pode ser ainda considerado danoso, afetando diretamente o modo como a pessoa estabelecerá suas relações afetivas ao longo da vida (Bowlby, 1995, 1997; Dalbem, & Dell'Aglio, 2005), tornando-se um dos fatores de risco para a formação de personalidade antissocial, com a possibilidade de estabelecimento de relações afetivas superficiais, problemas relacionados a inacessibilidade ao outro, déficits cognitivos e delinquência (Gomes, & Melchiori, 2012). É importante frisar que, de acordo com a teoria freudiana (Freud, 1905/1972), o período do desenvolvimento psíquico considerado propício para a socialização é o período de latência, que se dá logo após a fase edípica (que ocorre entre três e cinco anos de idade) e se estende até o início da puberdade, sendo caracterizada pela repressão da sexualidade infantil e por um reforço nas aquisições do ego. Desta forma, observa-se que, até a finalização do período edípico, são importantes as relações estabelecidas entre a criança e seus cuidadores primários, e seu distanciamento pode promover prejuízos para o desenvolvimento infantil.

1.1.3 Participantes

Participaram da pesquisa dez crianças entre quatro e cinco anos de idade, matriculadas no período da pré-escola. Foi adotado o critério de inclusão da permanência da criança na escola em período de tempo integral, sendo que as demais (que permanecem apenas um período) não foram convidadas a participar. Dentre as 35 crianças matriculadas nas turmas do Jardim II em tempo integral, cujas atividades pedagógicas eram desenvolvidas no período matutino (Jardim II C e Jardim II D), 10 participaram da pesquisa, pelo fato dos pais e/ou responsáveis autorizarem a participação. Os pais e/ou responsáveis e as educadoras foram também convidados a participar. A pesquisa foi concluída com 30 participantes, ou seja, 10 crianças, 10 pais e/ou responsáveis e 10 educadoras.

1.1.4 Local

Quanto ao local de pesquisa, o estudo ocorreu nas dependências de um Centro de Educação Infantil, pertencente à rede de ensino pública de um município do interior do Estado do Mato Grosso do Sul. A escolha da instituição foi feita por conveniência (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013), considerando que foi aleatoriamente selecionada e prontamente aceitou participar do estudo, de tal forma que não se buscou outras instituições tendo em vista o aceite inicial desta.

1.1.4.1 Cidade

A pesquisa foi realizada em um município do interior do Estado do Mato Grosso do Sul, cujo contexto em que se insere apresenta características específicas e diferenciadas de grandes centros populares. A cidade se localiza próxima as divisas com os Estados de Minas Gerais, Goiás e São Paulo. Segundo dados da prefeitura¹, na economia predomina a pecuária (corte e leite), com setor industrial

¹ Os dados foram retirados da página eletrônica da prefeitura, porém esta não consta na lista de referências do trabalho, tendo em vista o intuito de preservar a identidade do município.

em expansão. Conforme IBGE (2018a, 2018b²), o município possui aproximadamente 40.000 habitantes, com área territorial de 5.402,652 km² e densidade demográfica de 7,44 habitantes em 2010 por km² (para simples comparação a capital paulista possui densidade demográfica de 7.398,26 hab/km² e a capital do Estado do Mato Grosso do Sul possui densidade demográfica de 97,22 hab/km²), e não conta com sistema de transporte público. O índice de desenvolvimento humano municipal – IDHM era de 0,721, também em 2010, e o PIB per capita era de R\$26.619,77, em 2015 (IBGE, 2018a, 2018b³). Tais dados indicam que o município possui um índice de desenvolvimento humano alto, próprio de regiões que se encontram em desenvolvimento, assim como seu PIB per capita, que também é comum a regiões em desenvolvimento.

Sobre a rede de ensino, de acordo com dados obtidos na própria Secretaria de Educação, o município conta com seis Centros de Educação Infantil, além de outras sete escolas que também atendem crianças entre quatro e cinco anos. Destas escolas, quatro são urbanas e três são rurais. Além da rede pública, a cidade possui ainda duas escolas particulares que atendem a Educação Infantil, e outras duas instituições mantidas por entidades sem fins lucrativos. No ano de 2017, a rede pública municipal contava com aproximadamente 1400 crianças matriculadas na Educação Infantil.

1.1.4.2 Descrição do local

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil, que na época da pesquisa, atendia crianças de zero a cinco anos, garantindo “desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, linguístico e psicológico”, e tendo como finalidade o “desenvolvimento integral a criança, completando a ação da família e comunidade” (Projeto, 2014).

² Os dados foram retirados da página eletrônica do IBGE, porém a referência foi ocultada para preservar a identidade do município, tendo permanecido apenas os dados referentes às cidades de Campo Grande e São Paulo, utilizadas no texto para fins comparativos.

³ Idem ao anterior.

1.1.4.2.1 Descrição do ambiente físico

O horário de funcionamento era das 7 às 17h e o espaço físico, com aproximadamente 2.500m² e que havia passado por reforma e pintura, contava com:

- 1 hall para recepção com banheiro
- 1 secretaria
- 1 sala para professores (com banheiro)
- 1 sala para coordenação
- 1 sala para Direção
- 1 sala para berçário (com lactário, fraldário e 3 banheiros, sendo um com chuveiro)
 - 1 refeitório
 - 1 dispensa
 - 7 salas de aula
 - 1 sala de vídeo e leitura
 - 2 salas para descanso
- 1 pátio coberto para recreação com bebedouros e 2 banheiros (feminino e masculino), sendo que os banheiros possuíam vasos apropriados para crianças e chuveiros
 - 1 parque infantil
 - 1 parque infantil para crianças de 0 a 2 anos
 - 1 cozinha com 2 pias, 2 fogões industriais, 2 freezers e 1 geladeira média
 - 1 lavanderia com 2 tanques e 1 máquina de lavar e centrifugar

Destes espaços, observou-se que a sala de aula, as salas de descanso, o parque, o refeitório, o pátio descoberto e o pátio coberto são os locais onde as crianças mais transitavam. As salas de aulas eram compostas por cadeiras e mesas apropriadas para as crianças, decoradas com temas infantis relativos a conteúdos que compunham o currículo proposto. O quadro negro, a mesa da professora e estantes para abrigar o material utilizado nas aulas também compunham as salas de aulas. As mesmas possuíam janelas amplas que favorecem a luminosidade. Com relação às salas de descanso, estas se constituíam em duas salas, uma para as meninas e outra para os meninos, com colchões que eram colocados no chão para as crianças dormirem, e televisões para reprodução de desenhos e filmes infantis. O

parque se localizava em um espaço amplo, ao lado de uma área verde com árvores. Possuía brinquedos como gangorra, balanço, gira-gira e um brinquedo multiuso, com escadas, escorregador, entre outros, todos em perfeito estado de conservação.

Especificamente com relação ao refeitório, espaço onde se realizou a maior parte da coleta de dados, tratava-se de um local bem iluminado e arejado, com três janelas amplas e ventiladores, quatro conjuntos de mesas, com cadeiras e bancos próprios para crianças, além de cadeirões para a alimentação das crianças menores. O espaço apresentava acesso direto à cozinha e decoração composta por desenhos de frutas e legumes. Já com relação aos pátios, o pátio descoberto era um espaço de área cimentada que possuía seis chuveirões os quais eram utilizados em dias quentes, e onde as crianças brincavam com brinquedos diversos, balões e outras atividades como desenho com giz. O pátio coberto era um espaço próximo a recepção onde permaneciam à espera dos pais, ao final do dia.

Os espaços descritos eram amplos, diferenciados e especializados, e de fácil acesso, permitindo a realização de atividades que envolviam o grupo de crianças. O espaço físico da instituição atendia as necessidades de segurança, saúde e higiene, no aspecto de parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a, 2006b; Zabalza, 1998). Abaixo segue a planta baixa do espaço físico da escola.

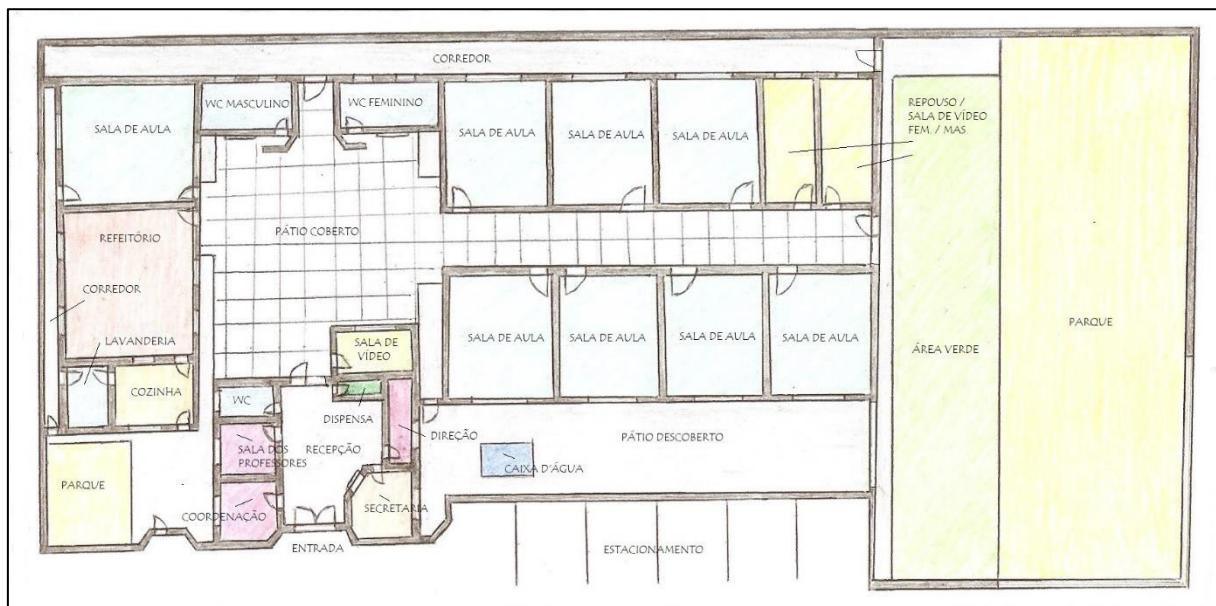


Figura 1. Planta baixa da instituição

1.1.4.2.2 Descrição do ambiente social

As turmas do Berçário e Maternal atendiam crianças de zero a três anos. As turmas de Jardim I atendiam crianças de três a quatro anos completos após 31 de março. As turmas de Jardim II atendiam crianças de quatro anos completos até 31 de março. A escola atendia aproximadamente 380 alunos matriculados em 16 turmas, oferecendo o turno integral até os cinco anos (Projeto, 2014). Em seu quadro de funcionários, a instituição contava, no período da coleta de dados, com aproximadamente 52 profissionais, entre direção, coordenação, professoras, monitoras, funcionários da secretaria, cozinha, faxina, lavanderia e vigia (conforme informações obtidas na secretaria da instituição). Especificamente sobre o Jardim II, este contava com quatro professoras (uma para cada turma), além das monitoras que permanecem com as crianças em horário de pátio, sendo duas monitoras para a turma de meninos e duas monitoras para a turma de meninas, totalizando quatro monitoras. Os profissionais tinham jornada de trabalho de 40h semanais.

Quanto ao número de profissionais por crianças (Tabela 1), o projeto político pedagógico da instituição prevê que, para até um ano de idade da criança, deve haver um educador por grupo de até sete crianças; para crianças com idade entre um e três anos, deve haver um educador para até 10 crianças; e para crianças com idade entre quatro e cinco anos, deve haver um educador para até 15 crianças. O número de crianças por grupo é reduzido caso haja alguma criança com necessidades educacionais especiais na turma, de modo que passa a ser até quatro crianças por educador, com idade até um ano; 10 crianças por educador, com idade entre um e três anos; e 15 crianças por educador, com idade entre quatro e cinco anos (Projeto, 2014). Estas informações estão de acordo com os parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006a, 2006b), permitindo, mesmo que não de forma permanente, oferecer contatos individuais com cada criança (Zabalza, 1998).

Tabela 1
Número de crianças por educador de acordo com a faixa etária

Idade da criança	Total de crianças por educador	Total de crianças	
		Necessidades Educacionais Especiais	Até 1 anos
Até 1 anos	7	4	Até 1 anos
1 – 3	15	10	1 – 3
4 – 5	20	15	4 – 5

Nota. Fonte. Recuperado de “Projeto político pedagógico” (2014).

No ano de 2017, em que foi realizada a coleta de dados desta pesquisa, o Ceinf possuía 392 crianças matriculadas, de acordo com dados obtidos na secretaria do mesmo. Destas, 304 estavam matriculadas no período integral, o que corresponde a 77,5%. Do total de crianças matriculadas no Jardim II (n=79), 72 estavam em tempo integral (91,14%). Destas, 39 desenvolviam suas atividades pedagógicas no período matutino (Jardim II – turmas C e D), sendo 35 estavam em tempo integral (89,74%).

Com relação ao número de meninas e meninos matriculadas, 207 crianças eram meninas e 185 eram meninos. Das crianças matriculadas no Jardim II, 42 eram meninas e 37 eram meninos. Das turmas C e D, participantes do estudo, 18 eram meninos e 21 eram meninas.

Sobre a rotina no Ceinf (Tabela 2), as aulas se iniciavam às 7h da manhã. No entanto, para os pais que desejavam que as crianças tomassem café da manhã na instituição, estas deviam ser levadas ao Ceinf em horário anterior ao do início das aulas. As crianças desenvolviam então atividades pedagógicas previstas em sala de aula, até o horário de 10:30, quando dirigiam-se para o refeitório, para o almoço. Este horário era o horário reservado para a turma do Jardim II, com a qual foi feita a pesquisa, no entanto o horário de almoço na instituição se iniciava às 9:30 com a turma do Berçário, e as turmas iam então se revezando no refeitório. A partir das 11 horas, as crianças que permaneciam apenas em tempo parcial eram então dispensadas, e as crianças que permaneciam em tempo integral eram levadas pelas monitoras para realizar a higiene pessoal (escovar os dentes e tomar banho), e, em seguida, iam para o quarto para descansar/dormir. A partir de 13:30, iniciava-se o horário do lanche, e após o lanche, entre 14:00 e 14:30, as crianças iam para o pátio

realizar as atividades previstas (brincadeiras dirigidas, atividades no parque ou na sala de vídeo). Entre 15:00 e 15:30, elas começavam a se preparar para ir embora, pegavam as mochilas e dirigiam-se ao pátio central onde permaneciam até que os pais viessem buscá-las. O horário da saída iniciava-se às 16 horas.

Tabela 2

Rotina de atividades – Jardim II – Turmas C e D

Horário	Atividade
6:30	Café da manhã (opcional)
7:00	Entrada Início das atividades em sala de aula
10:30	Almoço
11:00	Encerramento das atividades do período matutino: Dispensa dos alunos matriculados em tempo parcial / Higiene pessoal e sono para os alunos matriculados em tempo integral
13:30	Lanche
14-14:30	Atividades previstas (brincadeiras dirigidas, atividades no parque ou na sala de vídeo)
15-15:30	Preparação para saída
16:00	Saída

1.1.5 Instrumentos

Foram utilizados três roteiros para entrevista semi-dirigida, elaborados a partir do referencial teórico adotado, sendo um destinado à entrevista com as crianças (Apêndice A), outro à entrevista com os pais e/ou responsáveis (Apêndice B) e outro às educadoras (Apêndice C). Além disso, foi utilizado gravador de áudio para registro dos dados e posterior transcrição. Outros materiais utilizados foram papel branco A4, lápis colorido, borracha, apontador e lápis preto para elaboração de desenhos por parte das crianças participantes.

Com relação à participação das crianças, Rodrigues, Borges e Silva (2014, p.280) apontam para o fato de que convidar a criança para participar de pesquisas científicas é compreendê-la como “informante competente [...] capaz de opinar e provocar mudanças sociais e culturais”. Vale ressaltar, no entanto, que a participação de crianças em pesquisas científicas exige a utilização de meios adequados para a coleta de dados, tais como os desenhos, que, segundo Tragante (2014), se constituem como uma forma de expressão, uma linguagem e um instrumento de interlocução. Desta forma, as entrevistas realizadas incluíram a produção de desenhos, uma técnica que se caracteriza como ferramenta bastante comum nos atendimentos de crianças na Psicologia, e em especial, na Psicanálise. Trata-se de um campo de estudos original da Psicologia da criança (Darrault-Harris & Grubits, 2000) e um instrumento privilegiado para acesso ao mundo psíquico infantil (Aberastury, 1982; Freud, 1926/1971; Klein, 1955[1953]/1991). Para Arantes (2007), o desenho pode ser compreendido como um meio de comunicação e representação, revelando a visão que a pessoa tem de si mesma e de seu ambiente. No caso das crianças, estas demonstram uma conduta que lhes parece própria e espontânea em relação aos desenhos (Grubits, 2003), fazendo uso dos mesmos para organizar informações, processar experiências vividas e pensadas, revelar seu aprendizado e desenvolver um estilo próprio de representação do mundo (Arantes, 2007).

Desta forma, as crianças participantes foram convidadas a produzir três desenhos a respeito do tema de pesquisa, sendo eles um desenho sobre a escola, um desenho sobre a família e um desenho sobre a(s) pessoa(s) importante(s) para a criança. A coleta de dados foi realizada durante o período vespertino, momento em que as crianças desenvolviam atividades livres, não estando em sala de aula. Conforme o rendimento da criança e seu grau de cansaço, a coleta de dados teve duração de um a três encontros, realizados em diferentes dias.

1.1.6 Procedimentos

O projeto de pesquisa foi apresentado a Coordenação do Ceinf com intuito de obter a autorização para realização do estudo. Após obtenção da autorização (Anexo A), iniciou-se o contato com as educadoras, assim como o período de

observação das rotinas do Ceinf, tendo sido realizadas 66 visitas técnicas com intuito de promover a aproximação e um bom rapport da pesquisadora com as crianças e demais participantes da pesquisa, de modo a facilitar a coleta de dados. Todas as visitas realizadas e observações pertinentes foram registradas em diário de campo e algumas anotações serviram para análise de dados. Foram também coletados dados documentais a partir do Projeto Político Pedagógico da instituição e dados da secretaria, tais como número de matriculados, entre outros.

Sobre a participação das crianças, foi solicitada a autorização dos pais, sendo enviados comunicados com uma breve explicação sobre a pesquisa e informações sobre a pesquisadora, com intuito de sanar eventuais dúvidas. Além disso, alguns pais foram abordados durante os horários de saída da escola. Após obtenção da autorização de participação das crianças, foi identificado um horário mais adequado para a coleta de dados (após o horário do lanche vespertino), assim como um local disponível dentro do próprio Ceinf (refeitório). Solicitou-se também a manifestação da própria criança quanto ao desejo de participação e então se deu início à coleta de dados.

Quanto à participação dos pais, foi agendada a participação da pesquisadora em uma reunião de pais e/ou responsáveis, a fim de (re)apresentar o projeto para os mesmos e solicitar a participação destes na pesquisa. Além da participação na reunião, alguns pais também foram contatados via telefone (ligação ou mensagem de texto). As entrevistas foram feitas nas dependências do Ceinf, e também em algumas residências, conforme preferências dos mesmos.

Para a coleta de dados com as educadoras⁴, foram agendados horários e locais no próprio Ceinf, conforme a disponibilidade das mesmas.

1.1.7 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado conforme parecer número 1.952.397 (Anexo B). Foram observados os princípios do Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de

⁴ O termo “educadora” é utilizado a fim de englobar todas as participantes da pesquisa, sendo elas: professoras, monitoras e coordenadora pedagógica. Além disso, em alguns momentos do estudo, o uso do termo ocorreu com o intuito de não identificar o cargo específico da participante, de modo a garantir o sigilo e anonimato.

Psicologia, 2005); da Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, 2000) e Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

A participação das crianças, pais e/ou responsáveis, e educadoras foi voluntária e condicionada à autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices D, E e F). No caso das crianças, mesmo após autorização dos pais, a participação das mesmas só ocorreu por meio de sua manifestação positiva. Desta forma, elaborou-se um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido que foi lido para cada criança, e as autorizações foram dadas por elas de forma oral, por se tratar de crianças ainda não alfabetizadas (Apêndice G). Também foi utilizado Termo para Autorização de Gravação de Voz (Apêndice H, I e J). Foi observado o direito ao anonimato e sigilo, utilizando-se de siglas para referenciar os participantes, não permitindo sua identificação. Para as crianças, optou-se por identificá-las com a letra C, e em seguida um número, de modo que são mencionadas como C1, C2, C3 e assim por diante. Para os pais e/ou responsáveis, utilizou-se o mesmo modo, no entanto, fazendo uso da letra R. E para as educadoras, utilizou-se a letra E. Optou-se ainda por não identificar o município e a instituição onde se realizou o estudo, com intuito de preservar sua identidade, tendo em vista a especificidade dos dados obtidos.

1.1.8 Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados a partir do referencial teórico psicanalítico e da teoria do apego de Bowlby (1990), utilizando-se também de princípios da análise hermenêutica, que busca identificar significados em um determinado discurso, a partir de um referencial teórico (Weller, 2007; Calil, 2001). Buscou-se identificar aspectos relativos aos vínculos afetivos estabelecidos nos desenhos produzidos pelas crianças, em suas falas, nas falas de seus pais e/ou responsáveis, e falas das educadoras, categorizando-se as respostas fornecidas e procedendo a análise. Especificamente sobre os desenhos, os temas representados nos desenhos foram identificados, agrupados, e analisados a partir da teoria indicada, considerando-se para tal o caráter projetivo das técnicas gráficas, sendo

que as respostas dadas e os desenhos produzidos permitem identificar os padrões de relações afetivas estabelecidas pelos participantes (Pinto, 2014).

Para Pinto (2014), as diversas expressões humanas, incluindo os desenhos, permitem acesso ao mundo interno dos indivíduos, proporcionando alcance aos sentidos, sentimentos, significados e padrões, de tal forma que, por meio dos dados obtidos, pode-se identificar aspectos das relações afetivas estabelecidas pelas crianças, conforme objetivo do estudo.

1.2 Configuração da tese

A tese é apresentada em formato de artigos científicos, sendo que foram produzidos quatro artigos. O primeiro deles, intitulado **Reflexões sobre a pré-escola de tempo integral e a formação dos vínculos afetivos**, discute a relação entre a escola de tempo integral e a formação dos vínculos afetivos, passando pelos aspectos legais da Educação e a importância da construção de vínculos afetivos para a saúde mental do indivíduo. Apresenta ainda dados obtidos nas observações feitas pela pesquisadora em 66 visitas técnicas na instituição onde ocorreu a pesquisa, registradas em diário de campo.

O segundo artigo, cujo título é **Os vínculos afetivos e a pré-escola de tempo integral nos desenhos das crianças**, traz dados referentes aos desenhos produzidos por dez crianças sobre a escola, a família e as pessoas importantes para elas, assim como dados produzidos nas entrevistas, permitindo uma análise das reflexões das mesmas a respeito da permanência na escola de tempo integral.

O terceiro artigo, intitulado **A pré-escola de tempo integral e os vínculos afetivos: vivência de pais e responsáveis**, apresenta a visão de dez pais e/ou responsáveis a respeito do tema pesquisado. São apresentados inicialmente os aspectos históricos sobre o surgimento das primeiras creches e sua relação com as mudanças na estrutura familiar, passando-se então para a apresentação dos dados obtidos nas entrevistas com as famílias, tais como os motivos da escolha da pré-escola de tempo integral, os pontos positivos e negativos, entre outros.

E, por fim, o quarto artigo, com o título de **A pré-escola de tempo integral e os vínculos afetivos infantis: um recorte a partir da visão das educadoras**, trata da percepção de dez educadoras a respeito do tema. Discute-se a respeito da

formação de vínculos afetivos na pré-escola de tempo integral, apresentando-se os pontos positivos e negativos da permanência da criança na escola de tempo integral. Para o fechamento deste estudo, são apresentadas as considerações finais, que tem como objetivo realizar uma vinculação entre todos os dados apresentados, permitindo obter conclusões e reflexões a respeito do tema.

ARTIGO 1

Reflexões sobre a Pré-Escola de Tempo Integral e a Formação dos Vínculos Afetivos

1 Introdução

A promoção e manutenção da saúde mental da criança está diretamente relacionada à formação de vínculos afetivos saudáveis. Estes vínculos são estabelecidos desde o início da vida da criança, geralmente com a mãe, durante o convívio entre a diáde. No entanto, na atualidade, há um grande número de crianças que permanecem em escolas de tempo integral, desde os primeiros meses de vida, sob os cuidados de terceiros. Quando a criança não permanece a maior parte do tempo com a figura materna, surge o questionamento sobre o modo como se dá a formação dos vínculos afetivos destas crianças.

No Brasil, o acesso da criança à Educação é direito garantido pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990). Mas para além da garantia deste direito, há também um incentivo ao acesso à escola de tempo integral. Desta forma, uma vez que a criança permanece na escola durante grande parte do dia, afastada do convívio e cuidados familiares, e considerando-se a necessidade da formação de vínculos afetivos para que a saúde mental da criança seja promovida e preservada, realizou-se uma pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil, em uma cidade no interior de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças, identificando aspectos positivos e fragilidades nos vínculos estabelecidos pelas crianças com as pessoas do ambiente escolar.

Foram realizadas observações acerca da rotina das crianças que estudam na pré-escola de tempo integral, a partir de 66 visitas técnicas em um período que se estendeu de março de 2017 a março de 2018. As visitas tinham o intuito inicial de realizar um rapport com os participantes da pesquisa, e posteriormente efetivar a coleta de dados, por meio de entrevistas junto às crianças matriculadas em tempo integral, assim como com os pais e/ou responsáveis e com as educadoras. As observações realizadas foram registradas em diário de campo e serviram para ampliar a reflexão produzida por meio da revisão bibliográfica a respeito do tema. Desta forma, o presente artigo inicia-se por uma revisão bibliográfica sobre a história

da pré-escola de tempo integral no Brasil. Discute-se, posteriormente, a constituição dos laços afetivos na infância e, finalmente, são apresentadas algumas observações que ilustram as colocações teóricas.

2 A Pré-Escola de Tempo Integral

De acordo com dados do Censo Escolar (Brasil, 2015), em uma contagem que engloba as instituições municipais e estaduais, de centros urbanos e áreas rurais, 5.577.430 crianças estavam matriculadas na Educação Infantil em todo o Brasil no ano de 2015, sendo que aproximadamente 1.205.000 se encontravam em creches de tempo integral e cerca de 350.000 em pré-escolas de tempo integral. Em 2016, 5.841.672 crianças estavam matriculadas na Educação Infantil, sendo que cerca de 1.264.000 eram alunas de creches de tempo integral e 347.031 de pré-escolas de tempo integral (Brasil, 2016). Já no ano de 2017, o número total de crianças matriculadas na Educação Infantil era de 6.082.547. E, deste número, aproximadamente 1.337.000 crianças estavam matriculadas em creches de tempo integral, e cerca de 380.000 em pré-escolas de tempo integral (Brasil, 2017).

Apesar do crescente número de crianças matriculadas, o tema da falta de vagas encontra-se sempre em pauta nos jornais (G1, 2016a, 2016b; Marques, 2018, Bom Dia Brasil, 2019). Em 2017, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua (Brasil, 2018, p.6), do número de crianças que não frequentavam a Educação Infantil, “34,7% (897 mil) das crianças de dois a três anos e 21,1% (903 mil) das crianças de zero a um ano não frequentavam escola por dificuldade de acesso, seja por falta de vaga ou por falta de escola na localidade”.

Sabe-se que com a Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), as instituições educacionais voltadas para as crianças na primeira e segunda infância, antes sob a responsabilidade da área de Assistência social, passam a integrar a área da Educação. As crianças têm, a partir de então, o seu direito à Educação garantido, de modo que a Educação Infantil passa a ter um caráter pedagógico e não apenas assistencial, como ocorria anteriormente. Essa garantia foi reforçada com a promulgação do ECA (Brasil, 1990), e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996). A LDB comprehende a Educação Infantil em duas etapas: a creche (que atende as crianças entre zero e

três anos) e a pré-escola (que atende as crianças entre quatro e cinco anos) e define sua finalidade como voltada para o desenvolvimento integral da criança, abarcando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). De acordo com Barbosa, Richter e Delgado (2015), o termo Educação Infantil foi adotado para designar a primeira etapa da Educação Básica com o intuito de diferenciar este período dos posteriores, nos quais a ideia de “ensino” é dominante. Desta forma, objetivou-se valorizar um caráter educativo integral, considerando atender as especificidades de bebês e crianças pequenas, promovendo a inserção dos mesmos na esfera pública.

Com a previsão legal da assistência pedagógica, inúmeros documentos são elaborados e tratam da preocupação da qualidade da Educação oferecida em tais instituições (Brasil, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b) e esta preocupação é ainda maior quando se trata da escola de tempo integral, prevista no Plano Nacional de Educação - PNE. O PNE (Brasil, 2014) previa metas que propunham a universalização da Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos – o que corresponde a pré-escola, e a ampliação do acesso às creches – para crianças de até três anos (a PNAD contínua – Educação 2017 (Brasil, 2018) apontou que as metas de universalização, que deviam ser cumpridas até o ano de 2016, não foram atingidas). Além disso, tinha como uma de suas estratégias estimular o acesso à Educação de tempo integral. Quanto a este ponto, o parecer n. 17 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012) já remetia ao tema:

(. . .) a Educação Infantil deve ser oferecida às crianças em jornada parcial de, no mínimo, quatro horas diárias, ou em jornada integral, igual ou superior a sete horas diárias. É preciso levar em conta que a criança não deve permanecer em ambiente institucional e coletivo por jornada excessiva, sob o risco de não ter atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar (Brasil, 2012, p.9).

Nota-se que o texto apresenta uma tentativa de conciliar os direitos à convivência familiar e o direito à Educação, que são dois direitos fundamentais da criança, porém pode-se questionar se esta conciliação é possível quando se trata da escola de tempo integral. O mesmo parecer estabelece a jornada máxima de dez horas para o período integral, além de tratar do período de férias como necessário para o processo. No entanto, quanto à questão das férias, o próprio parecer aponta para o fato de que muitos pais e/ou responsáveis demandam das instituições a

necessidade de cuidados para com os filhos durante as férias, devido à sua necessidade de cumprir a jornada de trabalho. Neste ponto, o parecer indica que este aspecto não é atribuição da Educação Infantil, sendo uma responsabilidade de diferentes áreas, tais como a própria Educação, mas também a Assistência Social, a Saúde, a Cultura e o Esporte (Brasil, 2012).

Assim, quando for preciso atender necessidades específicas das famílias, essas áreas, incluindo a Educação, podem ser articuladas pelos gestores municipais para organizar núcleos de atendimento no período de férias. É necessário, entretanto, não perder de vista o direito de toda e cada criança à convivência familiar e comunitária e a período de descanso das atividades educacionais (Brasil, 2012, p.8).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, p. 16), em seu artigo 19º, prevê o direito à convivência familiar, e define a família natural, em seu artigo 25º, como “[...] a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”. Também descreve a família extensa ou ampliada como “[...] aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade”. Se por um lado o referido Estatuto prevê o direito ao convívio familiar, por outro lado, cresce o número de matrículas nas escolas de tempo integral, e as crianças passam menos tempo em contato com a família.

Neste ponto, é imprescindível fazer referência às mudanças ocorridas na instituição familiar, consequência de mudanças no mercado de trabalho, que podem estar diretamente relacionadas ao surgimento da escola de tempo integral. Com a Revolução Francesa, no século XVIII, a mão-de-obra feminina passa a ser utilizada e a guarda das crianças pequenas, antes sob responsabilidade majoritária da mulher, torna-se objeto de atenção. Além disso, a família, que antes se constituía de forma extensa e contava com apoio de avós, tios, irmãos maiores, etc., agora se mostra nuclear, ficando as crianças expostas à falta de cuidadores na ausência da mãe (Didonet, 2001). Este cenário produziu uma instituição com caráter assistencialista, uma vez que as famílias abastadas contratavam babás para desempenhar o cuidado com os filhos, enquanto que as famílias menos favorecidas economicamente dependiam de instituições que acolhessem os filhos em tempo

integral, a baixo custo, oferecendo-lhes cuidados em relação à higiene e alimentação (Didonet, 2001; Barbosa, Richter, & Delgado, 2015).

No Brasil, o surgimento das creches também acompanha esta tendência, considerando a urbanização, o desenvolvimento do capitalismo e as necessidades de mão-de-obra. Para Pacheco e Dupret (2004), “[...] as creches surgem para contribuir na produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças” (p.104). Da mesma forma, Codo e Mello (1995) apontam para o fato de que “[...] a creche é o desaguadouro institucional deste conflito entre a produção de mercadorias, o trabalho remunerado e alienado, e a criação de nossos filhos, locus inconteste dos nossos afetos e culpas ...” (p.190). As creches e pré-escolas são imprescindíveis para que a mulher possa manter sua jornada de trabalho, e, sendo assim, busca-se atender o maior número de famílias possível, sem a devida preocupação com critérios mínimos de qualidade, conforme Pacheco e Dupret (2004). Isso é afirmado também por Bujes (2001) e Kuhlmann Júnior (2000), ao mencionar que a função de educar, para as crianças de famílias de baixa renda, prioriza atividades como disciplinar, educar para a submissão, o silêncio e a obediência.

Para Cavaliere (2007, p. 1018), a questão do tempo na escola é determinada por diversos aspectos, tais como “[...] demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores”. Nota-se que nem sempre as necessidades da criança compõem os motivos para que esta permaneça na escola por mais tempo. Barbosa, Richter e Delgado (2015) discutem também a quem se refere quando se trata do direito à creche e a pré-escola, de tal forma que elucida que caso as creches e pré-escolas fossem direito da criança, poderiam funcionar em tempo parcial, com férias anuais de 60 dias. Porém, se atendem os direitos das mães trabalhadoras, devem funcionar em tempo integral, com férias de 30 dias, conforme as regras contratuais predominantes na área trabalhista, podendo-se ainda discutir sobre questões como funcionamento nas férias, sábados pela manhã e horários de entrada e de saída das crianças. Bujes (2001) cita ainda que a origem das creches e pré-escolas está também relacionada a um conjunto de novas ideias sobre a infância, sendo que a Educação poderia, em alguns casos, proteger a criança de influências negativas de

seu meio ou da exploração infantil, e ainda eliminar características como preguiça e vagabundagem, que eram tidas como próprias de crianças pobres.

De acordo com o estudo feito por Pacheco e Dupret (2004), em que foram entrevistadas 819 famílias beneficiárias do Programa Rio-Creches, da cidade do Rio de Janeiro, moradoras em comunidades pobres, 76,3% das famílias apontaram para a inserção da mulher no mercado de trabalho como o principal motivo para a permanência das crianças nas creches. Além disso, 84,7% das crianças permaneciam na escola de nove a 11 horas por dia e, apesar disso, as famílias apontaram a mãe como a pessoa mais indicada para cuidar dos próprios filhos, e não a creche. Observou-se que a percepção dos pais é de que a creche tem um papel assistencialista e de custódia das crianças.

Compère (1997 citado por Cavaliere, 2007) faz ainda uma comparação com a Educação pública brasileira e a realidade de países europeus, onde o tempo de permanência na escola é progressivamente ampliado conforme as crianças crescem. Diferentemente no Brasil, nota-se que são ofertadas vagas de tempo integral nas creches, mas no Ensino Médio, por exemplo, o tempo dedicado à escola é mínimo, além de, muitas vezes, ser noturno.

A partir destas considerações, pode-se verificar que, atualmente, a Educação Infantil avançou de tal modo que tais instituições não cumprem apenas o papel assistencialista inicial, nos levando a voltar nosso olhar para as questões educacionais, e também afetivas, considerando a importância dos vínculos iniciais para o desenvolvimento psicológico da criança.

3 A Formação dos Laços Afetivos

O tema em questão será analisado a partir do campo teórico da Psicanálise, sendo posteriormente direcionado à teoria do apego de Bowlby. Considera-se que a formação psíquica está relacionada aos aspectos primitivos da infância, dando ênfase às primeiras fases do desenvolvimento (Freud, 1905/1972). A relação afetiva com a mãe, e posteriormente com o pai, acarreta espécies de marcas impressas no psiquismo, que irão caracterizar a formação da personalidade de cada indivíduo, apontando então para a importância do ambiente na formação psíquica, em um momento primitivo do desenvolvimento. Posteriormente a Freud, Klein também irá se

debruçar para os aspectos emocionais primitivos que se constituem como indispensáveis para a formação psíquica, e reforça a ideia de que as primeiras relações da criança irão servir como base para as relações posteriores (Klein, 1932/1991).

Outro autor que garantiu grande importância às questões ambientais foi Winnicott (2005), apontando para a participação da mãe no desenvolvimento emocional do filho. Winnicott (2006) aponta para um contexto ambiental em que as crianças são amadas e desejadas, oferecendo-lhes a oportunidade de se tornar um indivíduo, considerando não apenas aspectos genéticos e hereditários, mas também a possibilidade de identificar-se com outras pessoas e a própria sociedade. Winnicott (2005) traz o conceito de “mãe suficientemente boa” que inclui uma série de funções que deve ser desempenhada pela mãe biológica ou por outro cuidador, tais como preocupação materna primária, a capacidade de *holding* e *handling*⁵ e a progressiva desilusão das ilusões de onipotência, o que se dá de tal forma que sua convivência com o bebê ocorre sem causar prejuízos para sua saúde psíquica, ressaltando-se novamente a questão ambiental como primordial.

Observa-se a importância dos estágios iniciais como primordiais para a constituição psíquica e fundamentais para a saúde psíquica do bebê. Winnicott (2006) aponta para a importância das relações objetais que se constituem como elemento que forma o ambiente saudável para a criança. O padrão de relacionamento que a criança estabelecerá com os diversos objetos que se apresentarem e com o mundo de modo geral se organiza a partir do primeiro relacionamento humano que ocorre entre a criança e sua mãe. A constituição de um ambiente saudável para o desenvolvimento do psiquismo mostra-se de suma importância, uma vez que interferências poderão acarretar possíveis dificuldades na formação psíquica.

O foco deste estudo diz respeito a crianças que não necessariamente se encontram em grave risco familiar e social, mas que fazem parte de um contexto no qual, devido em grande parte à inserção da mulher no mercado de trabalho, seus cuidados devem ser realizados por terceiros, durante uma (grande) parte do dia. O distanciamento da figura materna remete às contribuições de Bowlby a respeito do

⁵ A expressão *holding* diz respeito a cuidados que a mãe proporciona ao filho, tais como segurar, acalantar fisicamente e também proporcionar segurança afetiva e emocional. A expressão *handling* trata do manipular e do manusear físicos, além de oferecer experiências corporais significativas à personalização da criança (Winnicott, 2005).

apego e da separação na formação do vínculo. Para Bowlby (1995), é de suma importância para a saúde mental da criança que ela possa vivenciar uma relação contínua e de proximidade com a mãe, e observa que tal relação pode ainda ser vivenciada com uma “mãe substituta”, desde que esta apresente as mesmas características de constância, intimidade e calor, e que esta relação seja prazerosa para ambos, definindo assim novos padrões de cuidado com a criança. Quando a criança não vivencia tal experiência, esta situação é denominada de “privação da mãe”, e acarreta efeitos danosos para o desenvolvimento infantil, tais como desenvolvimento do sentimento de angústia, exagerada necessidade de amor, sentimentos de vingança, culpa e depressão. A privação pode ainda não ocorrer de modo total, mas pode se apresentar como “privação parcial” ou “privação quase total”, acarretando, da mesma forma, prejuízos para a saúde mental da criança (Bowlby, 1995). Para Alexandre e Vieira (2004), o distanciamento, tanto físico como emocional, da família, promove sentimentos de insegurança, prejudicando a confiança da criança em relação às pessoas que cuidam desta, podendo ainda causar malefícios para outras áreas do desenvolvimento.

Bowlby (1990, 1998) faz observações sobre o fato de que quando a criança desenvolve o comportamento de apego dirigido para uma pessoa (geralmente a mãe), ela passa a preferir esta pessoa, e esta preferência permanece mesmo quando ocorre a separação. O comportamento de apego é descrito a partir de observações inferidas na criança e que produzem como resultado a proximidade da mãe, tais como chorar, sorrir, balbuciar, erguer os braços, chamar a atenção, aproximar-se e seguir a mãe, e a succão. Mas nota-se também comportamentos na mãe que promovem o apego, tais como a dispensa de cuidados maternos e a manutenção do bebê em sua proximidade. Desta forma, o apego é dirigido, de modo geral para uma pessoa (e não para várias, como pode ocorrer no ambiente escolar, onde estão presentes mais de uma cuidadora) e a separação desta pessoa pode causar reações tais como angústia, choro, gritos, entre outros.

O período crítico para separação é descrito por Bowlby como a idade a partir de 12 meses, mas o próprio autor aponta para a existência de experiências traumáticas na infância tardia que poderia contribuir para a formação de personalidade antissocial, com dificuldades nas relações afetivas posteriores, déficits cognitivos e delinquência (Bowlby, 1997; Dalbem, & Dell'Aglio, 2005; Gomes, & Melchiori, 2012), reforçando a ideia de que a carência de cuidados maternos está

diretamente relacionada à dificuldades nas relações afetivas posteriores (Bowlby, 1995).

De acordo com Gomes e Melchiori (2012), posteriormente, Bowlby sofre influência de teorias feministas e passa a apontar que uma “mãe substituta” pode ocupar o lugar da mãe, desde esta seja também amorosa e que promova segurança e proteção. Além disso, Ramires e Schneider (2010, p.28) apontam para a necessidade não apenas de desenvolver o apego entre a criança e o cuidador, mas para a “[...] capacidade dos cuidadores de observar e compreender os estados mentais das crianças, de nomear suas experiências emocionais [...]”, o que permitiria à criança adquirir estas mesmas capacidades. A função reflexiva equiparia a criança para enfrentar diferentes realidades familiares e sociais, mesmo as mais duras, promovendo a saúde mental da mesma. Bujes (2001) também aponta para as creches e pré-escolas como espaços para acolhimento e vivência de emoções, de tal forma que a experiência se tornaria mais completa, incluindo a dimensão afetiva.

Desta forma, pode-se refletir sobre as relações afetivas que se estabelecem entre a criança e os demais personagens na Educação Infantil em tempo integral, tendo em vista que as crianças que permanecem nestas instituições por longos períodos do dia e que necessitam das funções desempenhadas originalmente pela mãe, irão depender, por exemplo, das professoras, para que estas realizem tais funções. Incorre-se ainda sobre os riscos que podem estar presentes no desenvolvimento das crianças caso estas funções não sejam desempenhadas adequadamente.

Poucos estudos têm sido feitos com relação a este tópico. No entanto, vale ressaltar os apontamentos feitos por Codo e Mello (1995). Em seu estudo, os autores apontam para a ocorrência de uma “linha de montagem” dentro da instituição de Educação Infantil, que vai desde o atendimento de necessidades básicas como a alimentação e a higiene, mas que chega às questões afetivas. Zabalza (1998) discute a respeito da importância do lugar dos aspectos emocionais na Educação Infantil, e alerta para o fato de que a atenção necessária à dimensão emocional só pode ser concedida atrelada a uma ruptura dos formalismos excessivos e a uma grande flexibilização das estruturas de funcionamento. É, portanto, preocupante, o fato de que as questões afetivas das crianças possam não estar sendo devidamente atendidas devido, em parte, a forma como são ofertados estes cuidados.

De acordo com Rodrigues e Freire (2017), a prática pedagógica deve estar permeada pelo afeto, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento da criança, uma vez que a afetividade, para a criança pequena, está implícita em todas as esferas do processo. Neste ponto, ressalta-se a necessidade de cuidado para com as próprias cuidadoras, uma vez que, para Paschoal e Machado (2009), o trabalho com crianças pequenas exige habilidades físicas e preparo emocional, de modo que a função desempenhada pelo cuidador é imprescindível para a qualidade na Educação. Além disso, conforme Ochoa e Arango (2015), a promoção do desenvolvimento sócio-emocional nas educadoras está diretamente relacionada à saúde mental das crianças com quem elas trabalham.

4 Observações sobre a Educação Infantil em Tempo Integral

As primeiras visitas realizadas tiveram o intuito de familiarizar a pesquisadora com o ambiente em questão, assim como estabelecer um rapport entre esta e as pessoas que seriam convidadas a participar do estudo, sendo elas as crianças, os pais e/ou responsáveis e as educadoras. A Coordenadora Pedagógica, com quem foi feito o contato inicial, mostrou-se bastante receptiva, apresentando os espaços da instituição e explicando o funcionamento desta.

4.1 Rotina escolar

As crianças que permanecem em tempo integral têm sua rotina composta da seguinte forma: as atividades pedagógicas são realizadas em sala de aula com a professora em um dos períodos do dia (período matutino ou período vespertino), e no outro período realizam atividades lúdicas dirigidas, atividades no parque, atividades na sala de vídeo e atividades livres, sob supervisão das monitoras. Após as atividades em sala de aula, as crianças são divididas em grupos de meninas e grupos de meninos, e unem-se as turmas de Jardim I. Quanto ao fato da divisão em grupos por sexo, esta foi justificada pela Direção pelo fato de facilitar o trabalho das monitoras, porém, verificou-se que esse critério de organização das crianças está pouco fundamentado no projeto político institucional.

O horário de funcionamento do Ceinf era das 7h às 17h, sendo que a partir das 16h as crianças eram levadas ao pátio coberto, onde se sentavam em grupos, sob supervisão das monitoras para aguardar a chegada dos pais. Estes chegam a partir das 16h, mas podem vir buscar as crianças até o horário das 17h.

Quanto à questão da alimentação e, mais especificamente, sobre o almoço, é interessante observar que as crianças precisavam ser levadas até o refeitório em horários alternados, para servi-las de forma gradativa. Por conta disso, em uma de minhas visitas, uma educadora explica que o horário de almoço se inicia às 9:30, para que dê tempo de oferecer o almoço a todas as crianças. Este modo de funcionamento remete às colocações de Codo e Mello (1995) a respeito da existência de uma espécie de “linha de montagem” dentro da instituição de Educação Infantil. Além disso, questiona-se se as necessidades da criança são colocadas como primordiais, assim como apontado por Cavaliere (2007).

4.2 Observações

A partir deste ponto, todas as menções às pessoas que trabalham na instituição são feitas utilizando-se a denominação “educadora(s)”, de modo a não identificar o cargo específico no qual a pessoa desempenha suas atividades, buscando-se, desta forma, resguardar o sigilo e o anonimato das mesmas.

Sobre a relação das crianças com as profissionais, em uma das primeiras visitas, aconteceu um evento a ser considerado. Uma das educadoras me conduziu até o parque da escola, e iniciou-se um diálogo com outras três profissionais que cuidavam das crianças naquele momento. A primeira perguntou a elas se as crianças que estavam ali eram do Jardim I ou do Jardim II. As mesmas mostraram-se bastante confusas, não sabiam ao certo dizer qual criança era de qual série. Perguntou então por uma criança específica, apontando para esta, e as educadoras não sabiam dizer o nome da criança nem a série da mesma. Este episódio nos leva a refletir sobre a ligação afetiva entre as cuidadoras e as crianças, sendo que estas não conhecem minimamente as crianças. É possível supor que as condições propostas por Bowlby para a formação do comportamento de apego entre a criança e uma pessoa que substitua a mãe não estão sendo atendidas. Isso porque segundo o autor (Bowlby, 1995), a relação entre a criança a pessoa que ocupa o lugar da

mãe deve apresentar características de constância, intimidade e calor, além de que deve ser prazerosa para ambos. Desta forma, o que se observou no episódio ocorrido no parque nos leva a observar a ausência de tais fatores (intimidade, calor).

Ainda sobre a questão da necessidade de vivenciar uma relação afetiva satisfatória e prazerosa entre a criança e as educadoras, pode-se questionar sobre a existência do mesmo no relato a seguir, que ocorreu durante a espera pela chegada dos pais. Em certo dia, juntei-me à turma dos meninos e me sentei junto a eles. Observei que as educadoras estavam liberando-os para que fossem ao banheiro e beber água, um a um. Além disso, distribuíam bolachas de água e sal para eles. Os mesmos começaram a interagir comigo, perguntando meu nome, mostrando seus chinelos e sandálias, falando que tinham cortado o cabelo e mostrando seus machucados. Alguns mostravam-se mais inquietos, deitavam-se ou levantavam. Nestes momentos, as duas educadoras que estavam com o grupo de meninos falaram rispidamente que deviam permanecer sentados. Elas não apresentavam sorrisos em momento algum com as crianças, e repetiam o tempo todo que deviam ficar sentados e falar mais baixo. As mochilas estavam próximas a uma parede e sempre que um pai/mãe/responsável chegava, a portaria anunciava o seu nome, a criança se levantava, pegava a mochila e se dirigia para a saída. As educadoras não lhes davam tchau, nem as crianças se despediam. As profissionais apenas repetiam os nomes anunciados, quando as crianças não ouviam.

No grupo das meninas, que permaneciam ao lado dos meninos, observei que também havia duas educadoras, sendo que uma delas falava rispidamente para que estas permanecessem sentadas, e puxava-as pelo braço direcionando-as para seus lugares. Observa-se que a rispidez com que se dirigem às crianças aparece em diversos momentos, sendo que em outro episódio, quando eu me dirigia até o pátio, um menino menor, de aproximadamente dois anos, se dirigiu até o portão. Outra menina estava saindo, e deu um esbarrão no menino. Este bateu a cabeça com força na parede e começou a chorar. A educadora, que estava ao lado, apenas olhou e chamou outra pessoa para levá-lo: “leva esse amigo que não sei de onde veio”.

Mais uma vez, estas observações remetem à questão da afetividade entre as crianças e as educadoras. A importância de um contexto ambiental onde a criança se sente amada e desejada, conforme proposto por Winnicott (2006), não se faz presente neste quadro. Da mesma forma, as funções maternas (preocupação

materna primária, capacidade holding e handling) (Winnicott, 2005) também não são observadas, tendo em vista a falta de informação e empatia das educadoras com relação aos alunos e o pouco envolvimento emocional com as crianças. Sabe-se que tais funções são primordiais na infância, e principalmente se considerarmos os primeiros anos de vida. No caso deste estudo, tais observações foram realizadas em um contexto que contava principalmente com crianças com idade entre quatro e cinco anos, não se tratando, portanto, de bebês, porém, ainda assim trata-se de crianças ainda pequenas, cujas necessidades de afeto são primordiais. Além disso, conforme Bowlby (1995), se a criança não experimenta uma relação afetiva satisfatória com a mãe, ela pode vivenciar a situação de “privação da mãe”, com possíveis efeitos danosos para o seu desenvolvimento, mesmo que seja uma privação parcial.

Outro ponto a ser considerado diz respeito ao trabalho das educadoras, e sobre sua satisfação com o mesmo. Machado (1999) relata que a instituição de Educação Infantil deveria ser um lugar de convivência agradável, um espaço alegre, com risos e afetividade, de tal forma que espera-se dos adultos, que ali trabalham, envolvimento e satisfação com sua profissão. Este cenário, porém, não corresponde às observações realizadas, onde as profissionais, na maior parte do tempo, mostravam-se sérias, dirigindo-se às crianças de forma ríspida e agressiva.

Em outro momento, fala-se sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças no período em que estão fora de sala de aula. Uma das educadoras relata que nos dias de atividades lúdicas dirigidas, as crianças ficavam muito “soltas” (sic), de modo que as atividades dirigidas não aconteciam, e as crianças brincavam livremente enquanto as demais educadoras apenas supervisionavam para que não se machucassem ou levavam as crianças para tomar água e ir ao banheiro. De acordo com Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), este discurso apresenta dois aspectos. O primeiro deles diz respeito a valorização do brincar por parte da educadora. As autoras ressaltam a importância das brincadeiras como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, de tal forma, que o brincar livre não deve ser compreendido como algo negativo. Por outro lado, a fala pode ir de encontro as colocações de Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), quando apontam para a importância não apenas do brincar por si só, mas para que este seja um momento de qualidade, com interação e descobertas, tornando-se, portanto, um momento real de rico aprendizado para a criança. A partir desta percepção do brincar, observa-se que as

brincadeiras relatadas pela educadora poderiam estar ocorrendo de forma descompromissada, sem a possibilidade de serem utilizadas como verdadeiros espaços de aprendizagem. Este fato seria, portanto, considerado negativo, considerando que prioriza apenas os cuidados com segurança, higiene e guarda das crianças, colocados por Didonet (2001) como as funções iniciais para as quais surgiram as primeiras creches e pré-escolas, sendo que os aspectos pedagógicos não são implementados, conforme é previsto legalmente (Brasil, 1988, 1996).

Outro ponto é que algumas educadoras também demonstram pouco preparo para desempenhar suas funções, com dificuldades para preencher seus planos de aula. Uma educadora deu um exemplo explicando que deveriam ser preenchidos diversos campos do plano de aula e um deles dizia respeito a “dimensão legal” do tema a ser trabalhado. Esta então preencheu da seguinte forma: “a atividade será muito legal”, indicando mínimo conhecimento sobre a tarefa a ser feita e até mesmo sobre o uso da língua portuguesa. Esta observação remete ao que foi colocado por Paschoal e Machado (2009), a respeito do cuidado com as profissionais que trabalham com as crianças, de modo que a função desempenhada por estas profissionais está diretamente relacionada à qualidade na Educação. Além disso, a questão do preparo e formação das mesmas remete ao estudo de Veríssimo e Fonseca (2003), a respeito do cuidado da criança na visão das próprias trabalhadoras. O estudo foi realizado em três creches de uma universidade pública do município de São Paulo, e contou com a participação de sete coordenadoras. Os autores observaram que o cuidado com a criança é entendido como uma tarefa que não necessita de capacitação e habilitação específica, o que prejudicaria de forma importante o cuidar.

Em outra visita realizada, pretendia permanecer no parquinho junto com as crianças, porém, devido à chuva, a atividade foi cancelada. Permaneci então novamente no pátio, desta vez próxima as meninas. Estas mostraram-se agitadas. Uma das meninas havia trazido um batom e começou a passar na colega. A educadora me mostrou o fato, sorrindo. Logo, todas as meninas se aglomeraram para passar também batom. A educadora foi até elas, e as auxiliou, passando batom nas meninas. Após um tempo, a garota que havia trazido o batom, resolveu mexer novamente com ele, e a educadora gritou dizendo que não era mais para mexer com o batom, e que se ela continuasse iria tomar dela o batom. A menina começou a chorar, sentada ao lado da monitora (que estava em pé). Após um tempo,

novamente a menina mexeu com o batom, e a educadora então tomou de forma brusca o batom de sua mão. Alguns minutos depois, a mesma menina começou a colocar uma tiara (a monitora procurava pela dona da tiara) e a educadora a ajudou a colocar, dizendo: o que está acontecendo com você hoje? Neste momento, a educadora perguntou novamente se a tiara era mesmo dela, a menina titubeou, e disse que não. A tiara, que já estava na cabeça da menina, foi então arrancada pela educadora, que disse a criança que ia perguntar para a mãe dela se a tiara era mesmo dela. A menina então chorou novamente. Observa-se uma atitude ambígua por parte da educadora, ora atenciosa, ora hostil. Tais características podem inclusive estar presentes no ambiente familiar, porém, supõe-se que o ambiente escolar, para a criança que permanece em tempo integral, poderia apresentar-se de forma mais estável, favorecendo as relações e a formação de vínculos afetivos saudáveis (Winnicott, 2006).

Em outro episódio, enquanto eu aguardava uma educadora que estava no banheiro com as crianças, uma menina passou por mim e perguntou: "tia, tá na hora de ir embora?" Eu olhei o relógio e disse que já estava quase na hora. Ela então disse: "é que eu *tô* com saudade da minha mãe". Depois repetiu que estava com saudade dela e entrou no banheiro. Outra educadora que passava no pátio, comentou que ouvem isso o dia inteiro, disse que as crianças perguntam se já está na hora de ir embora e que estão com saudade da mãe. Observa-se o que foi proposto por Bowlby a respeito do fato de que ao eleger uma pessoa, geralmente a mãe, a criança dirige a ela de forma primordial todas as questões afetivas, e isso acontece mesmo estando distante desta (Bowlby, 1995). Desta forma, as observações apontam para o fato de que as crianças reclamam a ausência da mãe. Não se desconsidera o fato de que a simbiose inicial entre a mãe e a criança precisa ser superada e o distanciamento adequado pode ser considerado saudável para contribuir na formação e desenvolvimento psíquico infantil, tal como colocado por Winnicott (2005) a respeito da mãe suficientemente boa, no entanto, no caso das crianças que permanecem na escola em tempo integral o distanciamento pode ser vivenciado de forma intensa e não há um repertório de atividades psicopedagógicas que preencham adequadamente o tempo de permanência da criança no Centro de Educação Infantil.

Ainda sobre a questão do tempo integral, ao comentar com algumas educadoras sobre o assunto, uma delas relata que se preocupa com a questão e já

solicitou que houvesse um professor no período do “pátio”, de modo que pudessem ser ofertadas aulas de dança, capoeira, etc. Comentou ainda que algumas educadoras não querem que as crianças se sujem, que elas dão trabalho e ficam incontroláveis, que mantêm as crianças sentadas, mas elas precisam brincar e correr. A educadora disse ainda que considera essa rotina muito desestimulante para as crianças. E novamente observa-se a instituição cumprindo apenas o papel inicial para o qual surgiu (Didonet, 201), além do fato de que as necessidades próprias da infância podem não ser atendidas mesmo num contexto tido como próprio para elas, e onde permanecem grande parte do dia, no caso das crianças que são matriculadas em tempo integral (Cavaliere, 2007).

Em outro episódio, um menino é trazido pela educadora para a secretaria. Ele vinha sendo arrastado pelo braço, chorando muito forte e gritando. Outra educadora conversou com ele e também com a mãe, que chegou no mesmo instante e encontrou o menino na secretaria. Após todos se acalmarem e o menino ir embora com a mãe, a educadora comentou que houve apenas um pequeno problema, onde o menino não quis guardar alguns brinquedos, e então ponderou que não havia necessidade de trazê-lo para a secretaria/Direção, porém, considerava que a educadora tem dificuldades para lidar com a situação, principalmente porque estava sozinha, cuidando de um número bastante grande de meninos. Nota-se que a realidade em que se dá a Educação Infantil pode não ser a ideal principalmente ao considerarmos os aspectos psicológicos envolvidos. Nota-se a necessidade de contratação de um número maior de profissionais, assim como a necessidade de investimento em sua formação, dispensando atenção não apenas para as crianças, mas também para as educadoras, assim como apontam Paschoal e Machado (2009).

5 Considerações Finais

A partir destas considerações, pode-se refletir sobre a questão da compatibilidade entre a permanência da criança na pré-escola de tempo integral e satisfação de suas necessidades psicológicas. De acordo com os teóricos apresentados, é imprescindível a formação de vínculos afetivos para que a saúde mental da criança seja promovida e preservada. Estes vínculos são, a priori,

estabelecidos entre a mãe e a criança, mas na ausência da primeira, pode-se verificar a possibilidade de que as necessidades afetivas da criança possam ser supridas por outros cuidadores, tais como as educadoras das escolas de tempo integral.

No entanto, os dados observados confirmam as colocações de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) sobre o distanciamento entre as previsões legais e a realidade vivida por crianças e profissionais no cotidiano das instituições. As condições reais em que se dá a Educação Infantil, observadas nas visitas realizadas, indica a existência de fragilidades nos vínculos estabelecidos pelas crianças no ambiente escolar, e aponta para o fato de que as necessidades afetivas das crianças não sejam atendidas a contento, de modo que estas possam estar sendo prejudicadas em seu desenvolvimento afetivo. O tema da escola de tempo integral tem sido objeto de estudo de algumas pesquisas, porém, considerando-se principalmente os aspectos pedagógicos, sendo que a atenção ao aspecto psicológico se restringe a poucos trabalhos.

O tema pode implicar em questões educacionais e pedagógicas que favoreçam os aspectos psicológicos, tais como a rotina escolar, a formação das educadoras e o diálogo entre escola e família. Mas, além disso, também implica em questões relacionadas ao trabalho da mulher, uma vez que um dos pontos relacionados à escolha da escola de tempo integral é a inserção da mulher no mercado de trabalho, ficando as crianças expostas à falta de cuidadores na ausência dos pais (Didonet, 2001).

Observa-se que as condições precárias das instituições públicas, a despeito das previsões legais de oferta de Educação de qualidade, impelem tais instituições a oferecer o mesmo serviço assistencialista para o qual surgiram as primeiras creches. Desta forma, pode-se concluir que, apesar do incentivo das metas propostas pelo Ministério da Educação quanto à ampliação do acesso à escola de tempo integral, há necessidade de maior atenção ao aspecto psicológico envolvido na temática.

Referências

- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-217.

- Barbosa, M. C. S., Richter, S. R. S., & Delgado, A. N. C. (2015) Educação infantil: tempo integral ou Educação integral? *Educação em Revista*, 31(04), 95-119.
- Bom Dia Brasil. (2019) Maioria das crianças do país fica em casa por falta de vagas em creches. [vídeo online] Recuperado de: <https://globoplay.globo.com/v/7318003/programa/>.
- Bowlby, J. (1990) *Apego: A natureza do vínculo* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1995) *Cuidados maternos e saúde mental* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1997) *Formação e rompimento dos laços afetivos*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1998) *Separação: angústia e raiva* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF.
- Brasil. (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/DF.
- Brasil. (1996) Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da Educação*. Brasília/DF.
- Brasil. (2006a) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil* (Vol.1). Brasília/DF: MEC/SEB. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>.
- Brasil. (2006b) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil* (Vol. 2). Brasília/DF: MEC/SEB. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>.
- Brasil. (2009a) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (6a ed.). Brasília/DF: MEC/SEB. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>.
- Brasil. (2009b) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na Educação infantil*. Brasília/DF: MEC/SEB. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf.
- Brasil. (2012) Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 17*. Brasília/DF.
- Brasil. (2014) *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2014. Brasília/DF.
- Brasil. (2015) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. *Censo escolar*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/basicacenso>.

- Brasil. (2016) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Censo escolar*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>.
- Brasil. (2017) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Censo escolar*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>.
- Brasil. (2018) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Pesquisa nacional por amostras de domicílios contínua – PNAD Contínua: Educação 2017*. Recuperado de: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf.
- Bujes, M. I. E. (2001) Escola infantil: pra que te quero? In C. M. Craidy, & G. E. P. S. Kraecher (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* (pp.13-22). Porto Alegre: Artmed.
- Campos, M. M., Füllgraf, J., & Wiggers, V. (2006) A qualidade da Educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, 36(127), 87-128.
- Cavaliere, A. M. (2007) Tempo de escola e qualidade na Educação pública. *Educação e Sociedade*, 28(100-Especial), 1015-1035.
- Codo, W., & Mello, A. M. de A. (1995) Relações creche-família. In W. Codo, & J. J. C. Sampaio, *Sofrimento psíquico nas organizações: Saúde mental e trabalho* (pp.174-184). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cruz, S. G., Oliveira, T. A., & Fantacini, R. A. F. (2017) A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. *Research, Society and Development*, 4(4), 227-238.
- Dalbem, J. X., & Dell'Aglio, D. D. (2005) Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 12-24.
- Didonet, V. (2001) Creche: a que veio... para onde vai... *Em aberto*, 18(73), 11-27.
- Freud, S. (1905/1972) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. VII, pp.135-250). Rio de Janeiro: Imago.
- Gomes, A. A., & Melchiori, L. E. (2012) *A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- G1. (2016a) *Após início das aulas em MS, 11,8 mil crianças aguardam vagas em creche*. Recuperado de: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/02/apos-inicio-das-aulas-em-ms-118-mil-criancas-aguardam-vagas-em-creche.html>.

- G1. (2016b) *Quase 11 mil crianças aguardam vagas em creches de Campo Grande*. Recuperado de: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/01/quase-11-mil-criancas-aguardam-vagas-em-creches-de-campo-grande.html>.
- Klein, M. (1932/1991) A psicanálise de crianças. In M. Klein, *Obra completas* (Vol. II, pp.36-54). Rio de Janeiro: Imago.
- Kuhlmann Júnior, M. (2000) História da Educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 5-18.
- Machado, M. L. A. (1999) Criança pequena, Educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*, 17(número especial), 85-98.
- Marques, H. (2018) *Em MS, mais de 25% das crianças não conseguiram vagas em creches*. Recuperado de: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/em-ms-mais-de-25-das-criancas-nao-conseguiram-vagas-em-creches>.
- Ochoa, A. M. M., & Arango, A. C. G. (2015) Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 177-125.
- Pacheco, A. L. P. B., & Dupret, L. (2004) Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, 15(3), 103-116.
- Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (2009) A história da Educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, 33, 78-95.
- Ramires, V. R. R., & Schneider, M. S. (2010) Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento versus representação? *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(1), 25-33.
- Rodrigues, M. F., & Freire, R. B. (2017) A importância da afetividade na creche. *Revista Mosaico*, 08(1), 11-16.
- Veríssimo, M. D. L. Ó. R., & Fonseca, R. M. G. S. (2003) O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 11(1), 28-35. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692003000100005&script=sci_abstract&tlang=pt.
- Winnicott, D. (2005) *A família e o desenvolvimento individual* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. (2006) *Os bebês e suas mães*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998) Qualidade em Educação infantil. Porto Alegre: Artmed.

ARTIGO 2

Os Vínculos Afetivos e a Pré-escola de Tempo Integral nos Desenhos das Crianças

1 Introdução

Os aspectos primitivos da infância são considerados imprescindíveis para a formação psíquica (Freud, 1905/1972; Klein, 1932/1991; Winnicott, 2005). A relação afetiva com a mãe, e posteriormente com o pai, acarreta espécies de marcas impressas no psiquismo, que irão caracterizar a formação da personalidade de cada indivíduo, apontando então para a importância do ambiente na formação psíquica, em um momento inicial do desenvolvimento.

Para Bowlby (1995), é de suma importância para a saúde mental da criança que ela possa vivenciar uma relação contínua e de proximidade com a mãe, e observa que tal relação pode ainda ser vivenciada com uma “mãe substituta”, desde que esta apresente as mesmas características de constância, intimidade e calor, e que esta relação seja prazerosa para ambos. Caso essa vivência não seja experienciada, efeitos danosos podem ocorrer para o desenvolvimento da criança, o que foi denominado por Bowlby (1995) como “privação da mãe”. O fenômeno da privação da mãe está relacionado ao desenvolvimento do sentimento de angústia, exagerada necessidade de amor, sentimentos de vingança, culpa e depressão, e esta privação pode ainda ocorrer de modo parcial, sendo então denominada de “privação parcial” ou “privação quase total”, causando também prejuízos para a saúde mental da criança.

A separação da mãe não interfere na preferência que a criança estabelece por ela, já que esta, em geral, é a pessoa com quem desenvolve o comportamento de apego (Bowlby, 1990, 1998). Esta separação pode acarretar na criança reações como angústia, choro e gritos, e pode ser mais crítica a partir de 12 meses de idade, mas para Bowlby (1997), as figuras de apego que proporcionam segurança são essenciais em todas as fases do desenvolvimento, não se limitando às crianças. As experiências de separação, mesmo na infância tardia, podem contribuir para dificuldades nas relações afetivas posteriores (Bowlby, 1995), para a formação de personalidade antissocial, problemas cognitivos e delinquência (Gomes & Melchiori, 2012).

Para as crianças que permanecem na pré-escola de tempo integral, observa-se que estas permanecem afastadas da mãe por longo período de tempo, e reflete-se sobre a possibilidade de vivenciarem com as educadoras as experiências descritas, na tentativa de minimizar os prejuízos decorrentes da privação de afeto. Estas observações remetem às colocações posteriores de Bowlby, que relata que as funções desempenhadas a priori pela mãe podem também ser desenvolvidas por outra pessoa (Gomes & Melchiori, 2012), como as profissionais da Educação Infantil em tempo integral (Fernandes, 2011).

A jornada de tempo integral é descrita como aquela ofertada em período igual ou superior a sete horas diárias, sendo que o estímulo ao acesso à Educação de tempo integral é uma das estratégias descritas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). O parecer n. 17 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012) já apontava para o fato de que "... é preciso levar em conta que a criança não deve permanecer em ambiente institucional e coletivo por jornada excessiva, sob o risco de não ter atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar" (p.9). Estas crianças, que permanecem em instituições de Educação Infantil em tempo integral, necessitam que as funções desempenhadas originalmente pela mãe sejam realizadas, por exemplo, pelas professoras. Desta forma, incorre-se sobre os riscos que podem estar presentes no desenvolvimento das crianças caso estas funções não sejam desempenhadas adequadamente.

No Brasil, a pré-escola de tempo integral está presente na vida de um grande número de crianças brasileiras. Aproximadamente 22% das crianças matriculadas na Educação Infantil em 2017 estudavam em creches de tempo integral e cerca de 6,5% em pré-escolas de tempo integral, segundo dados do Censo Escolas (Brasil, 2017). Desta forma, observa-se que quase 30% das crianças brasileiras matriculadas em escolas permanecem neste espaço durante grande parte do dia, vivenciando as experiências próprias do dia a dia da infância (além do aspecto pedagógico, a rotina inclui horário para alimentação, higiene, descanso/sono e brincadeiras) junto a pessoas que não constituem sua família de origem.

A partir destas considerações, surge a proposta deste estudo, que teve como objetivo geral analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças que estudam na pré-escola de tempo integral, por meio de desenhos e relatos das próprias crianças. Buscou-se descrever os vínculos estabelecidos entre as crianças

e os membros familiares e entre as crianças e as pessoas do ambiente escolar, identificando aspectos positivos e fragilidades de tais vínculos.

2 Método

Fez-se uso do método qualitativo (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013), respeitando-se as condições éticas, por meio da participação voluntária e condicionada a autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes da pesquisa foram dez crianças com idade entre quatro e cinco anos, com idade média de quatro anos e nove meses, estudantes matriculadas no Jardim II (pré-escola), em tempo integral, sendo este um critério de inclusão. O número de participantes está diretamente relacionado ao número de aceites para participação, a partir da autorização dos pais e assentimento das crianças. O estudo ocorreu nas dependências de um Centro de Educação Infantil – Ceinf, de uma cidade do interior do Estado do Mato Grosso do Sul, pertencente à rede de ensino pública municipal, cuja escolha foi feita por conveniência (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013).

Para a coleta de dados com as crianças, realizou-se uma entrevista individual na qual, a partir da instrução, elas produziram desenhos com temas sugeridos pela pesquisadora. O procedimento baseou-se na técnica de Desenhos-Estórias com tema (Trinca, & Tardivo, 2000), que faz uso da associação livre e permite a expressão de aspectos inconscientes, uma vez que pode ser entendido como técnica projetiva. Além disso, permite propor temas específicos sobre os quais se pretende investigar. Desta forma, três desenhos foram solicitados: um desenho da escola, um desenho da família da criança e um desenho onde a criança poderia representar a figura que era importante para ela. Paralelamente à confecção do desenho, foi realizada a entrevista semi-dirigida à criança, utilizando-se um roteiro previamente elaborado e as próprias produções gráficas como estímulos para os relatos. Quanto às perguntas do roteiro, questionou-se sobre o tempo que permanecem na instituição, o que sentem ou pensam sobre isso e quem cuidava da criança em casa e na escola, a fim de identificar aspectos dos vínculos afetivos estabelecidos.

A técnica do desenho é considerada uma forma de expressão (Tragante, 2014) própria da criança (Grubits, 2003), que permite o acesso ao mundo psíquico infantil (Aberastury, 1982; Freud, 1926/1971; Klein, 1955[1953]/1991). Trata-se de uma técnica projetiva que permite expressar sentidos, sentimentos, significados e padrões (Pinto, 2014). A solicitação do desenho da escola teve como objetivo verificar a representação da criança sobre a instituição, de modo a compreender a relação afetiva que esta estabelece com o local e as pessoas com quem se relaciona. O desenho da família permite observar as relações e conflitos familiares (Ortega, 1981). Para este estudo, objetivou-se verificar a composição do grupo familiar, identificando possíveis interferências quanto ao fato da criança permanecer longe da família por muitas horas durante o dia. Da mesma forma, o desenho sobre a figura importante para a criança também teve como objetivo verificar as pessoas com quem a criança estabelece vínculos afetivos e a influência do ambiente escolar neste aspecto.

Os dados coletados foram categorizados e analisados a partir do referencial teórico psicanalítico e das contribuições teóricas de Bowlby (1990, 1995, 1998), utilizando-se também de princípios da análise hermenêutica (Weller, 2007; Calil, 2001).

3 Resultados e Discussão

As crianças mostraram-se bastante colaborativas e interessadas na atividade proposta. Da mesma forma, as monitoras, com as quais as crianças estavam no momento em que eram chamadas para a entrevista, também mostraram-se colaboradoras. Foram produzidos 30 desenhos, sendo dez sobre a escola, dez sobre a família e dez sobre a(s) pessoa(s) importante(s) para a criança. É importante relatar que a criança C1 apresentou discurso desorganizado, sendo que tratava dos temas sugeridos, porém, envolvendo-os, com frequência, com temas referentes a violência e religião. Tais dificuldades prejudicaram em alguns momentos a sua participação, já que voltava-se para temas diversos, sendo necessário, sempre que possível, direcioná-la à temática proposta. Mesmo assim, suas respostas foram incluídas, sempre que possível. Além disso, algumas crianças forneciam mais de uma resposta às perguntas, e todas elas foram incluídas na análise.

3.1 Escola

Quanto ao desenho da escola, os temas apresentados foram categorizados da seguinte forma: os espaços da escola (cinco desenhos), a escola em si (dois desenhos), os objetos (dois desenhos) e as crianças (um desenho). Inicialmente, pode-se observar que os temas mais frequentes remetem a espaços físicos, sendo que este tema apareceu em 5 desenhos. Os espaços referidos foram: o refeitório, a sala de aula e o parque. Vale ressaltar que a maior parte dos desenhos foi realizado no refeitório, uma vez que este era o melhor lugar disponível para realização das entrevistas, considerando-se a disponibilidade de mobiliário (mesa e cadeiras) e o fato de estar desocupado no momento da entrevista (outros espaços estavam ocupados), de modo que constituía um lugar silencioso, arejado e bem iluminado. Considera-se, desta forma, que o local de realização da entrevista pode ter influenciado na escolha dos temas apresentados no desenho. No entanto, as orientações verbais fornecidas para as crianças foram bem claras (solicitou-se que fizessem um desenho sobre a escola) e estas tiveram total liberdade para desenharem o que quisessem. Além disso, também pode-se inferir sobre o fato de que o refeitório, assim como os demais espaços físicos desenhados, pode representar um lugar prazeroso para as crianças, onde experimentam momentos que proporcionam satisfação e bem-estar, de tal forma que surgem com destaque nos desenhos produzidos por elas.

Outro aspecto observado nos desenhos da escola é o fato de que a presença da figura humana aparece em apenas um desenho (desenho das crianças), como tema principal. Também pode-se considerar que a figura humana aparece de forma secundária, na descrição feita pelas crianças a respeito de seus desenhos. Nesse caso, observou-se que 4 desenhos não apresentavam a figura humana. Os desenhos nos quais há representação gráfica de pessoas, estas são descritas como os/as colegas da escola, a mãe e a professora. Nota-se que apenas um reproduziu a professora. A figura humana remete a um maior número de associações que outros desenhos, tais como a expressão da imagem corporal, seu papel e atitudes sexuais (Buck, 2003), de modo que alguns indivíduos podem se recusar a fazer tais desenhos. No entanto, neste caso, foram consideradas inicialmente as colocações de Hammer (1991), a respeito da solicitação de desenhar para a criança, que,

diferentemente do adulto, poderá reduzir a tensão experimentada. Além disso, a figura humana (e principalmente a figura da professora e/ou cuidadora) poderia ter lugar de destaque, considerando o fato de que estas poderiam desempenhar, na escola, a função de cuidadoras e para as quais as crianças dirigiriam os aspectos afetivos relacionados ao apego, conforme descrito por Bowlby (1990, 1998). No entanto, isto não ocorreu. As figuras humanas mais frequentes foram as demais crianças que constituem os pares e com as quais as crianças socializam e dividem sua rotina, indicando que os colegas apresentam-se como figuras importantes para os participantes, e com os quais estabelecem relações afetivas significativas.

Ainda sobre a figura humana, um dado observado foi o fato de que as crianças muitas vezes não sabem nomear as pessoas que compõem o ambiente escolar. Em algumas entrevistas, elas souberam dizer o nome de sua professora, porém, não sabiam nomear as monitoras, que permanecem com elas no período vespertino, fora da sala de aula. Da mesma forma, durante os primeiros contatos da pesquisadora com o local onde se realizou a pesquisa, ao falar com as monitoras sobre as crianças que estavam no parque, estas não sabiam o nome de algumas crianças.

Ao se questionar sobre quem cuidava da criança em casa e na escola, as crianças mencionaram que, em casa, eram cuidadas pelos familiares, sendo eles a mãe ($n=6$), o pai ($n=4$), o avô ($n=3$), a avó ($n=2$) e a tia ($n=2$), assim como também pelo tio ($n=1$) e a babá ($n=1$). Já na escola, as crianças mencionaram que as professoras e monitoras cuidavam delas, sendo que as professoras foram mencionadas em 10 entrevistas e as monitoras em 8 (optou-se por computar uma resposta para as professoras e também uma resposta para as monitoras quando as crianças respondiam de modo geral – “as tias”). Porém, é interessante notar que as crianças demonstraram dificuldades para nomear as monitoras, sendo que apenas duas souberam relatar o nome das monitoras. Abaixo seguem alguns relatos.

“Entrevistadora: [...] E aqui na escola, quem que cuida de você aqui na escola?

C1: Tia K. (referindo-se a professora)

[...]

C1: Tem outras *pofessora* que também cuida de mim.

[...]

Entrevistadora: Entendi. E, a tia K., ela vai embora de manhã?

C1: Vai.

Entrevistadora: E aí depois você fica com quem, à tarde?

C1: Com a *ota* tia, do quarto. (refere-se às monitoras que ficam na sala de vídeo) (C1, menina, 4 anos e 10 meses)

“Entrevistadora: [...] E quem cuida de você aqui na escola?

C4: A minha tia pra dá aula.

Entrevistadora: Você se lembra o nome dela? Como que é o nome dela?

C4: K. (referindo-se a professora)

Entrevistadora: Ah, a K. que é sua professora?

C4: É.

Entrevistadora: E agora à tarde quem que cuida de você?

C4: À tarde?

Entrevistadora: É, agora, que a gente *tava* lá no pátio.

C4: Não sei, não.

Entrevistadora: Você não sabe os nomes das tias?

C4: Ahã (negativa).

Entrevistadora: Não. Fica as tias cuidando de você, né?

C4: Ahã.

Entrevistadora: Você só não lembra o nome delas, né? Entendi. Da K. você lembra, né?

C4: É.” (C4, menina, 4 anos e 11 meses)

“Entrevistadora: [...] Quem que cuida de você aqui na escola?

C8: Hum... a tia lá da onde que *tá* dando giz. (refere-se às monitoras com quem a criança estava no pátio descoberto)

Entrevistadora: Lá onde *tá* dando giz. Aquelas tias que cuidam de você? Você não sabe o nome delas?

Criança responde que não com gesto de cabeça.” (C8, menina, 4 anos e 8 meses)

“Entrevistadora: E aí quem que cuida de você aqui?

C10: Eu não sei.

Entrevistadora: Você não sabe? Quem que dá banho em você?

C10: As *otas* tias. (referindo-se às monitoras)

Entrevistadora: As outras tias. Você sabe o nome delas?

C10: Tsc, tsc. (negando)" (C10, menino, 5 anos e 2 meses)

O fato de não saberem o nome das monitoras indica que não possuem minimamente a proximidade e intimidade necessárias para estabelecer uma relação afetiva satisfatória, e este fato pode ser considerada ainda mais relevante se considerarmos que em grande parte do tempo que a criança permanece na escola ela o faz junto às monitoras, sendo que sua permanência em sala de aula com a professora é limitada a algumas horas. Este dado pode indicar um prejuízo com relação às questões afetivas, como colocado por Bowlby (1995) ao mencionar que a relação com a “mãe substituta” deveria apresentar as mesmas características de proximidade, constância, intimidade e calor.

Este aspecto aponta ainda para o fato de que o número de cuidadoras pode ainda ser bastante reduzido em relação ao número de crianças, principalmente se considera-se a necessidade de um atendimento de qualidade que possa permitir a preservação do aspecto afetivo destas crianças. Sabe-se que há previsão legal para o número de profissionais por criança, porém, questiona-se se tal determinação leva em consideração a necessidade de se prover o investimento afetivo para tais crianças. Além disso, quanto à contratação de monitoras, não há previsão legal para a exigência de formação específica para desempenhar tal função (estas exigências são previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2017), porém, são, em geral, voltadas para os docentes, e não para monitoras). Durante as visitas técnicas realizadas, uma das profissionais da instituição relata sobre as dificuldades em relação à oferta de capacitação e treinamento para estas profissionais, sendo que este tipo de atividade já havia sido feita em ocasiões anteriores, porém não estava sendo realizada na atualidade.

O segundo tema mais frequente nos desenhos das crianças foi a escola em si, seguido de objetos desta, tais como o caderno e um desenho produzido na escola. Observa-se que quanto ao tamanho do desenho, um aspecto observado é o fato de que se apresentam reduzidos em relação à folha de papel utilizada para a produção dos mesmos. De modo geral, os desenhos pequenos são apresentados por pessoas com sentimentos de inferioridade e inadequação, e com tendências ao

retraimento, sendo que, especificamente para as crianças, podem indicar uma resposta não plenamente saudável às suas experiências (Hammer, 1991).

Além disso, algumas crianças demonstraram dificuldades para iniciar o desenho, com tempo de reação exacerbado ou até mesmo com a fuga do tema proposto, sendo necessário retomar o tema posteriormente. Neste caso, pode-se supor a presença de conflitos em relação ao tema proposto (Buck, 2003). Questionase, portanto, se a pré-escola de tempo integral pode estar influenciando na presença dos sentimentos de inadequação e retraimento, como sugerido pelos dados relativos ao tamanho dos desenhos e a fuga do tema, o que seria prejudicial para a formação psíquica da criança, considerando primordialmente os aspectos afetivos.

Ao serem questionadas sobre o tempo que ficavam na escola, a que horas chegam e a que horas iam embora, dez respostas foram dadas, sendo que em seis delas as crianças diziam que consideravam ficar muito tempo na escola, como pode ser observado nas falas abaixo:

“Entrevistadora: [...] E você acha que você fica muito tempo aqui na escola, ou pouco tempo?

C6: Muito.

Entrevistadora: Muito. Você queria ficar mais tempo em casa?

Criança responde que sim com gesto de cabeça.” (C6, menino, 4 anos e 8 meses)

“C9: Eu fico muito, muito tempo na escola.

Entrevistadora: Muito tempo. Você acha que é muito tempo? Você queria ficar menos?

C9: Ahã.” (C9, menina, 4 anos e 8 meses)

Ainda sobre permanecer na escola em tempo integral, uma menina relata que gosta de ir embora no horário de almoço, conforme trecho que segue.

“Entrevistadora: Você fica aqui na escolinha o dia inteiro?

C8: Eu fico. Tem dia que eu vou embora na hora do almoço.

[...]

Entrevistadora: Que dia você acha mais legal: ficar o dia inteiro ou ir embora na hora do almoço?

C8: Ir embora na hora do almoço é mais legal." (C8, menina, 4 anos e 8 meses)

Sobre o horário de chegada e saída, oito crianças disseram chegar cedo. A resposta da criança C7 é bastante interessante para exemplificação:

"Entrevistadora: [...] É bem cedinho que você vem pra escola?

C7: Minha mãe não deixa eu dormir.

[...]

Entrevistadora: [...] Que horas você vai embora? Você sabe?

C7: Hum, eu acho que demora." (C7, menina, 4 anos e 8 meses)

Quanto às questões realizadas voltadas para aspectos temporais, é válido observar que a noção de tempo para a criança é bastante específica, considerando inclusive teorias piagetianas (Roazzi, & Castro Filho, 2001). De qualquer forma, foram utilizados os dados que permitem interpretação a partir da teoria utilizada neste estudo.

Outras questões realizadas buscaram identificar aspectos positivos e/ou negativos dos possíveis vínculos estabelecidos no ambiente escolar. Quanto às atividades desenvolvidas na escola, perguntou-se às entrevistadas o que faziam na escola, o que mais gostavam e o que não gostavam de fazer durante o tempo em que ficam na instituição. Entre as atividades realizadas estão: comer ($n=10$), brincar ($n=9$), tomar banho ($n=8$), dormir ($n=7$), estudar ($n=2$) e desenhar ($n=2$). Observa-se que o comer atesta os dados obtidos nos desenhos produzidos, onde o refeitório aparece como um tema de destaque nas produções gráficas dos participantes. Sobre o que mais gostam na escola, relataram brincar/brinquedo ($n=4$), estudar e fazer atividade ($n=4$), desenhar e pintar ($n=4$), o parque ($n=1$), a comida ($n=1$) e as pessoas ($n=1$). Apenas três crianças responderam sobre coisas que não gostam na escola, sendo elas: dormir ($n=1$), o coleguinha que bate ($n=1$) e fazer "coisa difícil" ($n=1$). Outras três crianças disseram que não tem nada que não gostam na escola. Observa-se que a maior parte dos relatos apresenta discurso com caráter positivo, o que pode indicar o estabelecimento de representações internas positivas sobre o

ambiente escolar e as atividades ali realizadas. No entanto, uma resposta que chama a atenção foi a que considera as pessoas como algo que a criança mais gosta na escola, indicando a constituição de relações afetivas no ambiente escolar, porém em contradição com o dado relatado anteriormente de que a figura humana não aparece nos desenhos produzidos.

Também foi perguntado a respeito dos pensamentos e sentimentos que as crianças têm ao chegar à escola, ao ir embora e quando ficam em casa. As crianças participantes tiveram dificuldades para responder, o que era esperado, uma vez que crianças com a idade das que participaram do estudo podem apresentar dificuldades a respeito do entendimento de tais conceitos. Porém, a fala a seguir foi destacada.

“Entrevistadora: [...] E quando eles vem te buscar, o que que você sente?

C5: Feliz.

Entrevistadora: Você fica feliz!? Teve algum dia que eles já vieram buscar você cedo?

C5: Sim. Que eu... que eu... que eu... que a minha barriga *tava* doendo. Ele buscou eu cedo.” (C5, menina, 4 anos e 3 meses)

Neste relato é interessante observar que a criança fica na escola em jornada reduzida apenas quando está doente, o que pode reforçar os ganhos secundários da doença, uma vez que apenas quando o sintoma está presente a criança pode permanecer mais tempo em casa.

Sobre a rotina escolar, a criança C9 fala sobre o cansaço que sente, conforme trecho a seguir.

“C9: Ai, ai. Lá em casa, quando eu chegar lá, eu vou dormir. [...] Vou assistir um pouco de desenho, comer e descansar.” (C9, menina, 4 anos e 8 meses)

A rotina escolar pode se mostrar cansativa para a criança, de modo que, mesmo ao se prever horários para descanso e sono, como descrito anteriormente, as necessidades da criança podem estar sendo negligenciadas e/ou atendidas parcialmente.

3.2 Família e figuras importantes

Para o desenho da família, as crianças desenharam as próprias figuras familiares, sendo que a mãe apareceu em 9 desenhos, seguida do pai (n=6), a própria criança (n=6), a avó (n=6) e o tio (n=6). Também foram desenhados o avô (n=4), a irmã (n=3), o irmão (n=2), a sobrinha (n=1), a madrinha (n=1), a namorada do tio (n=1) e a prima (n=1). Observa-se que os desenhos são representados da forma habitual, com representações das pessoas que compõem cada família. No entanto, um elemento a ser observado é o fato de a criança incluir-se ou não no desenho. Neste grupo, seis crianças se incluíram no desenho da família, um número considerado reduzido, uma vez que em quatro desenhos a criança não se incluiu. Segundo Hammer (1991), a inclusão da própria figura no desenho da família indica sentimentos de pertença. Questiona-se se o fato da criança permanecer muito tempo longe da família interfere na representação interna que a criança constrói da família e que, consequentemente, expressa em sua reprodução gráfica, e ainda, que indica a possibilidade de haver prejuízos nas relações afetivas entre a criança e os membros da família, considerando o caráter projetivo da técnica do desenho (Pinto, 2014).

Ainda sobre os vínculos das crianças com os membros da família, a criança C7, uma menina de quatro anos e oito meses, ao falar sobre o sono das crianças, repentinamente modifica o curso de sua fala e relata: “Aí, eu fico com saudade do meu pai”, retomando a questão dos vínculos afetivos familiares para ela.

Quanto ao desenho no qual a criança representou a figura que era importante para ela, as figuras mais representadas foram as pessoas da família, tais como a mãe (n=6), o pai (n=2), a própria criança (n=2), o irmão (n=2), a avó (n=2), o avô (n=2), o tio (n=2) e a irmã (n=1). Inicialmente, a presença da figura da mãe pode estar relacionada às colocações de Bowlby (1990, 1995, 1998) a respeito do comportamento de apego, no qual a criança elege uma pessoa para estabelecer com esta uma relação afetiva, sendo que, em geral, esta pessoa é a mãe. Além disso, após se estabelecer tal relação, mesmo com o afastamento (que, neste caso, pode estar relacionado ao fato da criança permanecer na escola em tempo integral e ficando afastada da mãe durante grande parte do dia), essa preferência se mantém, aparecendo, portanto, nos desenhos produzidos. No entanto, nesta atividade, chama

a atenção o fato de colegas/amigos da escola serem representados em dois desenhos. Nestes dois desenhos é interessante observar que as crianças trouxeram personagens do ambiente escolar para representar as pessoas importantes para elas. Nota-se ainda que não se trata da professora ou outra cuidadora, mas de colegas, crianças com quem a criança convive e estabelece trocas afetivas importantes. Desta forma, observa-se que a interação social e as relações afetivas estabelecidas entre a criança e seus pares também se constituem como relações fundamentais para sua formação psíquica, conforme observado nas respostas obtidas.

3.3 Temas diversos

Os relatos das crianças também apresentaram outros temas que não os solicitados pela pesquisadora, dentre esses, a violência, vivenciada por elas nas famílias, como apresentado nos relatos abaixo.

“C1: Meu pai, meu pai vai lá. Minha mãe fica tudo brava com ele, porque ele quebra.

Entrevistadora: Ele quebra? Que que ele quebra?

C1: Ele quebra a porta.

Entrevistadora: Quebra o quê?

C1: Do quarto.

Entrevistadora: A porta do quarto.

[...]

Entrevistadora: [...] E sua mãe ficou brava com isso?

C1: É.

Entrevistadora: E você?

C1: Não, eu fiquei bem.

Entrevistadora: Ficou bem.

C1: É porque meu pai chutou o banco que a gente foi, lá perto, ele ficou nervoso.” (C1, menina, 4 anos e 10 meses)

"Entrevistadora: [...] Faz muito tempo que ele foi pra Campo Grande?
(referindo-se ao pai da criança)

C2: Ahã. É quando ele deu uma paulada de rodo na cabeça da minha mãe.

Entrevistadora: Hum, e daí foi que ele mudou?

Criança responde que sim com gesto de cabeça.

Entrevistadora: Você viu isso ou ela te contou?

C2: Ela me contou." (C2, menino 5 anos)

"C3: Quando a gente morava numa casa branca, eu, minha mãe, minhas irmã e minha vó, e eu era pequeno, bebê, o meu pai queimou uma casa.

Entrevistadora: Quebrou?

C3: Não, queimou.

Entrevistadora: Queimou?

C3: Pôs fogo.

Entrevistadora: Na casa que você morava?

C3: Na casa branca.

Entrevistadora: É mesmo? Você sabe porque que ele fez isso?

C3: Ahã. (negativo)

Entrevistadora: Não sabe. E aí, o que aconteceu?

C3: Aí, depois minha mãe correu, e jogou eu no chão e pegou eu de novo.

Entrevistadora: Certo. Nessa hora *tava* pegando fogo?

C3: É.

Entrevistadora: É. Aí vocês saíram da casa. Vocês *tavam* lá na casa?

Criança responde que sim com gesto de cabeça.

[...]

Entrevistadora: E sua mãe? [...] E onde que ela *tá*?

C3: Lá pro céu.

Entrevistadora: Ela foi pro céu? Faz tempo?

C3: O assassino matou ela.

Entrevistadora: É mesmo? Você era pequeno? Faz pouco tempo?

C3: Eu era pequeno.

Entrevistadora: Ahã. O que que você sentiu quando aconteceu isso?

C3: Eu falei pra ela não ir na rua de noite.

Entrevistadora: Você falou pra ela isso? Mas ela foi...

C3: E depois o P. falou pro maçonheiro matar ela.

Entrevistadora: Nossa! Você ficou triste?

Criança responde que sim com gesto de cabeça.

[...]

C3: Aí, depois minha vó foi lá e buscou eu. [...] Minha mãe que cuidava eu, mas minha mãe morreu." (C3, menino, 4 anos e 8 meses)

A presença da violência nas falas das crianças não está diretamente relacionada ao tema da pesquisa, porém estas podem indicar dificuldades nas relações afetivas familiares. Desta forma, as relações afetivas prejudicadas no ambiente escolar podem não ser a única experiência negativa vivenciada pelas crianças, mas pode somar-se a outras experiências vivenciadas dentro do próprio lar. Além disso, estes discursos alertam para dificuldades sociais, de saúde e segurança, que fazem parte do cotidiano destas crianças, e que devem ser modificadas com políticas públicas adequadas de proteção à mulher que sofre violência.

3.4 Desenhos

A seguir são apresentados nove desenhos produzidos pelas crianças C2, C8 e C10, que representam os dados obtidos na pesquisa. A criança C2 é um menino, com idade de cinco anos. Em seu desenho sobre a escola (Figura 2 – Desenho 1), reproduziu uma folha de papel com um desenho, que ele costuma fazer na escola. A produção de desenhos é uma atividade corriqueira na escola, segundo a criança. Neste caso, ele desenhou uma casa. Aqui, observa-se o fato de ter desenhado um objeto (folha de papel), com ausência de figuras humanas, como discutido anteriormente. Observa-se também a questão do tamanho do desenho em relação à folha de papel. O desenho mostra-se reduzido em relação à folha de papel, o que pode representar sentimentos de inferioridade e inadequação, tendências ao retraimento (Hammer, 1991). O mesmo aspecto quanto ao tamanho reduzido aparece no desenho seguinte, no qual reproduziu sua família (Figura 3 – Desenho 2). Da esquerda para a direita, desenhou a si mesmo, sua mãe, seu pai, seu irmão, a avó paterna, a avó materna, o avô, o outro avô, a sobrinha, a madrinha e dois tios.

Quanto ao desenho da pessoa importante para a criança (Figura 4 – Desenho 3), o menino C2 desenhou a mãe, e em seguida, quis fazer os números que aprendeu na escola. Pode-se observar a reprodução da figura materna, descrita por Bowlby (1990, 1995, 1998) como a figura para a qual a criança preferencialmente dirige o comportamento de apego.



Figura 2. Desenho 1 – Escola – C2

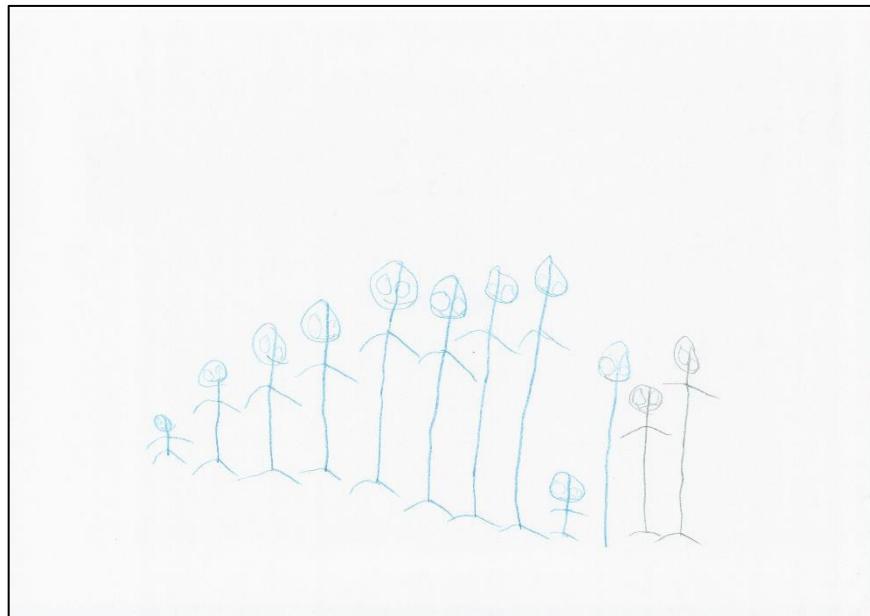


Figura 3. Desenho 2 – Família – C2

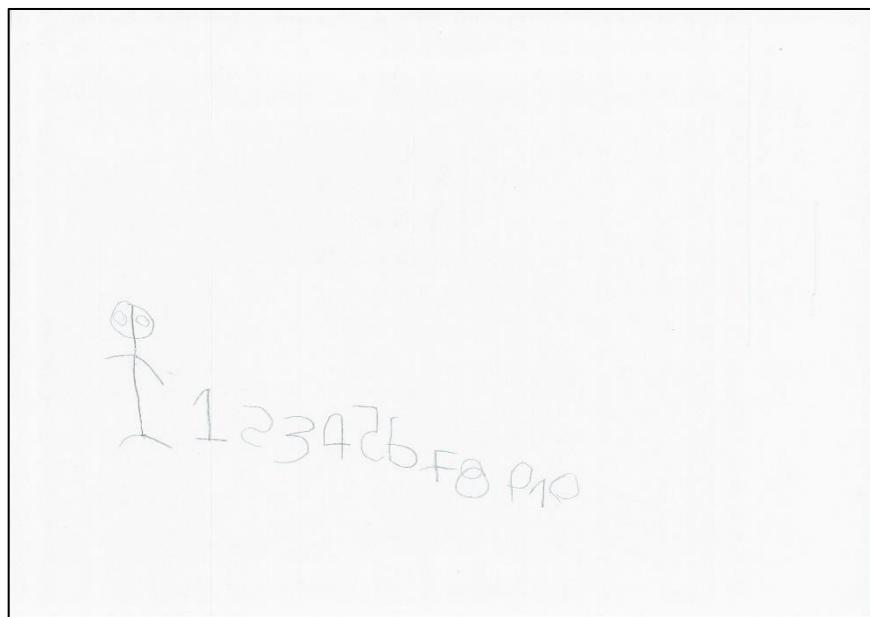


Figura 4. Desenho 3 – Pessoa importante – C2

Os desenhos número 4, 5 e 6 (Figura 5, 6 e 7) foram feitos por uma menina de quatro anos e oito meses, descrita como C8. Sobre a escola (Figura 5), ela desenhou seu caderno, que utiliza na escola. Também fez um coração no caderno e outro à direita. Apesar da reprodução do coração, que pode indicar o afeto presente no tema proposto, observa-se que a criança C8 também produziu um objeto, excluindo figuras humanas. Já em seu desenho sobre a família (Desenho 5 – Figura

6), a menina representou, da esquerda para a direita, o avô, a mãe e o pai. Ela explicou que errou ao desenhar o pai (em laranja), por isso o fez novamente à direita. Observa-se que não se inclui no desenho da família, o que pode indicar que não se percebe fazendo parte do núcleo familiar, como discutido anteriormente. Além disso, refazer o desenho da figura paterna pode representar conflitos com essa figura.

A respeito do desenho sobre a figura importante para a criança, no desenho 6 (Figura 7), a criança C8 representou a mãe e um coração. A criança relatou que o avô é uma pessoa importante para ela, mas disse que desenharia a mãe. Explicou que fez um coração pequeno que era o filhinho e o coração maior que era a mamãe. Iniciou o desenho à direita, com lápis amarelo, porém, disse que não tinha ficado bom, que estava ficando claro e ruim de enxergar e então fez o desenho da mamãe à esquerda. Disse ainda que a mamãe é uma pessoa importante pois manda tomar banho e a criança vai, manda almoçar e a criança vai. Disse que faz tudo o que a mamãe manda. Novamente observa-se a importância da figura materna, sendo reproduzida pela criança como uma pessoa importante, independentemente do tempo que permanece com ela.



Figura 5. Desenho 4 – Escola – C8

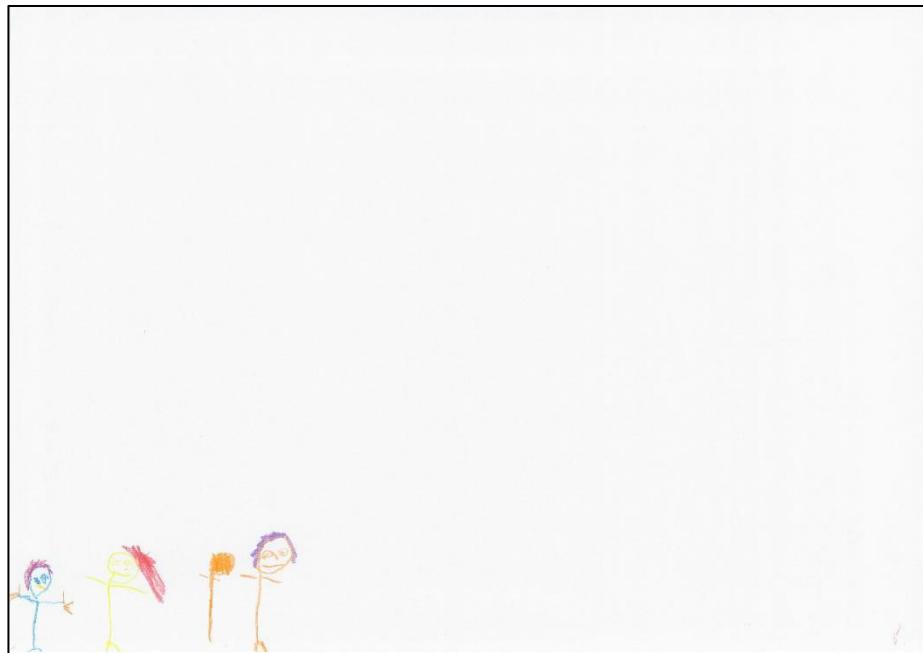


Figura 6. Desenho 5 – Família – C8

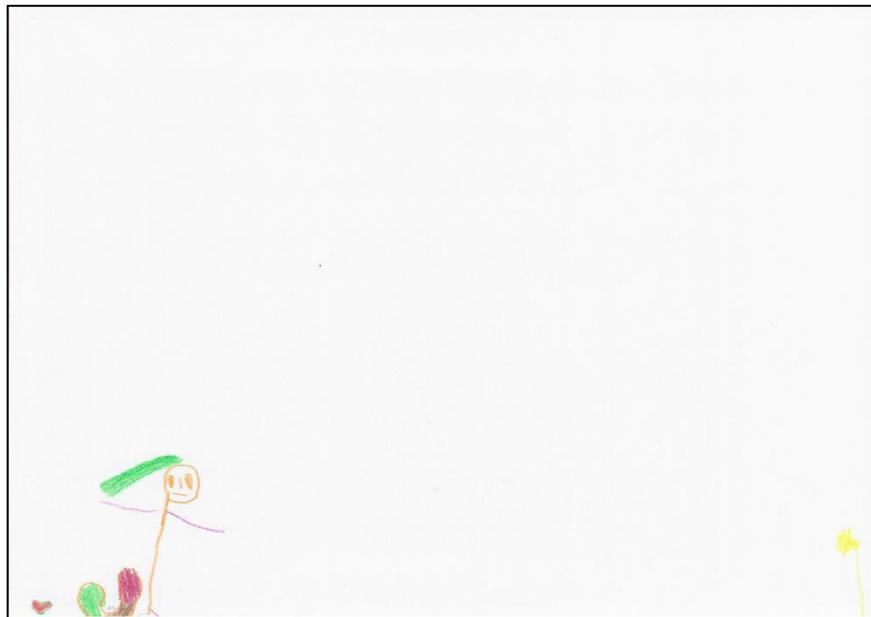


Figura 7. Desenho 6 – Pessoa importante – C8

Por fim, são apresentados os desenhos produzidos pelo menino C10, de cinco anos e dois meses. Sobre a escola (Figura 8 – Desenho 7), o mesmo desenhou um espaço físico da escola, neste caso, a sala de aula. Os traços coloridos são as cadeiras da sala de aula. Após fazer as cadeiras, desenhou

algumas pessoas que, segundo ele, eram seus colegas de sala de aula. Relatou que não sabia quem eram, sendo que nomeou apenas uma coleguinha. Aqui observa-se a dificuldade em identificar aspectos mínimos para o estabelecimento de um vínculo, como o nome das pessoas.

No desenho 8 (Figura 9), a criança C10 representou sua família com as seguintes pessoas: o pai, a mãe e avó (de baixo para cima), além de uma árvore à esquerda. E no último desenho (Figura 10 – Desenho 9), a criança reproduziu as pessoas que eram importantes para ela, desenhando quatro amigos da escola, sendo três meninas embaixo, e um menino em cima. Nota-se que a criança não se inclui no desenho da família, indicando o sentimento de não pertencimento, que pode ser influenciado pelo tempo em que permanece distante do grupo familiar. Além disso, desenha os amigos da escola como pessoas importantes para ele, o que nos leva a refletir sobre os laços afetivos primordiais estabelecidos por esta criança, onde prevalecem as relações entre este e as pessoas da escola, e não da família.



Figura 8. Desenho 7 – Escola – C10

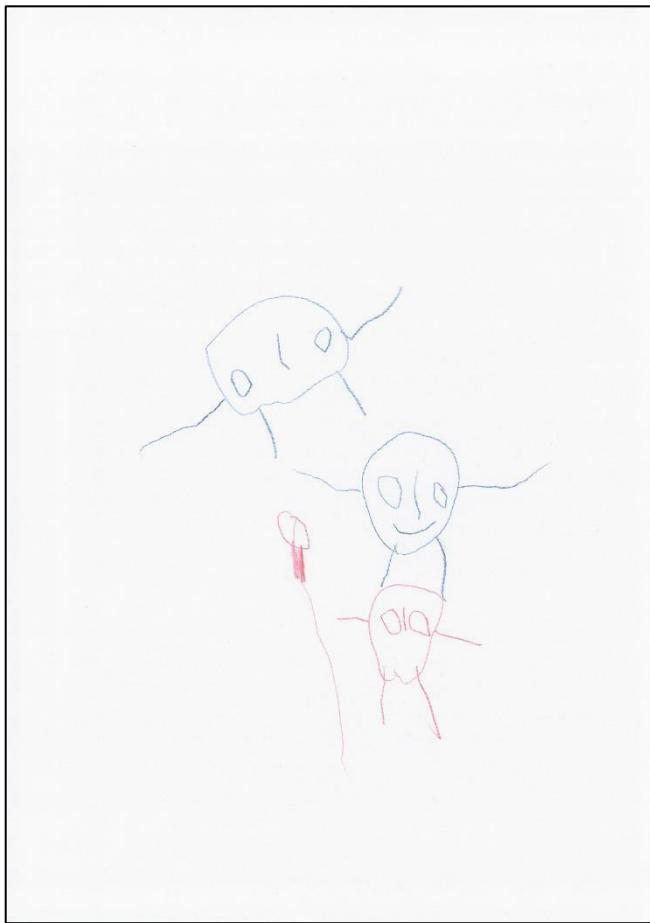


Figura 9. Desenho 8 – Família – C10

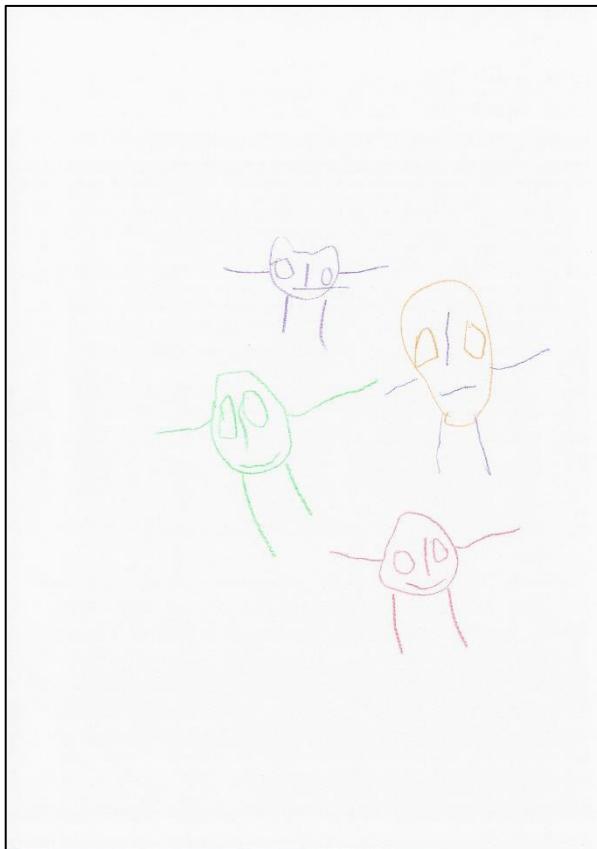


Figura 10. Desenho 9 – Pessoa importante – C10

Os desenhos produzidos mostraram-se como recursos adequados para expressão do mundo interno da criança, apresentando suas representações a respeito dos temas propostos.

4 Considerações finais

Neste estudo, observou-se que a estrutura educacional atual, ao se tratar de escola de tempo integral, não é compatível com as necessidades afetivas das crianças, conforme os dados obtidos apontaram. Nos desenhos sobre a escola, as crianças reproduziram, com maior frequência, espaços físicos, com pouca presença de figuras humanas, sendo que estes dados podem indicar que há pouco investimento afetivo das crianças nestas figuras na pré-escola. Estes aspectos foram notados não apenas nos desenhos, mas também nas falas das crianças.

As crianças que permanecem na pré-escola de tempo integral apresentaram ainda desenhos que indicaram em grande parte uma representação familiar em que não se inclui como membro da família, o que pode estar relacionado a um distanciamento vivenciado em decorrência de a criança permanecer grande parte do dia sob os cuidados de professoras e monitoras da escola. Não se desconsidera o fato de que dificuldades afetivas presentes nos lares, independentemente do ambiente escolar, podem também relacionar-se aos dados obtidos nos desenhos da família, porém, considera-se que a grande quantidade de tempo em que a criança se encontra longe da família está também diretamente relacionada ao dado obtido.

Ainda assim, ao representarem as pessoas importantes para elas, as pessoas da família apareceram em sua grande maioria, sendo que apenas duas crianças desenharam pessoas do ambiente escolar. Esse dado pode indicar que as pessoas da escola que poderiam exercer a função materna não ocuparam lugar de destaque para as crianças, o que é reforçado pelo fato de que as crianças tiveram dificuldades para nomear as monitoras, com quem permanecem grande parte do dia.

Desta forma, apesar das falas das crianças, de modo geral, indicarem que a escola e as atividades desenvolvidas na instituição são vistas de forma positiva, os dados discutidos anteriormente levam a supor que as necessidades afetivas das crianças podem não estar sendo supridas em decorrência do distanciamento da família, além de que tais relações podem não estar sendo vivenciadas no ambiente escolar. Portanto, sugere-se maior investimento na formação e seleção de profissionais, de modo que estes possam auxiliar as crianças em suas necessidades, considerando não apenas os aspectos de cuidados básicos e pedagógicos, mas também as questões afetivas. A capacitação dos profissionais deve ser compreendida como uma ação contínua, que inclua os aspectos do cuidar. Além disso, é importante que sejam propostas outras alternativas, tais como o diálogo ampliado entre escola e família, e políticas que incluem não apenas a Educação, mas também as empresas da iniciativa privada e pública, Assistência Social, Cultura, Esporte e Saúde.

Referências

- Aberastury, A. (1982) *Psicanálise da criança: teoria e técnica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bowlby, J. (1990) *Apego: A natureza do vínculo* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1995) *Cuidados maternos e saúde mental* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1997) *Formação e rompimento dos laços afetivos*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1998) *Separação: Angústia e raiva* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (2012) Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.17*. Brasília/DF.
- Brasil. (2014) *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2014. Brasília/DF.
- Brasil. (2017) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Censo escolar*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>.
- Buck, J. N. (2003) *H-T-P: Casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: Manual e guia de interpretação*. São Paulo: Veto.
- Calil, R. C. C. (2001) *Psicoterapia de grupo de criança: Aspectos clínicos de um estudo de caso*. Originalmente apresentada como tese de doutorado. UNICAMP: Campinas.
- Fernandes, S. A. (2011) A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: Diálogos entre os bebês, a psicanálise a Educação infantil. Originalmente apresentado como dissertação de mestrado. UNIJUÍ. Ijuí/RS.
- Freud, S. (1905/1972) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. VII, pp.135-250). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, A. (1926/1971) Introdução à técnica da análise de crianças. In A. Freud, *O tratamento psicanalítico de crianças*. (pp.19-84) Rio de Janeiro: Imago.
- Gomes, A. A., & Melchiori, L. E. (2012) *A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Grubits, S. (2003) A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. *Psicologia em Estudo*, 8(n. esp.), 97-105. Recuperado de: www.scielo.br.
- Hammer, E. F. (1991) *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Klein, M. (1932/1991) A psicanálise de crianças. In M. Klein. *Obras completas* (Vol. II, pp. 36-54). Rio de Janeiro: Imago.
- Klein, M. (1955 [1953]/1991) A técnicas psicanalítica através do brincar: sua história e significado. In M. Klein, *Obras completas*. (pp.149-168) Rio de Janeiro: Imago.
- Ortega, A. C. (1981) O desenho da família como técnica projetiva de investigação psicológica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33(3), 73-81.
- Pinto, E. R. (2014) Conceitos fundamentais dos métodos projetivos. *Ágora*, XVII(1), 135-153.
- Roazzi, A., & Castro Filho, J. A. (2001) O desenvolvimento da noção de tempo como integração da distância e da velocidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 497-503.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013) *Metodologia de pesquisa* (5a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Tragante, C. A. (2014) O desenho na pesquisa com crianças: reflexões a partir da Educação em arte. In: II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança: Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. *Anais eletrônicos*. Porto Alegre: UFRGS. Recuperado de: <http://www.estudosdaciencia.com.br/site/anaiscomplementares#C>.
- Trinca, W., & Tardivo, L. S. L. P. C. (2000) Desenvolvimento do procedimento de desenhos-estórias (D-E). In J. A. Cunha, et al. *Psicodiagnóstico-V*. (pp. 428-438). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Weller, W. J. (2007) A hermenêutica como método empírico de investigação. In *30ª Reunião da ANPED*. Recuperado de: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3288--Int.pdf>.
- Winnicott, D. (2005) *A família e o desenvolvimento individual* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

ARTIGO 3

A Pré-Escola de Tempo Integral e os Vínculos Afetivos: Vivência de Pais e Responsáveis

1 Introdução

De acordo com Didonet (2001), o surgimento das primeiras instituições de Educação infantil estava diretamente relacionado ao trinômio mulher-trabalho-criança. A inserção da mulher no mercado de trabalho, principalmente a partir da Revolução Industrial, na Europa, no século XVIII, influenciou a necessidade de alternativas para o cuidado das crianças pequenas. Somam-se a isso as alterações na estrutura familiar, com predominância de nuclear para extensa, como consequência principalmente do êxodo rural.

No Brasil, Vanalli e Barham (2008) apontam ainda para outros aspectos que influenciaram no surgimento das primeiras creches, tais como o movimento feminino que defendia o direito da mulher a ter uma vida pública. Outro aspecto também apontado foi a redução do poder aquisitivo dos homens, exigindo que as mulheres trabalhassem como modo de complementar a renda familiar, sendo que este fator tem aumentado gradativamente (Itaboraí, 2002; Brasil, 2018). Essas mudanças apresentaram-se associadas à elevada mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos recorrentes envolvendo as crianças, em decorrência da ausência dos cuidadores. Conforme Didonet (2001, p.12), "... foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade...". Este cenário se intensifica a partir da década de 1970 (Vanalli, & Barham, 2008), exigindo políticas públicas voltadas para trabalhadores com filhos pequenos, tais como a licença maternidade e paternidade, direito a pausas no trabalho para amamentar o filho e a obrigatoriedade da empresa (para aquelas com mais de 30 funcionárias) oferecer um espaço físico no local de trabalho para as crianças até seis meses, que pode ser substituída pelo auxílio-creche (Brasil, 1943).

Após o nascimento e o cumprimento da licença maternidade, estudos americanos apontam que 14% das mulheres decidem abandonar o trabalho (Friedman, 1991; Bruschini, & Ricoldi, 2009). Já para as mulheres que dão continuidade, estas passam a dividir a atividade laboral com as preocupações e os cuidados maternos. Para Roecker, Marcon, Decesaro e Waidman (2014), em seu

estudo realizado com 12 mães cujos filhos estudavam em um Centro de Educação Infantil na cidade de Maringá/PR, estas vivenciam na atualidade uma experiência de dualidade em relação a seus papéis como mãe e como profissional, sendo que a separação da criança é tida pela mãe como uma experiência negativa, com sentimentos de perda, quebra de laços afetivos, impotência e preocupação. Conforme Vanalli e Barham (2008), umas das ansiedades vivenciadas pelas mães após o retorno ao trabalho é a preocupação com o bem estar do filho durante a sua ausência. O estudo dos autores, realizado com 40 professoras de escolas públicas do interior do Estado de São Paulo, aponta que as mães não se sentiam seguras em relação aos locais onde os filhos ficavam, enquanto estas cumpriam sua jornada de trabalho. Conforme McMahon (1994 citado por Rapoport & Piccinini, 2004), os pais podem se sentir desconfiados e inseguros sobre deixar seus filhos com outros cuidadores, além de que vivenciam sentimentos ambivalentes, conscientes ou inconscientes. Além disso, no caso das mulheres, observa-se ainda a necessidade de conciliar o trabalho remunerado com os afazeres domésticos. De acordo com dados das Estatísticas de Gênero (Brasil, 2018), as mulheres dedicam-se aos cuidados de familiares ou afazeres domésticos 73% de horas a mais do que os homens, o que tem como consequência o fato de que acabam por trabalhar em ocupações que tenham carga horária reduzida em maior proporção do que os homens.

Para Rapoport e Piccinini (2004), a escolha por cuidados alternativos para a criança é influenciada por diversos fatores, como a economia familiar, a estrutura da família e a rede de apoio social, as práticas e as crenças parentais a respeito do cuidado das crianças, seu grupo étnico, a escolaridade dos pais e a idade da criança. Entre os tipos de cuidados alternativos, estão a babá ou empregada na própria casa da criança, um parente na casa da criança ou em sua própria casa, a creche familiar e as creches e pré-escolas. Estas opções de cuidados alternativos surgem inicialmente com o objetivo de oferecer apenas cuidados primários às crianças, tais como a guarda das mesmas, oferecendo segurança, alimentação e higiene. A ênfase na guarda da criança estava explícita inclusive nas palavras utilizadas para denominar tais instituições: “*garderie*, na França; *asili*, na Itália; *écoles gardiennes*, na Bélgica.” (Didonet, 2001, p.12). Na América Latina e, inclusive no Brasil, esta ênfase também estava presente, e é mencionada na própria Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (Brasil, 1943).

Uma vez que as famílias de renda maior podiam contratar babás, as creches voltaram-se para o atendimento das crianças de famílias de baixa renda, oferecendo serviços a baixo custo, em tempo integral, para que as mães pudessem trabalhar (garantindo cuidados com saúde, higiene e alimentação) (Didonet, 2001; Folk, & Beller, 1993). Além disso, no Brasil, atendiam ainda crianças abandonadas, órfãs ou filhas de mães solteiras, o que enfatiza sua função assistencialista (Didonet, 2001). Tal função, no entanto, passa a sofrer transformações, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que retira as creches e pré-escolas da área da Assistência Social, a qual pertenciam, e as coloca a cargo da área da Educação. Didonet (2001) considera que o modelo anterior se constituía a partir do foco no trabalho da mulher, de tal forma que observa-se uma mudança. A partir da inserção das creches e pré-escolas na área da Educação, o foco principal passou a ser a criança em desenvolvimento. Essa mudança implica na “desculpabilização” da mulher, uma vez que a criança é deixada sob os cuidados da Educação Infantil, não mais por conta apenas da inserção da mulher no mercado de trabalho, mas tendo em vista o seu direito à Educação. Além disso, a mudança implica ainda na universalização da Educação, de modo que a Educação Infantil passa a ser interesse de toda a sociedade e não apenas das famílias de baixa renda.

O aspecto educacional é ainda reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que regulamenta a Educação Infantil voltada tanto para as crianças de zero a três anos, o que contempla a creche, como para as crianças de quatro a seis anos, idade correspondente a pré-escola. Portanto, a creche e a pré-escola possuem, na atualidade, objetivos sociais, relacionados não apenas à questão da inserção da mulher como mão-de-obra no mercado de trabalho, mas também possuem objetivos educacionais e políticos. Promovem o desenvolvimento, a aprendizagem, a construção de conhecimentos e habilidades, como também permitem a formação do cidadão, propiciando vivenciar o respeito ao outro, o direto de falar e ouvir, de colaborar, tornar-se responsável e solidário (Didonet, 2001).

No entanto, estudos indicam que a inserção da mulher no mercado de trabalho é ainda um fator preponderante para a matrícula de crianças em tais instituições. Em uma pesquisa realizada com 819 famílias beneficiárias do Programa Rio-Creches, da cidade do Rio de Janeiro-RJ, moradoras em comunidades pobres com baixa renda, Pacheco e Dupret (2004) identificaram que os pais ainda

visualizavam a creche como uma instituição com função assistencialista e de custódia das crianças, desconsiderando aspectos pedagógicos próprios para a idade. Além disso, 76,3% das famílias indicaram que o principal motivo para a permanência das crianças nas creches era o trabalho da mulher, sendo que a mãe foi apontada como a pessoa mais indicada para cuidar dos próprios filhos, não sendo, portanto, a creche. O trabalho da mãe é também apontado nos estudos de Roecker et al. (2014) e de Andrade, Wiebusch e Segat (2016) e tais dados indicam que as famílias optariam por outra forma de cuidado para as crianças, no caso a própria mãe, porém não o fazem tendo em vista a necessidade do trabalho feminino. Pacheco e Dupret (2004) ainda identificaram que 84,7% das crianças permaneciam na escola de nove a 11 horas por dia, o que pode ser considerado um tempo elevado, pois o tempo legal previsto para o tempo integral é de uma jornada igual ou superior a sete horas diárias, com jornada máxima de 10h diárias (Brasil, 2012).

De acordo com Bowlby (1990, 1995, 1998), a permanência da criança com a mãe propicia a vivência de uma relação que promove a formação do vínculo afetivo entre a díade, sendo que a ausência desta relação pode acarretar prejuízos para a sua formação psíquica, tais como a formação de personalidade antissocial, déficits cognitivos e delinquência (Gomes, & Melchiori, 2012). Além disso, tal experiência desenvolve o comportamento de apego, dirigido, de modo geral para uma pessoa, a mãe, sendo que a separação desta pode causar reações tais como angústia, choro, gritos, entre outros. Portanto, os achados de Pacheco e Dupret (2004) apontam para uma situação onde a permanência da criança com a mãe é reduzida, o que alerta para a ocorrência de uma situação ameaçadora para a formação do vínculo afetivo.

No estudo de Rapoport e Piccinini (2004), um aspecto relacionado à escolha da creche ou pré-escola é o fato de que a mulher pode não se sentir confortável com o fato de outra mulher cuidar de seu filho em sua própria casa, de modo que na creche ela não deixa a criança aos cuidados de outra mulher, mas aos cuidados de uma instituição, evitando o sentimento de que será substituída. Outro aspecto importante é o fato de que as empresas oferecem pouco apoio para funcionários(as) que precisam dedicar-se ao trabalho e aos cuidados com a família e as crianças, conforme Sanjutá e Barham (2004/2005), o que resulta em níveis médios ou altos de estresse.

A partir destas considerações, surge a proposta deste estudo, que pretendeu analisar os vínculos afetivos das crianças que permanecem na pré-escola de tempo

integral, a partir da visão de pais e/ou responsáveis. Buscou-se identificar aspectos positivos da permanência da criança na pré-escola de tempo integral e fragilidades nos vínculos estabelecidos.

2 Método

O método utilizado foi o método qualitativo (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013), tendo como participantes 10 pais e/ou responsáveis das crianças matriculadas em tempo integral no Jardim II de um Centro de Educação Infantil, localizado em uma cidade do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. O convite foi realizado por meio de uma apresentação do projeto durante uma reunião de pais, e também por meio do envio de uma correspondência aos mesmos. Foi utilizado um roteiro para entrevista semi-dirigida, que continha questões que investigavam o motivo da família optar pelo ensino de tempo integral, a forma como se deu a adaptação da criança e da família, como a família considera o tempo que permanece junto com a criança e como lidam com a situação, com intuito de verificar o impacto de tais aspectos nos vínculos afetivos. O referencial teórico utilizado considerou principalmente o conceito de vínculo afetivo de Bowlby,(1990, 1995, 1998).

A participação dos pais e/ou responsáveis foi feita de forma voluntária, mediante autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que estes foram convidados a participar em dois momentos: quando solicitou-se a autorização para a participação dos filhos no estudo, e durante uma reunião pedagógica, onde a pesquisadora apresentou o projeto, totalizando aproximadamente 30 convites. Destes, 13 manifestaram intenção de participar, porém apenas dez confirmaram sua participação (os outros três tiveram dificuldades em agendar horário ou não atenderam as tentativas de contato via ligação ou mensagem telefônica). As entrevistas foram realizadas nas dependências do Ceinf (sala da coordenação, sala da Direção e recepção), assim como também foram realizadas entrevistas nos domicílios, conforme disponibilidade e preferência dos participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio, para posterior transcrição e análise, e para tal utilizou-se um Termo para Autorização de Gravação de Voz. Quanto ao aspecto ético, foram utilizadas siglas para garantir o anonimato e o sigilo dos participantes.

3 Resultados e Discussão

3.1 Dados demográficos dos responsáveis

Participaram desta pesquisa dez pais e/ou responsáveis de crianças matriculadas em tempo integral, sendo que foram sete mães, dois pais e uma avó. Não foi restringida a participação de outros membros da família além da mãe, pois considerou-se que a entrevista objetivava ouvir de cuidadores a visão sobre a formação dos vínculos da criança na escola de tempo integral, não sendo necessário que fosse exatamente a mãe a fazê-lo, mas um interlocutor que tivesse conhecimento sobre o assunto.

A idade média dos entrevistados foi de 36 anos e a renda familiar média foi de 2,75 salários mínimos, sendo que o número médio de pessoas morando no domicílio foi de três pessoas. Quanto ao estado civil, seis entrevistados eram casados e quatro eram separados. O número médio de filhos por família foi dois, sendo que oito famílias possuíam apenas um filho matriculado no Ceinf em tempo integral e duas famílias possuíam dois filhos matriculados em período integral.

Quanto à escolaridade dos pais, três possuíam Ensino Superior (Direito, Serviço Social e Pedagogia), no entanto, nenhum deles atuava na área. Outros três possuíam Ensino Superior Incompleto (porém, dois haviam abandonado os estudos, sendo que apenas uma mãe ainda cursava o curso de Direito), dois possuíam Ensino Médio completo, um possuía Ensino Médio Incompleto e um possuía Ensino Fundamental Incompleto (tendo estudado até a primeira série).

Quanto à ocupação dos pais, duas mães trabalhavam na área da saúde como técnicas de Enfermagem. Os demais possuíam ocupações variadas: operações financeiras (setor de crediário de uma loja de departamentos), atendente (em autopeças), do lar, motorista, agente comunitário de saúde, trabalho burocrático em escritório de Contabilidade, estudante e trabalho operário (fábrica de calçados).

Os dados relatados estão demonstrados na tabela 3.

Tabela 3
Dados demográficos dos pais e/ou responsáveis

	Parentesco	Idade	Formação	Ocupação	N. de filhos	N. de pessoas na casa	Renda família média (sm) ^a	N. filhos em tempo integral
1	Mãe	36	Superior incompleto	Atendente	1	3	5	1
2	Mãe	37	Superior completo	Operações Financ.	2	2	1	1
3	Mãe	43	Superior completo	Técnica de Enfermag.	2	2	2	1
4	Mãe	23	Superior incompleto	Estudante	1	4	3	1
5	Pai	32	Superior completo	Agente Comun. Saúde	1	2	1	1
6	Mãe	29	Ensino Médio	Trabalho operário	2	5	4	2
7	Mãe	37	Ensino Médio	Técnica de Enfermag.	1	2	3	1
8	Mãe	31	Superior incompleto	Trabalho burocrático	2	4	3,5	1
9	Avó	58	Fund. incompleto	Do lar	3	6	3	2
10	Pai	31	Médio incompleto	Motorista	1	3	2	1

Nota^a. Salários-mínimos

3.2 A escola de tempo integral na vivência dos pais e/ou responsáveis

Inicialmente, foi solicitado aos pais que falassem sobre a escola de tempo integral e como/porque tinham optado por esta (Tabela 4).

Tabela 4

Motivo pelo qual a família optou pela escola de tempo integral

Motivo	Número de respostas
Trabalho dos pais	5
Socialização da criança	1
Desenvolvimento da criança	1
Estudo da mãe	1
Falecimento da mãe	1
Segurança da criança	1
Separação dos pais	1

Nota. O quadro apresenta categorias de respostas que apareceram nas entrevistas. O número de respostas/categorias não corresponde ao número exato de participantes, uma vez que estes tinham liberdade para mencionar uma ou mais respostas.

O trabalho dos pais foi mencionado como o principal motivo por optarem em matricular seus filhos no tempo integral. Cinco pais apontaram tal motivo, como se pode observar nos relatos abaixo.

“[...] infelizmente, eu não tenho o que fazer porque eu preciso trabalhar, porque sou eu provento da casa.” (R2, mãe, 37 anos)

“Porque todo mundo trabalhava o dia inteiro.” (R4, mãe, 23 anos)

“[...] porque a gente precisa trabalhar, né, e pra pagar alguém não tem jeito, então a gente foi na escola, né, porque pra poder trabalhar mesmo.” (R6, mãe, 29 anos)

“Pela falta de tempo, pela falta assim, da gente precisar trabalhar e não ter com quem deixar.” (R8, mãe, 31 anos)

No entanto, observa-se com o decorrer das entrevistas que, mesmo para os pais que não mencionaram o trabalho como principal motivo, a questão do trabalho também permeava as demais respostas, sendo que apenas em uma entrevista a questão do trabalho não apareceu. Desta forma, considerando-se o trabalho dos pais/responsáveis como grande motivo para que as crianças permaneçam na escola de tempo integral, pode-se observar que a Educação Infantil é solicitada para cumprir o papel assistencialista para o qual surgiu, oferecendo guarda para as crianças cujos pais não permanecem em casa (Didonet, 2001). Há necessidade de

que alguém supervisione as crianças enquanto os pais trabalham, e elas então ficam sob os cuidados das educadoras na creche. Este dado está de acordo com os estudos de Pacheco e Dupret (2004), Roecker et al. (2014) e Andrade, Wiebusch e Segat (2016), que também identificaram o trabalho dos pais, mais especificamente das mães, como principal motivo para as crianças permanecerem nas creches e pré-escolas de tempo integral. O fato das famílias optarem pela escola de tempo integral tendo como motivo o trabalho da mãe indica que não se trata de uma escolha, mas de um fator inevitável para que se garanta a renda da casa. Nota-se que as necessidades da criança não se constituem como principal motivo para esta permanecer na escola de tempo integral, de modo que reflete-se sobre suas necessidades afetivas, que podem estar sendo negligenciadas, uma vez que o distanciamento da mãe pode prejudicar os vínculos afetivos (Bowlby, 1995).

Ainda sobre a questão do trabalho dos pais e/ou responsáveis, algumas mães relataram aspectos das condições de trabalho que dificultam ainda mais conciliar a atividade laboral e o cuidado dos filhos.

“[...] o trabalho não é um lugar muito adequado pra eles. Não tem como você ficar no trabalho com eles. Algumas vezes precisou de não ter aula e eu levar ele, só que não era o lugar mais adequado. [...] Trabalhei numa loja. Depois eu fiquei num órgão público. No órgão público ainda era pior porque eu não podia levar mesmo. [...] No órgão público eu tinha facilidade quando precisasse sair, eu conseguia compensar com horas. [...] No setor privado, o patrão não gosta que leva, você leva, aí, entendi, mas uma vez ou outra, outra vez já não entende. E se fica doente, não entende. [...] No setor público é mais tranquilo quanto a isso. Você compensa com horas, fica um dia a mais, trabalha no feriado. [...] É mais flexível. [...] É bem difícil, mesmo porque eu tinha uma hora só de almoço. (R4, mãe, 23 anos)

O relato acima confirma o que foi trazido por Sanjutá e Barham (2004/2005), ao discorrer sobre a falta de apoio das empresas quanto aos cuidados dos filhos dos funcionários, o que pode resultar em níveis de estresse para os pais. Além disso, observa-se que a despeito da garantia de políticas públicas para trabalhadores com filhos pequenos, tais como os descritos anteriormente (Brasil, 1943). Estes benefícios ainda se tornam insuficientes conforme a situação de cada família, sendo

necessárias novas soluções para estas questões. Uma possível solução seria a oferta de vagas de emprego durante meio período, conforme mencionado por duas mães, que deixariam seus filhos na instituição apenas no horário em que estão na escola. Nas falas abaixo as mães referem-se a esta questão.

“Não tem como, né. Mas se eu achasse era o que eu iria fazer, mas como não tem jeito...” (R6, mãe, 29 anos)

“Coisa que é difícil de você encontrar. [...] Seria ótimo. É, no caso de eu ter terminado minha faculdade, né (risos). Mas porque aqui você não acha esse tipo de coisa.” (R8, mãe, 31 anos)

Observa-se que para as entrevistadas, esta seria uma possibilidade de conciliar a maternidade e o trabalho, assim como observado nos dados das Estatísticas de Gênero (Brasil, 2018). No entanto, não parece ser algo de fácil acesso no município onde se realizou a pesquisa, fato que pode refletir uma dificuldade em nível nacional.

Além do trabalho das mães, outras duas respostas dadas mencionavam a oportunidade das crianças socializarem e se desenvolverem na escola de tempo integral, o que pode ser considerado como um motivo que leva em consideração as necessidades próprias da infância. Trata-se de dois relatos em que há observação da necessidade da criança de estar também com outras crianças. Abaixo, seguem duas falas que apresentam tal resposta:

“Ela é muita sozinha, porque como ela só, é filha única viva, né, aí tem um acesso maior com as outras crianças, pra poder aprender a dividir mais, compartilhar, ter essa interação, porque ocupa mais. Se você deixa só em casa, aí fica muito individualista, fica muito presa, só televisão, porque aí não quer brincar sozinho, aí fica preso só a televisão, videogame [...].” (R1, mãe, 36 anos)

“Eu acredito que seja melhor pra criança, pra ela poder aprender, interagir tudo assim com os outros. Daí ela vai desenvolvendo o mundo dela cada vez mais rápido.” (R5, pai, 32 anos).

"E aqui também é bom que eles aprende muita coisa, aprende a falar direito, a professora ensina muita coisa pra eles, né, faz desenho. [...] faz o nome dele, *fartando* as metade, mas ele faz o nome dele." (R9, avó, 58 anos)

É interessante observar que há a transferência de algumas responsabilidades para a escola, tais como oferecer uma rotina, limitar as horas assistindo televisão, e ensinar a falar direito, além de que, observa-se a confiança das famílias com relação à escola, como aparece nos relatos seguintes. Nestes, são mencionados como motivos para a permanência da criança na pré-escola de tempo integral, além da questão da segurança, estudo, falecimento da mãe e separação dos pais. Abaixo seguem alguns trechos das entrevistas.

"Eu acho mais seguro. [...] Às vezes você, por exemplo, você deixa com uma pessoa, às vezes você confia, às vezes a pessoa não tá passando uma coisa boa pra criança, né. Tem todos esses riscos. Não sabe *as pronúncia*, né, que vai falar perto, né." (R7, mãe, 32 anos, técnica em Enfermagem)

"Ah, porque eu deixei aqui mais é por causa que a mãe deles faleceu, então eles ficava muito triste. [...] Aí, aqui tem muita criança, aí eles *interte*. [...] Aí, chega em casa é uma tristeza, uma choradeira, *recramando*, chorando, eu falo: então vai pra escola, porque lá fica com os meninos..." (R9, avó, 58 anos)

Neste último relato é possível verificar aspectos sociais importantes relacionados ao tema deste estudo, tais como a questão da violência, que aparece de forma transversal durante a entrevista, mas que apresenta grande importância para o entendimento da realidade dos entrevistados. Trata-se especificamente de violência contra a mulher, mencionada na entrevista da Responsável 9, que fala do falecimento de sua filha, mãe das crianças, em decorrência de ter sido assassinada por um namorado. A moça deixou três filhos, sendo uma menina com sete anos, um menino com quatro anos e outra menina com dois anos. Estas questões devem ser levadas em consideração ao se propor políticas públicas voltadas para o tema em questão. Neste caso, além da necessidade de políticas públicas para trabalhadores

com filhos pequenos, é necessário e urgente a observância de aspectos essenciais como segurança e redução da violência contra a mulher.

Como critério de inclusão, foram convidados apenas pais e responsáveis de crianças matriculadas em tempo integral. No entanto, durante as entrevistas, verificou-se que algumas crianças não estavam permanecendo na escola durante os dois períodos, apesar de estarem matriculadas para tal. Mesmo assim, considerando o fato de que já tinham permanecido em tempo integral, optou-se por não excluir tais entrevistados, considerando que estes poderiam oferecer informações bastante interessantes para a pesquisa a partir de vivências diversificadas sobre a pré-escola de tempo integral. Desta forma, verificou-se que cinco entrevistados optaram pela escola de tempo integral desde que as crianças iniciaram os estudos e permanecem até o momento, outras três matricularam os filhos inicialmente em tempo parcial e posteriormente transferiram para o tempo integral, e outras duas famílias se diferenciam por ter matriculado os filhos em tempo integral desde que estes entraram na escola, porém, no momento tem frequentado apenas o tempo parcial. Observa-se que a maior parte dos pais optou pela escola de tempo integral, de tal forma que este dado confirma o fato de que, além da motivação do trabalho dos pais, estes também identificam benefícios em matricular as crianças no período integral.

Questionou-se então a respeito de como a mãe percebe a adaptação das crianças ao tempo integral. Quanto ao primeiro grupo, das crianças que entraram e permanecem em tempo integral, verificou-se que quatro entrevistados relataram que a adaptação aconteceu de forma satisfatória, como segue nos relatos abaixo:

“[...] mas ele já não usava mais fralda. Então foi mais fácil. [...] E aí eu achei que ele gostou em questão de ter os outros coleguinhas pra brincar, e em casa não tem.” (R3, mãe, 43 anos)

“[...] nunca teve dificuldade na creche. Sempre ela gostou muito de vim pra cá, desde o início. Por sete meses, oito meses, assim, a gente achou que ia tá bem..., que ela ia chorar muito... [...] Aceitou super bem, assim. Não teve problema nenhum.” (R5, pai, 32 anos)

Apenas um pai relatou que a criança não se adaptou facilmente. Trata-se de uma criança que entrou com aproximadamente um ano na escola, e de imediato entrou no período integral.

“Ela demorou. Nós tinha que vim buscar, minha mãe buscava, porque minha mãe trabalha na Santa Casa. Tinha dia que tinha que sair correndo, minha vó vinha buscar, mas foi complicado. [...] Chorava bastante. Inventava dor de barriga, e aí...” (R10, pai, 31 anos)

Observa-se que a criança apresentou choro, considerado um comportamento presente no fenômeno da privação da mãe. Este fato não indica necessariamente que a criança ficou exposta a esta experiência, porém, as evidências alertam para a possibilidade desta vivência, considerado prejudicial para o seu desenvolvimento (Bowlby, 1990, 1998).

Quanto ao segundo grupo, de crianças que iniciaram em tempo parcial e posteriormente passaram para o tempo integral, duas entrevistadas relataram que as crianças se adaptaram bem, e outra, que possui dois filhos na pré-escola de tempo integral, relatou que um deles se adaptou bem e outro teve algumas dificuldades, como choro. Já no terceiro grupo, de crianças que iniciaram em tempo integral e no momento tem ido apenas em tempo parcial, uma mãe relatou boa adaptação e outra relatou que a criança chorava e apresentava falta de apetite.

Também foi questionado sobre a adaptação das famílias a entrada da criança na creche de tempo integral. Seis respostas indicavam uma adaptação satisfatória, algumas vezes pautada em aspectos como conhecer a diretora, confiança e segurança no trabalho do Ceinf como um todo. Outras quatro indicaram dificuldades quanto à adaptação. Abaixo são apresentadas algumas falas que exemplificam:

“[...] eu acho que a adaptação foi pior pra mim do que pra ela [...]. Eu fiquei até de pressão alta, eu queria ficar esperando aqui fora [...]. Mais difícil pra mãe.” (R2, mãe, 37 anos)

“[...] aí quando eu tive que ir trabalhar e tive que deixar, nossa, acho que foi sofrimento pra mim. [...] Ai, foi difícil.” (R6, mãe, 29 anos)

Os relatos apresentam os sentimentos que as mães vivenciam ao deixar os filhos aos cuidados de outras pessoas, demonstrando insegurança quanto à situação (McMahon, 1994 citado por Rapoport & Piccinini, 2004). Também podem indicar reações das mães com relação ao afastamento da criança, considerando que o comportamento de apego é observado também nas mães, que procuram manter os filhos por perto (Bowlby, 1990, 1998). Neste caso, com a entrada da criança na pré-escola, esta permanência deixa de ser possível em grande parte do tempo.

Como aspectos que facilitaram a adaptação, foram mencionados: o fato das crianças já conhecerem o lugar e os cuidadores (no caso das crianças que permaneciam antes em tempo parcial), a convivência com as demais crianças e o acolhimento das professoras. Apenas um pai mencionou o fato da criança ter intolerância a lactose como fator que dificultou a adaptação, mas observa-se que se trata de um fator pessoal, e não algo que seja atribuído a escola de tempo integral.

Sobre a comunicação entre a família e a escola, todos os pais se mostraram satisfeitos, sendo que apenas uma mãe indicou que, apesar da comunicação funcionar bem com as professoras, com as monitoras ela não é adequada, como se observa na fala abaixo:

“A gente conversa sempre no período da reunião, mas aí só vê a parte da escola mesmo. É. Quanto à parte... [...] A parte de pátio, no caso, que seria o integral, a gente não tem muita comunicação, né. A creche mesmo não fornece reuniões, mas...” (R2, mãe, 37 anos)

Perguntou-se aos participantes para que apontassem os pontos positivos e negativos da criança permanecer na escola em tempo integral. Quanto aos pontos positivos, foram apontados com maior frequência a possibilidade de socialização da criança ($n=3$), desenvolvimento da independência ($n=3$), o aprendizado ($n=3$), o desenvolvimento da desinibição ($n=2$), e a possibilidade dos pais e/ou responsáveis realizarem outras tarefas, como trabalhar ou ir ao médico ($n=2$). Também foram citados como pontos positivos o estabelecimento de uma rotina para a criança ($n=1$), o fato de esta se manter ocupada ($n=1$), de estar em segurança ($n=1$), recebendo cuidados ($n=1$), se divertir ($n=1$) e não ficar chorando, triste ($n=1$). Esta última resposta é referente a criança que perdeu a mãe e que segundo a avó quando está

em casa chora e fica triste. Abaixo seguem alguns relatos que exemplificam estas respostas.

“A socialização da criança acho que é um ponto positivo.” (R1, mãe, 36 anos)

“Olha, os pontos positivos é que além deles aprenderem a independência, que eles ficam muito mais independentes do que quando eles ficam em casa porque a gente tem parece uma caixa, né, eles ficam mais independentes.” (R2, mãe, 37 anos)

“O positivo do tempo integral é assim a ocupação. Eu acho que a criança tem que *tá* ocupada. Mesmo desde criança, eu acho que se você conseguir ocupar a mente dela com atividade desde cedo, no futuro ela vai te dar um fruto melhor. Eu acho assim, não vai te dar tanto trabalho. E assim, através daqui ela faz desenho, elas brinca, elas aprende outras coisas, às vezes faz algum, um passeio, alguma coisa assim, então, eu acho que é por aí, é melhor que ficar em casa esse meio período.” (R5, pai 32 anos)

Sobre os pontos negativos, cinco entrevistados disseram não identificar pontos negativos no fato da criança permanecer na escola em tempo integral. Já entre os que apontaram pontos negativos, o mais citado foi o distanciamento da família ($n=4$), além de cansaço ($n=1$), o fato de aprender coisas que não são próprias do convívio familiar ($n=1$) e o mau comportamento devido ao distanciamento da família ($n=1$). As falas abaixo demonstram estes pontos.

“[...] existe um distanciamento também, né, porque, um exemplo, a gente tem, às vezes a gente é obrigado a deixar o dia inteiro, trabalhar e tudo. [...] Então, a criança se sente também um pouco longe do pai e da mãe. E aí isso daí eu acho que é um ponto ruim na vida deles [...]” (R1, mãe, 36 anos)

“[...] é o tempo, né, que a gente passa longe deles, que a gente chega em casa à noite, já cansado, eles também, por mais que eu priorizo ela, deixo de fazer qualquer coisa pra ficar com ela, mas eles sentem falta.” (R2, mãe, 37 anos)

“Os negativos é que fica longe. Ele sente saudade, aí o tempo que ele quer ficar com a gente ele chama a atenção, às vezes faz birra. Tem uma época é pior, quando começa a ficar muito tempo assim sem um feriado, sem férias, aí começa a ficar pior, né.” (R3, mãe, 23 anos)

“Acho que só cansa, né.” (R8, mãe, 31 anos)

Sobre a quantidade de tempo que a criança permanece com a família, oito entrevistados relataram que consideram insuficiente o tempo que permanecem juntos. Apenas dois acreditam ser suficiente. Ao se falar em distanciamento, é necessário considerar o distanciamento físico mas também o afetivo (Alexandre, & Vieira, 2004; Mondin, 2006), sendo que o distanciamento físico por si só não implica em distanciamento afetivo. No entanto, a quantidade de horas juntos está relacionada ao favorecimento do desenvolvimento de uma relação afetiva adequada.

“Ele fica muito, muito, fica muito só, sem eu.” (R3, mãe, 43 anos)

“E acaba ficando mais tempo na escola do que com a gente mesmo.” (R4, mãe, 23 anos)

“Ruim (sobre como avalia a quantidade de tempo que a criança fica longe da família). É ruim porque eles sentem, eles reclamam, ah, mas você vai trabalhar de novo? Eu vou pra escola de novo? [...] ah, mas mamãe, de novo, de novo. Então, assim, tem essa reclamação.” (R4, mãe, 23 anos)

Por fim, questionou-se sobre como a família lida com o tempo que a criança permanece com a família. Todos os entrevistados disseram que procuram fazer atividades juntos, e entre estas atividades, foram citados: sair juntos ($n=6$), brincar ($n=5$), conversar e ouvir a criança ($n=4$), assistir televisão juntos ($n=2$), além de andar de bicicleta, cantar, comer pizza, desenhar, ir à igreja, jogar videogame, ler, orar, tomar banho de piscina e tomar sorvete. Apenas uma mãe acrescentou que, quando estão juntos, ela procura manter a disciplina, sem mimar a criança como forma de compensar o tempo afastados.

“Ela fica grudada em mim o tempo inteiro, o tempo inteiro. E assim, eu vou, eu chego, aí eu vou, ponho ela tomar banho... [...] eu vou conversar, vou perguntar... [...] a gente vai ler, a gente gosta muito de ler. [...] Então, a gente vai assistir um desenho, ou a gente vai escrever, fazer um desenho, pintar, alguma atividade assim a gente sempre faz, todos os dias. E teve uma coisa muito importante, assim, que eu cultivo pra ela. É todo dia contar uma história e orar. [...] Todo dia euuento uma história, canta uma música e a gente ora. É uma rotina nossa. [...] O tempo que ela fica em casa, eu deixo de fazer qualquer coisa pra ficar com ela, pra brincar pra fazer o que ela quer.” (R2, mãe, 37 anos)

“Não tem esse negócio porque *tá* longe tem que ficar mimando. Não. O momento que *tá* em casa tem que educar pra vim pra cá e não *dá* problema.” (R3, mãe, 43 anos)

Além das questões estabelecidas no roteiro de entrevistas, em algumas entrevistas, outros assuntos surgiram e serão mencionados também aqui. Inicialmente, observa-se uma fala da mãe de uma criança que permaneciam em tempo integral e não tem ficado durante o dia todo na escola. Ela relata a reação do filho à mudança de horário:

“Agora assim que ele *tá* só meio período, os primeiros dias ele até falou assim: você já veio me buscar?! [...] Você já veio me buscar? Aí teve um dia que eu falei assim: você não quer que eu venho te buscar, você quer ficar o dia inteiro aqui? Não, mãe, não quero ficar aqui o dia inteiro, não. Teve um dia que eu atrasei um pouquinho, cheguei um pouquinho mais tarde, a professora falou que ele já *tava* preocupado, com medo de ficar.” (R4, mãe, 23 anos)

A figura materna foi mencionada como a melhor pessoa para estar com as crianças ($n=5$), caso os entrevistados pudessem escolher com quem deixá-las. Também foram mencionados o pai ($n=2$) e a avó ($n=2$), assim como sobrinha ($n=1$), tia ($n=1$), e a família de modo geral ($n=1$). Da mesma forma, apesar das crianças permanecerem em instituições de Educação Infantil, a mãe também foi mencionada como melhor cuidadora para as crianças no estudo de Pacheco e Dupret (2004).

Pode-se discutir neste ponto a respeito das funções de cuidados para com as crianças sendo atribuídas somente para as mães, sendo que os pais aparecem de forma secundária. Nota-se, portanto, que as funções de cuidado com as crianças são ainda tidas como atribuições femininas, como verificado em outros estudos (Macedo, Coêlho, & Grubits, 2015).

Alguns entrevistados apontaram para a necessidade de maior investimento na Educação de tempo integral, sendo que uma mãe sugeriu que o tempo que as crianças permanecem na escola poderia ser melhor aproveitado com esportes e aulas de reforço. Esta fala denuncia não apenas a falta de investimentos na Educação Infantil, mas também um aspecto de desconhecimento a respeito das atribuições próprias da Educação Infantil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), na Educação Infantil, o tempo integral deve oferecer qualidade na Educação, permitindo à criança brincar, alimentar-se bem, explorar os ambientes da escola, fazer uso de tecnologias e materiais diversos para o aprendizado.

Também se observou uma preocupação das famílias quanto ao fato de que no ano seguinte as crianças precisariam mudar de escola, uma vez que o Ceinf não oferecia a turma do Jardim III. Os pais mencionaram que as opções que tinham era matricular as crianças em outras duas escolas, indicadas pela instituição e que se localizavam próximo a esta (outras instituições também estão disponíveis, porém são distantes do endereço do Ceinf), porém nestas duas escolas não havia o tempo integral.

“Até tô sem saber o que fazer ano que vem, porque como que a gente trabalha o dia inteiro, vai por numa escola meio período, e o outro? [...] Eu confio muito mais numa escola, numa creche, do que por alguém pra cuidar em casa. Uma que já é um desfalque nesse orçamento, e outra que eu não, sinceramente, eu não confio. Não confio.” (R3, mãe, 43 anos)

“[...] minha preocupação já vai o ano que vem. [...] Vou conversar depois com a diretora, porque eu falei: gente, se é um direito dele ficar na creche até ele completar seis anos, ou... vou ter que procurar um jeito legal para ele ficar aqui, nem que seja meio período, entendeu. [...] E parar de trabalhar a gente

não pode, porque infelizmente não nasceu em berço de ouro." (R8, mãe, 31 anos)

Este tema é interessante pois no ano seguinte foram abertas vagas para o Jardim III, porém nem todos os alunos do Ceinf foram contemplados, pois muitos já tinham feito suas matrículas nas escolas indicadas.

4 Considerações finais

Apesar de consideradas as limitações do estudo, uma vez que o número de participantes é reduzido e suas características podem não ser estendidas para toda população, pode-se observar, a partir dos dados obtidos, que a escolha pela escola de tempo integral mostra-se muitas vezes não como alternativa, mas ainda como única solução para famílias em que pais e/ou responsáveis dedicam grande parte de seu dia ao trabalho. Desta forma, apesar do fato de que a Educação Infantil não possui apenas o papel de guarda das crianças na atualidade, este é ainda um motivo determinante para que tais crianças estejam matriculadas nestas instituições, não optando-se pelo atendimento das necessidades próprias da infância como primordiais.

Além disso, a maior parte dos entrevistados (n=8) aponta para o fato de que considera insuficiente o tempo que a criança permanece com a família. Isto poderia prejudicar as crianças com relação à promoção e manutenção de sua saúde mental. No entanto, a reflexão realizada não converge para o fato de que se deveria optar entre a criança permanecer com a família ou deveria ficar na escola. Trata-se da possibilidade de que uma possa complementar a outra, sem substituí-la, o que vem de encontro às colocações de Crairy (2001).

As próprias famílias participantes da pesquisa apontam para algumas soluções tais como o maior investimento na Educação Infantil. Além disso, também sugeriram a possibilidade de maior flexibilidade nas condições de trabalho dos pais e/ou responsáveis, com horário de almoço ampliado, permitindo estar com seus filhos em atividades rotineiras, tais como o horário da alimentação e banho, e instituições de Educação Infantil próximas ao trabalho, permitindo deslocamento

facilitado até seus filhos de forma rápida e ampliada, mesmo durante a jornada de trabalho.

Especificamente a respeito do Centro de Educação Infantil onde se realizou a pesquisa, observa-se e sugere-se a necessidade de implementar ações que permitam a aproximação e o diálogo entre a família e a instituição, e principalmente entre a família e as monitoras. As dificuldades encontradas, tais como os problemas na comunicação, podem ser amenizadas, por exemplo, com a participação das monitoras nas reuniões com os pais, de modo a proporcionar o encontro entre estes. Além disso, sugere-se desenvolver um trabalho com os pais e/ou responsáveis com intuito de orientar sobre a pré-escola de tempo integral, proporcionando uma aproximação entre a expectativa dos mesmos e a realidade do contexto da Educação Infantil, promovendo maior entendimento e melhor posicionamento sobre a vivência da criança.

Considerando, portanto, o posicionamento social da mulher na atualidade, desempenhando inúmeras funções e assumindo diversos papéis, todos eles de igual importância, considerando também os diversos papéis da escola e não tendo como objetivo solicitar a escola que se coloque como substituta da mãe, considerando ainda as necessidades infantis, com ênfase nos aspectos afetivos, e, por fim, a realidade das instituições de Educação Infantil no país, observa-se a necessidade de um diálogo urgente entre diferentes instâncias para que se encontre alternativas viáveis. Nota-se a necessidade de políticas que dialoguem com a Educação, a Assistência Social, a Saúde, o Esporte, e a área trabalhista, viabilizando alternativas que foquem na complementaridade. A infância deve ter suas necessidades básicas atendidas, mas estas devem vir associadas à maior disponibilidade de políticas públicas que fortaleçam a rede de apoio familiar.

Referências

- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004) Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-2017.
- Andrade, N. D., Wiebusch, A., & Segat, T. C. (2016) Educação em tempo integral em uma escola de Educação Infantil em Santa Maria-RS: Diálogos possíveis. *Revista online de política e gestão educacional*, 20(03), 579-599.

- Bowlby, J. (1990) *Apego: A natureza do vínculo* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1995) *Cuidados maternos e saúde mental* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1998) *Separação: angústia e raiva* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1943) *Consolidação das Leis do Trabalho*. Brasília/DF. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-normaatualizada-pe.pdf>.
- Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF.
- Brasil. (1990) *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília/DF.
- Brasil. (1996) *Lei de diretrizes e bases da Educação*. Brasília/DF.
- Brasil. (2012) Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.17*. Brasília/DF.
- Brasil. (2018) IBGE. *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Recuperado de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf.
- Bruschini, M. C. A., & Ricoldi, A. M. (2009) Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. *Cadernos de pesquisa*, 39(136), 93-123.
- Crairy, V. (2001) Educação infantil e as novas definições da legislação. In C. M. Crairy, & G. E. P. S. Kraeher (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* (pp.23-26). Porto Alegre: Artmed.
- Didonet, V. (2001) Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, 18(73), 11-27.
- Folk, K. F., & Beller, A. H. (1993) Part-time work and child care choices for mothers of preschool children. *Journal of Marriage and Family*, 55(1), 146-157.
- Friedman, D. E. (1991) *Linking work-family issues to the bottom line: Report number 962*. New York: The Conference Board. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364663.pdf>.
- Gomes, A. A., & Melchiori, L. E. (2012) *A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Itaboraí, N. R. (2002) *Trabalho feminino e mudanças na família no Brasil (1984-1996): Comparações por classe social*. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Popacionais. Ouro Preto/MG.
- Macedo, C. B. C., Coêlho, A. E. L., & Grubits, S. (2015). A mulher como cuidadora nas representações sociais de saúde e doença para crianças. In: II Colóquio Internacional Meio Ambiente e Populações Vulneráveis. *Anais*. Campo Grande: UCDB, pp.87-94.

- Mondin, E. M. C. (2006) Contexto e comportamento: definindo interações na família e na pré-escola. Originalmente apresentada como tese de doutorado. UNESP, Marília.
- Pacheco, A. L. P. B., & Dupret, L. (2004) Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, 15(3), 103-116.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2004) A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 407-503.
- Roecker, S., Marcon, S. S., Decesaro, M. N., & Waidman, M. A. P. (2014) Binômio mãe-filho sustentado na teoria do apego: significados e percepções sobre centro de Educação infantil. *Revista Enfermagem UERJ*, 20(1), 27-32.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013) *Metodologia de pesquisa* (5a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Sanjutá, G., & Barham, E. J. (2004/2005) *Revista Nucleus*, 3(1), 53-62. Recuperado de: file:///C:/Users/LG/Downloads/424-1809-1-PB.pdf.
- Vanalli, A. C. G., & Barham, E. J. (2008) A demanda para políticas públicas adicionais para trabalhadores com filhos pequenos: o caso de professoras. *Temas em Psicologia*, 16(2), 231-241.

ARTIGO 4

A Pré-escola de Tempo Integral e os Vínculos Afetivos Infantis: um Recorte a partir da Visão das Educadoras

1 Introdução

De acordo com Bowlby (1995), a vivência de uma relação de continuidade e proximidade com a mãe é considerada de grande importância para que se garanta a formação de vínculos afetivos adequados e, consequentemente, a saúde mental da criança. A longa permanência longe da mãe poderia, portanto, acarretar prejuízos para o desenvolvimento infantil, o que o autor denominou como “privação da mãe”. No entanto, no caso da ausência da mãe, o estabelecimento de relações afetivas com tais características entre a criança e outra pessoa, poderia suprir suas necessidades, garantindo o desenvolvimento adequado. Para as crianças que permanecem grande parte do dia longe da mãe, em pré-escolas de tempo integral, supõe-se que as cuidadoras – professoras e monitoras – poderiam desempenhar tais funções, de modo a, ao menos, amenizar o possível prejuízo.

Ramires e Schneider (2010, p.28) apontam para a necessidade não apenas de desenvolver o apego entre a criança e o cuidador, mas para a “... capacidade dos cuidadores de observar e compreender os estados mentais das crianças, de nomear suas experiências emocionais...”, o que permitiria à criança desenvolver estas mesmas capacidades. A função reflexiva equiparia a criança para enfrentar diferentes realidades familiares e sociais, mesmo as mais duras, promovendo a saúde mental da mesma.

Sobre a função das educadoras, pode-se discutir o tema, incluindo não apenas as professoras, mas também as demais cuidadoras das crianças durante o período em que estão na escola de tempo integral. Em um estudo de Mariotto (2003), no qual participaram quatro educadores e 19 bebês, em duas instituições onde as crianças permaneciam cerca de 12 horas diárias longe de casa, observou-se que havia ainda um equívoco entre as funções de cuidar e educar, e a relação entre elas, e este equívoco poderia estar relacionado inclusive com o estabelecimento de uma hierarquia entre as profissionais, de tal forma que as professoras teriam a função de educar, e as demais cuidadoras teriam a função de cuidar, e uma ocuparia um lugar de maior destaque que a outra. No estudo de

Veríssimo e Fonseca (2003), realizado com sete coordenadoras de três creches de uma universidade pública do município de São Paulo, observou-se que, para as trabalhadoras da creche, o cuidar prescindia de capacitação e habilitação específica, o que poderia justificar essa hierarquização.

Bujes (2001) também discute a respeito dessas funções – cuidar e educar -, e aponta que a Educação Infantil envolve ambas, sendo que estas são indissociáveis neste contexto. O cuidar está diretamente relacionado a exercer os cuidados primários, como higiene, sono, alimentação, de modo que implica na organização dos espaços e horários da instituição. Já o educar diz respeito a inserir a criança em uma experiência cultural própria de seu grupo social. Para as crianças de classes mais populares as atividades envolvem educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio e a obediência. Já para crianças de classes mais abastadas as atividades podem também ser consideradas “disciplinadoras”, porém tem o intuito de realizar uma “escolarização precoce”, incluindo a alfabetização, numeralização, entre outros, e deixando de lado a fantasia, a brincadeira, o sonho, as manifestações de caráter subjetivos e a afetividade. Para Bujes (2001), cuidar e educar, portanto, devem ser indissociáveis na Educação Infantil.

Para Langer (1992 citada por Mariotto, 2003), o fato das creches terem surgido devido às necessidades próprias da sociedade, como a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho (Didonet, 2001), e não da criança em si, remete a um olhar apenas do cuidar, com dificuldade em reconhecê-la como um espaço genuinamente educativo, mesmo nos dias atuais. Já para Rizzo (1984 citado por Mariotto, 2003), a creche tem a função de exercer pela mãe, mas sem substituí-la, as funções próprias da maternagem, garantindo segurança física, mas também emocional. De tal forma, que as funções das educadoras não se resumem a questões pedagógicas.

Tais questões perpassam pela formação das profissionais, constituindo-se como um processo complexo, de acordo com as colocações de Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006). No entanto, Mariotto (2003) discute o fato de que o profissionalismo pode levar a um maior enfoque nas questões pedagógicas e não educativas em si, de tal forma que observa-se, no cotidiano, currículos escolares para a Educação Infantil que exigem a aquisição de conteúdos formais, que podem ser considerados impróprios para a idade em que se encontram. Por outro lado, a autora aponta que o profissionalismo insuficiente da educadora leva a um equívoco

entre as funções parentais e as funções de acolhimento educativo, de tal forma que banaliza a função.

Para Fernandes (2011), em um estudo que observou bebês de uma escola de Educação Infantil, as relações estabelecidas entre as crianças e as educadoras tiveram a função de provocar e estruturar o desenvolvimento da subjetividade, de tal forma que as educadoras, ao escutarem as manifestações das crianças e dirigirem-se a elas, desempenham a função materna. Esta função ultrapassa o próprio profissional e este a exerce mesmo que à sua revelia. Tal afirmação é feita pelo autor a partir das observações realizadas e também a partir das considerações teóricas de Winnicott (2006), que define a função materna como aquela que desempenha as funções de apresentação do objeto, de *holding* e *handling*. “Assim sendo, a tarefa do atendente – principalmente aquele de pequenas crianças – exige deste um “algo a mais” impossível de ser entendido ou aprendido cognitivamente” (Mariotto, 2003, p.38), e que poderia ser definido como as funções de cuidados básicos e desenvolvimento motor e pedagógico, e também a função de trocas afetivas, primordiais para o desenvolvimento da criança.

Em outro estudo, realizado com 25 professoras de creches comunitárias da cidade de Fortaleza/CE, Cruz (2001) aponta para a falta de formação das profissionais, sendo que entre as participantes havia ainda professoras que tinham cursado apenas algumas séries do Ensino Fundamental. As participantes demonstraram ainda a percepção de que as creches servem para a guarda e, principalmente, a alimentação das crianças, sendo que esta última é vista por elas como grande motivo para as mães matricularem seus filhos. Além disso, relataram que o pouco envolvimento das crianças nas atividades pedagógicas era atribuído a falta de interesse das mesmas, de tal forma que outros aspectos não são considerados. Observa-se, portanto, que em contextos tais como os observados no estudo de Cruz (2001), as questões afetivas das crianças dificilmente são consideradas, deixando as crianças expostas a tais riscos para sua formação psíquica.

Desta forma, pode-se refletir sobre as relações afetivas que se estabelecem entre a criança e os demais personagens na Educação Infantil em tempo integral, tendo em vista que as crianças que permanecem nestas instituições por longos períodos do dia e que necessitam das funções desempenhadas originalmente pela mãe, irão depender, por exemplo, das professoras, para que estas realizem tais

funções. Incorre-se ainda sobre os riscos que podem estar presentes no desenvolvimento das crianças, caso estas funções não sejam desempenhadas adequadamente.

A partir destas considerações, este estudo teve como objetivo geral analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças que estudam na pré-escola de tempo integral, a partir da visão das educadoras, considerando-as como parte fundamental da experiência vivenciada pela criança no contexto escolar, onde permanecem grande parte do seu dia. Buscou-se descrever os vínculos estabelecidos entre as crianças e as pessoas do ambiente escolar, identificar aspectos positivos da permanência da criança na pré-escola de tempo integral e fragilidades nos vínculos estabelecidos.

2 Método

O método utilizado foi o método qualitativo (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013), sendo que participaram do estudo 10 educadora. Optou-se por entrevistar as professoras, as monitoras e a coordenadora pedagógica que trabalhavam diretamente com a pré-escola de tempo integral por considerar de suma importância o papel desempenhado por elas no que refere-se aos vínculos afetivos que as crianças estabelecem na pré-escola. Adotou-se o termo educadoras para designar todas as participantes, a fim de englobar as profissionais que participaram da pesquisa.

A pesquisa se realizou em um Centro de Educação Infantil, pertencente à rede de ensino pública municipal, localizada em uma cidade no estado do Mato Grosso do Sul. Fez-se uso de um roteiro para entrevista semi-dirigida, com questões que buscavam questionar as educadoras sobre sua percepção a respeito da pré-escola de tempo integral, suas observações a respeito das crianças que permanecem nesta modalidade, como descrevem os possíveis vínculos estabelecidos. O referencial teórico utilizado considerou principalmente os conceitos da teoria do apego de Bowlby (1990, 1995). As entrevistas foram realizadas nas dependências do Ceinf (sala dos professores, sala da coordenação pedagógica e sala da direção), e foram gravadas em áudio, para posterior transcrição e análise. Os dados foram coletados mediante participação voluntária e autorização por meio

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo para Autorização de Gravação de Voz, e foram analisados a partir do referencial teórico indicado.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado conforme parecer número 1.952.397 e foram observados ainda o direito ao anonimato e sigilo, utilizando-se para tal siglas que não permitem a identificação dos participantes.

3 Resultados e Discussão

Participaram desta pesquisa dez educadoras, sendo quatro professoras, cinco monitoras e uma coordenadora pedagógica. As quatro professoras trabalhavam com as turmas do Jardim II, que corresponde à pré-escola, no período da coleta de dados. Quanto às monitoras, a maior parte delas também trabalhavam com turmas do Jardim II, porém duas delas tinham trabalhado com estas turmas anteriormente ao período de coleta dos dados. A coordenadora pedagógica cumpria sua função tanto para esta faixa etária quanto para todas as demais séries da instituição.

Quanto à escolaridade das mesmas, seis possuíam Ensino Superior completo, sendo formadas em Pedagogia, três possuíam Ensino Superior incompleto, sendo que duas eram estudantes de Pedagogia e uma era estudante de Ciências Sociais, e, por fim, uma participante possuía Ensino Médio completo. Com relação à cada função, as quatro professoras e a coordenadora são pedagogas, já entre as monitoras havia uma pedagoga, duas estudantes de Pedagogia, uma estudante de Ciências Sociais e uma monitora que não possuía nenhum tipo de formação. Observa-se que para a função de monitora não é exigida uma formação específica, o que vai ao encontro a percepção das trabalhadoras da creche, observada no estudo de Veríssimo e Fonseca (2003), que indicaram o cuidar como uma tarefa que não necessita de formação e habilitação específica.

Entre as professoras o tempo médio de atuação era de dez anos e entre as monitoras era de cinco anos e meio. Quanto à coordenadora, esta possuía dez anos de atuação nesta função, porém, tem 30 anos de atuação como professora.

Inicialmente, foi solicitado às educadoras que falassem sobre a escola de tempo integral e se identificavam pontos positivos ou negativos. De modo geral, as educadoras apresentaram um posicionamento negativo em relação ao tema da

escola de tempo integral, sendo que algumas sequer consideraram pontos positivos sobre a questão. Observa-se que, além de referirem-se ao prejuízo que a criança pode sofrer, os discursos tratam de um posicionamento acerca do próprio trabalho e da função que desempenham, tornando-o bastante preocupante. Abaixo são apresentadas algumas falas que exemplificam este posicionamento.

“Olha, sinceramente, nessa situação que a gente trabalha, é muito difícil, eu não sou a favor.” (E1, professora)

“Esse tempo integral, nessa fase, dessa Educação Infantil, acho que não tem ponto positivo nenhum. Não gosto. Eu como mãe, como avó, coordenadora, professora, não gosto.” (E3, coordenadora pedagógica)

“Na verdade, eu penso que não é bom. Pra criança não. Eu acho que eles perdem muito contato com a família, com os pais principalmente. Aí, fica o tempo inteiro na creche, o dia todo, os pais... tem pais que pega cinco horas, chega em casa faz o quê? Mais nada. No outro dia de manhã já tá aqui seis horas. [...] Tem criança que chega cinco e meia.” (E4, monitora)

Ainda quanto aos pontos positivos, algumas educadoras ($n=3$) demonstraram dificuldades em elencar tais pontos a respeito da permanência da criança em escola de tempo integral, sendo que duas o fizeram apenas com auxílio da entrevistadora (no decorrer da entrevista, algumas participantes mencionaram pontos positivos, porém não os reconheciam como tal, de modo que foi apontado pela entrevistadora). Entre os pontos positivos apresentados estão: oferta de cuidados (não permanecer na rua sem ninguém para cuidar) ($n=3$); o estabelecimento de uma rotina, com horários para cada atividade ($n=2$); a possibilidade de convívio com outras crianças ($n=2$); o desenvolvimento da independência ($n=1$) e o desenvolvimento pedagógico ($n=1$).

Quanto à primeira categoria de resposta apontada como ponto positivo (oferta de cuidados), observa-se que este aspecto é tido como positivo considerando a possibilidade de que se a criança não estivesse na creche, estaria sozinha, sem receber cuidados de outros adultos, de modo que a creche é a única alternativa para estas crianças. Neste contexto, a permanência em tempo integral se torna positiva.

Pode-se questionar neste ponto a respeito da percepção que as educadoras tem da relação mãe-filho, indicando uma visão negativa. Além disso, observa-se que esta categoria de resposta diz respeito à instituição oferecer uma função assistencialista, e não pedagógica, sendo que esta última foi mencionada apenas uma vez. Tais dados apontam para o fato de que a função assistencialista, por si só, a despeito das previsões legais (Brasil, 1988, 1990, 1996), parece não ter sido superada, como apontado também por Kuhlmann Júnior (2000). A pré-escola de tempo integral apresenta ainda como uma de suas principais funções a guarda das crianças.

Quanto aos pontos negativos, seis educadoras apontaram a questão afetiva, considerando o distanciamento da família. Este aspecto pode mesmo ser considerado negativo se fundamentado na teoria de Bowlby (1995), que reforça a importância da permanência da criança com a mãe de modo a estabelecer um vínculo afetivo entre elas. Observa-se que as mesmas não identificam o distanciamento afetivo entre estas e a criança.

"Um ponto negativo que eles sentem falta da mãe e do pai. Que eles muitas vezes choram, muitas vezes reclama, quero minha mãe, quero meu pai." (E6, monitora)

"[...] é que fica longe da mãe, do carinho, do afeto. Aí, a hora que chega em casa já não tem aquele tempo todo, que a criança já chega tarde. Às vezes o pai tá cansado, a mãe tá cansada." (E10, professora)

Além disto, também apontaram: cansaço da criança (n=2), tempo elevado de permanência na escola (n=1) e falta de liberdade devido à rotina (n=1). Observa-se que a rotina, apontada como ponto positivo na questão anterior, aqui aparece como um aspecto negativo. Quanto ao distanciamento afetivo da família, as observações das educadoras estão de acordo com as colocações de Bowlby (1995), a respeito da importância do estabelecimento de uma relação contínua e de proximidade com a mãe. Desta forma, a longa permanência longe da mãe constitui-se como um fator que institui a "privação da mãe", o que também pode ser corroborado pela reação das crianças relatadas pelas professoras, como choro e solicitação da mãe, assim como do pai.

Também foi questionado às educadoras se era possível identificar aspectos nas crianças que permanecem em tempo integral que sejam diferentes das crianças que permanecem em tempo parcial. Quanto às monitoras, estas tiveram dificuldades para responder tal questão, uma vez que permanecem apenas com as crianças que ficam em tempo integral, sendo difícil estabelecer comparações. Já quanto às professoras, estas permanecem em sala de aula com uma turma composta por crianças que permanecem na escola nos dois formatos. Após a aula com a professora, as crianças que permanecem em tempo parcial vão para casa, as demais passam aos cuidados das monitoras (para aquelas que ficam em sala de aula no período matutino) ou vieram dos cuidados das monitoras (aqueles que permanecem em sala de aula no período vespertino). Desta forma, considerou-se que as professoras possuem maior possibilidade de verificar diferenças entre tais crianças. Todas as quatro professoras relataram que observam diferenças entre as crianças que permanecem e as que não permanecem em tempo integral. Entre as diferenças apontadas estão: maior agressividade, carência, tristeza, choro, desânimo, cansaço e preguiça por parte das crianças que permanecem em tempo integral (as professoras relataram ainda observar euforia, melhor ânimo e agitação tanto nas crianças que permanecem em tempo integral quanto nas crianças que ficam em tempo parcial).

“Porque aqueles que ficam só meio período, a gente vê que eles chega assim mais animadinho [...] Tem dia que ele tá mais assim tristinho, a gente vê, às vezes até chora, por que você...?, ah, eu queria ir embora. [...] Eu queria ir embora hoje com a minha mãe.” (E2, professora)

Tais observações podem ser relacionadas ao que foi descrito por Bowlby (1995) como o fenômeno de privação da mãe, que poderá, inclusive, determinar prejuízos à saúde mental da criança. A privação da mãe é caracterizada pela presença de sentimentos de angústia e vingança, culpa e depressão, além de exagerada necessidade de amor. Não é possível afirmar, a partir dos dados obtidos, que as crianças apresentem o fenômeno da privação da mãe de forma plena, porém, os comportamentos observados pelas professoras compõem o quadro descrito. Além disso, o fato de pedir para estar com a mãe indica a preferência estabelecida com a mesma, o que qualifica o comportamento de apego

desenvolvido pela criança em relação à mãe. Vale ainda ressaltar que os aspectos descritos tornam-se mais significativos ao se tratar de crianças menores que as crianças foco deste estudo, porém, mesmo para estas o fenômeno da privação da mãe é descrito como prejudicial para seu desenvolvimento (Gomes, & Melchiori, 2012).

Sobre o tempo de permanência da criança com a família, todas as educadoras consideraram-no insuficiente, reforçando o posicionamento de que o distanciamento por tempo elevado da família não é considerado adequado (Alexandre, & Vieira, 2004).

“[...] hoje a gente vê assim que a criança fica o dia todo aqui, né, hoje chega em casa e os pais não dão atenção, porque às vezes tão cansado, tem pais que estudam. Igual tem uma menina, ela é minha aluna, de manhã, aí ela vem, ela fica o tempo todo. [...] esses dias eu tava conversando com a mãe dela, falei assim: ô, mãe, a fulana, ela tá tendo muito sono, ela tá assim desanimada, ela não quer... por que que ela está assim? O que tá acontecendo com ela? A mãe dela riu e falou assim: eu sei porque, porque eu faço faculdade, [...] aí e vou pra faculdade, ela só dorme depois que eu chego. Aí eu falei: nossa, mas ela tinha que dormir cedo. [...] Ela fala: ela não dorme. [...] Aí eu chego, eu tomo um lanche, aí ela vai dormir. Daí no outro dia ela levanta cedo pra ir pro Ceinf. Aí a mãe dela ainda falou assim: só que eu vou fazer assim, eu já percebi que quando ela fica aqui no Ceinf, quando eu não pego ela mais cedo, ela dorme, aí ela dorme aqui, porque se eu levar ela pra casa, ela não dorme. Chega lá ela fica brinc... ela brinca o tempo todo, e daí ela não dorme, nem à tarde, nem dorme à noite, e à noite dorme pouco.” (E2, professora)

A educadora E5 ainda comenta, referindo-se ao momento em que a mãe vem deixar a criança na escola:

“Ai, não vejo a hora de abrir esse portão. Tem umas que fala lá na porta. Ai, não vejo a hora de entrar logo pra dentro da creche. [...] A gente escuta direto. Tem umas mãe que fala: nossa senhora, não vejo a hora de abrir a porta da creche.” (E5, monitora)

A respeito desta última fala, Alexandre e Vieira (2004) destacam ainda que o distanciamento entre a criança e a mãe pode se dar de modo físico, mas também afetivo, promovendo sentimentos de insegurança e prejudicando a confiança da criança, não só em quem cuida dela, mas em si mesma, e causando ainda prejuízos para outras áreas do desenvolvimento infantil.

Segundo a percepção das educadoras, algumas famílias tentam compensar o tempo insuficiente de permanência com a criança, e isso pode fazer com que os pais permitam que façam tudo o que querem, retirando limites, dando presentes, ou aproveitando o tempo juntos com atividades diversificadas.

“[...] e aí é onde os pais se tornam permissivos, porque acha que porque ficou muito longe da criança pode oferecer, aí tem essa visão eu vou dar tudo pro meu filho porque não estou com ele. [...] Ah, mas em casa a gente oferece tudo o que ele quer; ah, ele assiste filme até tarde [...]” (E1, professora)

“[...] tem pais assim que... ele não vê que a criança tá precisando do carinho, do amor, sabe, de um colo, de um abraço, de um beijo. E aí às vezes quer compensar com presentes. E a criança não quer aquilo, né.” (E2, professora)

“Eu tenho um aluno mesmo que a convivência diária dele com os pais é 2 horas por dia.” (E9, professora)

Se por um lado, os vínculos afetivos familiares podem mostrar-se prejudicados, por outro, as educadoras relataram observar a formação de vínculos afetivos entre estas e as crianças, entre as próprias crianças, e também entre as crianças e outras funcionárias da instituição, como se pode observar nas falas abaixo:

“[...] eles formam um vínculo muito forte com a gente, uma ligação muito intensa mesmo com os monitores, com os professores, com todos os tios do Ceinf, tias do Ceinf, desde a cozinha até a faxina, eles conhecem todo mundo, passa a ser a verdadeira família deles, e os coleguinhas, porque

mesmo às vezes trocando de sala, eles se amam assim incondicionalmente.” (E1, professora)

“[...] tem criança que sai daqui, até hoje, tem criança que até hoje foi aluno meu no ano passado, ano retrasado, até hoje ainda tem esse vínculo. [...] E eles confiam na gente, né, a criança confia. [...] Sempre eu falo pra eles: olha, vocês são... a tia é amiga de vocês, tudo o que acontecer, vocês conta pra mim. [...] eu chamo a atenção de vocês, às vezes eu fico brava porque precisa, a tia gosta de vocês, ama vocês, então eu preciso cuidar de vocês. [...] Na verdade, é que normalmente os que ficam o dia todo, aqui é a casa deles. [...] Porque aqui... eu sempre falo, é uma família. [...] Porque é uma família.” (E2, professora)

“Eu acho que eles, com o passar do tempo, eles vai pegando amor na gente, igual a gente pega neles, entendeu?” (E4, monitora)

“Sim, eles se apega muito na gente. [...] E eles criam carinho com a gente. A gente chega, eles vem doido na gente, querendo abraçar, querendo beijar, né.” (E6, monitora)

“Olha... eu tive alunos assim de me pedir pra levar eles embora pra casa [...]. Tanto que quando acaba o ano a gente chora muito, né. [...] a gente sente muita falta. E eles lembram da gente por muitos anos. [...] a gente pega um amor que é muito forte. A gente pode reclamar, pode falar mal, os outros já não pode, é igual coisa de mãe. [...] A mãe pode falar do filho, ah, esse meu filho é teimoso, mas se os outros, se alguém falar... Assim é a gente também.” (E9, professora)

“É, muito, amor. Eu acredito... porque assim, é amor mesmo, verdadeiro [...]. Eu tenho um aluno ali, dois, que sempre eu me chama, chama de mãe. Aí: ou, não, tia. Mãe. Ou, não, tia. Aí, os meninos até fala: olha a fulana chamou ela de mãe. Mas é sempre assim, é um vínculo, um afeto grande.” (E10, professora)

Os relatos acima podem indicar um aspecto favorável, que é o fato das crianças poderem estabelecer vínculos afetivos com as educadoras, de modo que as necessidades afetivas são supridas com estas relações. Para Bowlby (1995), o vínculo afetivo pode ser formado com substitutos da mãe, desde que estas relações tenham as mesmas características de constância, proximidade, intimidade e calor. Estas relações poderiam então substituir a relação afetiva entre as crianças e as mães que foi considerada prejudicada devido ao longo tempo de permanência na pré-escola de tempo integral.

No entanto, neste ponto discute-se sobre as funções das educadoras, considerando as colocações de Mariotto (2003) e Fernandes (2011). Se por um lado a realidade vivenciada não oferece muitas vezes a formação mínima necessária para as cuidadoras, de tal modo que exercem sua função de forma bastante precária, atribuir-lhes ainda uma outra função, a função materna, com objetivos de subjetivação das crianças, pode parecer uma sobrecarga para estas profissionais. No entanto, considerando as necessidades próprias da criança, não se discute sobre a importância de que tal função seja exercida. Este fato alerta para a necessidade de capacitação, supervisão, treinamento e formação específica das educadoras, de modo a propiciar o conhecimento e a reflexão sobre a temática. Essa formação é também recomendada por outros autores (Machado, 1999; Oliveira et al., 2006).

Observa-se que a proposta da pré-escola de tempo integral poderia ser considerada mais positiva pelas entrevistadas, caso fossem feitos mais investimentos na área, de modo que as crianças fossem atendidas não apenas quanto ao aspecto pedagógico e assistencialista, mas também atendendo as questões afetivas, uma vez que um maior número de profissionais e com melhor qualificação permitiria maior proximidade e, consequentemente, melhores condições para o estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis.

4 Considerações Finais

Os dados obtidos apontam para o fato de que apesar do incentivo do governo para a Educação de tempo integral, observa-se que, na atualidade, as educadoras não apresentam posicionamento favorável a esta medida, o que pode estar relacionado ao baixo nível de motivação para trabalhar na área. A realidade das

instituições educacionais impele tais estabelecimentos a oferecer o mesmo serviço assistencialista para o qual foram criadas, a despeito das previsões legais sobre a qualidade dos aspectos pedagógicos oferecidos já na Educação Infantil.

Considerando-se a necessidade da formação de vínculos afetivos saudáveis para a saúde mental da criança, reflete-se sobre o fato de que a permanência da criança no tempo integral pode acarretar prejuízos para o vínculo estabelecido entre a criança e a mãe, devido ao grande distanciamento entre elas. Por outro lado, nota-se a possibilidade de estabelecimento de tais vínculos entre as educadoras e as crianças, mas, para que ocorra de forma satisfatória maiores e melhores investimentos na área deveriam ser realizados.

De acordo com os conceitos de Bowlby (1990, 1995, 1998), é imprescindível a formação de vínculos afetivos para que a saúde mental da criança seja promovida e preservada. Estes vínculos são, a priori, estabelecidos entre a mãe e a criança, mas na ausência da primeira, pode-se verificar a possibilidade de que as necessidades afetivas da criança possam ser supridas por outros cuidadores, tais como as educadoras das escolas de tempo integral. No entanto, tendo em vista as condições reais em que se dá a Educação Infantil, receia-se que tais necessidades não sejam atendidas a contento, de modo que as crianças que permanecem na pré-escola de tempo integral possam estar sendo prejudicadas em seu desenvolvimento afetivo.

Observa-se que não há espaço constituído para se trabalhar as questões afetivas, de tal forma que, mesmo quando mencionadas pelas entrevistadas, de um modo geral, estas apenas perpassam as atividades rotineiras de uma forma despreocupada, sem que haja momentos específicos para se refletir e tratar de tais questões.

A partir dos dados obtidos, inicialmente, sugere-se ampliar o estudo para um maior número de participantes entrevistadas e também de instituições. Outra sugestão trata da necessidade de maiores investimentos na formação das educadoras (principalmente na formação das monitoras, cargo para o qual não se exige formação específica), na contratação de maior número de profissionais, na ampliação do diálogo entre escola e família, e na implementação de recursos para oferta de atividades diversas e comprometidas com o desenvolvimento infantil. Além disso, propõe-se que a iniciativa privada e pública e diferentes setores, como Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura e Esporte, comprometam-se em

buscar alternativas para que atendam as necessidades afetivas das crianças, fundamentais para a saúde emocional mediata e futura.

Referências

- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004) Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-2017.
- Bowlby, J. (1990) *Apego: A natureza do vínculo* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1995) *Cuidados maternos e saúde mental* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1998) *Separação: Angústia e raiva* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF.
- Brasil. (1990) *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília/DF.
- Brasil. (1996) Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF.
- Bujes, M. I. E. (2001) Escola infantil: pra que te quero? In C. M. Craidy, & G. E. P. S. Kraecher (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* (pp.13-22). Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, S. H. V. (2001) A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 48-60.
- Didonet, V. (2001) Creche: a que veio... para onde vai... *Em aberto*, 18(73), 11-27.
- Fernandes, S. A. (2011) A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: Diálogos entre os bebês, a psicanálise e Educação infantil. Originalmente apresentado como dissertação de mestrado. UNIJUÍ. Ijuí/RS.
- Gomes, A. A., & Melchiori, L. E. (2012) *A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Kuhlmann Júnior, M. (2000) História da Educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 5-18.
- Machado, M. L. A. (1999) Criança pequena, Educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*, 17(número especial), 85-98.
- Mariotto, R. M. M. (2003) Atender, cuidar e prevenir: a creche, a Educação e a psicanálise. *Estilos da clínica*, VIII(15),34-47.

- Oliveira, Z. M. R., Silva, A. P. S., Cardoso, F. M., & Augusto, S. O. (2006) Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, 36(129), 547-571.
- Ramires, V. R. R., & Schneider, M. S. (2010) Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento versus representação? *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(1), 25-33.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013) *Metodologia de pesquisa* (5a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Veríssimo, M. D. L. Ó. R., & Fonseca, R. M. G. S. (2003) O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 11(1), 28-35. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692003000100005&script=sci_abstract&tlang=pt.
- Winnicott, D. (2006) *Os bebês e suas mães*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número de crianças brasileiras matriculadas em pré-escolas de tempo integral tem crescido anualmente, e a busca por estas vagas cresce ainda mais. A inserção da mulher no mercado de trabalho está diretamente relacionada a esta demanda, fazendo com que a guarda de um grande número de crianças fique a cargo de instituições de Educação Infantil.

Sabe-se que a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Educação Infantil passou a fazer parte da área da Educação, e não mais da Assistência Social, de tal modo que, além das funções básicas de guarda, alimentação e higiene, as creches e pré-escolas passam a possuir projetos pedagógicos mesmo nos anos iniciais da vida escolar. No entanto, para as crianças que permanecem em tais instituições em tempo integral, observou-se que as funções de guarda, alimentação e higiene ainda se constituem como principais motivos para a matrícula de tais crianças, conforme relatado pelos pais e/ou responsáveis participantes da pesquisa, os quais atribuíram a busca pela escola de tempo integral como única opção em um cenário no qual as mães precisam trabalhar. Esse dado também é aparente nos relatos das educadoras, quando apontam a guarda da criança como aspecto positivo do tempo integral. A Educação Infantil continua, portanto, cumprindo a função assistencialista inicial para a qual foi criada. Isso se reforça ao se observar a rotina diária de tais instituições, onde as crianças permanecem grande parte do dia sob os cuidados de monitoras que não possuem formação específica como requisito para a função, e que desempenham, primordialmente, a função de guarda, higiene e alimentação.

Para além destas questões, assistenciais e pedagógicas, surge ainda a preocupação com o aspecto afetivo de tais crianças. Conforme os autores utilizados neste estudo, considerando principalmente as colocações de Bowlby (1990, 1995, 1998), os anos iniciais da vida são fundamentais para a estruturação de vínculos afetivos que estarão diretamente relacionados à saúde mental da criança e, logo, do adulto. A criança necessita que se estabeleça uma relação afetiva prazerosa contínua e de proximidade com a mãe, uma relação de constância, intimidade e calor. No caso das crianças que permanecem na pré-escola de tempo integral, a despeito de serem crianças mais velhas, com idade entre 4 e 5 anos, estas funções continuam sendo importantes, a tal ponto que, estando longe da mãe, é necessário que uma “mãe substituta” desempenhe este papel.

O termo “substituta” pode ser considerado inadequado, inicialmente por se questionar o fato de que a substituição pode não ocorrer de forma efetiva e real (muitas vezes a mãe não poderá ser substituída, de modo que outra pessoa poderá exercer suas funções, porém, sem ocupar o seu lugar), além de que, se considerarmos que as professores e monitoras desempenharão esta função, pode-se então questionar se trata-se realmente de uma função própria para estas profissionais, que já se dedicam às questões pedagógicas, entre outras. Esta preocupação com o uso do termo está presente neste estudo, porém, como não é o foco principal da discussão, limitou-se a confirmar o fato de que a criança necessita de que tais funções sejam realizadas, e, estando a mãe distante desta por um longo período do dia, as pessoas sob as quais está a responsabilidade pela criança certamente serão as primeiras para as quais se cobrará exercer o papel mencionado.

Isto implica que a formação profissional de professoras e monitoras deve ser preocupação constante, exigindo-se sua profissionalização, mas também lhes oferecendo o suporte necessário para que desempenhem tal função da melhor forma possível. Portanto, baseado nos dados obtidos, conclui-se que a formação e seleção de professoras e, principalmente, monitoras deve ser implementada com urgência, mostrando-se ainda defasada. Diferentemente dos pais, as educadoras posicionaram-se de modo negativo em relação à escola de tempo integral, e apontaram comportamentos nas crianças que permanecem em tempo integral que confirmam a hipótese de que estar na instituição por longas horas do dia, nas condições em que a Educação Infantil se encontra, é prejudicial para o desenvolvimento da criança.

Contradicitoriamente, as falas das educadoras apontam para o fato de que as relações afetivas favoráveis são presentes na instituição, sendo estabelecidas entre estas e as crianças, entre as próprias crianças e entre as crianças e outras profissionais que ali trabalham. No entanto, as observações realizadas nas visitas técnicas apontam que o discurso não condiz com a prática, sendo que as crianças minimamente conhecem o nome das educadoras, e da mesma forma as educadoras muitas vezes não sabem o nome das crianças, o que pode ser considerado um aspecto inicial e simplório para se estabelecer uma relação afetiva significativa. Da mesma forma, mostram-se contraditórias as falas das mães e das educadoras com relação à família deixar a criança na instituição. Por um lado, algumas mães

relataram sofrimento com relação a este fato, por outro lado, as educadoras apontam para vivências onde as mães relatam urgência e alívio em deixar a criança no Ceinf. Observa-se, portanto, uma incoerência nos discursos, que pode denunciar dificuldades em relação ao tema, e indicando também a necessidade de continuidade do estudo.

Outro ponto a ser melhorado diz respeito ao diálogo entre a escola e a família, ampliando-se este para que inclua não somente reuniões pedagógicas bimestrais com as professoras, mas uma rotina de diálogo entre a família e a professora, e, urgentemente, com as monitoras também, e que juntamente com a capacitação constante poderão permitir uma aproximação entre as famílias e a pré-escola.

Além da formação das profissionais, outro foco de preocupação é a estrutura em si da Educação Infantil, considerando as condições reais em que esta se dá. A falta de recursos pode impelir as atividades desenvolvidas a se tornarem tarefas simplórias em que as crianças apenas brincam livremente enquanto esperam a chegada dos pais. Sabe-se que a brincadeira livre é de fundamental importância para a infância, no entanto, a realidade observada indica que a brincadeira livre ocorre não como necessária às vivências próprias da infância, mas como resultado da falta de comprometimento e preparo de profissionais que ali atuam.

Quanto à questão da carga horária excessiva correspondente ao tempo que a criança permanece na escola, este aspecto remete às condições de trabalho da família. Observou-se que as próprias famílias participantes sugeriram a oferta de vagas de emprego em período parcial, de modo que as mães e/ou os pais pudessem manter sua carreira profissional, mas concomitantemente, oferecer aos filhos maior tempo de convívio, como lhes é de direito. Além disso, as condições de trabalho oferecidas, não levam em conta o fato de que muitos trabalhadores possuem filhos pequenos, e que jornadas de trabalho diferenciadas e flexíveis, assim como a oferta de creches e pré-escolas no local de trabalho, ou próximo a este, seriam recursos viáveis e facilitadores da questão apresentada.

Como observado em alguns relatos dos pais e/ou responsáveis, as condições sociais também mostram-se bastante importantes neste aspecto, e como exemplo pode-se citar os problemas com transporte público. Apesar de se tratar de uma cidade de pequeno porte, esta não conta com nenhum sistema de transporte público, como ônibus, dificultando a movimentação e deslocamento de seus habitantes. Isso implica no fato de que até mesmo no horário de almoço torna-se

inviável para muitos pais estarem junto com seus filhos, devido às dificuldades de deslocamento. Somado a isso, algumas famílias desempenham suas funções laborais em fábricas, cujos horários de trabalho, incluindo o horário de almoço, mostra-se bastante rígido e inacessível à promoção do convívio entre pais e filhos.

Ainda quanto às questões sociais, outro ponto que surge nos dados, a despeito dos objetivos, são os problemas com violência, principalmente a violência doméstica contra a mulher, presente nos relatos das próprias crianças. Nota-se que é uma vivência bastante comum, relatada até mesmo neste estudo, o qual não trata especificamente sobre o tema. Relacionando o dado a este estudo, pode-se questionar se os vínculos familiares se mostram prejudicados independentemente do distanciamento entre família e criança ocorrido devido à questão da escola de tempo integral. Mas neste caso, pode-se refletir se a oferta real da possibilidade da criança vivenciar em outro ambiente as relações afetivas saudáveis não se torna ainda mais importante, considerando que no meio familiar estas vivências não são possíveis.

Observou-se que, segundo os participantes, o tempo de permanência na escola é considerado longo, e o tempo de convívio com a família é considerado insuficiente, o que pode ser verificado nos desenhos produzidos pelas crianças, indicando algum tipo de conflito quanto à inserção da criança na família. Nota-se ainda, que o possível prejuízo nas relações afetivas familiares nem sempre é compensado nas relações afetivas estabelecidas na escola. Apesar do posicionamento das educadoras quanto à escola se tornar um ambiente de vínculos afetivos, este ponto não foi demonstrado nos desenhos das crianças, além de as próprias educadoras apresentarem um posicionamento aversivo à permanência da criança na escola de tempo integral.

Verifica-se, portanto, que não há espaço constituído para se trabalhar as questões afetivas, o que se caracteriza como um contexto que pode promover fragilidade nos vínculos afetivos infantis e que alerta para a possibilidade de incompatibilidade entre a permanência da criança na pré-escola de tempo integral e o atendimento pleno de suas necessidades afetivas, nas condições em que se dá a Educação Infantil na atualidade. Sugere-se a continuidade e a ampliação do estudo como meio de confirmar a contingência sugerida. Propõe-se também o diálogo entre as diferentes instâncias sociais, com oferta de diferentes possibilidades para as famílias que necessitam das vagas em tempo integral. O maior investimento no setor

da Educação é fundamental para melhorar as condições atuais, e garantir melhores condições para as crianças. Profissionais mais bem preparadas, com maior número de recursos, poderão dar maior suporte as crianças, desempenhando suas funções com maior qualidade. Além disso, políticas públicas que incluem não apenas a Educação, mas também a Assistência Social, a Saúde, o Esporte e a Cultura, poderão ampliar o leque de opções para tais famílias, de modo que as crianças possam ter sua rotina incrementada e enriquecida com diferentes vivências. Este posicionamento vem de encontro às colocações de Barbosa, Richter e Delgado (2015), que afirmam a necessidade de que a atenção à infância seja responsabilidade de não apenas um, mas de várias áreas de conhecimento técnico-científico.

É imprescindível que seja dada maior atenção por parte de empregadores para as condições de trabalho de mulheres e homens que possuem filhos pequenos, possibilitando facilitadores para a convivência das famílias, tais como jornadas de trabalho flexíveis, oferta de vagas de trabalho em tempo parcial e oferta de creches e pré-escolas no ambiente de trabalho dos pais ou próximo a ele. Estas condições permitiriam aos funcionários estar com seus filhos em um número maior de atividades rotineiras, como o horário de alimentação e banho, além do acesso facilitado durante a jornada de trabalho. Nota-se que a inserção da mulher no mercado de trabalho deve ser garantida e ampliada, mas deve ser acompanhada de condições adequadas para que esta possa, caso seja seu desejo, desempenhar suas funções maternas de forma articulada, sem prejuízo para nenhuma delas.

Por fim, é preciso levar em conta que o estudo realizado apresentou limitações importantes, que devem ser consideradas em estudos posteriores. Além do número reduzido de participantes, considera-se observar cuidadosamente o roteiro para entrevista com as crianças, obtendo-se maior cautela e ponderação em relação à não indução de respostas. Também considera-se necessário realizar a observação e análise mais detalhada da relação afetiva da criança com sua mãe/família, de modo a determinar a medida em que o apego estabelecido no âmbito familiar interfere nas relações estabelecidas na pré-escola. Outro ponto a ser ponderado é a questão da definição da presença do fenômeno da privação da mãe, de tal forma que maior precisão de medidas permitiriam determinar a ocorrência do fenômeno e o grau em que ocorre, proporcionando, portanto, uma mensuração mais exata sobre este aspecto. Também deve-se refletir sobre os dados a partir de um

contraponto entre quantidade e qualidade de tempo em que as mães permanecem com os filhos, de modo que seria necessário diferenciar as duas perspectivas.

De todo modo, é possível concluir sobre a importância e necessidade de garantia real dos direitos de Educação e convivência familiar para a criança, promovendo vínculos afetivos saudáveis, e garantindo, consequentemente, a promoção da saúde mental para esta e para o adulto que se tornará.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (1982) *Psicanálise da criança: teoria e técnica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arantes, M. H. (2007) *A construção da identidade de crianças pantaneiras*. Campo Grande/MS. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco.
- Barbosa, M. C. S., Richter, S. R. S., & Delgado, A. N. C. (2015) Educação infantil: tempo integral ou Educação integral? *Educação em Revista*, 31(04), 95-119.
- Bowlby, J. (1990) *Apego: a natureza do vínculo* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1995) *Cuidados maternos e saúde mental* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1997) *Formação e rompimento dos laços afetivos*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1988) *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília/DF.
- Brasil. (1990) *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília/DF.
- Brasil. (2006a) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil* (Vol.1). Brasília/DF: MEC/SEB. Recuperado de:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>.
- Brasil. (2006b) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil* (Vol. 2). Brasília/DF: MEC/SEB. Recuperado de:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>.
- Brasil. (2012) Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466/2012*, de 12 de dezembro de 2012. Recuperado de:
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Calil, R. C. C. (2001) *Psicoterapia de grupo de criança: aspectos clínicos de um estudo de caso*. Originalmente apresentada como tese de doutorado. UNICAMP, Campinas.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000) *Resolução 016/2000*. Brasília.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005) *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília.
- Dalbem, J. X., & Dell'Aglio, D. D. (2005) Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 12-24.
- Darrault-Harris, I. & Grubits, S. (2000) *Psicossemiótica na construção da identidade infantil: um estudo da produção artística de crianças Guarani/Kaiowá*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.

- Didonet, V. (2001) Creche: a que veio... para onde vai... *Em aberto*, 18(73), 11-27.
- Freud, A. (1926/1971) Introdução à técnica da análise de crianças. In A. Freud, *O tratamento psicanalítico de crianças*. (pp.19-84) Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1905/1972) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. VII, pp.135-250). Rio de Janeiro: Imago.
- Gomes, A. A., & Melchiori, L. E. (2012) *A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Grubits, S. (2003) A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. *Psicologia em Estudo*, 8(n. esp.), 97-105. Recuperado de: www.scielo.br.
- Gunther, H. (2006) Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2018a) *Campo Grande*. Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/por-cidade-estado-geociencias.html?t=destaques&c=5002704>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2018b) *São Paulo*. Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/por-cidade-estado-geociencias.html?t=destaques&c=3550308>.
- Klein, M. (1932/1991) A psicanálise de crianças. In M. Klein, *Obra completas* (Vol. II, pp.36-54). Rio de Janeiro: Imago.
- Klein, M. (1955 [1953]/1991) A técnicas psicanalítica através do brincar: sua história e significado. In M. Klein, *Obras completas*. (pp.149-168) Rio de Janeiro: Imago.
- Martins Filho, A. J. (2010) Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. Apresentado na 33^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG.
- Martins Filho, A. J., & Barbosa, M. C. S. (2010) Metodologias de pesquisa com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 08-28. Recuperado de: [file:///C:/Users/LG/Downloads/1496-9960-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LG/Downloads/1496-9960-1-PB%20(1).pdf).
- Pinto, E. R. (2014) Conceitos fundamentais dos métodos projetivos. *Ágora*, XVII(1), 135-153.
- Projeto político pedagógico*. (2014) Mato Grosso do Sul.
- Ramires, V. R. R., & Schneider, M. S. (2010) Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento versus representação? *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(1), 25-33.

- Rodrigues, S. A., Borges, T. F. P., & Silva, A. S. (2014) "Com olhos de criança": a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(2), 270-290.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013) *Metodologia de pesquisa* (5a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012) *Metodologia de pesquisa em psicologia* (9a ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Tragante, C. A. (2014) O desenho na pesquisa com crianças: reflexões a partir da Educação em arte. In: II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança: Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. *Anais eletrônicos*. Porto Alegre: UFRGS. Recuperado de: <http://www.estudosdaciencia.com.br/site/anaiscomplementares#C>.
- Weller, W. J. (2007) *A hermenêutica como método empírico de investigação*. In: 30^a Reunião da ANPED. Recuperado de: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3288--Int.pdf>.
- Winnicott, D. (2005) *A família e o desenvolvimento individual* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. (2006) *Os bebês e suas mães*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998) Qualidade em Educação infantil. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para entrevista semi-dirigida – Crianças

Idade: _____

- 1) Quanto tempo você fica na escola? Você acha que fica muito/pouco tempo na escola?
- 2) Que horas você chega? Que horas você vai embora?
- 3) Quem te traz e te busca na escola?
- 4) O que você faz na escola? O que mais gosta de fazer? O que menos gosta de fazer?
- 5) Quem cuida de você na escola?
- 6) Quem cuida de você em casa?
- 7) O que você sente/pensa quando chega na escola? E quando vai embora? E em casa?

Apêndice B – Roteiro para entrevista semi-dirigida – Pais e/ou Responsáveis

Parentesco: _____

Idade: _____

Formação: _____

Ocupação: _____

Número de filhos: _____

Quantos filhos permanecem na escola em tempo integral: _____

1. Fale sobre a escola de tempo integral. Como/por que a família optou pelo ensino de tempo integral?
2. A criança já estudava antes em período parcial?
3. Como foi a adaptação da criança ao período integral?
4. Como foi a adaptação da família ao período integral?
5. Quais aspectos facilitam e quais dificultam a adaptação da criança?
6. Como é a comunicação da escola com a família e vice-versa?
7. Quais são os pontos positivos?
8. Quais são os pontos negativos?
9. Como você avalia a quantidade de tempo que a criança permanece longe da família? Você considera suficiente o tempo que a criança permanece com a família?
10. Como a família lida com esse aspecto?

Apêndice C – Roteiro para entrevista semi-dirigida – Educadoras

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de trabalho na área: _____

Tempo de trabalho no período integral: _____

Idade das crianças com quem trabalha: _____

- 1) Fale sobre a escola de tempo integral. A respeito do ensino em tempo integral, como funciona o método?
- 2) Quais os pontos positivos?
- 3) Quais os pontos negativos?
- 4) É possível identificar aspectos nas crianças que permanecem em tempo integral que sejam diferentes das crianças que permanecem em período parcial? Quais? Como você os julga: positivos ou negativos?
- 5) Como é a comunicação da escola com a família e vice-versa?
- 6) Que influência o ensino de tempo integral pode acarretar na formação da criança?
- 7) Como é a adaptação da criança? Quais aspectos facilitam e quais dificultam a adaptação da criança?
- 8) Como você avalia a quantidade de tempo que a criança permanece longe da família? Você considera suficiente o tempo que a criança permanece com a família?
- 9) Como você observa que a família lida com esse aspecto?
- 10) Como descreve os vínculos da criança na escola?

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Crianças

Gostaria de contar com sua colaboração para a realização da presente pesquisa **“Formação e Rompimento dos Laços Afetivos na Pré-Escola de Tempo Integral”**, que consiste em analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças de 4 e 5 anos que estudam na pré-escola de tempo integral. Se concordar, seu(a) filho(a) participará de uma entrevista com produção de desenhos sobre o tema da pesquisa. A entrevista será gravada em áudio. Os resultados da pesquisa serão divulgados em revistas científicas e congressos de forma agregada.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Ainda que não haja riscos previsíveis, poderá haver desconforto emocional ao responder algumas questões. Não há benefícios diretos, no entanto você contribuirá para aumentar o conhecimento científico sobre o tema.

Esteja seguro(a) da completa confidencialidade dos dados. Para manter o anonimato, não será incluído o nome da criança na entrevista e nos desenhos. A participação é voluntária e a recusa não envolve qualquer penalidade. Você e a criança poderão desistir de participar a qualquer momento.

Havendo alguma questão, sinta-se à vontade para me procurar e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Camila Bellini Colussi Macedo, doutoranda do Curso de Doutorado em Psicologia, (67) 99906-6221.

Comitê de Ética em Pesquisa – UCDB, (67) 3312-3800.

Agradeço sua colaboração.

Camila Bellini Colussi Macedo

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos. Concordo voluntariamente em permitir a participação de meu(a) filho(a) nesta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.

Eu li as informações e autorizo meu(a) filho(a) a participar da pesquisa.

Data: _____

Nome da criança: _____

Nome do pai/mãe ou responsável: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

Assinatura do pai/mãe ou responsável: _____

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e/ou Responsáveis

Gostaria de contar com sua colaboração para a realização da presente pesquisa “**Formação e Rompimento dos Laços Afetivos na Pré-Escola de Tempo Integral**”, que consiste em analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças de 4 e 5 anos que estudam na pré-escola de tempo integral. Se concordar, você participará de uma entrevista sobre o tema da pesquisa. A entrevista será gravada em áudio. Os resultados da pesquisa serão divulgados em revistas científicas e congressos de forma agregada.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Ainda que não haja riscos previsíveis, poderá haver desconforto emocional ao responder algumas questões. Não há benefícios diretos, no entanto você contribuirá para aumentar o conhecimento científico sobre o tema.

Esteja seguro(a) da completa confidencialidade dos dados. Para manter o anonimato, não será incluído o seu nome na entrevista. A participação é voluntária e a recusa não envolve qualquer penalidade. Você poderá desistir de participar a qualquer momento.

Havendo alguma questão, sinta-se à vontade para me procurar e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Camila Bellini Colussi Macedo, doutoranda do Curso de Doutorado em Psicologia, (67) 99906-6221.

Comitê de Ética em Pesquisa – UCDB, (67) 3312-3800.

Agradeço sua colaboração.

Camila Bellini Colussi Macedo

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos. Concordo voluntariamente em participar nesta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.

Eu li as informações e quero participar da pesquisa.

Data: _____

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educadoras

Gostaria de contar com sua colaboração para a realização da presente pesquisa **“Formação e Rompimento dos Laços Afetivos na Pré-Escola de Tempo Integral”**, que consiste em analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças de 4 e 5 anos que estudam na pré-escola de tempo integral. Se concordar, você participará de uma entrevista sobre o tema da pesquisa. A entrevista será gravada em áudio. Os resultados da pesquisa serão divulgados em revistas científicas e congressos de forma agregada.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Ainda que não haja riscos previsíveis, poderá haver desconforto emocional ao responder algumas questões. Não há benefícios diretos, no entanto você contribuirá para aumentar o conhecimento científico sobre o tema.

Esteja seguro(a) da completa confidencialidade dos dados. Para manter o anonimato, não será incluído o seu nome na entrevista. A participação é voluntária e a recusa não envolve qualquer penalidade. Você poderá desistir de participar a qualquer momento.

Havendo alguma questão, sinta-se à vontade para me procurar e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Camila Bellini Colussi Macedo, doutoranda do Curso de Doutorado em Psicologia, (67) 99906-6221.

Comitê de Ética em Pesquisa – UCDB, (67) 3312-3800.

Agradeço sua colaboração.

Camila Bellini Colussi Macedo

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos. Concordo voluntariamente em participar nesta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.

Eu li as informações e quero participar da pesquisa.

Data: _____

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Apêndice G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Formação e Rompimento dos Laços Afetivos na Pré-escola de Tempo Integral, coordenada pela pesquisadora Camila Bellini Colussi Macedo, telefone (67) 9 9906-6221. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como são os vínculos afetivos das crianças que ficam na escola durante o dia todo.

Não há riscos previsíveis, e você contribuirá para melhor entendermos o assunto pesquisado.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm 4 ou 5 anos de idade.

A pesquisa será feita no Ceinf Antonia Mainardi Ovídio, onde as crianças irão fazer desenhos e falar sobre eles.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em revistas que tratam do tema, mas sem identificar as crianças que participaram.

Consentimento pós informado

Nome: _____

Consentimento oral do participante:

() Aceito participar () Não aceito participar

Apêndice H – Termo de Autorização para Gravação de Voz – Crianças

Eu, _____ depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **Formação e Rompimento dos Laços Afetivos na Pré-Escola de Tempo Integral** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação da entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Camila Bellini Colussi Macedo a realizar a gravação da entrevista de meu(a) filho(a) sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição da gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. a identificação da criança não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Camila Bellini Colussi Macedo, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição da entrevista.

Eu, abaixo assinado, afirmo que li, compreendi o conteúdo deste termo e autorizo a gravação da entrevista de meu(a) filho(a). Assino, então, o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Paranaíba-MS, ____ de _____ de 20____.

Nome: _____
 Assinatura: _____
 Nome da criança: _____

 Camila Bellini Colussi Macedo
 Pesquisadora

Apêndice I – Termo de Autorização para Gravação de Voz – Pais e/ou Responsáveis

Eu, _____ depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **Formação e Rompimento dos Laços Afetivos na Pré-Escola de Tempo Integral** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Camila Bellini Colussi Macedo a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Camila Bellini Colussi Macedo, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Eu, abaixo assinado, afirmo que li, compreendi o conteúdo deste termo e autorizo a gravação de minha entrevista. Assino, então, o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Paranaíba-MS, ____ de _____ de 20____.

Nome:

Assinatura:

Camila Bellini Colussi Macedo
Pesquisadora

Apêndice J – Termo de Autorização para Gravação de Voz – Educadoras

Eu, _____ depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **Formação e Rompimento dos Laços Afetivos na Pré-Escola de Tempo Integral** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Camila Bellini Colussi Macedo a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Camila Bellini Colussi Macedo, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Eu, abaixo assinado, afirmo que li, comprehendi o conteúdo deste termo e autorizo a gravação de minha entrevista. Assino, então, o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Paranaíba-MS, ____ de _____ de 20____.

Nome:

Assinatura:

Camila Bellini Colussi Macedo
Pesquisadora

ANEXOS

Anexo A – Autorização da instituição

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a realização da pesquisa intitulada "Formação e Rompimento dos Laços Afetivos na Pré-escola de Tempo Integral" sob responsabilidade da pesquisadora Camila Bellini Colussi Macodo, CPF 981.012.201-34, doutoranda do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco.

A pesquisa será realizada no Centro de Educação Infantil – Ceinf [REDACTED] [REDACTED] com o objetivo analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças que estudam na pré-escola de tempo integral.

Paranaíba/MS, 13 de Dezembro de 2016.

Cristiana Bigenov
Assinatura e carimbo
Portaria
nº 590 de 19/10/2016

Anexo B – Parecer consubstanciado CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO E ROMPIMENTO DOS LAÇOS AFETIVOS NA PRÉ-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Pesquisador: CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64919317.3.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.952.397

Apresentação do Projeto:

O acesso à Educação Infantil é direito da criança, assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reforçado pelo Estatuto da Criança e do

Adolescente (BRASIL, 1990). O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1914) propõe estimular o acesso à escola de tempo integral, mas esta

jornada não pode ser excessiva, o que privaria a criança do convívio familiar, conforme descrito no parecer n. 17 do Conselho Nacional de Educação

(BRASIL, 2012). Desta forma, considerando-se a importância dos vínculos iniciais para a constituição da saúde mental, conforme embasamento

teórico psicanalítico, propõe-se neste estudo analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças que estudam na pré-escola de tempo

integral. A pesquisa será desenvolvida em um Centro de Educação Infantil – Celinf, do município de

[REDAÇÃO] Serão convidadas a participar as

crianças de 4 e 5 anos de idade, assim como os pais e/ou responsáveis e as educadoras. Para tal, será utilizado o procedimento de desenhoestórias,

considerado apropriado para a participação das crianças na pesquisa científica, e entrevistas semi-dirigidas com os pais e/ou responsáveis,

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

**UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO**



Continuação do Parecer: 1.952.397

assim como com as educadoras. Os dados serão analisados a partir do referencial teórico psicanalítico.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças que estudam na pré-escola de tempo integral.

Objetivo Secundário:

Descrever os vínculos estabelecidos pelas crianças que permanecem em pré-escola de tempo integral.

Descrever aspectos do rompimento dos laços afetivos estabelecidos anteriormente a entrada da criança na pré-escola de tempo integral.

Identificar aspectos positivos e/ou negativos de tais vínculos para o desenvolvimento psicossocial das crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos previsíveis, porém poderá haver desconforto emocional aos participantes ao responder algumas questões.

Benefícios:

Não há benefícios diretos, no entanto a realização da pesquisa permitirá ampliar o conhecimento científico sobre o tema. O estudo pode implicar em questões educacionais e pedagógicas que favoreçam os aspectos psicológicos, tais como a rotina escolar, a formação das professoras e o diálogo entre escola e família. Também implica em questões relacionadas a aspectos trabalhistas, uma vez que um dos pontos relacionados a escolha da escola de tempo integral é a inserção da mulher no mercado de trabalho, ficando as crianças expostas à falta de cuidadores na ausência dos pais (DIDONET, 2001).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta um discussão relevante para o campo da Educação e da Psicologia, pois o seu desenvolvimento procura apontar elementos significativos para pensar a relação de afetividade

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

**UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO**



Continuação do Parecer: 1.952.397

entre criança e família, principalmente aquelas (crianças) que estudam na pré-escola de tempo integral. O estudo em discussão traz uma importante discussão para o campo da Educação infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto cumpre com todas as exigências desse comitê, apresentando os documentos solicitados com as respectivas assinaturas, autorizações e o cronograma dentro de um prazo satisfatório.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer favorável.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado acompanha o voto do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_825430.pdf	17/02/2017 08:50:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	10_Termo_Autorizacao_Gravacao_Voz_educadoras.docx	09/01/2017 13:05:02	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9_Termo_Autorizacao_Gravacao_Voz_familia.docx	09/01/2017 13:04:48	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_Termo_Autorizacao_Gravacao_Voz_crianças.docx	09/01/2017 13:04:34	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_Termo_Assentimento_Livre_Esclarecido_crianças.docx	09/01/2017 13:04:20	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido_educadoras.docx	09/01/2017 13:04:05	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido_família.docx	09/01/2017 13:03:53	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito

Endereço: Av. Tamandaré, 6000	CEP: 79.117-900
Bairro: Jardim Seminário	
UF: MS	Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3723	E-mail: cep@ucdb.br

**UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO**



Continuação do Parecer: 1.952.397

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido_criancas.docx	09/01/2017 13:03:36	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
Outros	3_Roteiro_Observacao.docx	09/01/2017 13:03:24	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
Outros	2_Roteiro_Educadoras.docx	09/01/2017 13:03:02	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
Outros	1_Roteiro_Familia.docx	09/01/2017 13:02:14	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
Outros	Autorizacao_Ceinf.pdf	09/01/2017 13:01:08	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	09/01/2017 12:52:56	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP.pdf	09/01/2017 12:51:08	CAMILA BELLINI COLUSSI MACEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 02 de Março de 2017

**Assinado por:
Márcio Luís Costa
(Coordenador)**

Endereço: Av. Tamandaré, 6000	CEP: 79.117-900
Bairro: Jardim Seminário	
UF: MS	Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3723	E-mail: cep@ucdb.br