



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

SORAIDE PAZ DE OLIVEIRA LIMA

**FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO
FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

FORTALEZA – CE
2012

SORAIDE PAZ DE OLIVEIRA LIMA

FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO
FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof^ª Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

FORTALEZA – CE

2012

SORAIDE PAZ DE OLIVEIRA LIMA

FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO
FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista em Educação Infantil.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Presidente/Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dra. Maria Socorro Silva Almeida
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dra. Sinara Almeida da Costa
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

A meu esposo, Marcus Fábio, pela paciência com minhas ausências.

A minha mãe, Graziela e meus filhos, Thaís e Márcio, por entenderem meu afastamento.

As minhas colegas de trabalho, pelo compromisso que assumiram com minhas faltas.

A Deus, por ter me dado a força interior de prosseguir.

AGRADECIMENTOS

A Professora Rosimeire Cruz, pela paciência e dedicação durante o período de orientação deste trabalho.

A todas as Professoras que ministraram as aulas no decorrer do curso, por terem contribuído, sobremaneira, com o meu aprendizado.

A todas as minhas colegas de trabalho, por terem proporcionado algumas trocas de ideias e experiências durante a realização deste estudo.

A minha Diretora, Gorete, que apesar de todas as atribuições particulares que tem passado, prontificou-se a caminhar sem minha companhia para que este trabalho fosse concluído.

Às mães, que foram sujeitos de minha pesquisa, pela atenção, acolhimento e disponibilização de tempo para as entrevistas realizadas.

À Diretora, Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e Professora da unidade onde realizei a pesquisa, pela disponibilização em colaborar com a realização deste trabalho.

Ao Ministério da Educação e à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, por terem proporcionado este curso às pessoas que desejam ver a Educação Infantil sendo referenciada na educação básica brasileira.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu obtivesse êxito na conclusão de mais esta etapa de estudos.

“[...] é difícil trabalhar no âmbito da educação sem adotar a atitude de contemplar com curiosidade as mudanças [...] sem um olhar que sabe observar. E na experiência cotidiana, encontrar vestígios e sinais da inteligência e do impulso vital e criador que anima as crianças, um olhar que saiba devolver às famílias imagens plenas de significados e de confiança.”

Aldo Fortunati

RESUMO

A presente pesquisa aborda a relação entre família e instituição de Educação Infantil. Seu objetivo é investigar as concepções das famílias, da professora e da coordenadora sobre o papel da família e da instituição na educação e cuidado das crianças. A investigação se apoiou, principalmente: nos escritos de Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (1998) e Cruz (2000), sobre o histórico do atendimento às crianças; na legislação brasileira que enfoca, direta ou indiretamente, as relações entre família e instituição de educação, destacando-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2009); e nos estudos de Vygotsky (1988, 1993, 1998) sobre o desenvolvimento psicológico da criança. A investigação é qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida a partir de um estudo de caso. Para realizar a coleta de dados, buscou-se ouvir os sujeitos família, professora e coordenadora de uma escola pertencente à rede municipal de ensino do município de Fortaleza, através de entrevistas semiestruturadas. Para registro, foram feitas gravações em vídeos e amostras fotográficas. A análise dos dados revelou que as famílias desconhecem o objetivo principal da Educação Infantil, atribuindo a ela um papel escolarizante. A professora e a coordenadora, embora conheçam os objetivos desta etapa da educação básica, revelaram que suas ações pedagógicas parecem não ser coerentes com seus discursos. Suas falas, durante as entrevistas, indicaram inexistir um trabalho que favoreça as relações entre as famílias das crianças e a instituição. Conclui-se, portanto, que relações entre famílias e instituição de educação favorecedora de desenvolvimento para as crianças, centrada no educar e cuidar, parece estar longe de ser realidade na instituição investigada. Ressalta-se que estes resultados não são exclusividade desta unidade, mas de uma parcela das escolas e creches que atendem às crianças em idade de Educação Infantil, em nosso país, pois outras pesquisas comprovam isto.

Palavras-chave: Educação Infantil; Professora; Famílias das crianças; Coordenadora; Relações.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Hall de entrada e saída das crianças.....	35
Foto 2	Área de circulação entre as salas.....	36
Foto 3	Sala de atividades.....	36
Foto 4	Área livre.....	37
Foto 5	Parque Infantil.....	37
Foto 6	Pátio Coberto e Parque Infantil.....	37
Foto 7	Biblioteca.....	38
Foto 8	Sala das Professoras.....	38
Foto 9	Banheiros.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FACED	Faculdade de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Vale do Acaraú
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	O Percurso Histórico.....	21
2.2	Fundamentação Legal.....	22
2.3	Como acontece a relação entre a família e a instituição de Educação Infantil....	26
2.4	Os estudos de Vygotsky para o desenvolvimento da criança e suas contribuições para a relação família e instituição de Educação Infantil.....	29
3	O PERCURSO METODOLÓGICO	33
3.1	A Pesquisa.....	33
3.2	O Local da Pesquisa.....	34
3.3	Os Sujeitos da Pesquisa.....	39
3.4	As Entrevistas.....	40
3.5	O Registro.....	42
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICES	66
	ANEXOS	70

1 INTRODUÇÃO

“Tenho pensamentos que, se pudesse revelá-los e fazê-los viver, acrescentaria nova luminosidade às estrelas, nova beleza ao mundo e maior amor ao coração dos homens”.

Fernando Pessoa

Durante o período destinado à elaboração do projeto de pesquisa, que resultou nesta monografia, surgiram muitas dúvidas para definir o tema a ser pesquisado. No entanto, as inquietações pertinentes ao cotidiano do trabalho profissional, a partir da experiência como coordenadora pedagógica na rede particular de ensino e vice-diretora na rede pública, levaram-me a optar pelo tema das relações entre família e instituição de Educação Infantil, por considerar ser este assunto de suma importância para que as crianças se sintam seguras nas instituições que as acolhem.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, que tem como título “Família e Instituição de Educação Infantil: uma relação fundamental para o desenvolvimento da criança?”, iniciei os estudos com a preocupação de entender que importância esta relação pode ter para as crianças no ambiente institucional. Tomei como ponto de partida as indagações que sempre ouvi, ao longo de minha experiência profissional, que datam a partir dos anos 90, em todas as etapas da educação básica, da qual as professoras sempre afirmavam que as dificuldades no seu trabalho davam-se pela falta de parceria das famílias.

Desde então, algumas questões passaram a fazer parte de minhas reflexões empíricas, baseadas em minhas experiências profissionais, das quais ressalto as que me seguem até os dias atuais: Por que os professores culpam as famílias, se pouco fazem para mudar o que pensam sobre elas? Como um pai ou uma mãe pode sentir-se participante do processo de aprendizagem de seus filhos se a escola e as professoras, geralmente, só promovem encontros para informar-lhes de problemas que se apresentam, e, na maioria das vezes, esquecem-se de elogiar o desempenho dos alunos? Como reagem os pais, quando, em sua maioria, só são chamados à instituição para participarem de reuniões que comunicam as regras disciplinares, sem que se promovam um debate sobre elas? De que maneira as famílias podem contribuir para a melhoria da instituição e do desempenho das crianças, se geralmente deixam de ser convidadas a dar opiniões e pensarem juntos sobre estratégias de melhorias? Todas as questões destacadas vêm acompanhando-me na busca de compreender os motivos pelos quais a relação entre família e escola parece tão conflituosa, no âmbito das instituições de educação.

Diante das inquietações mencionadas acima, optei por desenvolver esta pesquisa, pautada na relação entre família e instituição de Educação Infantil, para tentar responder às seguintes questões: O que os pais, a professora e a coordenadora consideram objetivos da Educação Infantil? O que as famílias, a professora e a coordenadora reconhecem como suas funções na educação Infantil? Que papéis as instituições de pré-escola e as famílias devem desempenhar na formação das crianças, sob a perspectiva dos pais, da professora e da coordenadora? Considero que, pesquisando sobre estas questões, poderei compreender melhor os entraves e possíveis preconceitos presentes nesta relação.

Os estudos acerca da Educação Infantil vêm tomando dimensões importantes em nossa sociedade por contribuírem, significativamente, na elaboração de políticas públicas, sobre o tipo de atendimento que deve ser destinado às crianças, sobre a qualidade deste atendimento e, ainda, por fortalecer o vasto campo de debates sobre serem as crianças detentoras de direitos (KUHLMANN JR., 1998).

A preocupação com a Educação Infantil ganhou impulso a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, surgindo daí a necessidade de ambientes que acolhessem as crianças das mães trabalhadoras. Tal assunto tem mobilizado os movimentos sociais em defesa das crianças, devido ao fato de seus direitos terem sido negligenciados pelo poder público até a promulgação da Constituição de 1988, especialmente no que diz respeito à educação para as crianças de 0 a 5 anos (CRUZ, 2000). Apesar de todas as mudanças que vêm sendo realizadas, desde a promulgação da Constituição de 1988, ainda falta muito para que se atenda a totalidade das crianças, especialmente na modalidade creche (NUNES, 2010).

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 evidencia que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, [...]” (BRASIL, 1988). Este artigo me faz refletir sobre o papel das instituições de educação pública, que aqui representam o Estado, na efetivação do direito à educação em parceria com a família.

No artigo 208 da Constituição (1988) é determinado que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988), destacando-se, pela primeira vez, que a Educação Infantil deve atender às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, e em

instituições específicas¹, descritas no inciso IV deste artigo, denominadas de creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), em seu artigo 2º, determina: “a educação é dever da família e do estado [...]” (BRASIL, 1996) e, assim como citado anteriormente, no artigo 205 da Constituição de 1988, reafirma a relação que deve ser desenvolvida com a família, para a efetivação do direito à educação das crianças.

O artigo 29, também da LDBEN (1996), insere a Educação Infantil à educação básica quando afirma: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Porém, com a aprovação das leis acima citadas, passa a ser necessário que as instituições busquem novas práticas pedagógicas que atendam as especificidades desta faixa etária, pois passaram a fazer parte dos sistemas de ensino, que até então, eram da responsabilidade da assistência social, voltada apenas ao cuidado e à guarda das crianças, com uma concepção educacional. (KUHLMANN JR., 1998).

Considera-se, então, ter sido somente a partir da aprovação da Constituição (BRASIL, 1988), da LDBEN (BRASIL, 1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) que aconteceram mudanças significativas e importantes nas políticas públicas para a Educação Infantil. A partir destas leis, o Estado começa a aplicar investimentos direcionados a população de creches e pré-escolas, atendendo às manifestações populares dos movimentos sociais que passaram a fiscalizar e cobrar-lhes aquilo que a lei já havia determinado. Contudo, ainda serão necessários muitos investimentos nesta área, pois o Estado, até esta data, não atende a totalidade da população que tem direito a creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 2010). No entanto, diante do que ocorre atualmente na sociedade, as cobranças na aplicação de investimentos, que eram feitas pelos movimentos sociais, diminuíram suas manifestações, cabendo ao Ministério Público desenvolver este papel.

Na aplicação dos investimentos para a Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) inicia uma série de publicações que deverão servir de referência para o conhecimento dos novos conceitos sobre criança, infância e os objetivos da Educação Infantil. Algumas destas publicações são: Política de educação infantil (MEC, 1994), Por uma política

¹ Instituições específicas significam: “creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos [...]” (BRASIL, 2009).

de formação do profissional de educação infantil (MEC, 1994), Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil (MEC, 1996) e Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (MEC, 1997). Todas estas publicações vieram para subsidiar e orientar o trabalho de técnicos e professores na nova etapa da educação básica.

É importante destacar que as publicações citadas são posteriores à aprovação do ECA (BRASIL, 1990), lei que passou a ser um marco importante no respeito que a sociedade deve ter com as crianças em seu novo *status*² de cidadão de direito, ativo e sujeito de suas aprendizagens, conceitos que foram considerados na construção destas publicações (DEL PRIORE, 2000).

Outra importante publicação do MEC, não citada anteriormente, é a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação (MEC, 2005). Nesse documento estão incluídas as diretrizes da política nacional de Educação Infantil, merecendo destaque dois de seus princípios, o primeiro e o terceiro. O primeiro deles, “A educação e o cuidado das crianças de 0 a 5 anos são de responsabilidade do setor educacional” (MEC, 2005, p. 17), confirma o Art. 208 da Constituição (BRASIL, 1988), que retira a ação de cuidar do âmbito social, passando-a para o âmbito educacional e juntando-se à ação de educar; e o terceiro princípio: “A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.” (MEC, 2005, p. 17), e que justifica, ainda mais, a necessidade da realização de estudos sobre o tema das relações entre família e instituição de educação infantil.

A partir dos dois princípios citados anteriormente, percebe-se que a articulação com a família é importante para o desenvolvimento das funções de educar e cuidar exercida nas instituições, pois facilitam os mecanismos de conhecimento da criança, e assim complementam a ação das famílias, sem que haja divergência nas intervenções educativas.

Assim, a relação entre família e instituição de educação infantil visa o mútuo conhecimento da realidade de cada um dos ambientes de vivência das crianças, para o compartilhamento de ações conjuntas (SZYMANSKI, 2010).

O MEC, em uma das estratégias propostas nas diretrizes da política nacional, inseridas na publicação “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação” (MEC, 2006), considera que “apoiar tecnicamente momentos

² Posição do indivíduo no grupo.

de formação para as famílias e as comunidades escolares, favorecendo assim o acompanhamento das crianças nos distintos ambientes de seu convívio” (MEC, 2006, p. 24), revela o quanto é necessário que haja trocas de conhecimentos entre as Instituições de Educação Infantil e os usuários de seus serviços, para que as crianças sejam favorecidas em seu desenvolvimento.

Todas as publicações do MEC, citadas anteriormente, consideram a transformação do atendimento às crianças em direito complementar a ação da família. Antes destas transformações, as creches e as pré-escolas eram diferenciadas quanto à forma de atendimento. As creches eram voltadas ao atendimento dos pobres, e as pré-escolas destinadas às classes sociais mais favorecidas, e tinham, em sua proposta de trabalho, uma preocupação pedagógica, melhorando ainda mais o desenvolvimento dos que já eram providos de condições favoráveis a ele (CRUZ, 2000).

No entanto, é percebido, na experiência vivida com as famílias e com as professoras, que as queixas apresentadas quanto às dificuldades das crianças em avançar em qualquer um dos aspectos de seu desenvolvimento, sejam eles físico, psicológico, intelectual ou social, é sempre direcionada de culpabilidade às partes opostas. Ou seja, a família culpa a instituição e a instituição, representada pela professora, culpa a família, sem a busca de um entendimento e de uma relação que faça a criança beneficiar-se e, conseqüentemente, evoluir no seu desenvolvimento.

Para atender as especificidades da Educação Infantil no que diz respeito à formação de professores, fez-se necessário que as Universidades promovessem alterações nos currículos dos cursos de Pedagogia, a fim de atender as exigências da Resolução nº 1 (2006), do Conselho Nacional de Educação - CNE, conforme o texto do Art. 5º: “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: inciso II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;” (BRASIL, 2006). As competências necessárias ao professor de Educação Infantil, citadas no inciso II, visam favorecer a aquisição de conhecimentos adequados para o atendimento desta nova etapa da educação básica.

Diante da necessidade que senti de aprofundar meus conhecimentos teóricos sobre o trabalho na Educação Infantil e, em especial, sobre a relação entre instituição e família das crianças, iniciei a pesquisa com o estudo da sequência histórica da construção do conceito de infância desenvolvido por Ariès (1981), em sua obra “História Social da Criança e da Família”. Nela, o autor apresenta suas pesquisas sobre as crianças e a infância, tentando conhecer a infância a partir da Idade Média e da Idade Moderna. Seus estudos, nos períodos

citados, foram realizados através dos registros de diários, testamentos, igrejas, túmulos e pinturas e se estenderam até o período de publicação de sua obra.

Ariès (1981) dedicou-se também ao estudo sobre as concepções de criança e de família, dos quais destacou que o sentimento de infância surgiu por volta do século XVI ou XVII, na Europa, e que este sentimento quer dizer o conhecimento da particularidade infantil. Como descreve o autor:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p. 156)

Ariès (1981) pesquisou, ainda, como as crianças eram vistas pelos adultos e como as infâncias eram vividas por elas, em diferentes momentos da História e de classes sociais, com o objetivo de conhecer as transformações ocorridas no conceito de infância, chegando a defini-la como construções sócio-históricas.

O mesmo autor afirma que, na Idade Média, a visão que se tinha era de que as crianças eram “adultos em miniatura”. Com a evolução desta visão, na Idade Moderna, fundamentada nos pressupostos do Iluminismo, do Renascentismo e da Revolução Industrial, surgiram dois sentimentos: o de paparicação³ e o de disciplinamento.

Os idealizadores da moral, que eram os homens contrários ao sentimento de paparicação, começam os primeiros exercícios de separação das crianças dos adultos, pregando uma educação voltada para a disciplina e os costumes, iniciado pelas ideias de Montaigne (ARIÈS, 1981).

Os estudos das características específicas do desenvolvimento infantil, compartilhados por muitos dos estudiosos modernos, nas diversas áreas de conhecimento das ciências sociais, destacam que na infância, a criança é um ser social e histórico, inserida em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura, profundamente marcada pelo meio em que se desenvolve, mas que também contribui com ele, pois é competente para interagir e produzir cultura, embora ainda dependente do adulto (OLIVEIRA, 1997).

Para justificar as afirmações sobre a criança como um ser social e histórico, destaco o pensamento de Vygotsky (1988, 1993, 1998): “o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.” (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

³ Definido como um sentimento despertado no adulto pela ingenuidade e graciosidade da criança, desenvolvido no seio da família. (ARIÈS, 1981)

Neste sentido, entende-se ser necessária, para o desenvolvimento psicológico, a relação cotidiana entre as crianças e o meio que as cerca através dos símbolos construídos pela cultura em que estão inseridas. Portanto, quanto à cultura infantil, a autora continua afirmando: “os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem funcionam no sentido de produzir adultos que operem psicologicamente de maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real” (OLIVEIRA, 1997, p. 37).

Com fundamentação nestas afirmativas, referente ao desenvolvimento psicológico das crianças, é que considero essenciais as relações entre família e instituição de educação, a fim de que as crianças possam ser educadas sob a perspectiva de uma relação cotidiana coerente entre os meios em que convivem, e conseqüentemente proporcionar equilíbrio para o seu desenvolvimento psicossocial.

Diante da afirmação de que toda infância possui cultura, que é transmitida entre as gerações, como também, que as crianças são construtoras de cultura, por serem sujeitos de desenvolvimento na relação com os seus pares, é que se evidencia a necessidade de que família e instituição se conheçam para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Conforme descreve Schramm (2010): “é preciso conversar com suas famílias, saber como é a casa onde mora, como é o bairro, do que a criança gosta, como é seu lazer etc.” (SCHRAMN, 2010, p. 35)

Pela complexidade que é a educação de uma criança de 0 a 5 anos, faz-se necessário que as instituições de Educação Infantil exerçam funções específicas nesse processo, devendo ser parceiras das famílias, trocando experiências e buscando os conhecimentos que elas possuem a fim de estreitar suas relações e favorecerem as crianças em seu desenvolvimento. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), o conhecimento da história social da criança é muito importante para contextualizar suas experiências (WALLON, 1981 *apud* BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 1999).

As relações entre família e instituição de Educação Infantil também já foram investigadas por outros estudiosos, dentre os quais, destacam-se Farache (2007), Lopes (2008) e Silva (2011).

Farache (2007), em sua pesquisa de doutorado sobre a relação entre a família e a instituição de Educação Infantil, teve como objetivo descrever e refletir sobre a construção/sistematização de uma relação entre família e instituição de Educação Infantil, em prol do compartilhamento das ações de cuidado e educação das crianças, no contexto de criação de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na cidade de Natal/RN.

A autora utilizou como metodologia de trabalho, os postulados da pesquisa qualitativa com características de uma pesquisa-ação, usando como instrumentos de coleta de dados, entrevistas abertas ou semiestruturadas, caderno pessoal de registros, fichas de caracterização das crianças e observações participantes. As entrevistas foram realizadas com as professoras, com oito pais das crianças matriculadas e com o pessoal de apoio técnico e administrativo, buscando conhecer as concepções de cada sujeito entrevistado sobre criança, infância e Educação Infantil, das expectativas da cada um em relação ao trabalho que o centro deve realizar e sobre os papéis deles na educação e cuidado com as crianças.

O trabalho foi desenvolvido com a pretensão de compartilhar algumas ideias e ações construídas coletivamente com a intenção de debater acerca de temas sobre a Educação Infantil. Dentre as ações desenvolvidas, a primeira foi direcionada às professoras e ao corpo técnico no sentido de proporcionar-lhes estudos de temas elencados por eles, através de suas expectativas respondidas na entrevista. A segunda foi realizada com os funcionários de apoio, procurando fazê-los entender a importância de suas funções para o bem estar das crianças e a satisfação de todos que transitam no centro, esclarecendo-os que educadores são todos os agentes inseridos na instituição. A terceira ação foi realizada com as crianças através do desenvolvimento de ações pedagógicas pautadas na pedagogia de projetos. E, por último, com as famílias, foram realizadas palestras de vivências sobre temas relevantes de educação e cuidado e oficinas das atividades realizadas no cotidiano da instituição com as crianças, como também intervenções particulares com algumas famílias.

Suas conclusões apontam diversas possibilidades no compartilhamento de ações para o cuidado e a educação das crianças, junto às famílias e à instituição. A autora considera como urgente e imprescindível que as instituições abracem a ideia de envolver as famílias de suas crianças através de uma práxis participativa em reuniões, palestras, oficinas, festas comemorativas, valorização da cultura local etc., desde que ouvidos os pais ou responsáveis sobre suas expectativas. Também concluiu que, mesmo tendo realizado todas as ações citadas, pouco ocorreu de melhoria na relação com as famílias. Identificou isto devido a ausências constantes nos encontros propostos, por parte de pais e professores. No entanto, estas ausências referiam-se a necessidades pessoais perfeitamente justificáveis e que, “mesmo com todas as dificuldades surgidas no percurso, é preciso se continuar na busca de estreitar a relação, pois ela é fundamental para o crescimento e a aprendizagem de todos, alunos, pais e professores” (FARACHE, 2007).

Lopes (2008), em sua pesquisa de mestrado, sobre o tema da relação entre família e instituição de Educação Infantil, teve como objetivo a investigação das relações que se

estabelecem entre instituições e famílias, bem como das concepções que a determinam, visando contribuir com as reflexões sobre o assunto.

A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvido um estudo de caso, no qual utilizou o procedimento de análise documental e análise de conteúdo dos Planos Diretores das unidades que atendiam exclusivamente crianças de Educação Infantil na cidade de Presidente Prudente/SP. Realizou também entrevistas com uma amostra de gestores, professores e famílias das unidades envolvidas na pesquisa, utilizando como referencial, a entrevista reflexiva. A referida técnica de análise de conteúdos foi desenvolvida a partir da categorização prévia e de indicadores qualitativos: presença (ou ausência) do que foi investigado nos Planos Diretores como componentes do que é proposto para o trabalho com as famílias; e quantitativos: frequência, referente ao número de vezes que os componentes categorizados aparecem nos Planos Diretores.

Em suas conclusões, a pesquisadora revela uma escassez de publicações na área que lhe permitiram afirmar que:

As práticas de trabalhos com famílias, em geral, se referem às formas tradicionais - reuniões de pais e os atendimentos individuais, caracterizando-se numa relação vertical e unilateral na qual as instituições de Educação Infantil propõem, predominantemente, trabalhos *para* as famílias, em detrimento de trabalhos *com* as famílias. Também foi verificada uma falta de clareza quanto ao papel do profissional que lida diretamente com as crianças na sua relação com as famílias. (LOPES, 2008, p. 118, 119. grifo da autora).

Silva (2011) desenvolveu sua pesquisa sobre o tema da relação família e instituição de educação, para tese de doutorado, com o título “A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças”. A pesquisadora teve como objetivo propor a realização de um trabalho de parceria, no qual a família se integrasse às propostas educativas da creche, o qual foi desenvolvido a partir de quatro objetivos específicos: conhecer as expectativas da família com relação ao trabalho na educação Infantil; construir, com as famílias e educadores, propostas de participação dos pais na creche; investigar a influência da participação familiar no atendimento; e observar como a creche absorveu a participação dos pais.

A autora utilizou a metodologia de abordagem qualitativa em pesquisa-ação, na qual pesquisador e pesquisados são sujeitos ativos na produção do conhecimento. Seu trabalho foi desenvolvido em uma creche pública, do município de Jundiaí/SP, tendo utilizado como instrumentos entrevistas individuais com cada família, a partir de um roteiro semiestruturado, e observações participantes atreladas a registros escritos, fotográficos e em

vídeo, que lhe permitissem fazer uma descrição densa da realidade escolar e dos relatos dos educadores e dos pais ou responsáveis.

Em suas conclusões, a autora descreve:

A pesquisa revelou que a escola precisa abrir suas portas diariamente, e que uma parceria não se constrói em reuniões ou festas esporádicas, mas na relação cotidiana com os responsáveis pelas crianças, [...] para o cuidado e educação de qualidade é fundamental construir parcerias com os pais. (SILVA, 2011, p. 166, 167)

As pesquisas de Farache (2007), Lopes (2008) e Silva (2011), sobre o tema das relações entre família e instituição de educação, apresentam uma unidade em suas conclusões, pois todas confirmam a necessidade da construção de uma parceria das instituições com as famílias das crianças, afirmando a necessidade de se encontrar estratégias que unam a família e a instituição na busca de um objetivo único que é a promoção do desenvolvimento das crianças. São relatadas, nas pesquisas, as inúmeras dificuldades enfrentadas para a construção desta relação e a necessidade de mais estudos que possam vir a fortalecer esta construção.

Enquanto os estudos das autoras Farache (2007) e Silva (2011) buscavam construir com as instituições pesquisadas ações para proporcionar caminhos na construção da parceria com as famílias, o trabalho de Lopes (2008) objetivou investigar a relação com as famílias e as concepções que a determinavam. Assim, as pesquisas citadas diferenciam-se da minha nos objetivos, pois propus investigar as concepções das famílias, da professora e da coordenadora sobre o papel da família e da instituição na educação e no cuidado das crianças.

Neste sentido, pretendi responder a seguinte questão: Quais as concepções das famílias, da professora e da coordenadora sobre o papel da família e da instituição na educação e no cuidado das crianças? Sendo assim, foram objetivos da pesquisa:

Geral:

- Analisar as concepções das famílias, da professora e da coordenadora de uma instituição de Educação Infantil, sobre o papel da família e da instituição na educação e no cuidado das crianças.

Específicos:

- Compreender o que as famílias das crianças, a professora e a coordenadora de uma instituição de Educação Infantil concebem como sendo objetivos da Educação Infantil;
- Identificar o que as famílias das crianças, a professora e a coordenadora de uma instituição de Educação Infantil consideram como responsabilidades suas para que os objetivos citados por eles sejam alcançados;

- Analisar como as famílias das crianças, a professora e a coordenadora de uma instituição de Educação Infantil avaliam a relação que mantêm entre si.

Por considerar que a escolha de um tema de pesquisa e a construção de seus objetivos não ocorre sem as inquietações de uma experiência vivida, e sem estudos que proporcionem uma fundamentação teórica, o primeiro capítulo deste trabalho visa fornecer ao leitor uma breve descrição dos estudos realizados. Neste capítulo, foi feita uma abordagem acerca do percurso histórico da Educação Infantil, das leis que a regem, de literaturas que descrevem como acontecem as relações entre as famílias e as instituições de educação, e das contribuições teóricas de Vygotsky (1988, 1993, 1998) para o desenvolvimento das crianças, destacando em que seus estudos podem contribuir para a construção dessa relação.

No segundo capítulo é descrito o percurso metodológico, informando sobre a abordagem escolhida e a justificativa para tal. O capítulo informa ainda quais instrumentos foram utilizados para a coleta de dados e seus registros, e o detalhamento dos sujeitos incluídos na investigação, desde como ocorreu a seleção até a realização do trabalho em campo.

A apresentação dos dados e suas respectivas análises, comparando-os aos referenciais teóricos e legais adotados na pesquisa são descritos no terceiro capítulo.

O quarto capítulo traz as considerações finais, contendo reflexões feitas sobre a construção de parcerias entre famílias e instituições de Educação Infantil, de forma que respeitem as especificidades do desenvolvimento das crianças e as leis direcionadas aos direitos das crianças. As revelações mostradas durante a investigação indicam que ainda serão necessários muito trabalho e estudos para se alcançar a plenitude dos direitos das crianças.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.”

Ruth Rocha

Este capítulo aborda os referenciais teóricos e legais, com uma breve síntese das leituras realizadas que fundamentam as análises dos dados encontrados no decorrer da investigação.

2.1 O Percurso Histórico

Para compreender o percurso trilhado na construção de uma relação que possa ser significativa entre as famílias e as instituições educacionais, destinadas às crianças pertencentes à etapa de Educação Infantil, é necessário que se conheça o histórico de atendimento a estas crianças.

Autores como Kuhlmann Jr. (1998) e Cruz (2000) descrevem o percurso do atendimento às crianças em instituições de Educação Infantil, mostrando como se dava seu funcionamento e os caminhos trilhados até chegar ao que se apresenta hoje.

No Brasil, este percurso iniciou-se, para camadas populares, com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil, de evitar a criminalidade e de promover o bem estar das elites, ou seja, as primeiras instituições criadas para atendimento à infância não eram direcionadas ao bem estar das crianças e sim ao bem estar dos adultos. Este fato se intensifica quando as mulheres passam a ser necessárias como operárias nas fábricas, fazendo-se urgente a criação de unidades para atendimento às mães trabalhadoras. Até então, o Estado se eximia de responsabilidades para com a infância, ficando estas iniciativas a cargo de particulares e das fábricas que necessitavam da mão de obra feminina (KUHLMANN JR., 1998).

Somente em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Saúde, que tinha por objetivo a proteção à infância, à maternidade e à

adolescência, que imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção à infância. Depois veio o Serviço de Assistência a Menores que atendia aos menores de 18 anos, abandonados ou delinquentes, órgão este vinculado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Exteriores (CRUZ, 2000).

Nas primeiras instituições, existiram dois tipos de atendimento à criança pequena. As creches, voltadas ao atendimento das camadas pobres da população, com o objetivo de guardá-las e alimentá-las para que suas mães pudessem trabalhar fora de casa, e as pré-escolas, que eram destinadas à população das classes média e alta, que tinham uma preocupação com os métodos pedagógicos para favorecerem o desenvolvimento das crianças. Contudo, somente em 1975 foi criado, no âmbito do Ministério da Educação, a Coordenação Pré-Escolar (CRUZ, 2000).

Cabe destacar que, em sua grande maioria, as pré-escolas pertenciam à iniciativa privada, garantindo o tipo de atendimento mencionado anteriormente. Enquanto as creches, que eram poucas, ficavam a cargo das grandes empresas e do poder público, no âmbito da assistência social. Não havia, na primeira metade do século XX, uma preocupação social com a educação das crianças, muito menos com o seu desenvolvimento psíquico, motor ou afetivo. Nas instituições existentes, a preocupação corrente era de alimentar e cuidar das crianças em suas necessidades biológicas. Portanto, nem se cogitava a possibilidade de uma relação com a família para conhecer as crianças e, assim, facilitar ações que favorecessem o seu desenvolvimento (KUHLMANN JR., 1998).

2.2 Fundamentação Legal

As mudanças ocorridas na sociedade, a partir da industrialização do Brasil, que levou as mulheres a se inserirem no mercado de trabalho, e os estudos sobre o desenvolvimento das crianças e a infância, que vinham sendo feitos em várias partes do mundo, levaram a uma organização da sociedade civil na busca de direitos que até então eram negligenciados pelo poder público. Estas manifestações se acentuaram a partir da redemocratização do país, fazendo com que os projetos de lei emanados da iniciativa popular pudessem ser contemplados na Constituição de 1988 (CERISARA, 1999).

A abordagem sobre a fundamentação legal será iniciada pela apresentação da legislação, destacando como a relação entre família e instituição é evidenciada, no âmbito da Educação Infantil, e em que estas leis contribuem para as reflexões acerca da família, da instituição de Educação Infantil e da relação entre ambas.

Na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o art. 205 destaca o direito à educação como dever do Estado e da família, descrito a seguir: “**A educação**, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Portanto, nem o Estado, nem as famílias podem, legalmente, eximirem-se da responsabilidade de educar as crianças.

O art. 208, inciso IV, é específico ao papel do Estado, na Educação Infantil, quanto à oferta do direito a educação: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: **educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;**” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Neste artigo, fica evidente que o Estado deve investir recursos financeiros a fim de oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças, fato que ainda não ocorre. A justificativa para o não atendimento ao inciso destacado, recorrente no discurso dos chefes dos executivos municipais, é de que há uma demanda reprimida muito extensa e por isso não ser possível a implantar de uma infraestrutura tão grande em pouco tempo.

No ECA (1990), o art. 4º evidencia todos os direitos da criança e do adolescente, inclusive o **direito à educação**, como “**dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público...**” (BRASIL, 1990, grifo nosso). Na elaboração do ECA (1990), abriu-se um grande debate social a respeito dos direitos das crianças e dos adolescentes, e ainda hoje existem pessoas que discordam das garantias sociais que foram firmadas neste Estatuto, a fim de salvaguardar as crianças e os adolescentes de abusos praticados pela sociedade e pelos familiares. Com o ECA (1990), fez-se necessário que o diálogo entre as entidades socializadoras e educadoras, família e escola, trocassem informações para se construir um caminho educacional favorecedor dos direitos instituídos (DEL PRIORE, 2000).

O ECA (1990) considera, em seus artigos, os aspectos da relação família e escola, quando destaca no art. 53, parágrafo único, o “**direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.**” (BRASIL, 1990, grifo nosso). Este art. afirma o direito das famílias em construir uma relação de parceria na construção das propostas educativas das instituições de educação, favorecendo a retirada, das unidades educacionais, de práticas autoritárias vividas até o início dos anos 90, período da aprovação da lei (RIZZINI, 2004).

O art. 54, inciso IV do ECA (1990), repete o artigo 208 da Constituição (1988), inciso IV, mencionado anteriormente, quanto ao dever de oferta da Educação Infantil às

crianças em creches e pré-escolas. E, por fim, o art. 58, também do ECA (1990), destaca que devem ser considerados os contextos sociais, históricos e culturais das crianças para a garantia da oferta educacional: **“No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança** e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.” (BRASIL, 1990, grifo nosso). Neste artigo, é ressaltado o respeito ao contexto social e, para respeitá-lo, é preciso conhecê-lo e, para conhecê-lo, o melhor caminho é a troca de informação entre a família e a instituição, pois, afirmo que, somente nesta relação se constrói respeito ao que está posto nas interações sociais de cada criança, sob a perspectiva da cultura em que estão inseridas.

Na LDBEN (1996), a relação família e escola é, também, bastante evidenciada, como pode ser visto nos destaques que serão feitos a seguir:

Em seu art. 1º, destaca **“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar**, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Neste artigo, fica explícito que o processo de formação se dá por meio das interações humanas, não sendo possível que as crianças sejam formadas em desarticulação com suas vivências e convivências sociais.

Nesta mesma Lei, seu art. 2º descreve os princípios e objetivos da educação: **“A educação, dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Se o dever de educar é compartilhado entre a família e o Estado, as instituições de ensino não devem se afastar das famílias para promoverem a educação (SZYMANSKI, 2010).

No art. 3º da LDBEN (1996) é preciso que se referencie a evidência da relação com a família das crianças. No inciso X - **“valorização da experiência extraescolar;**” e no inciso XI - **“vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”** (BRASIL, 1996, grifo nosso), são relacionados os princípios pelos quais o ensino será ministrado. Fica, então, cada vez mais óbvio que a educação não deve ocorrer na contramão das vivências familiares das crianças, e que para ser tomada a mesma direção devem ser criados meios de articulação entre a família e a escola.

O art. 4º da LDBEN (1996), repete em seu inciso IV, os incisos IV do art. 208 da Constituição (1988) e o art. 54 do ECA (1990), naquilo que se refere ao dever do Estado quanto à oferta de Educação Infantil. E, como se pode constatar, a partir da Constituição

(1988) as demais leis que regem os direitos das crianças e a educação nacional mencionam a necessidade de creches e pré-escolas para atenderem às crianças inseridas na faixa etária de 0 a 5 anos. Como também, que o Estado tem a obrigação de suprir esta necessidade.

O art. 9º, também da LDBEN (1996), trata da competência da União, que em seu inciso IV descreve: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, [...], que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;” (BRASIL, 1996). Portanto, em conformidade com o que foi descrito, o CNE, no âmbito de suas atribuições elaborou a Resolução nº 5 de 17/12/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os artigos e incisos da Resolução mencionada serão comentados posteriormente destacando os que se referem às relações com as famílias, por ser este o foco do trabalho ora apresentado.

O art. 12 da LDBEN (1996) cita as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino, em seus incisos VI - **“articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;”** e VII - **“informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”** (BRASIL, 1996, grifo nosso). Estes incisos são enfáticos quanto à necessidade da presença constante das famílias no acompanhamento dos filhos e na elaboração das propostas pedagógicas das unidades educativas.

Ainda na LDBEN (1996), no art. 29, é especificada a finalidade da educação infantil, como: **“primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”** (BRASIL, 1996, grifo nosso). Ao considerar estes aspectos do desenvolvimento integral da criança, destaco o que foi descrito, em pesquisas anteriores, de que “... haja vista a ignorância da maioria dessas informações por grande parcela da população e, mais especificamente, em relação às professoras...” (SALES, 2007, p. 150), é que vislumbro uma das parcerias que podem ser construídas, entre família e instituição, seja o estudo conjunto do desenvolvimento da criança, dentre tantas outras que se fizerem necessárias.

Já no art. 30 da LDBEN (1996) é feita uma diferenciação para o atendimento à Educação Infantil, descrita nos incisos I - “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;” e II - “pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.” (BRASIL, 1996). É importante que se saiba sobre esta divisão, como também que a

creche não é caracterizada apenas pelo atendimento tempo integral, pois elas podem funcionar para atender a crianças de até três anos, também em tempo parcial.

A Resolução nº 5 do CNE (2009), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destaca em seu art. 7º, inciso II, que as propostas pedagógicas das instituições devem cumprir funções sociopolíticas e pedagógicas: **“assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;”** (BRASIL, 2009, grifo nosso), transformando assim, as instituições de educação responsáveis diretas, juntamente com as famílias, pela educação e cuidado das crianças. Ou seja, mesmo as crianças da pré-escola precisam ser cuidadas em suas necessidades biológicas, inclusive a de dormir.

Também no art. 8º desta Resolução (BRASIL, 2009), que trata sobre a construção das propostas pedagógicas, destaco os incisos III e IV, que determinam em seus textos: III – **“a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;”** e IV – **“o estabelecimento de uma relação afetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade”** (BRASIL, 2009, grifo nosso). Os incisos citados especificam, com muita clareza, a maneira como as instituições devem desenvolver o seu trabalho, naquilo que diz respeito à relação com as famílias e a comunidade.

Quanto ao acompanhamento e a avaliação dos procedimentos pedagógicos, descritos no art. 10, da Resolução nº 5, do CNE, destaco o inciso IV – **“documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;”** (BRASIL, 2009). Este inciso considera essencial que as famílias participem dos processos desenvolvidos dentro das instituições, e que a elas sejam dadas informações sobre seus filhos. Portanto, se **“a avaliação servir apenas para dar uma satisfação aos pais ou a outros interessados, sem ser problematizado com a intenção de melhorar a prática pedagógica, não vejo sentido nele, apenas desperdício de energia.”** (PAZ, 2005, p. 67).

Com os destaques dados às principais leis que regem a educação nacional, e em específico a Educação Infantil, fica evidente que a relação entre família e instituição precisa tornar-se uma prática cotidiana, haja vista serem as famílias iniciantes do processo educativo e as instituições de educação sua complementação.

2.3 Como acontece a relação entre a família e a instituição de Educação Infantil

Na literatura consultada, que trata desta relação, são feitas afirmativas de conflitos acerca de como ela acontece na maioria das instituições.

Bonomi (1998) considera o relacionamento entre educadores e pais como um dos aspectos mais problemáticos na vida das instituições e onde mais se solicita um trabalho de reflexão e pesquisa.

O autor descreve as dificuldades e os conflitos que se apresentam quando da escuta das professoras, falando espontaneamente sobre os pais, que se queixam de uma série de comportamentos e atitudes que consideram inadequados em relação às crianças e desrespeitosos em relação a elas mesmas (BONOMI, In: BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

No intuito de divulgar alguns conflitos da relação, Bonomi (1998) as classifica em três grupos: o primeiro diz respeito à transgressão, por parte dos pais, de regras que a instituição pede que sejam respeitadas; o segundo diz respeito ao comportamento dos pais quando estão na instituição, especialmente nos momentos de deixar e pegar as crianças, pois permanecem na unidade até que as crianças chorem ou vão embora sem se despedirem delas, como também quando criam confusões ao chegar para apanhá-las ou permanecerem por muito tempo conversando sobre assuntos sem importância; e o terceiro referente a “**errôneos comportamentos educacionais**” que levam as crianças a adquirirem maus hábitos, geralmente ligados à higiene. (BONOMI, In: BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 164, grifo do autor).

Assim, este autor considera que se ocupar da mesma criança em contextos tão diferentes faz com que surjam dificuldades e conflitos, e que podem ser evidenciadas algumas características que indicam as dificuldades desse relacionamento, impedindo pais e educadores de sentirem-se aliados na tarefa comum de educar a criança. Estas características são: o temor do juízo do outro, pois tanto pais quanto professoras sentem-se incomodados com o que o outro pensa a seu respeito; o temor da perda de autoridade no *status*, que se refere ao papel individual de pais e professoras, sem que se permita a intromissão de um no campo do outro; e a espera do primeiro passo, em que ambos ficam na espera que o outro tome a iniciativa do diálogo, a fim de elucidar suas expectativas (BONOMI, In: BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, grifo do autor).

Szymanski (2010) destaca: “O que muitas escolas não percebem é que as pessoas se desgastam muito mais numa relação de isolamento e/ou tensão com as famílias do que desenvolvendo parcerias.” (SZYMANSKI, 2010, p. 96). Tais tensões são geradas por diversos fatores: o primeiro diz respeito à diferença nas ações educativas dos pais em relação às da instituição referente aos objetivos, conteúdos e métodos, como também, nas emoções, nos

laços pessoais com as crianças e nas circunstâncias em que acontece este tipo de relação; o segundo fator evoca as diferenças de classes sociais entre as famílias; e o terceiro considera as estratégias de socialização familiar, levando em conta se são complementares ou não às da instituição; e, por fim, os modelos educativos das famílias, classificando-os em racionais, humanísticas e simbiossinérgicos. (SZYMANSKI, 2010).

Definindo tais modelos educativos, a autora cita Bouchard (1988), e descreve-os como sendo:

No [modelo] racional, os pais mantêm uma hierarquia na qual decidem e impõem suas decisões sobre as atividades e o futuro dos filhos [...]. No modelo humanista, os pais se colocam mais como guias, dando aos filhos o poder de decisão [...]. No modelo simbiossinérgico, há uma “co-gestão do poder e pais e filhos são parceiros nas atividades que concernem a ambos” (BOUCHARD, 1988 *apud* SZYMANSKI, 2010, p. 101, 102).

Também merecem destaque os depoimentos de professores acerca das famílias que consideram como desestruturadas, desinteressadas, carentes e violentas, pois estes adjetivos servem como justificativa para as dificuldades de algumas crianças em seu desenvolvimento. Este raciocínio, preconceituoso, que “só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um frequente afastamento do problema” (SZYMANSKI, 2010, p. 104), faz-se considerar que muitas reflexões devem ser feitas com professores, a fim de que sejam desconstruídos tais preconceitos e se produza situações de parceria que levem à melhoria desta relação.

Para os pais, no entanto, a relação com a instituição é permeada de impropriedades, haja vista que não são favorecidos em suas particularidades para que possam ter um relacionamento mais cordial e participativo com os seus entes. Szymanski (2010) menciona que, ouvindo as famílias, estas relatam dificuldades em conseguir vagas, a falta constante de professores ou substituição dos mesmos, os horários marcados para reuniões pedagógicas que ocorrem quando os mesmos estão trabalhando, os chamados particularizados apenas para ouvirem queixas sobre problemas que seus filhos estejam causando e até mesmo ouvir de professores a expressão: “Caso a família não eduque direito seus filhos, é porque não quer ou porque o filho ‘não tem jeito’.” (SZYMANSKI, 2010, p. 111).

A autora afirma que o conhecimento da instituição acerca das famílias é baseado em preconceitos, necessitando que estes sejam ressignificados para que se abram novas possibilidades de iniciar-se um processo de reconhecimento. Este reconhecimento deve ser bilateral, pois tanto a instituição precisa conhecer as famílias de suas crianças como as famílias precisam conhecer a linguagem e a dinâmica da instituição, especialmente no que

concerne a burocracia que dificulta seus entendimentos sobre os procedimentos da instituição. (SZYMANSKI, 2010).

Szymanski (2010) descreve, em sua obra “A relação família/escola: desafios e perspectivas”, que: “Uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo - favorecendo sentimentos de confiança e competência -, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada um.” (SZYMANSKI, 2010, p. 112).

Algumas estratégias podem ser adotadas nas instituições de Educação Infantil a fim de estabelecer uma boa relação com as famílias. Estas estratégias são sugeridas por diversos autores, dos quais cito apenas três.

Autoras como Bondioli e Mantovani (1998) sugerem a acolhida dos pais e das crianças por uma educadora específica, o apoio à observação dos pais para verem e conhecerem a sua criança em um ambiente novo, a condução do grupo de adultos com o objetivo de oferecer respostas e levar a reflexões acerca de assuntos que sejam de interesse do grupo.

Já Bassedas, Huguer & Solé (1999) sugerem, como estratégia para a relação entre pais e instituição, a adoção de entrevistas que concretizem o compartilhamento da ação educativa focadas no conhecimento da criança, no estabelecimento de critérios educativos comuns, no oferecimento de modelos de intervenção e relação com as crianças e na ajuda do conhecimento acerca da função educativa da instituição.

Szymanski (2010) considera, como estratégias, a criação de equipes multidisciplinares que possam colaborar para a construção do conhecimento e a intermediação da comunidade abrindo perspectivas de uma parceria para a troca de saberes e o respeito mútuo.

2.4 Os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança e suas contribuições para a relação família e instituição de Educação Infantil

Os estudos iniciados por Vygotsky (1988, 1993, 1998) deixaram um vasto campo de pesquisas sobre o desenvolvimento da criança para diversas áreas do conhecimento. No campo do desenvolvimento e da aprendizagem, sua principal tese é a “**teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores**”, frequentemente denominada de “teoria histórico-cultural” (IVIC, 2010, p. 15, grifo do autor). Com esta teoria, Vygotsky (1988, 1993, 1998) fundamentou grandes transformações na área da educação.

Oliveira (1997) descreve que são três os pilares básicos do pensamento de Vygostky (1988, 1993, 1998) para a psicologia. O primeiro define que as funções psicológicas possuem suporte biológico por serem produtos da atividade cerebral. O segundo determina que o pensamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais em um processo histórico. E o terceiro que afirma ser a relação entre homem e mundo mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1997).

Para fundamentar este estudo, me deterei na segunda definição, citada anteriormente, que trata do desenvolvimento nas relações sociais. Isto porque implica diretamente na relação das famílias das crianças com as instituições de Educação Infantil, tema deste trabalho, para favorecerem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Na concepção de Vygotsky (1988, 1993, 1998), o desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância, se dá através das interações com os adultos, que são os primeiros portadores de todas as mensagens da cultura que chegam até elas. Nestas interações, os signos têm papel fundamental para a função de comunicação, pois passam a ser utilizados como instrumentos para a fala, a organização do pensamento e o controle do comportamento individual (IVIC, 2010). Para Vygotsky (1988, 1993, 1998), a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento enraizado nas relações entre história individual e social (REGO, 2000).

Em sua teoria, Vygotsky (1988, 1993, 1998) conceitua dois tipos de desenvolvimento. O primeiro, denominado de natural, definido pelo desenvolvimento espontâneo ou biológico, e o segundo, chamado de instrumental, que ocorre através das constantes mediações dos adultos com as crianças, ou seja, o desenvolvimento instrumental inicia-se a partir das interações sociais das crianças com os adultos (VYGOTSKY, 1988).

Vygotsky (1988) define, ainda, dois níveis de desenvolvimento: o real, que é aquele em que a criança já consegue resolver problemas por si só; e o potencial, que é a capacidade da criança em conseguir resolver problemas com a ajuda dos outros.

Para este teórico, o desenvolvimento instrumental ou artificial é o ponto essencial para a atuação da educação, pois é nele que ocorre a aquisição dos sistemas de conceitos⁴, e é o ponto em que se encontra a zona de desenvolvimento proximal⁵ (ZDP), devendo os educadores propiciar às crianças “os instrumentos, as técnicas interiores e as operações intelectuais” (IVIC, 2010, p. 31) que favoreçam o seu desenvolvimento.

⁴ São construções culturais, internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu processo de desenvolvimento.

⁵ É a distância entre o desenvolvimento real da criança e o desenvolvimento proximal da mesma criança, trabalhando em colaboração com um adulto.

Vygotsky (1988) defende que:

... não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola. [...] Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VYGOTSKY, 1988, p. 110).

A partir deste pensamento, destaco a importância que se faz da relação entre família e instituição de Educação Infantil em prol do desenvolvimento da criança, haja vista que, ao terem acesso às instituições de educação, já possuem uma história social e cultural, construída no seio familiar e que estará intimamente ligada a sua aprendizagem e desenvolvimento, não podendo esta história ser ignorada pelas instituições.

Na visão sociocultural de desenvolvimento, a criança não pode ser considerada isolada de seu contexto. Seus vínculos com os outros fazem parte de sua natureza, deste modo, nem o desenvolvimento da criança, nem sua educação podem ser analisados se suas vivências sociais forem ignorados (IVIC, 1994).

Início, a partir de agora, algumas abordagens sobre as emoções no pensamento de Vygotsky (1988, 1993, 1998), que se refere a estas como um aspecto da vida mental, concordando com pesquisadores de sua época que percebiam uma “estreita relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e de outros aspectos da vida psíquica do homem.” (VYGOTSKY, 1999, p. 95 *apud* SCHRAMM, 2007, p. 08, 09).

Com base em estudos e pesquisas realizadas na época de 1932, Vygotsky (1988, 1993, 1998) citou em uma Conferência realizada em Leningrado, a classificação da afetividade em duas grandes linhas: a biológica, que exemplifica a cólera e o medo como as mais instintivas das emoções; e a psicológica, que deslocou a emoção para o primeiro plano da psique humana, afirmando que surgiu através do processo de humanização e culturalização, transpondo as emoções rudimentares em complexas e sofisticadas, passando a construir as funções psicológicas superiores. Assim não separa o intelecto do afeto, são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo (SCHRAMM, 2007).

Para trazer a emoção ao contexto educacional, Vygotsky (1988, 1993, 1998) reflete sobre a importância de professores trabalharem com apelo às emoções, aos sentimentos de seus alunos, a fim de conferir significado às suas aprendizagens. Para o autor, uma educação que se preocupa apenas com a lógica e o intelecto, segue desprovida de sentido, pois só os sentimentos são capazes de afetar o psiquismo (SCHRAMM, 2007).

Diante da afirmativa de que o desenvolvimento das crianças passa pelas interações sociais vividas com os adultos, e que as aprendizagens só podem ser significativas através dos sentimentos que afetam o psiquismo, é que considero os estudos de Vygotsky (1988, 1993, 1998) como referência para a relação entre família e a instituição de Educação Infantil. Pois as relações entre os entes educadores (familiares e professores) das crianças desencadeiam sentimentos. E a afetividade na criança pequena é, necessariamente, fator de desenvolvimento.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

“A educação não é um destino, mas uma construção social.”

Antônio Nóvoa

Este capítulo traz a descrição do percurso para a realização da pesquisa. A descrição considera: a metodologia aplicada, os instrumentos, os recursos utilizados para registro, o local de realização e os sujeitos incluídos, todos com suas respectivas caracterizações.

Precisa se destacar que, inicialmente, pretendia incluir na metodologia da pesquisa, como instrumento de coleta de dados a observação, no entanto foi necessário ser retirada do projeto pelo fato de não haver tempo disponível para realizá-las.

A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa, a partir de um estudo de caso, que teve como intenção conhecer as concepções das famílias, da professora e da coordenadora de uma instituição de Educação Infantil sobre o papel da família e da instituição na educação e no cuidado das crianças. Esta abordagem tem características apropriadas para o estudo, por considerar o ambiente natural, haja vista as entrevistas terem sido realizadas tanto na instituição, quanto nas residências de alguns dos sujeitos, ambientes naturais ao cotidiano deles. Ser descritiva por destacar apenas as concepções dos sujeitos, e ocupar-se do processo histórico destas concepções. (MINAYO, 1994).

3.1 A pesquisa

Para iniciar o trabalho de campo, alguns procedimentos foram necessários. Inicialmente procurei a SER I, específica da minha área de atuação profissional, a fim de indagar sobre as instituições que atendiam à Educação Infantil, e tentar localizar uma que fosse próxima para facilitar os deslocamentos.

De posse dos nomes e endereços das instituições, parti para fazer uma visita inicial e conversar com as Diretoras para sentir a receptividade. A escolha deu-se a partir da empatia inicial com as pessoas da gestão, Diretora, Vice e Coordenadora Pedagógica, além do fato de ser uma escola que atendia predominantemente a Educação Infantil, como também por ser bastante próxima e acessível para as locomoções.

Escolhida a instituição, elaborei uma solicitação de autorização para a pesquisa e protocolei junto à SME (VER APÊNDICE A), por tratar-se de uma exigência da mesma.

Deferida a autorização, iniciei o trabalho, que começou com a tentativa de verificar que data a escola teria para marcar uma reunião com os pais das turmas de Infantil IV. Marcada a reunião, fiz a explanação do tema e do que pretendia com a pesquisa. Ao final, alguns pais me procuraram para prontificar-se em participar. Colhi nomes e telefones de contato para facilitar a comunicação posterior.

Após a elaboração da primeira etapa do trabalho, referente à introdução, e produção dos roteiros de entrevistas (VER APÊNDICES B, C, D), foi dado início à coleta de dados. Iniciei por definir que trabalharia apenas com uma professora, uma família de cada turno e a coordenadora, para ter tempo suficiente em concluir o trabalho.

Após a realização das entrevistas, debrucei-me sobre as transcrições do material gravado. Em seguida fiz uma seleção do que foi exposto, pelos sujeitos, que realmente interessavam ao tema da pesquisa. Esta seleção foi realizada a partir das anotações no diário de campo, que subsidiaram o início das análises.

As análises feitas são de caráter comparativo, desenvolvidas a partir dos dados coletados durante as entrevistas, relacionando-as com os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Fez-se também, na análise dos resultados, referência a algumas das leis que regem a Educação Infantil em nosso país.

3.2 O local da pesquisa

A instituição escolhida para a realização da pesquisa foi uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), que atende a Educação Infantil com turmas de Infantil III, IV e V e ensino fundamental, com turmas de 1º ano. Situa-se em um bairro próximo ao centro de Fortaleza. Existe há sete anos e atende cerca de 600 crianças entre três e seis anos de idade, filhas de moradores do próprio bairro e de bairros circunvizinhos. Funciona em dois turnos, pela manhã, das 7 às 11 horas, com uma sala de Infantil III, três salas de Infantil IV, quatro salas de Infantil V e quatro salas de 1º ano do Fundamental. No turno da tarde, das 13 às 17 horas, funciona com a mesma quantidade de turmas do turno da manhã. Cada sala possui, em média, 20 crianças, e apenas as turmas de Infantil III contam com uma professora auxiliar. As idades das crianças nas turmas são distribuídas da seguinte forma: Infantil III – crianças com 3 anos, tendo uma professora regente e uma auxiliar, no total de 20 crianças matriculadas; Infantil IV – crianças de 4 anos, possuindo apenas a professora regente; Infantil V – crianças de 5 anos, possuindo também, apenas a professora regente.

Diante das especificações acima acerca da quantidade de crianças por turma, é imprescindível que se faça uma referencia a Resolução nº 2/2010 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, que trata em seu art. 17 do agrupamento de crianças por sala em relação à quantidade de professores. O art. determina que, para o agrupamento das crianças de 3 anos, ou seja, Infantil III, será necessário um professor para até 12 crianças, no que é atendido pela instituição parcialmente, pois este grupo possui uma professora auxiliar. No entanto, a professora auxiliar não é capacitada para a função, tendo suas atividades na sala direcionadas ao atendimento das necessidades fisiológicas, de alimentação, banho e vigia das crianças a fim de evitar acidentes, ou seja, os papéis são diferenciados quanto ao educar, que fica a cargo da professora, e o cuidar, que fica a cargo da auxiliar, ações incoerentes ao papel de professor de Educação Infantil que deve educar e cuidar ao mesmo tempo, pois estas ações não se separam.

Já, quanto os agrupamentos de 4 e 5 anos, denominados de Infantil IV e V, o art. citado não é respeitado, pois prevê o quantitativo máximo de 18 crianças para cada professor e as turmas estão organizadas com 20 crianças.

Para a escolha do local da pesquisa, considerou-se o fato da instituição atender, em grande maioria, turmas de Educação Infantil, estar próxima de minha área de atuação e ter sido indicada pelas técnicas da Secretaria Executiva Regional I (SER I), da Prefeitura de Fortaleza, como sendo uma instituição que desenvolve um “bom” trabalho com seu público.

No decorrer da caracterização do local da pesquisa, incluirei imagens que possam dar ao leitor uma visão geral da instituição.

Foto 1 - Hall de Entrada e saída das Crianças.



Fonte: Fotografia da pesquisadora no um hall de circulação para entrada e saída das crianças na instituição.

O espaço físico da unidade, local escolhido para o estudo, foi adaptado para funcionar como creche e escola, a partir da construção de salas e um pequeno pátio coberto. Estas adaptações foram realizadas porque anteriormente, neste mesmo prédio, funcionou um

centro de cidadania, administrado pela Secretaria de Assistência Social, tendo, até a presente data, uma lavanderia comunitária e uma sala de atendimento da assistência social à comunidade, como parte do prédio, separado apenas por portões e portas.

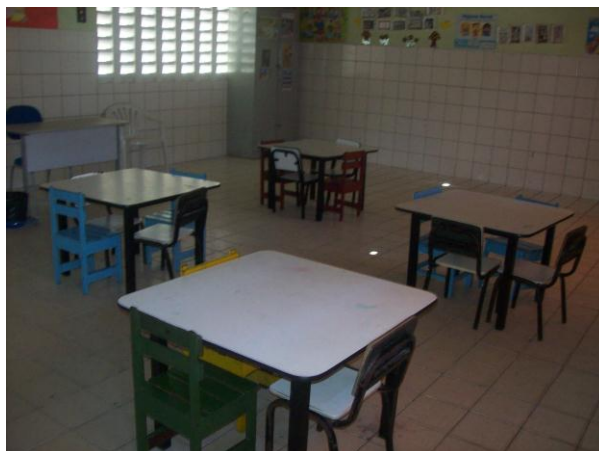
Foto 2 - Área de Circulação entre as Salas.



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora em uma das áreas de circulação entre as salas de atividades da instituição.

Na parte mais antiga do prédio funcionam direção, secretaria, refeitório, biblioteca, cozinha, banheiros e a creche. As salas de atividades da unidade são construções mais novas, feitas em blocos de três corredores, com espaço amplo e ventilado, totalizando 12 (doze) salas. Possui, também, uma grande área livre com árvores e um parquinho com balanços, escorregadores e gangorras, como também pneus fixos ao solo, que proporcionam às crianças oportunidades de movimentos amplos, apropriados às suas necessidades de desenvolvimento.

Foto 3 - Sala de Atividades.



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora de uma das salas de atividades da instituição.

Foto 4 - Área Livre.



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora de uma das áreas livres da instituição.

Foto 5 - Parque Infantil.



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora do parque infantil da instituição.

Foto 6 - Pátio Coberto e Parque Infantil.



Fote: Fotografia feita pela pesquisadora a partir do pátio coberto focalizando o parque infantil da instituição

A unidade possui, em seu acervo de material didático, jogos, brinquedos e livros infantis, parte fornecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pelo MEC e outros comprados com recursos da própria escola, recebidos através dos programas de repasse de

verbas: pelo município, é o Programa Municipal de Desenvolvimento do Ensino (PMDE) e pelo MEC, é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Foto 7 – Biblioteca.



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora da biblioteca da instituição.

No que diz respeito à Proposta Pedagógica da escola, fui informada de que se encontra em processo de elaboração. Foi destacado, pela equipe gestora, que as especificidades da Educação Infantil, necessárias a partir da Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009), só pode ser feita, pela Rede Municipal de Fortaleza, nas creches. E que somente agora, a equipe de técnicos, está iniciando o processo de adequação na pré-escola. A justificativa do atraso deu-se ao fato dos professores terem passado por uma greve longa no ano de 2011.

A composição do quadro de recursos humanos da instituição pesquisada é formada por: 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 secretária, 02 auxiliares de secretaria, 01 coordenadora pedagógica, 03 porteiros, 04 seguranças, 01 manipuladora de alimentos, 03 serviços gerais de limpeza e manutenção e 14 professoras.

Foto 8 - Sala das Professoras.



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora da sala de professores da instituição.

Foto 9 - Banheiros



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora da entrada dos banheiros da instituição.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos incluídos na pesquisa foram escolhidos a partir de uma turma de Infantil IV, por considerar ser nesta turma que as crianças mais sofrem a separação com as famílias, devido à obrigatoriedade de frequência às instituições de educação, conforme a Resolução nº 5/2009, em seu art. 5º, § 2º (BRASIL, 2009), e ainda não haver creches suficientes para atenderem à população de 0 a 3 anos.

Na a seleção dos sujeitos, foi considerada a adesão voluntária na reunião inicial de sensibilização, que esclareceu os objetivos do estudo, e a disponibilidade de tempo para as entrevistas mencionado pelos voluntários. A professora da turma de Infantil IV, que atendia aos dois turnos de funcionamento da instituição, e a coordenadora pedagógica, também, aderiram espontaneamente à participação na pesquisa.

A opção de ter apenas quatro sujeitos, sendo uma família do turno da manhã e uma do turno da tarde, a professora da turma, que é a mesma nos dois turnos, e a coordenadora, ocorreu devido ao fato de haver pouco tempo para desenvolver o trabalho e estar fazendo o curso de especialização em serviço, o que dificulta muito a mobilidade para um trabalho de campo mais extenso.

Iniciarei, a partir de agora, a caracterização dos sujeitos:

Família 1 - Trata-se de uma senhora de 21 anos, mãe de duas crianças, sendo a primeira de 5 anos, matriculada na unidade pesquisada no turno da manhã, e a segunda de 2 anos, que não está matriculada em creche. Ambas são do sexo feminino. A mãe concluiu o Ensino Fundamental e possui como renda familiar o rendimento da Bolsa Família, relativo às duas crianças. Não são empregados, nem a mãe nem o pai das crianças. O pai faz alguns trabalhos

de concerto em equipamentos eletrônicos na sala de casa, atividade que lhe rende, em média, meio salário mínimo por mês.

Família 2 - Trata-se de uma senhora de 29 anos, mãe de duas crianças, sendo a primeira de 7 anos e a segunda de 5 anos, ambas matriculadas na unidade pesquisada, no turno da tarde. A mais velha é do sexo feminino e a mais nova do sexo masculino. A mãe concluiu o Ensino Médio, mas não conseguiu emprego, e o pai é empregado no comércio com renda de um salário mínimo.

Professora - Professora da Rede Municipal desde 1986, na faixa de idade entre 45 e 50 anos, casada e com dois filhos, ambos do sexo masculino. Leciona há 26 anos, sempre na Educação Infantil, e há 8 anos trabalha na unidade pesquisada. Iniciou a docência na Educação Infantil com a oportunidade concedida por um contrato, sem concurso, através de uma indicação política, a qual foi estabilizada a partir da Constituição de 1988. É formada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), concluído em 2002 e está cursando Especialização, também pela mesma instituição, em Psicopedagogia.

Coordenadora Pedagógica - Professora concursada da Rede Municipal desde 2001, na faixa de idade entre 45 e 50 anos, casada e com duas filhas. Leciona há 11 anos, com experiência de 9 anos na Educação Infantil. Está a 3 anos trabalhando na unidade pesquisada como Coordenadora Pedagógica. É formada em Pedagogia pela UVA, concluído em 2003, e com Especialização em Administração Escolar pela mesma instituição.

3.4 As entrevistas

Para a coleta dos dados que propiciaram atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foi realizada, e gravada em vídeo, uma entrevista individual semiestruturada⁶ com as duas mães das famílias selecionadas, com a professora da turma de Infantil IV e com a coordenadora pedagógica da unidade. As entrevistas foram desenvolvidas em torno de três objetivos específicos: compreender o que as famílias das crianças, a professora e a coordenadora concebem como sendo objetivos da Educação Infantil; identificar o que as famílias das crianças, a professora e a coordenadora consideram como responsabilidades suas para que os objetivos citados por elas sejam alcançados; e analisar como as famílias das crianças, a professora e a coordenadora avaliam a relação que mantêm entre si. Estes

⁶ São realizadas através de questionários com respostas abertas.

objetivos específicos se desdobraram em algumas questões que serviram de apoio à interação desenvolvida entre a pesquisadora e os sujeitos (APÊNDICES B, C e D)⁷.

Destaca-se que, na escolha desta forma de entrevista, levou-se em consideração o fato de oferecer espontaneidade ao entrevistado, favorecendo a descrição dos fenômenos sociais em sua totalidade. (TRIVIÑOS, 1987 *apud*, SALES, 2007).

As entrevistas foram realizadas no período de 15 a 21 de maio de 2012 e tiveram uma duração média de 20 minutos cada uma.

A escolha do local para a realização das entrevistas deu-se por indicação das pessoas a serem entrevistadas.

As entrevistas com as mães ocorreram em suas residências, por opção das mesmas. As denominarei, a partir de agora, por família 1 e família 2.

Na entrevista com a família 1, marcada através de contato telefônico, houve dificuldade na localização do endereço. Em todas as pessoas indagadas sobre como localizar o endereço, a expressão era de espanto por se desejar chegar a um lugar que, para elas, era perigoso e de difícil acesso, pois não havia como chegar à rua de automóvel, somente caminhando. Foi então que decidi estacionar o automóvel, coletar o material que seria utilizado na entrevista e seguir em busca de localizar o endereço. Ao ser percebida como uma pessoa estranha à localidade, logo surgiram indagações acerca do que se pretendia, até que, após explicar que se tratava de um trabalho de pesquisa educacional para a Universidade, e quem era a pessoa procurada para a entrevista, um senhor, visivelmente alcoolizado, prontificou-se a levar-me até o endereço. O senhor citado conduziu-me pela mesma rua onde já nos encontrávamos até chegarmos a um “beco” que dava passagem apenas em fila. Descendo o referido “beco”, saímos exatamente de frente ao número da casa na rua pretendida. Neste momento, chamei pela pessoa que entrevistaria, mas ela não estava em casa. Fui atendida por um homem que imediatamente saiu para chamá-la. Em menos de cinco minutos, a mãe chegou e convidou-me para entrar. A casa possuía apenas três compartimentos. O primeiro que deveria ser a sala, funcionava como oficina de trabalho do marido, que mexe com equipamentos de som, vídeo, celulares, TV's etc. No segundo compartimento funcionava o quarto da casa, onde havia uma cômoda, uma cama de casal, uma de solteiro e uma rede estendida sobre as camas, local que foi utilizado para a realização da entrevista, e que era local de passagem para o outro compartimento. No terceiro

⁷ São os instrumentais de pesquisa para cada tipo de sujeito.

compartimento, ao qual não tive acesso, deveria funcionar a cozinha. Não consegui visualizar o banheiro. Havia pouca iluminação natural e pouca ventilação.

A entrevista foi realizada, como já citado, no quarto, onde a mãe sentou-se na cama, com uma criança de dois anos no colo, e a entrevistadora sentada em uma cadeira de plástico. Foi gravado um vídeo da entrevista por considerar que seria mais vantajoso, oferecendo maior liberdade à entrevistadora e por não se perder nenhum detalhe da conversa. No entanto o instrumento de registro provocou acanhamento a entrevistada, o qual não será divulgado para preservar o anonimato da mesma.

Com a família 2, a entrevista foi realizada na presença da criança, matriculada na instituição pesquisada, que jogava videogame na sala onde era realizada a entrevista. A moradia desta família é provida de infraestrutura adequada, embora tratar-se de um apartamento entregue pelo governo às famílias que viviam em situação de risco. As divisões dos compartimentos eram sala, dois quartos, cozinha e banheiro, tendo iluminação natural e ventilação. Não houve nenhuma dificuldade de encontrar o endereço. A entrevista também foi marcada por contato telefônico e gravada em vídeo, o que também provocou um certo acanhamento a entrevistada, e pelas mesmas razões citadas anteriormente, não divulgarei para preservar o anonimato da entrevistada.

A entrevista com a professora ocorreu na residência dela devido ao fato de ter sido dito que na escola seria muito difícil, pois não tinha ninguém que pudesse ficar com suas crianças. Por isso a opção da entrevista em sua residência, e fora do expediente do trabalho.

O ambiente utilizado foi a sala de visitas, onde constantemente éramos interrompidas devido à circulação de pessoas da casa, como filhos, mãe e irmão da professora. Também havia dois cães que latiam bastante, provocando quebras à entrevista, pois a professora levantava-se para tentar acalmá-los.

Já a coordenadora pedagógica optou pela própria instituição para realizarmos a entrevista, pois dispunha de uma sala reservada para o seu trabalho, onde poderíamos conversar sem interferência de terceiros. O que de fato ocorreu. A sala de coordenação da unidade é ampla, climatizada, vizinho à sala dos professores, fato que a mesma diz facilitar o trabalho de acompanhamento. Na sala encontrava-se bastante material de apoio, como livros, jogos etc.

3.5 O registro

Os recursos utilizados para registro foram papel, caneta e uma máquina filmadora que também tem função de fotografar, haja vista que, dessa forma, se poderia contar com todo material fornecido pelo entrevistado, inclusive suas expressões faciais, o que não ocorreria se tivesse utilizado outro meio.

Após a transcrição do material coletado nas entrevistas, foi realizada a organização das falas de cada mãe, da professora e da coordenadora em torno dos objetivos específicos do estudo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível.”

Franco Cambi

Este capítulo apresenta os dados coletados com suas respectivas análises, através de uma descrição reflexiva baseada nas experiências vividas durante o período de estudo, compreendido entre os meses de novembro/2010 e maio/2012.

Ao serem indagados sobre os objetivos da Educação Infantil, os sujeitos da pesquisa destacaram:

Quem começa cedo, termina os estudo cedo né. [...] é pra ela se acostumá quero que ela termine os estudo dela todim, completo, segui a profissão dela, eu acho isso (FAMÍLIA 1).

Prá aprender, saber ler, se educar, prá ser assim um [...], mais prá frente um bom, que eu quero assim, doutor (FAMILIA 2).

Para desenvolver a capacidade da criança, no brincar e na interação com os colegas (PROFESSORA).

Serve prá introduzir a criança na sociedade [...]. A primeira sociedade é aquela de brincadeira, onde as crianças brincam, se diverte e constrói, não só seu conhecimento, mas a sua postura diante daquilo (COORDENADORA).

Os discursos das famílias sobre a Educação Infantil evidenciam que, para elas, o objetivo dessa primeira etapa da educação básica é de iniciar os estudos cedo, obter sucesso na trajetória escolar e poder conquistar uma profissão no futuro. Destaca-se que a preocupação das famílias não é com o desenvolvimento presente das crianças, e sim com o futuro. Quanto ao presente, a família 1 refere-se ao “se acostumar” com a escola. Enquanto que a família 2 refere-se à aprendizagem da leitura e da escrita. Chama a atenção de que, quanto menor é a escolaridade dos pais, mais é atribuída à escola a possibilidade de melhora nas condições de vida. Resultados semelhantes foram encontrados por Andrade (2007) em pesquisa realizada em uma pré-escola pública de Fortaleza. A autora supracitada destaca que:

É recorrente nos discursos dessas famílias a compreensão de que a instituição de Educação Infantil representa o começo de uma “boa” educação para as crianças, cuja função principal é a de preparação para as etapas escolares subsequentes. Essa “preparação” é vista como garantia de sucesso nos anos escolares seguintes; portanto, parece expressar também o desejo de uma escolaridade para os seus filhos mais prolongada e melhor sucedida do que aquela que tiveram para si (ANDRADE, 2007, p. 158, grifo da autora).

Já as profissionais da escola enfatizam a necessidade das crianças de brincar e se relacionar com seus pares. A coordenadora destaca ainda a possibilidade das crianças construírem conhecimentos através da brincadeira.

Na análise dos conceitos aqui apresentados, por parte dos sujeitos, comparados aos objetivos da Educação Infantil, que é a promoção do desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996), a serem oportunizados através das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2009), observa-se que as percepções das famílias e da instituição são bastante diferenciadas. Considero, então, que deva haver uma preocupação por parte da instituição em trabalhar com as famílias sobre seus objetivos, passando a oportunizá-las um conhecimento que favorecerá o desenvolvimento de suas crianças, e criando um elo de trocas de experiências, porque se houvesse este elo as famílias teriam um conhecimento, por mínimo que fosse, acerca dos objetivos da Educação Infantil.

Vygotsky (1988, 1993, 1998) destaca que nenhum conhecimento pode ser considerado fora de seu contexto social (IVIC, 2010), e se cada contexto, família e escola, não possuem conhecimentos recíprocos um do outro, a criança ficará bastante prejudicada em seu desenvolvimento.

Quando perguntado aos sujeitos o que cada um deveria fazer para atingir os objetivos descritos por eles, afirmaram que:

Fizemo uma reunião lá e pidimo pá todo dia passar [tarefas], nem que seja pá repetir, pá copiar (FAMILIA 1).

Ter oportunidade pá butá a criança assim pá internet, pá ter mais jogos educativos (FAMILIA 2).

Tô pensando. A resposta tá me fugindo a mente (PROFESSORA).

Escutar a criança e interagir, professor e criança (COORDENADORA).

Como, na compreensão das famílias, o objetivo da Educação Infantil é fazer as crianças estudarem para ter uma profissão no futuro, suas respostas a este item foi coerentes com as respostas dadas anteriormente. A família 1 destaca que cobrou da escola que fossem passadas “tarefas” para casa e mencionou ter sido atendida. A família 2 enfatizou que a escola deveria oportunizar mais jogos educativos e acesso à internet como um indicativo de ações que favoreceriam a formação da criança profissionalmente, no futuro. Esta constatação também foi encontrada na pesquisa realizada por Sales (2007), que trata das representações sociais em creche e pré-escola das redes pública e privada, a qual destaca:

É importante enfatizar a ideia de que o bom desempenho escolar é uma exigência cada vez mais presente na sociedade atual, tornando-se condição *sine qua non* para o sucesso profissional de qualquer indivíduo. A forma impositiva com que essa exigência se manifesta, seja na escola, na família ou em outros ambientes sociais, muitas vezes prejudica o desenvolvimento integral das crianças, já que se concentra, quase sempre, no aspecto cognitivo. É compreensível, portanto, o fato de que as escolas, os pais e as professoras, não alheios a essa realidade, a levem em consideração, já que as representações sociais são formadas, também, por valores, crenças e opiniões que circulam na sociedade (SALES, 2007, p. 125, grifo da autora).

Na percepção da coordenadora, haja vista a professora não ter emitido resposta a este item, a escola precisa escutar as crianças para identificar o que elas desejam, proporcionando assim uma interação entre crianças e professoras. Cabe destacar que a professora apresentou dificuldades em dar respostas às indagações da entrevista, dando a impressão de que não possuía clareza no conhecimento acerca de seu papel, nem do papel da escola quanto ao trabalho de ambas no favorecimento das brincadeiras e das interações mencionadas na resposta à indagação anterior. Este quesito ficou sem resposta, mesmo depois de terem sido feitas algumas abordagens conceituais acerca do papel que o professor deve desenvolver na Educação Infantil, no intuito de ajudá-la a responder.

Para referenciar a análise desta indagação, recorro às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que trata, em seu art. 7º, da possibilidade de convivência entre as crianças e entre adultos e crianças, para ampliar saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Como também, ao art. 9º, que trata das práticas pedagógicas, mencionando atividades que proporcionem desenvolvimento e aprendizagem através de experiências que integrem todas as áreas. Identifica-se, então, que somente a coordenadora apresenta conhecimento respaldado nas especificidades da Educação Infantil, o que chama a atenção para a necessidade de ações que favoreçam as famílias e a professora revisarem e ampliarem os conhecimentos acerca do assunto.

Quando os sujeitos foram perguntados, se achavam que a escola estava conseguindo cumprir com o que haviam apontado como objetivos, destacaram que:

Tá cumprindo que todo dia tem devê. Até quando a professora falta, ela rá passa devê pro outro dia que ela vai faltar (FAMILIA 1).

Tem em algum aspecto assim bom. [...] eu acho ela, a escola é importante, ela tem muito assim, tem brincadeira, tem as coisa (FAMILIA 2).

Sim. Mas acho que as crianças hoje em dia não são acompanhadas pelos pais como antes. Porque quando mando uma tarefa prá casa são os pais que fazem (PROFESSORA).

Tá. Não 100%, não vou mentir não, mas nós estamos no caminho. [...], elas [as professoras] estão nesse ritmo diário de contar historinha, e de, não só contação de

história, mas trabalhar a criança a interpretação da história, por que que fulaninho agiu assim, por que que Joãozinho agiu assim. Como é que você agiria? É assim que a gente trabalha a criança, prá que ela seja agente da sua vida no futuro e da sua própria socialização (COORDENADORA).

Nas respostas a esta pergunta, percebe-se que a família 1 descreve como satisfeita pelo fato da escola estar realizando o que havia sido solicitado, pois está mandando “tarefas” para a criança realizar em casa, mesmo quando a professora vai faltar. Na resposta da família 2, observa-se uma satisfação pelo fato da escola possuir brincadeiras, que são identificadas como os jogos educativos mencionados, e “as coisa”, que na conversa sugere ser os mesmos jogos educativos.

Quanto à professora, percebe-se que sua resposta quanto ao objetivo da Educação Infantil foi dada apenas como discurso, pois as brincadeiras e as interações, mencionadas na resposta à primeira indagação, não parecem ser favorecidas em sua prática, conforme a descrição de sua rotina. A mesma considera-se insatisfeita por achar que os pais não acompanham as crianças, pois fazem as “tarefas” por elas. Com este dado, a professora denuncia que não prioriza as experiências através das interações e das brincadeiras e sim a escolarização com as “tarefas” que realiza, fato que comprova o seu desconhecimento dos objetivos da Educação Infantil.

A coordenadora admite que a escola não realiza tudo o que deveria, e destaca a atividade de contação de história como a que mais favorece a inserção da criança na sociedade, porque, a partir das histórias, será trabalhado com as crianças a interpretação e a relação entre a atitude dos personagens e as vivências delas dentro de um comportamento social aceito por adultos, dentro das instituições. Assim, a mesma reforça a ação da instituição como reprodutora de padrões de comportamento social que não condizem com as necessidades das crianças para que tenham um desenvolvimento satisfatório. Resultados semelhantes foram obtidos na pesquisa de Sales (2007), citada anteriormente, que descreve:

De qualquer forma, o que se viu até agora, não apenas nesta pesquisa, mas em tantas outras [...], é que muitas instituições de Educação Infantil servem mais aos interesses dos adultos do que aos do seu público-alvo, as crianças. Dessa forma, constituem-se em locais onde elas são influenciadas para produzir resultados predeterminados (SALES, 2007, p. 121).

Para referenciar as ações da escola neste item, elenco o pressuposto de Vygotsky (1988) quando destaca que o desenvolvimento artificial é o ponto essencial para a atuação da educação, pois é nele que ocorre a aquisição dos sistemas de conceitos, e é onde se encontra a ZDP, devendo os educadores (aqui se referindo às instituições) propiciarem às crianças “os

instrumentos, as técnicas interiores e as operações intelectuais” (IVIC, 2010, p. 31) que favoreçam o seu desenvolvimento nas interações sociais e da cultura, evidenciando que nenhum desenvolvimento pode ser considerado fora de seu contexto social (IVIC, 2010).

Assim, na análise das respostas dadas pelos sujeitos, é visto o desconhecimento das famílias e da professora ao que se propõe a instituição de Educação Infantil, e a superficialidade deste mesmo propósito na resposta da coordenadora. Pois as interações, tão necessárias ao desenvolvimento das crianças, não aparecem na fala das famílias nem da professora, surgindo somente na menção da coordenadora, quando relata as trocas diante da busca de interpretar a história contada. Tudo isso revela a inexistência de mecanismos que promovam interações na escola, especialmente entre as famílias e a instituição.

Ao serem indagados sobre o que fazem para ajudar a escola na conquista dos objetivos da Educação Infantil, os sujeitos respondem:

Aqui tem hora dela brincar, tem hora dela sentar, fazer o devê dela. Assim, eu deixo ela fazer as coisa do jeito que ela quer, ela mermo se senta, - mãe só me explica. Só faço explicar isso assim... assim. Ela vai lá e faz [a tarefa] e depois vai só me amostrar. Quando ela quer aprender mais alguma coisa, ela chama o pai dela, ele ensina (FAMILIA 1).

Eu ensino, eu ensino as coisa, é assim... Eu falo o que é certo o que é errado, o que é que ele deve fazer. Isso, aqui eu ensino. O pai dele também é muito atento assim, e fala com ele. A gente ajuda assim, no que pode né? (FAMILIA 2).

Eu sigo a rotina: na acolhida, faço a contagem de quantas crianças vieram, diferenciando os sexos, depois somo e escrevo as quantidades no quadro, começando a introduzir os números e as diferenças de sexo. Depois, faço a roda de história, onde conto uma história para depois as crianças recontarem falando, e fazendo a identificação dos personagens. Depois dou uma folha de papel ofício para cada criança fazer o desenho dos personagens da história, e quando todos terminam vou chamando as crianças, com seus desenhos, para falarem o que desenharam. Aí, eu escrevo o nome do que ele falou que desenhou e o nome deles na folha e guardo para depois entregar aos pais como atividade. Aí vem o recreio, e quando voltamos, eu dou brinquedos para ficar olhando. É nesse momento que identifico se a criança é agressiva, se é comportada, se é tímida, se interage com os colegas ou fica só sentada na cadeira. Neste ano as crianças estão igual a calango, a gente pergunta uma coisa e eles só fazem balançar a cabeça, não falam nada. O brinquedo sempre eu dou, mas também, depois do recreio eu dou massinha, dou papel para fazer desenho livre, e assim vou alternando as atividades (PROFESSORA).

Estar presente no dia-a-dia de cada turma. Estar presente na interação de aluno e professora e, se puder, fazer parte dessa interação (COORDENADORA).

Diante das exposições feitas pelos sujeitos, identifica-se que as famílias priorizam o ensinar em casa. O que para a família 1 está centrado na “tarefa” passada pela professora, na família 2 é focada no conhecimento do certo e do errado, voltado à questão do comportamento social. As concepções descritas pelas famílias também foram encontradas nos resultados da pesquisa de Andrade (2007) que destaca: “o conteúdo do ensino valorizado

pelas famílias também traz marcas da cultura escolar, que está pouco atenta às especificidades da Educação Infantil. Refere-se, notadamente, a conhecimentos de leitura e de escrita e a regras de comportamento” (ANDRADE, 2007, p. 154).

A professora, por sua vez, descreve como sua responsabilidade seguir a rotina, nomeando-a do início ao fim do dia. Na descrição feita sobre a rotina fica claro que o trabalho está centrado na própria professora, e não nas crianças, pois não aparecem momentos de escuta dos desejos das crianças quanto a que histórias gostariam de ouvir, ou sobre o que desejariam fazer após a escuta da história. Todas as atividades são determinadas pela professora. O que chama atenção em seu discurso é: “eu dou brinquedos”, não sendo, portanto um desejo das crianças brincar. Outra observação que se faz necessária é que, quando ela dá o brinquedo, é no intuito de observar as reações das crianças quanto ao comportamento, a agressividade, a timidez, etc., o que parece ser o foco de sua avaliação acerca das mesmas. Acho importante destacar que a comparação feita das crianças a calangos pareça ser desrespeitosa, tentando fazer piada de algo que talvez não consiga desenvolver, que seria a sua própria interação com as crianças.

Já a coordenadora continua por destacar as interações como o ponto alto do fazer na Educação Infantil, dentro da instituição.

Na análise deste item, retorno ao postulado vygotskyano do qual argumenta que, os processos psicológicos são construídos a partir das interações no contexto sociocultural. Desta forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, que é citada pela família 1 e pela professora, e as interações, citadas pela coordenadora, são construídas como resultado dos processos sociais (KISHIMOTO, 2002).

Quanto ao tema das relações entre família e instituição, percebe-se nas falas dos sujeitos, inclusive a da professora sobre a rotina, uma ausência de referências a esta relação. Portanto, volto a considerar que a relação entre os agentes educadores da criança deva ser priorizada em favor de seu desenvolvimento, de maneira que possam construir suas identidades através de representações da realidade apresentadas pelos dois contextos de seu convívio, ou seja, a família e a escola.

Ao perguntar o que cada sujeito faz para cumprir com a responsabilidade que eles mesmos se atribuíram, obtive as seguintes respostas:

Toda vez que eu vou deixar ela, eu pergunto prá professora como é que ela tá, como é que ela tá se desenvolvendo, se tá se danando (FAMILIA 1).

Eu procuro falar com a professora dele, saber como é que ele tá na escola né? Como é que tá o desenvolvimento dele, o aprendizado dele (FAMILIA 2).

Só passo tarefa se for de colar letras do nome da criança, ou de carimbar a mãozinha, ou coisa assim, artística, por que se a tarefa for de cobrir, pintar ou repetir, são os pais que fazem (PROFESSORA).

O ser humano é muito interessante, ele socializa mesmo que você diga que ele não faça. A gente interage, mesmo que a gente não estabeleça que vai interagir, a gente termina interagindo. Agora, o que as professoras, ou eu mesma, não percebe é que a gente, de alguma maneira, vai marcar aquela criança, seja positivamente, ou seja, negativamente. Mas que a gente vai marcar, a gente vai (COORDENADORA).

Aqui, identifica-se que as famílias consideram estar cumprindo com a responsabilidade atribuída, porque procuram a professora para saber sobre as crianças, e que, diante de alguma dificuldade, podem tomar providências. A professora considera que está fazendo sua obrigação por “passar tarefas artísticas”. Destaco que, as tarefas artísticas, descritas pela professora, se referem a atividades que as crianças possam executar sozinhas, ou que precisem de sua marca pessoal. Quanto às atividades de cobrir, colorir ou repetir, que não deveria, há tempos, ser executada na Educação Infantil, pois as atividades devem ser experiências que estimulem a autonomia e a criatividade das crianças, a professora considera serem os pais que realizam. Em seu discurso, a professora infere não acreditar na capacidade dos pais em acompanharem seus filhos na execução de tarefas escolares, sendo generalista e preconceituosa. Ou seja, a professora não considera as potencialidades individuais das crianças e nivela por baixo a capacidade dos pais em ajudar seus filhos.

Resultados semelhantes também foram encontrados na pesquisa de Andrade (2007), já citada, em que destaca:

Quando se referem ao papel que as famílias podem assumir para que a instituição atinja os seus objetivos, destaca-se, novamente, a função de aliada da professora. Nesse sentido, compete aos pais das crianças acompanhar seus filhos para “saber se estão aprendendo e se comportando bem na escola”; para ensiná-los a ter um “bom” comportamento, para que não destruam a escola, para que não queiram apenas brincar (ANDRADE, 2007, p. 162, 163).

A coordenadora afirma que as interações ocorrem, mesmo que não se queira, e menciona que a criança será marcada em sua vida a partir das interações vividas na escola.

Os estudos de Vygotsky (1988, 1993, 1998), acerca do desenvolvimento das crianças na primeira infância, afirmam que este desenvolvimento se dá através das interações com os adultos, por serem os primeiros portadores da cultura que chega até a criança (IVIC, 2010). Esta afirmação mostra a importância das relações sociais e do conhecimento da comunidade em que a criança está inserida. Pois somente conhecendo a criança e realidade social em que vive é que o seu desenvolvimento pode ser favorecido em todas as suas

dimensões, sejam elas, sociais, emocionais, cognitivas, motoras ou culturais. A relação família e instituição favorece o acompanhamento da criança em casa e na pré-escola, sendo significativo que as famílias também se conheçam para saberem como funcionam as interações das crianças.

Quando a coordenadora destaca que os profissionais irão marcar a vida das crianças positiva ou negativamente, desperta a questão emocional para as relações construídas na escola. E para a inserção das emoções, Vygotsky (1988, 1993, 1998) destaca a importância de que se faça apelo à emoção para conferir significado à aprendizagem (SCHRAMM, 2007). Conclui-se, então que, para fazer apelo à emoção, a interação é essencial, a partir da qual as crianças pequenas terão mais autonomia e segurança na escola, principalmente se verem suas famílias se relacionarem bem com as professoras.

Na pergunta sobre em que momento a família procura a escola, os sujeitos responderam o seguinte:

Geralmente eu vou toda hora, né? Eu vou buscar, eu vou deixar. Quando tem reunião, eu que vou, nem mando irmã, nem mando ninguém não, eu mesmo vou, porque eu mesmo se interessa assim, pá saber como é que ela tá indo (FAMILIA 1).

Eu vou deixar, vou buscar. Aí quando, assim..., eu falo, eu tenho a oportunidade de falar com a professora, eu falo né? E também, assim... vou falar com a professora como é que ele anda, como é que ele tá, só mesmo isso (FAMILIA 2).

Ele vem toda hora. Às vezes a gente tá dando aula aí chega uma pra perguntar como o filho está. Se estiver bem, fazendo o que a gente manda, e se é comportado, eu digo logo que está ótimo. Mas se é daquelas crianças arengueiras, que só fazem o que querem, eu digo logo, também que ela tem que dar limites, pois ele não obedece e fica arengando o tempo todo (PROFESSORA).

Só nos momentos de festa, nos momentos de renovação de matrícula, ou como aconteceu por último agora, na entrega de fardas (COORDENADORA).

Diante dos discursos apresentados, percebe-se que as famílias têm interesse em saber da professora como está acontecendo o desenvolvimento de seus filhos. Enquanto a professora considera a busca das famílias como interrupção de seu trabalho, a coordenadora destaca que as famílias só vão à escola quando existe algum interesse, que não seja pedagógico.

Diante destas diferenças nos discursos, cabe indagar o motivo das divergências. É evidente, nestes discursos, que a instituição de educação procura deixar as famílias sempre afastadas de seus fazeres. Tal atitude produz efeitos satisfatórios às pessoas da instituição, mas mesmo assim as famílias buscam informações de suas crianças. Constatação como esta

apareceu também na pesquisa de Silva (2011), realizada na cidade de Jundiaí/SP, em que descreve:

[...] Os pais ou responsáveis desejam e querem acompanhar o atendimento dos filhos. É importante convidá-los. [...] a escola precisa abrir suas portas diariamente e compreender que uma parceria não se constrói em reuniões e festas esporádicas, mas na relação cotidiana com os responsáveis pela criança. A criança é uma só, em casa e na escola, e para seu desenvolvimento e bem estar é preciso que ambas as instâncias se comuniquem e troquem informações (SILVA, 2011, p. 166, 167).

Para referendar esta análise, destaco o art. 12 da LDBEN (1996) que determina, no inciso VI, as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino em: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;” (BRASIL, 1996). Também a Resolução nº 5/2009, no art. 8º, inciso III, determina “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;” (BRASIL, 2009). Com isto, percebe-se o quanto o trabalho das escolas necessita ser transformado para atenderem as determinações legais e, conseqüentemente, favorecer as crianças em seu desenvolvimento e as famílias em seu acompanhamento, o que parece não ocorrer na escola investigada.

A impressão deixada pela professora é de um aparente desconhecimento acerca das famílias de suas crianças. Tal impressão foi identificada em seu discurso, de responder às indagações das pessoas das famílias enfatizando apenas o comportamento das crianças. Também devo destacar que, em seu discurso, a professora não demonstra respeito aos familiares que a procuram na porta da sala.

Em resposta a pergunta sobre quem é a pessoa procurada, quando as famílias vão à instituição, os sujeitos responderam:

[...] procuro mais é falar com a professora, né? Que é que fica lá com ela. O que me interessa mais é a professora dela, que fica lá com ela as hora tudim (FAMILIA 1).

[...] eu procuro a professora, eu vou, converso com a professora (FAMILIA 2).

Se elas falam com alguém eu não sei, mas geralmente, elas vêm na porta da minha sala perguntar do filho (PROFESSORA).

Geralmente, quando elas vêm à escola, elas vêm querer saber alguma coisa dos seus filhos. De primeira mão, a mãe quer falar com a professora da criança (COORDENADORA).

Existe uma unanimidade na resposta dos sujeitos que indicam ser a professora a única pessoa de interesse das famílias. Desta forma, despertam-me outras questões: por que as famílias só querem falar com a professora? Será que a direção e a coordenação da unidade

sabem o que fazer? Será que a professora sozinha poderia dispensar a atenção que as famílias merecem e têm direito, quando a procuram para saber dos filhos? Cabe neste item destacar o que foi citado na pesquisa de Silva (2011) quando se refere aos profissionais da escola:

[...] a formação dos profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil não pode relegar a um segundo plano temas relativos à relação com mães e pais das crianças atendidas, desenvolvendo uma competência na articulação com as famílias. Para tanto, é crucial a delimitação dos diferentes papéis e funções, do valor de cada um deles, dos canais de comunicação e circulação das informações, dos direitos e deveres de ambas as partes. (MACHADO, et. al. 2002, p. 104 *apud* SILVA, 2011, p. 86).

A partir desta reflexão, aponta-se para uma necessidade imediata de que as instituições definam primeiramente seus papéis, que parecem ser desconhecidos, para depois unirem-se às famílias e assim articularem a parceria nas relações.

Se tomar como referência a LDBEN (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), citadas ao longo desta monografia, vê-se imperativa a responsabilidade da instituição de educação na articulação com as famílias e a comunidade onde a criança está inserida. Entretanto, constata-se que a unidade pesquisada parece não desenvolver nenhuma ação capaz de tornar esta relação viável.

No momento em que foi perguntado sobre o sentimento das famílias quando vão à escola, os sujeitos responderam o seguinte:

Bem [referindo-se a como se sente]. Porque sempre falo com a professora. Quando ela tá ocupada, eu volto depois (FAMÍLIA 1).

Não [referindo-se a como se sente]. Porque é assim..., as vez ela barra assim... Foi o que ela falou na reunião, a Diretora. Porque tem mãezinha que vai, isso aí ela tá certa, tem mãezinha que vai de tops, só falta ir de sutiã e calcinha prá escola, aí nesse ponto aí ela tem razão (FAMÍLIA 2).

Eu acho que elas ficam satisfeitas, porque se não ficassem não vinham mais, né? (PROFESSORA).

Algumas se sentem perdidas. Perdidas porque elas não têm a informação fora da escola, tá certo isso. Elas realmente vêm buscar uma informação, quando chega aqui, muitas das nossas informações estão desencontradas. A gente combina uma coisa, ou eu digo uma coisa como coordenadora, a professora na sala diz outra coisa, Aí a diretora vem, se ela às vezes por nem tomar conhecimento do que tá acontecendo, já dá outra informação, e assim a família, geralmente, fica perdida. Fica chateada e com razão (COORDENADORA).

São identificadas divergências nas respostas dos sujeitos, no entanto, percebe-se um tom de ironia na resposta da professora. Uma das famílias e a coordenadora destacam que não há satisfação por parte das famílias quando vão à escola. A família 2, insatisfeita, revela que são barradas no portão da escola. A coordenadora cita desarticulação da gestão referente

às informações, ou seja, são dadas informações desencontradas às famílias. O sentimento de insatisfação encontrado pode ser consequência de situações rotineiras, permeadas de ações de desrespeito aos direitos garantidos às famílias de acompanharem o desenvolvimento de seus filhos na escola. Considera-se que isto ocorra, por razões preconceituosas dos agentes da escola quanto às famílias fazerem parte de uma classe social desfavorecida, terem pouca escolaridade e, conseqüentemente, desconhecimento de sua importância na relação com a escola, para o desenvolvimento das crianças.

A família 1 informa sentir-se bem, mesmo que tenha que voltar depois, várias vezes, para conseguir seu propósito, o que indica pouca receptividade da instituição diante das demandas e curiosidades das famílias das crianças.

Tomo como referência, para a responsabilidade das instituições, as leis que determinam a relação entre as famílias e as instituições de educação.

O ECA, em seu art. 53, parágrafo único, menciona o “direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” (BRASIL, 1990). A Resolução nº 5, do CNE/2009, elege em seu art. 7º, inciso II, que as propostas pedagógicas das instituições devem cumprir funções sociopolíticas e pedagógicas: “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009). Ainda, na Resolução nº 5 do CNE/2009, art. 8º, que dispõe sobre a construção das propostas pedagógicas, enfatiza no inciso III, “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;” e no IV, “o estabelecimento de uma relação afetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;” (BRASIL, 2009).

Assim, pode-se concluir que a gestão da unidade pesquisada parece desconhecer o teor das leis supracitadas, haja vista impor às famílias situações constrangedoras, como barrar a entrada das mesmas ao interior da instituição, e não desenvolver ações para que de fato haja uma relação efetiva, com trocas de saberes e experiências que favoreçam as crianças em seu desenvolvimento.

Ao serem perguntados como os sujeitos acham que a escola deveria tratar as famílias, eles responderam:

Assim... Devia ter palestra prá falar as coisa. Pá saber a opinião da gente, o que precisava ser mudado. Por que realmente tem muita coisa naquele colégio que precisa ser mudado. Tipo ter palestra, prá conversar mermo, prá acompanhar né, assim... Como eu tivesse interessada nas criança (FAMILIA 1).

[...] até mesmo ela [referindo-se à Diretora] já falou que tem alguns serviços pras mãezinhas, eu é que ainda não cheguei a me informar. Mas tem algum serviço, a respeito assim de algum conselho que elas faz, eu é que ainda não me informei (FAMILIA 2).

Eu não me dou muito bem com os pais não. É por que eles chegam na sala da gente exigindo que eu passe tarefa prá casa, por que a professora tal passa, aí eu digo, pois leve seu filho prá sala dessa professora, porque na minha sala quem sabe o dia de passar tarefa é eu. Hoje em dia eles não cuidam dos filhos e ainda vem exigindo que a gente faça o que eles não fazem (PROFESSORA).

[...] eu tento ser a resposta prá o que elas tão procurando. Tento dar a resposta. Agora mesmo nessa semana, [...], teve uma criança que ficou mais de meia hora pra cima e pra baixo, nessa escola, prá mulher dizer, aliás, era uma moça, dizia que a menina tava matriculada e dizia qual era a sala e nós não conseguimos encontrar qual era a sala que a criança tava. Aí eu – pera aí, vamos aqui. Fui de porta em porta, a professora dizia que não, ela não tava matriculada. Aí o que eu fiz, fui na sala da secretaria, tive que entrar, peguei as pastas do Infantil V, até encontrar a pasta da criança. Encontrei, localizei, botei a criança dentro da sala, que a professora disse que só aceitava se ela visse a pasta. Ela viu a pasta, aí a criança ficou. Ficou tudo bem. A criança, a mãe, a família ficou satisfeita, a professora ficou satisfeita. Mas eu tive uma discussão depois com a moça da secretaria, que ela disse que eu não tinha o direito de invadir a secretaria dela. Então assim, como é que nós tamo vendo essa situação, será que nós tamo querendo solucionar o problema daquela família ou nós tamo querendo competir prá ver quem é a dona disso ou daquilo. É assim, sempre vai ter esse problema, sempre. Quer dizer, eu fui fazer uma coisa que não me cabia prá ajudar a criança. Mas eu acho que a escola como um todo devia trabalhar pelo bem comum (COORDENADORA).

Na análise destas respostas, percebe-se a necessidade de uma profunda transformação no fazer cotidiano da instituição. A família 1, talvez por ser a de menor instrução e menor renda, demonstra ter necessidade de um trabalho, por parte da escola, que lhe ofereça conhecimentos e condições de acompanhar sua criança. Acredito que esta necessidade apareceria em maior número, caso a quantidade de sujeitos fosse maior, pois este parece ser interesse geral das famílias. Conhecimento nunca é demais, especialmente para acompanhar melhor os filhos.

A família 2 destaca que a escola tem algum serviço, mas que ela ainda não se informou a respeito. Mais uma vez fica evidente a distância entre a instituição e as famílias das crianças e a precariedade da comunicação entre ambas.

A professora afirma que não “se dá muito bem com as famílias”, conseqüentemente, deduz-se que não desenvolve ações para melhorar esta relação. Em seu relato, a professora demonstra que a família cobra-lhe algo que só cabe a ela decidir, ou seja, não abre nenhum diálogo a fim de informar às famílias os fundamentos de seu trabalho. Aliás, considera-se a única pessoa capaz de saber o que é ou não necessário para as crianças.

No discurso da coordenadora fica evidente uma desarticulação entre os membros da própria escola. E o que dirá em relação às famílias? Suas descrições são como se estivesse

sozinha no meio de um emaranhado de problemas que não consegue resolver, relativos à própria escola. Com tudo isso, confirma-se a ausência de um trabalho voltado à articulação e à construção de uma relação eficaz com as famílias.

Quanto à menção feita pela família 2 sobre alguns serviços existentes na escola, foi identificado, durante a pesquisa, que a unidade tem uma sala com uma assistente social para fazer aconselhamentos e encaminhamentos de questões jurídicas solicitadas pela comunidade. Este serviço pertence à Secretaria da Assistência Social e ainda está na escola por se tratar de uma questão de lotação da profissional, ou seja, como a funcionária está com a contagem de tempo para a aposentadoria muito próximo e mora na área, sua lotação foi mantida no mesmo lugar, pois no prédio da instituição funcionava um Centro de Cidadania. Contudo, o serviço poderia ser utilizado pela escola, o que viria a ser um apoio importante no desenvolvimento de um trabalho com as famílias.

A autora Szymanski (2010) apresenta importantes reflexões acerca da relação entre famílias e instituições de educação. Diz que tanto a instituição precisa conhecer as famílias, como as famílias precisam conhecer a linguagem e a dinâmica da instituição, pois o conhecimento da instituição acerca das famílias, geralmente, é baseado em preconceitos. Destaca ainda que as pessoas, referindo-se a pais e professores, não percebem ser maior o desgaste no isolamento e/ou tensão do que no desenvolvimento de parcerias com as famílias, e que a relação com a instituição é permeada de impropriedades, haja vista que, pais e professores não são favorecidos em suas particularidades para que possam ter um relacionamento mais cordial e participativo com os entes da unidade escolar.

Fica evidente, então, que a escola precisa desenvolver um trabalho voltado ao favorecimento da construção de uma relação com os familiares das crianças matriculadas. A existência de conflitos na instituição pesquisada é visível nas falas dos sujeitos entrevistados, até mesmo pelo impedimento do acesso dos familiares à instituição.

Na pergunta de como a instituição trata, de fato, as famílias, os sujeitos ressaltaram:

Por uma parte eu acho que trata bem, mas por outra parte eu não acho. Assim, porque às vezes a gente vai deixar os filho da gente e a gente quer conversar com a professora e lá não deixam entrar. Tem que esperar a Diretora chegar. Eu não acho isso certo ter que esperar a Diretora prá poder dar a orde. Aí que dizer que a gente fica lá esperando até a boa vontade dela chegar. Trata bem no dia da reunião que chamam a gente e trata a gente muito bem, mas depois... por essa parte não, porque atende a gente a hora que quiser e a gente fica esperando lá fora horas e horas (FAMILIA 1).

Não ela [referindo-se a Diretora] já chamou, - a mãezinha que quiser saber mais, se inteirar mais, podia ir que ela estaria à disposição (FAMILIA 2).

Quando a mãe sabe dar limites ao filho, por que ele é comportado, assim a relação é boa com a mãe, que eu não tenho do que reclamar (PROFESSORA).

Eu acho que é você tratar o outro como ser humano, como gente. Você não achar que é mais, nem achar que ele é menos. Em nenhum momento achar que ele é mais também. Simplesmente tratar de igual prá igual. Às vezes eu fico pensando assim, eles são pais de escola pública, mas eles são nossos clientes. Se a gente tivesse uma relação ao menos profissional séria, eles seriam nosso cliente, então seriam sempre, sempre bem tratados, pois é o nosso cliente, não temos outro (COORDENADORA).

Nas respostas a esta pergunta, são unânimes as descrições de que as famílias não são bem tratadas por parte da escola. A família 1 menciona longas esperas pela “ordem” da diretora, a fim de poder entrar na escola, e que só é bem tratada nas reuniões convocadas por eles. Resultado como este também foi encontrado na pesquisa de Farache (2007), realizada durante a criação de um Centro de Educação Infantil, na cidade de Natal/RN, que destaca:

Infelizmente, sabemos que a fala dessa mãe ainda é uma realidade presente em muitas escolas. É como se os pais fossem inimigos, pessoas que não pudessem contribuir com a escola ou, pior ainda, fossem atrapalhar, ou apenas criticar o cotidiano da instituição. (FARACHE, 2007, p. 163)

A família 2 se refere a um atendimento individual para quem quiser saber mais sobre a escola.

Cabe destacar que a professora menciona tratar “bem” as famílias das crianças “comportadas”, pois não lhe dão trabalho. Diante de tal relato, me vejo na posição de comentar a postura ética inadequada da professora acerca da família das crianças, pois as famílias em que as crianças “não são comportadas”, talvez sejam as que mais necessitam de atenção e assim se possa construir uma relação de troca que ajude no desenvolvimento sadio das crianças.

A coordenadora relata que as famílias “só seriam bem tratadas se houvesse um trabalho profissional, pois elas seriam clientes”. Diante destes resultados, trago um destaque da pesquisa de Andrade (2007), acerca da relação entre família e instituição, em que a autora conclui:

Quando a escola exclui os pais das decisões que são tomadas no seu dia-a-dia e restringe os contatos e a troca de informações com eles, também está estimulando, mesmo que de forma não intencional, esse tipo de relação que separa, em lados opostos, a instituição e as famílias. De um lado, a escola com os seus profissionais, os seus saberes, o seu poder; do outro, os pais, sem quase nenhuma possibilidade de intervenção na vida da escola (ANDRADE, 2007, p. 161).

Portanto, só existe um caminho para a construção coerente de desenvolvimento para as crianças: o conhecimento dos pais, pela escola, e o conhecimento da escola, pelos

pais. Só assim poderá ser invertido o quadro que se apresenta nesta instituição e, conseqüentemente, ser construída uma relação respeitosa com as famílias e favorecedoras de desenvolvimento para as crianças.

Ao considerar que a razão de existir da instituição infantil é a necessidade de atendimento às crianças e que este atendimento precisa ser pautado nas leis que regulamentam a educação no Brasil e na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1988, 1993, 1998), adotada para o desenvolvimento desta monografia, é que pondero a possibilidade de que as pessoas que estão à frente da gestão e a professora da unidade de educação pesquisada necessitem de formação em serviço, a fim de melhorar suas práticas, haja vista se tratar de uma instituição que atende a crianças, e que tanto as leis, quanto a proposta de trabalho com crianças não estão sendo contempladas na realização do trabalho pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A pré-escola necessita se empenhar para que cada momento seja uma vivência; cada objeto um desafio; cada situação, uma oportunidade de busca, de experimentação, de descoberta, o que, no meu entender, só se torna possível mediante uma ação pedagógica comprometida com a criança, com suas características, com necessidades e possibilidades.”

Marieta Lúcia Machado Nicolau

Chego às considerações finais fazendo uma reflexão acerca do objetivo de investigar as concepções das famílias, da professora e da coordenadora sobre o papel da família e da instituição de Educação Infantil na educação e no cuidado das crianças, em uma escola da rede pública do município de Fortaleza, ao qual considero ter atingido.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, tive oportunidade de ampliar conhecimentos que poderão proporcionar a busca de melhoria na qualidade do trabalho dedicado às crianças da Educação Infantil, com as quais convivo, por ter compreendido quão importante é uma relação efetiva com as famílias a fim de conhecer as crianças a partir de suas relações fora da instituição.

A metodologia adotada para a coleta de dados, no início da pesquisa, foi a entrevista semiestruturada e a observação participante, que logo precisou ser alterada apenas para a entrevista semiestruturada por não haver tempo hábil para observações.

Algumas dificuldades foram encontradas no decorrer deste trabalho que gostaria de mencionar. O primeiro foi ter sido a primeira experiência na realização de pesquisa, pois durante o período de minha graduação, nos anos 80, não existia a obrigatoriedade de apresentação de uma monografia para a conclusão do curso. A segunda dificuldade foi referente ao tempo para a realização da pesquisa, compreendido em 6 meses, e estar realizando o curso de especialização em serviço, portanto com muitas dificuldades em dedicar-me aos estudos e à pesquisa, necessários para a conclusão do curso. Outra dificuldade foi o atendimento a burocracia do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, pois foram encontrados muitos obstáculos em atender a esta exigência da SME, no que diz respeito ao parecer favorável à realização da pesquisa. Mas enfim, com muito empenho, consegui transpor todos os empecilhos e coletar o material necessário ao comitê como: os termos de consentimento livre e esclarecido para a entrevista, filmagem e fotografias.

É importante destacar que os resultados apresentados só se aplicam aos sujeitos incluídos na investigação e na situação em que o trabalho foi realizado, pois o tempo

disponível para realizá-lo foi muito curto, tendo sido suprimido os momentos para as observações, o que poderia trazer outras análises sobre os resultados.

Durante a pesquisa busquei, nos sujeitos, respostas para os seguintes objetivos: conhecer o que as famílias das crianças, a professora e a coordenadora atribuem como objetivos à Educação Infantil; identificar o que os sujeitos consideram como responsabilidades suas, para que os objetivos citados por eles sejam alcançados; e analisar como as famílias, a professora e a coordenadora avaliam a relação que mantêm entre si na instituição.

Quanto ao primeiro objetivo citado, conhecer o que os sujeitos compreendem como sendo objetivo da Educação Infantil, a professora e a coordenadora consideraram o favorecimento das interações e das brincadeiras, já as famílias atribuem, a esta etapa, um papel escolarizante, que proporcione uma boa profissão para o futuro.

No que se refere ao segundo objetivo, identificar o que os sujeitos atribuem como responsabilidades suas em alcançar o que haviam descrito como objetivos da Educação Infantil, as famílias e a professora enfatizaram as atividades de casa, e a coordenadora posicionou-se como orientadora do trabalho junto às professoras.

No objetivo de analisar a relação que os sujeitos mantêm entre si, foi revelada uma desarticulação entre os mesmos e situações de conflito.

Durante as escutas, algumas situações mencionadas revelaram que a instituição não possui uma prática democrática participativa, pois foram descritas atitudes que afastam as famílias da escola, como no caso de serem barradas no portão de entrada. Outra atitude que revelou prática antidemocrática foi relatada pela coordenadora, quando, durante seu discurso, informou que alguns procedimentos são combinados em reunião e que na hora da ação são feitos de forma diferente.

Referente ao discurso da professora ficou evidente que ela encontra dificuldades em expressar suas opiniões, deixando uma questão sem resposta e, em outras, dando resposta que não eram pertinentes à pergunta feita. Uma reflexão feita a este respeito levou-me a formular alguns questionamentos: será que esta profissional desconhece o teor de seu trabalho? Será que a insegurança apresentada era nervosismo, por achar que estava sendo avaliada na entrevista? Será que sua prática é desprovida de fundamentos teóricos devido à falta de acompanhamento e cobrança ao seu trabalho? Ou será acomodação e desinteresse em proporcionar às crianças experiências que favoreçam o seu desenvolvimento?

Também considero importante destacar a unanimidade nas respostas das famílias de que a única pessoa que lhes interessa para obter informações acerca de seus filhos seja a

professora, ficando evidente que, mesmo sem conhecimento específico sobre o desenvolvimento de seus filhos, consideram a professora como o personagem protagonista dentro da instituição, embora não sejam bem tratadas por elas. Para tanto, repito uma reflexão feita anteriormente sobre este posicionamento das famílias, com outras questões: por que elas só querem falar com a professora? Será que a direção e a coordenação da unidade sabem o que fazer? Será que a professora sozinha poderia dispensar a atenção que as famílias merecem e têm direito, quando a procuram para saber dos filhos? Por que as famílias consideram o papel da professora o mais importante? O que as famílias podem fazer para tornar suas relações com as professoras mais próximas? Ou será que para esta relação acontecer só depende da gestão? Talvez estas ou outras questões possam vir a ser investigadas em outro trabalho, se não por mim, por outras pessoas que também utilizem a Educação Infantil como motivação para mudar a realidade das crianças matriculadas nas escolas públicas da cidade de Fortaleza.

Gostaria de lembrar que os desencontros entre as determinações legais e a realidade não é uma característica exclusiva dessa instituição, tampouco algo inusitado em nosso país. Como destaca Campos (2002), “nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade” (CAMPOS, 2002, p. 27).

Portanto, é difícil acreditar que os sujeitos, profissionais da escola, incluídos neste trabalho, não se sintam incomodados em saber que não realizam o que a lei determina, e mais ainda, não tentem mudar esta realidade.

É preciso que sejam destacadas outras considerações feitas, no decorrer da pesquisa, sobre o espaço físico e a proposta pedagógica da instituição.

A unidade possui um excelente espaço físico, com grande área livre e salas amplas, o que poderia contribuir para a realização de um excelente trabalho com as crianças.

A Proposta pedagógica da unidade encontra-se em fase de construção, como em toda a rede municipal, no entanto a SME já publicou uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil que funcionará como diretriz para as que serão construídas em cada unidade educacional. A Proposta municipal é fundamentada no sócio-interacionismo, a partir das teorias de Piaget (1975, 1986), Vygotsky (1989, 1996) e Wallon (1981, 1989), que consideram a criança como um ser ativo. Esta Proposta destaca que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas considerando a brincadeira e o movimento das crianças através da pedagogia de projetos.

Portanto, chego ao final deste trabalho enfatizando que a pesquisa apresentada é apenas um pequeno recorte de tantas outras realidades que podem ser encontradas. A minha intenção foi, apenas, de procurar respostas para uma inquietação que me seguiu durante muito tempo, sobre o motivo pelo qual os professores, em geral, responsabilizam as famílias por suas dificuldades, o que a partir dela, formulei minha questão de estudo: Quais as concepções das famílias, da professora e da coordenadora sobre o papel da família e da instituição de Educação Infantil, na educação e cuidado das crianças? Obtive algumas respostas, mas, sem dúvida, elas não fornecem conclusões definitivas.

Durante o período de execução do trabalho, tive momento de reflexão sobre a realidade apresentada no cotidiano da instituição, tanto referente às dificuldades dos pais ou responsáveis em lidar com a própria realidade, quanto da professora sobre as condições de desenvolvimento de seus fazeres pedagógicos. Algumas das situações encontradas, no decorrer do trabalho, fizeram com que considerasse a ideia de desistir. Contudo, o espírito de conquista, com a possibilidade de abrir novas perspectivas para a Educação Infantil, no município de Fortaleza, levou-me a superar este momento de fraqueza e seguir em frente. As angústias por presenciar algumas realidades que não tinha o poder de mudar, e a satisfação de ver, em várias situações, que mesmo diante de tantas adversidades, as famílias valorizam a escola por contribuir com a educação de suas crianças, levaram-me a considerar, cada vez mais, que a Educação vale a pena, e que as crianças merecem o nosso respeito e atenção.

Por fim, considera-se que, apesar das diversas leis destinadas à educação e, em específico, à Educação Infantil, e de teorias que favorecem a compreensão das etapas de desenvolvimento das crianças, ainda é comum entre os profissionais de educação uma desarticulação entre teoria e prática, ou simplesmente negligência, com a desculpa de ser o trabalho nas escolas muito atribulado e não sobrar tempo para estudar e, assim, poderem refletir sobre suas ações. Com isso, nossas crianças permanecem sem o respeito e o desenvolvimento que merecem e têm direito.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese (Doutorado). FACED/Universidade Federal do Ceará. 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa & SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BONOMI, Adriano. **O Relacionamento entre Educadores e Pais**. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. 9ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. 9ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 05/10/1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13/06/1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 26/12/ 1996.
- BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de educação infantil: proposta**. Brasília, 1993.
- _____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994a.
- _____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995a.
- _____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília, 1996.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v. 1, 1998a.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998b.
- _____. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 2005.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. **Resolução nº 1** de 15/05/2006.
- _____. CNE. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 5** de 17/12/2009.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCACAO BASICA; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Infância e Educação Infantil: resgatando um pouco da historia**. Fortaleza: SEDUC, 2000. (Série Ensinando e Aprendendo, v.1).

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** In: **Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. – v. 1, n. 1 (dez. 1983). Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FARACHE, Cláudia da Silva. **Família e a Instituição de Educação Infantil: a relevância de uma parceria**. 2001. Monografia (Especialização em Educação Infantil). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

_____. **A relação entre a família e a instituição de Educação Infantil: descrição reflexiva sobre uma experiência**. 2007. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. COELHO, Edgar Pereira. (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogos, brinquedo, brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 13-43).

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer. **Trabalho com famílias na Educação Infantil: concepções e práticas**. 2008. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Campus Presidente Prudente. 2008.

MACHADO et. al. **A formação dos profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil (São Paulo)**. Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Campo Grande/MS: Editora da UFMS, 2002.

MINAYO, M.C. de Souza (org.). O projeto de pesquisa O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Escolarização e Socialização na Educação Infantil**. In: Acta Scientiarum. Maringá, PR. 22 (I): p. 119-125, 2000.

NUNES, Deise Gonçalves. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil: **A construção de uma identidade cultural e política**. In: ANPED, **33ª Reunião Anual** da Gt 7, Caxambu, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. **A avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003**. Florianópolis, UFSC, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/senhoadis.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

PENAFORTE, Selene e SCHRAMM, Sandra. **Afetividade e desenvolvimento em Wallon, Vygotsky e Piaget**, 2007, no prelo. (p.01 – p. 14).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 75-80).

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil Pós-FUNDEB. In: SOUZA, Gizele de. **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **“Falou, tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. 2007. Dissertação (Mestrado). FACED/ Universidade Federal do Ceará.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Concepções de infância e de criança. In: COSTA, Wellington, FONTENELE, Sheyla e SCHRAMM, Sandra M. O. **Fundamentos da Educação Infantil**. Fortaleza-Ce: RDS Editora, 2010. (p. 11 a p. 37).

SILVA, Ana Tereza Gavião Almeida Marques da. **A construção da parceria família – creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças**. 2011. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola desafios e perspectivas**. Brasília: Editora Plano, 2010.

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

YIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução por Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Tradução por Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de Autorização para a Pesquisa à SME de Fortaleza



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO



SOLICITAÇÃO

Fortaleza, 22 de novembro de 2011.

Ilmo. Sr. Elmano Freitas,
Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza

Sou aluna do curso de Especialização em Educação Infantil, da Universidade Federal do Ceará, financiado pelo Ministério da Educação e Cultura e implementado pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seção do Ceará - UNDIME/CE e secretarias municipais de Educação de vários municípios do nosso estado. O curso acontece em três pólos: Fortaleza, Sobral e Cariri. Em Fortaleza está sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Concluí as disciplinas e estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é investigar a relação entre escola e família em turmas de crianças de quatro anos de idade. A Metodologia do trabalho consiste na observação de pais e responsáveis na chegada e saída das crianças e dos profissionais da escola para entender como se dá esta relação, e de entrevistas com pais, professores e coordenadores, pela pesquisadora, acerca de como é entendida a função da Educação Infantil por estes sujeitos. Para obtermos esses dados serão necessárias observações durante um mês e pelo menos três vezes por semana em dias e turnos alternados. Desse modo, o tempo para observação e as entrevistas deverá ser iniciado no dia 02 de janeiro de 2012 e encerrado no dia 31 de janeiro de 2012.

Em conversa com uma das técnicas da Secretaria Municipal de Educação me foi indicada essa instituição como sendo um local interessante para o desenvolvimento da pesquisa em função do bom trabalho que lá vem sendo realizado.

Assim, solicito a sua autorização para que a pesquisa seja realizada nesta EMEIF. Adianto que, num contato inicial, a coordenação da creche, bem como as professoras, mostraram-se bastante disponíveis para a realização desse estudo que, certamente, fornecerá subsídios importantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica neste tipo de modalidade institucional.

Desde já, agradeço a sua generosa colaboração.

Cordialmente,

Soraide Paz de Oliveira Lima (9982.2416)
Curso de Especialização – UFC/FACED

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista das famílias

ROTEIROS DE ENTREVISTA COM
PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

NOME: _____

GRAU DE INSTRUÇÃO: _____

IDADE: _____

Nº DE FILHOS: _____

RENDA FAMILIAR: _____

PARENTESCO COM A CRIANÇA: _____

IDADE DA CRIANÇA: _____

SEXO DA CRIANÇA: _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

HORA DE INÍCIO: _____ HORA DE TÉMINO: _____

OBJETIVO 1: Conhecer o que as famílias das crianças atribuem como objetivos da Educação infantil.

- a) Na sua opinião, para que serve uma escola para crianças pequenas assim da idade do seu filho? Por quê?
- b) O que o senhor/senhora acha que a escola deveria fazer para conseguir atingir o que o senhor/senhora falou sobre escolas para crianças pequenas? Por quê?
- c) O Sr./Sra. acha que esta escola em que seu filho estuda está conseguindo fazer isso que o senhor/senhora falou sobre escolas para crianças pequenas? Por quê?

OBJETIVO 2: Identificar o que as famílias consideram como responsabilidades suas, para que os objetivos citados por eles sejam alcançados;

- a) Na sua opinião, o que as famílias das crianças devem fazer para ajudar a escola conseguir atingir o que o senhor/senhora falou sobre escolas para crianças pequenas? Por quê?
- b) O senhor/senhora acha que as famílias têm feito isso que o senhor/senhora falou? Por quê?

OBJETIVO 3: Analisar como as famílias avaliam a relação que mantêm com a instituição.

- a) Em que momentos o senhor/senhora costuma ir à escola em que seu filho pequeno estuda? Para quê?
- b) Quando o senhor/senhora vai à escola em que seu filho pequeno estuda, geralmente fala com quem? Por quê?
- c) Como o senhor/senhora acha que as famílias das crianças se sentem quando vão à escola em que seu filho pequeno estuda? Por quê?
- d) Como o senhor/senhora acha que a escola deveria tratar as famílias das crianças? Por quê?
- e) O senhor/senhora acha esta escola em que em que seu filho pequeno estuda trata bem as famílias? Por quê?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista da Professora

PROFESSORA

NOME: _____

GRAU DE INSTRUÇÃO: _____

INSTITUIÇÃO ONDE SE FORMOU: _____

CURSO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA EM ED. INFANTIL: _____

TEMPO DE TRABALHO NESTA ESCOLA: _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

HORA DE INÍCIO: _____ HORA DE TÉMINO: _____

OBJETIVO 1: Conhecer o que a professora atribui como objetivos da Educação Infantil.

- a) Na sua opinião, para que serve uma instituição de Educação Infantil ? Por quê?
- b) O que você acha que a escola deveria fazer para conseguir atingir este objetivo que você falou? Por quê?
- c) Você acha que esta escola está conseguindo fazer isso que você falou? Por quê?

OBJETIVO 2: Identificar o que a professora considera como responsabilidade sua, para que os objetivos citados por ela sejam alcançados.

- a) Na sua opinião, o que as professoras das crianças devem fazer para ajudar a instituição atingir o objetivo você falou que tem a Educação Infantil? Por quê?
- b) Você acha que as professoras desta escola têm feito isso que você falou? Por quê?

OBJETIVO 3: Analisar como a professora avalia a relação que mantêm com as famílias das crianças.

- a) Em que momentos as famílias das crianças costumam vir à escola? Para quê?
- b) Quando as famílias das crianças vêm à escola, geralmente, elas falam com quem? Por quê?
- c) Como você acha que as famílias das crianças se sentem quando vêm à escola? Por quê?
- d) Como é a sua relação com as famílias das crianças? Por quê?
- e) O que você acha que mais facilita a sua relação com as famílias das crianças? Por quê?
- f) O que você acha que mais atrapalha a sua relação com as famílias das crianças? Por quê?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista da Coordenadora

COORDENADOR (A)

NOME: _____

GRAU DE INSTRUÇÃO: _____

INSTITUIÇÃO ONDE SE FORMOU: _____

CURSO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA EM ED. INFANTIL: _____

TEMPO DE TRABALHO NESTA ESCOLA COMO COORDENADORA: _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

HORA DE INÍCIO: _____ HORA DE TÉMINO: _____

OBJETIVO 1: Conhecer o que a coordenadora atribui como objetivos da Educação Infantil.

- a) Na sua opinião, para que serve uma instituição de Educação Infantil? Por quê?
- b) O que você acha que a escola deveria fazer para conseguir atingir este objetivo que você falou? Por quê?
- c) Você acha que esta escola está conseguindo fazer isso que você falou? Por quê?

OBJETIVO 2: Identificar o que a coordenadora considera como responsabilidade sua para que os objetivos citados por ela sejam alcançados.

- a) Na sua opinião, o que a coordenadora de uma creche ou pré-escola deve fazer para ajudar a instituição atingir o objetivo que você falou que tem a Educação Infantil? Por quê?
- b) Você acha que nesta escola você tem conseguido fazer isso que você falou? Por quê?

OBJETIVO 3: Analisar como a coordenadora avalia a relação que mantêm com as famílias das crianças.

- a) Em que momentos as famílias das crianças costumam vir à escola? Para quê?
- b) Quando as famílias das crianças vêm à escola, geralmente, elas falam com quem? Por quê?
- c) Como você acha que as famílias das crianças se sentem quando vêm à escola? Por quê?
- d) Como é a sua relação com as famílias das crianças? Por quê?
- e) O que você acha que mais facilita a sua relação com as famílias das crianças? Por quê?
- f) O que você acha que mais atrapalha a sua relação com as famílias das crianças? Por quê?

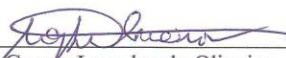
ANEXOS

ANEXO A – Declaração do revisor

DECLARAÇÃO

Eu, **Maria Gorete Leandro de Oliveira**, RG 95017011830, graduada em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, declaro, para os devidos fins, ter realizado a correção ortográfica e gramatical bem como a formatação, de acordo com o Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará (UFC), da monografia intitulada: “**Família e Instituição de Educação Infantil: uma relação fundamental para o desenvolvimento da criança.**”, de autoria de **Soraide Paz de Oliveira Lima**, aluna regularmente matriculada no Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação/UFC.

Fortaleza, 18 de fevereiro de 2013.



Maria Gorete Leandro de Oliveira
CPF: 768.600.193-87
Telefone: (85) 8822.8767

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA?

Pesquisador: SORAIDE PAZ DE OLIVEIRA LIMA

Área Temática: Área 9. A critério do CEP.

Versão: 4

CAAE: 06049712.6.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 191.229

Data da Relatoria: 31/01/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo reflexivo, baseado nas experiências vividas durante o período do estudo. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados, entrevistas abertas e semidiretivas, fotografias e gravação de áudio. Foi desenvolvido um instrumento para as entrevistas. Também será realizada análises comparativas dos dados coletados com as referências teóricas que fundamentaram o trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

GERAL:

- Investigar as concepções das famílias, da professora e da coordenadora sobre o papel da família e da instituição na educação e cuidado das crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- conhecer o que as famílias das crianças, a professora e a coordenadora atribuem como objetivos da Educação Infantil;

- identificar o que os sujeitos consideram como responsabilidades suas, para que os objetivos citados por eles sejam alcançados;

- analisar como as famílias, a professora e a coordenadora avaliam a relação que mantêm entre si.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O referido estudo é relevante pois irá contribuir para o entendimento sobre o papel da família e da instituição na educação e cuidado com as crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem considerações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados de forma satisfatória.

Recomendações:

Aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 31 de Janeiro de 2013

Assinador por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br