

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA
INFÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

BRUNA DI RICHELLE SOUZA PADOVINI

BAURU

2016

BRUNA DI RICHELLE SOUZA PADOVINI

**CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA
INFÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Francisco Marques.

BAURU

2016

Padovini, Bruna Di Richelle Souza.
Contribuições da família no processo de
escolarização na infância : limites e possibilidades /
Bruna Di Richelle Souza Padovini, 2016
143 f.

Orientador: Antonio Francisco Marques

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Família. 4.
Relação escola e família. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de BRUNA DI RICHELLE SOUZA PADOVINI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de janeiro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. ANA MARIA LOMBARDI DAIBEM do(a) Centro Universitário São Camilo, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de BRUNA DI RICHELLE SOUZA PADOVINI, intitulada "As contribuições da família no processo de escolarização na infância: limites e possibilidades". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: _____

APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES


Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA


Profa. Dra. ANA MARIA LOMBARDI DAIBEM

Dedico este trabalho a todos os professores, gestores, funcionários e familiares que acreditam na importante parceria entre escola e família, tendo em vista o favorecimento no processo de escolarização da criança e no desenvolvimento de uma sociedade melhor.

*Aos meus companheiros essenciais nesta jornada e fonte de alegria, amor e
inspiração diária: David e Davi.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, o grande arquiteto do Amor, autor da Vida! “Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria, como da ciência de Deus! [...]. Porque dele e por ele, e para ele são todas as coisas! (Romanos 12: 33-36).

À minha preciosa família, pelo alicerce fundamental em meio aos desafios. Ao meu Amado David, por ter sido um pai maravilhoso, presente, dedicado e um marido tão especial! Ao nosso presente Davi, por ter trazido alegria e amor, proporcionando-me força e coragem para continuar. A minha irmã Luciana e sua família pelo apoio essencial, dedicação, cuidado e importante participação neste projeto. Aos meus pais, que apesar das inúmeras dificuldades da vida, me encaminharam para um futuro melhor!

Ao meu querido amigo e orientador, professor Antonio, pelo exemplo a ser seguido, pela fé generosa, e pela oportunidade de estudo.

Às queridas professoras Ana Maria e Eliana, pelas apreciáveis contribuições, colaborando para qualidade deste estudo, pelo carinho com o tema estudado.

À querida amiga e professora Luciana Ponce Bellido Giraldi pela dedicação, incentivo e apoio neste estudo. Sua determinação e força me encorajaram a prosseguir.

Aos meus amigos e profissionais da Escola em que trabalho, pelo encorajamento, ânimo e incentivo. A Diretora que possibilitou e acreditou no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos especiais, pela fé e dedicação, por não me deixarem desistir.

Aos meus companheiros desta primeira turma do Programa de Mestrado Profissional, pela união e apoio, pelo rico aprendizado, pela amizade sincera. Companheiros que levaremos pela vida!

Aos meus amados alunos, pela esperança em almejar uma sociedade mais íntegra, justa, consciente e unida!

RESUMO

O presente estudo esteve atento às possíveis contribuições da família no processo de escolarização da criança. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar e pontuar as contribuições que a família exerce no processo de escolarização na infância, buscando considerar o histórico das relações entre escola e família e as especificidades da infância. Buscou ainda, investigar as percepções de professores que atuam em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, sobre as características da relação escola e família no processo de escolarização na infância, bem como suas possíveis contribuições e/ou limitações. Para isso, foi organizado um estudo de caso, em uma perspectiva qualitativa, que utilizou como técnica de construção dados empíricos e entrevistas semiestruturadas com professores que atuam na rede municipal de ensino. Os dados obtidos indicaram que o envolvimento da família pode contribuir favoravelmente no processo de escolarização da criança e que a escola frente a esta possibilidade, pode desenvolver uma importante parceria com a família, através de diferentes estratégias de atuação, bem como da construção de uma cultura de participação dos pais, por meio de grupos de formação e redes de apoio às famílias. Como produto deste estudo foi produzido um manual sobre a relação escola e família contendo orientações para professores e gestores que atuam na infância, com o intuito de colaborar com os profissionais da educação que desejam estabelecer uma parceria entre escola e família tendo em vista o favorecimento do aluno no processo escolar.

Palavras-Chave: Infância, Família, Educação infantil, Relação escola e família.

ABSTRACT

This study has been attentive to possible family contributions in the child's educational process. In this sense, the objective of this research was to investigate and score the contributions that family plays in childhood schooling, seeking to consider the history of relations between school and family and childhood specifics. He has also sought to investigate the perceptions of teachers who work in a school in the municipal town in the interior of São Paulo, on the family-school relationship characteristics in childhood schooling, as well as their contributions and / or limitations. For this, a case study was organized in a qualitative perspective, which used as empirical construction of technical data and semi-structured interviews with teachers who work in the municipal school system. The data indicated that the involvement of the family can contribute positively in the child's educational process and the front school this possibility, can develop an important partner with the family, through various operational strategies as well as building a culture of parental involvement through training groups and support networks for families. As a product of this study was produced a manual on school relationship and family with guidelines for teachers and administrators who work in childhood, in order to collaborate with the education professionals who want to establish a partnership between school and family in order to favor the student in the school process.

Keywords: childhood, Family, Childhood Education, Relationship school and family

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres.....	77
ATP	Atividade de Trabalho Pedagógico.....	74
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.....	70
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil.....	70
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil Integral.....	70
LDB	Leis de Diretrizes e Bases.....	41
PME	Plano Municipal da Educação.....	72
PPP	Projeto Político Pedagógico.....	23
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.....	98
SEBES	Secretaria do Bem-Estar Social.....	70
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Cinco aspectos importantes na relação escola e família.....	59
Quadro 2 -	Organização das turmas.....	73
Quadro 3 -	Equipe escolar.....	73
Quadro 4 -	Espaço Escolar.....	74
Quadro 5 -	Informações gerais dos participantes.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Os caminhos da Infância.....	25
Figura 2 -	Infância e Educação infantil.....	25
Figura 3 -	A família na contemporaneidade.....	47
Figura 4 -	A relação escola e família.....	47
Figura 5 -	Apresentação das Categorias.....	82
Figura 6 -	Categoria 1: As principais dificuldades da família.....	92
Figura 7 -	Categoria 2: A função da escola.....	101
Figura 8 -	Categoria 3: A relação escola e família na educação infantil.....	108
Figura 9 -	Categoria 4: A relação escola e família: um encontro possível.....	120
Figura 10 -	Panorama dos resultados da pesquisa.....	128
Figura 11 -	Parcerias para o cuidado com a Infância e com as Famílias.....	129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1. INTRODUÇÃO.....	19
2. OS CAMINHOS DA INFÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO.....	25
2.1 As especificidades da infância.....	34
2.2 Infância e Educação infantil: um panorama da sua história no Brasil.....	37
3. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	47
3.1 A relação escola e família: encontros e desencontros.....	58
3.2 A educação infantil como espaço efetivo para uma cultura de participação.....	64
4. MÉTODO.....	68
4.1 Local da pesquisa.....	70
4.1.1 Caracterização do município e da Secretaria Municipal de Educação.....	70
4.1.2 Escola participante da pesquisa.....	72
4.2 Participantes.....	74
4.3 Procedimentos.....	77
4.3.1 Observação.....	77
4.3.2 Entrevista.....	78
4.3.3 Análise documental.....	79
4.4 Procedimentos de análise dos dados coletados.....	80
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	82
5.1 As contribuições da família.....	83
5.1.1 Família: Concepções.....	83
5.1.2 O papel da família na formação dos filhos.....	85
5.1.3 As contribuições da família no processo de escolarização.....	90
5.1.4 Participação da família na escolarização do aluno favorece a aprendizagem.....	90
5.2 A função da escola.....	92

5. 3.	A relação escola e família de Educação Infantil:	101
5.3.1	Concepções sobre Educação Infantil: a intrínseca relação do educar e cuidar.....	101
5.3.2	Educação Infantil: Proposta curricular.....	107
5.4.	Relação escola e família: um encontro possível!.....	109
5.4.1	Possibilidades da escola para favorecer essa relação.....	109
5.4.2	Estratégias para a valorização do trabalho na Educação Infantil: a qualidade nas reuniões de pais.....	110
5.4.3	O que a família poderia fazer para colaborar com a escola?.....	112
5.4.4	A visão do professor sobre o aluno: início das mudanças.....	114
5.4.5	Como a escola poderia trabalhar com as famílias?.....	115
5.4.6	Limites dessa relação.....	116
5.4.7	A gestão: ponte fundamental entre escola e família.....	118
5.4.8	Parcerias para o cuidado com a infância e com a família:	119
6.	PRODUTO. ESCOLA E FAMÍLIA: MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES E GESTORES QUE ATUAM NA INFÂNCIA.....	121
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICES.....	137

" Ler significa reler e compreender, interpretar.

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto.

*Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão
de mundo.*

Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.

Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha.

*Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha,
que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o
animam.*

Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor.

Porque cada um lê e relê com os olhos que tem.

Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita."

Leonardo Boff (1997).

APRESENTAÇÃO

Estudar a importância da família no processo de formação e escolarização na infância tornou-se um objeto de interesse e fascinação ao longo desta caminhada.

Despertei-me para o tema quando ingressei no curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento no ano de 2011. Para a escrita do artigo, questionei às companheiras de trabalho, quais eram as principais dificuldades no processo de alfabetização das crianças referindo-se à competência leitora, ao desenvolvimento das habilidades em raciocínio lógico e ao uso social da língua.

Nesta ocasião, um dos fatores mais apontados pelas docentes no fracasso escolar do aluno, foi a ausência da família no envolvimento com a escolarização da criança.

Além disso, outras situações que ocorriam ao meu redor, apontavam para a necessidade de resgatar a importância da família no desenvolvimento de valores e regras sociais na formação da criança.

Cada vez mais, ouvia professores relatando as dificuldades em atuar na profissão frente à esta realidade e que a participação da família no processo de escolarização do aluno poderia melhorar a qualidade e o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Diante disso, iniciei meus estudos nesta área. Sou professora da rede municipal de ensino e atuo na educação infantil por quase dez anos. Atualmente, trabalho em uma escola de educação infantil de período integral, localizada em um bairro periférico da cidade, atuando com crianças de 04 a 06 anos. Realizo-me com o encanto, a alegria, as emoções, a pureza e a simplicidade com que as crianças enxergam o mundo e nele vivem suas primeiras impressões.

Mais que um dever, sinto a honra e a felicidade em participar da infância de meus alunos, buscando reviver com eles esta importante fase, repleta de sonhos, esperança e do prazer das descobertas.

Com a aprovação no Programa de Mestrado, no primeiro ano do curso, em 2014, iniciei um projeto na escola que tivesse o objetivo de envolver e melhorar a participação dos pais no processo escolar de seus filhos. Com uma turma de Jardim II, trabalhamos com o projeto “A família”. O intuito deste trabalho era identificar a importância da família, as diferentes organizações familiares, à valorização das relações e a aproximação dela com a escola, estabelecendo atividades que os envolvessem no processo escolar do aluno.

A implantação da *tarefa para casa* foi uma das ferramentas utilizadas para “despertar” nos pais, o desenvolvimento das atividades que são realizadas na escola. A expectativa era de

que a família estaria participando e colaborando com o processo de escolarização de seus filhos.

A primeira frustração com esta atividade foi a baixa adesão das famílias. Inicialmente poucas crianças devolviam a pasta com as tarefas de casa, das que devolviam, muitas voltavam em branco. É válido ressaltar que não havia até então uma cultura de envolvimento dos pais por meio deste trabalho. Esta foi uma primeira tentativa.

A segunda frustração e talvez, necessária, foi a de perceber que as tarefas não estavam alinhadas com o intuito desta ação. O objetivo estava em reforçar os conteúdos que estavam sendo oferecido pela escola, resultado: os pais faziam as atividades pelas crianças, e em muitos casos, faziam de forma errada (erros de escrita, erros conceituais).

Com o desenvolvimento dos estudos, fui compreendendo que escola e família apesar de atuarem com a mesma criança, desenvolvem papéis diferentes! É claro que não podia esperar que os pais realizassem a função que era minha: a de ensinar! Eu precisava desenvolver estratégias que possibilitassem em casa, a interação dos pais com o processo escolar da criança, envolvendo-os com a cultura de participação no trabalho que é da escola, e não assumindo essa responsabilidade.

Pensando nisso foi que elaboramos um projeto de releitura do livro: Um amor de Família, Coleção Bichinho da Maça, de autoria do Ziraldo. As crianças confeccionariam um livro contado a sua história familiar, através de desenhos, fotos, registros da família e a escrita de pequenos poemas criados pela turma no desenvolvimento das aulas. Nesta encantada aventura, as crianças traziam de casa desenhos de um passeio feito em família, de uma história contada pelos pais, das brincadeiras prediletas, das pessoas que compõem o grupo familiar, de relatos escritos pelas mães ou pais, de um momento marcante de quando eles eram bebês! Sim, bebês! Não contei ainda, mas, esse tinha sido um ano de muitas surpresas e felicidades em minha vida. Cursar um programa de mestrado era um grande sonho, o outro viria logo em seguida: ser mãe!

Estava grávida de 1 mês quando soube do resultado da aprovação para o mestrado! O meu coração explodiu de tanta alegria, sabia que não seria fácil essa dupla tarefa, mas duas conquistas tão especiais estavam acontecendo em minha vida, e não foi nada por acaso.

Com a barriga crescendo, crescia nos alunos a curiosidade de compreender a formação de uma família e da própria história de vida deles, principalmente da memória de quando eram bebês! Essa foi a melhor parte deste projeto. Por meio de nossos diálogos em sala, e das novas atividades propostas, os pais começaram a participar. Enviavam as tarefas de casa e

passaram a me procurar na escola para conhecer quem era a professora e mãe do Davi.

Foi também neste projeto, que a minha vida tinha sido marcada de uma maneira diferente! Assim que voltavam os relatos de casa sobre a história dos alunos de quando eram bebês, eu fazia a leitura para todo o grupo. Eles vibravam, aplaudiam e apreciavam tudo. Em um dos depoimentos, fui impactada. Fazendo a leitura da história de vida de um aluno, pude entender muitas coisas de seu comportamento e passei a compreendê-lo com um outro olhar, com outro carinho! Emocionei-me muito com a história de vida dele e novamente aprendi, que envolver-se com a família do meu aluno, compreendendo a infância em seu desenvolvimento pleno, favoreceria o seu processo de escolarização – a minha prática profissional tinha sido repensada!

E assim, a pesquisa foi ganhando vida e prática em todo o seu percurso. O resultado deste trabalho foi um grande aproveitamento escolar dos alunos, novas estratégias de atuação, novos projetos (a implantação do projeto “Maleta Literária” pela Diretora da Escola para todas as turmas, objetivando estabelecer o envolvimento dos pais com o processo de escolarização dos filhos através da leitura e do registro em família das histórias) e um cuidado e paixão incrível que eles desenvolveram pelo meu bebê, aproximando-os ainda mais de mim! Ganhamos presentes e carinho dos familiares que acompanharam e participaram destas duas etapas importantes da minha vida.

Com certeza, a chegada do nosso pequeno Davi, trouxe amadurecimento enquanto pesquisadora. Fez-me ampliar o pensamento e viver de fato uma rotina familiar. A organização, os horários, a corrida contra o tempo, as inúmeras situações imprevisíveis com crianças e tantos outros acontecimentos que envolvem o dia a dia de uma família. Estar do outro lado, e agora como mãe, me fez refletir as ações e repensar os julgamentos.

Não foi nada fácil ter um bebê em casa quando precisava de tempo, concentração e dedicação para atividades como leitura e escrita, mas foi fundamental para repensar tudo o que estava propondo. Levantar a bandeira sobre o tempo de qualidade em que as famílias precisam dedicar na criação de seus filhos, na importância da interação do adulto e das relações que são estabelecidas na formação e no desenvolvimento de valores na infância, mexiam comigo a todo tempo! Eu não podia estudar e escrever isso, sem vivê-lo de fato!

Por isso, decidi que não transferiria esta responsabilidade por ser aluna do mestrado e por ter o compromisso com este estudo. Foi mesmo nos curtos intervalos de sono do bebê, nas incansáveis madrugadas, mesmo no esgotamento físico é que me dedicava a este trabalho, e claro, com a parceria, a compreensão e o amor incondicional do David, que como pai,

assumiu e dedicou-se muito neste momento da criação do nosso filho. Também contamos com o apoio da minha irmã e de sua amável família para as horas emergenciais

Por isso estudar a família e a sua importante ação no desenvolvimento da criança, nos aspectos educacionais e de formação, foi um grande presente neste curso da minha vida. Fase difícil e de muito empenho, entretanto o objeto de estudo era tão marcante, tão vivido, que as leituras e todo o desenvolvimento do trabalho era fundamental, válido, enriquecedor, não apenas como pesquisadora, mas como mãe.

Tudo o que vivi e aprendi, levarei para a minha prática profissional, para os meus alunos, para as escolas, para a minha família, para a minha vida!

1. INTRODUÇÃO

Há muito que se discute acerca da relação família e escola, sendo possível afirmar que ambas instituições vêm sendo transformadas ao longo do tempo, principalmente no contexto da modernidade, se acentuando mais na contemporaneidade.

Para compreender o conceito de família como instituição social, torna-se necessário, conhecer o contexto de sua construção histórica e suas concepções ao longo das mudanças sociais, econômicas, políticas da sociedade. É em torno da família que o ser humano estabelece as suas primeiras relações sociais. Sendo assim, é no ambiente familiar que ocorrem os primeiros referenciais e atributos da vida humana, sendo, portanto, a infância um período de extrema importância para a base e formação da vida social.

A instituição escolar, por outro lado configura-se em preparar o aluno para sociedade através da transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, isto é ensinar para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum, promovendo aprendizagens por meio das diferentes ações sistematizadas, com a finalidade de estimular o desenvolvimento humano e a formação de sua personalidade. (ARCE e MARTINS 2010). O papel de destaque vai ser assumido pela escola, sobretudo, na modernidade quando a escola passa a ser vista e implementada como um direito para todos. Entretanto, o ensino é apenas uma das formas nas quais as crianças são inseridas no seu mundo sociocultural.

Para Perez (2012) no processo de escolarização do aluno, torna-se necessário considerar as particularidades da relação ensino-aprendizagem, bem como, o conhecimento da história de vida pessoal e ocupacional dos membros da família, a dinâmica do ambiente escolar, as representações e percepções que os indivíduos têm do mundo e seus significados. Todos esses aspectos devem ser considerados ao tratar-se da abordagem familiar e suas considerações na aprendizagem. Enfim, traz uma bagagem cultural que pressupõe o ser humano não como “folha em branco” ser preenchida, mas como um ser ativo, tanto na dimensão pessoal como de membro de uma determinada família e grupo social.

Atualmente, muitas escolas brasileiras vêm sofrendo sérias dificuldades no desempenho e rendimento escolar de seus alunos, principalmente com relação à compreensão e domínio da língua escrita e o seu uso nas diferentes práticas sociais. Entretanto, é pertinente considerar que esta não é apenas um fato no contexto da sociedade brasileira, mas em todas as sociedades contemporâneas.

No caso específico brasileiro, o fato está comprovado pelos indicadores da qualidade da Educação em nosso país, como o SARESP¹, SAEB², ENEM³, PISA⁴ entre outros. Estes instrumentos são utilizados pelo governo para avaliar a qualidade do ensino para os estudantes das escolas públicas e em alguns casos, da rede privada. Muitos desses indicadores têm apontado para baixos índices na compreensão leitora e no domínio matemático na solução de problemas e raciocínio lógico.

Esta relação do indivíduo com a aprendizagem da língua, bem como o uso social de suas funções, é um processo longo que não é dado apenas nos espaços escolares, mas nos vários ambientes e nas diferentes organizações socializadoras.

À luz da teoria do sistema bioecológico do desenvolvimento humano, proposto por Urie Bronfenbrenner (1996, 2011), o desenvolvimento humano passa a ocorrer mediante processos da interação recíproca do indivíduo em ação com as pessoas, ambientes e símbolos.

Nesta abordagem, dentro da Teoria Bioecológica, o desenvolvimento humano é definido como:

[...] o fenômeno de continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humano como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente. (BRONFENBRENNER, 2011, p.43).

Nesta perspectiva a aprendizagem do indivíduo pode ser compreendida como um processo complexo realizado nos diferentes contextos sociais, sendo o ambiente familiar um lugar privilegiado para ocorrer e desenvolver a formação da criança para a vida social.

A influência que a família exerce na educação dos filhos não pode ser apontada como um determinante único no aproveitamento escolar do aluno, entretanto, considera-se o seu valor e a sua importância exercida na formação de seus membros. Segundo os apontamentos de Bronfenbrenner (2011, p.75) a família é “produto de milhões de anos de evolução, portanto, deve ter algum valor para a sobrevivência de nossa espécie; mas a família não determina tudo”.

Sendo assim, as relações que a pessoa em desenvolvimento estabelece com o seu meio, bem como nos diferentes contextos da sociedade, devem ser considerados para os estudos em uma perspectiva ampla no desenvolvimento humano.

Compreende-se, portanto, que muitos são os atores que participam do processo escolar

¹ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

² Sistema de Avaliação da Educação Básica.

³ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁴ Programme International Student Assessment- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

do indivíduo desde a sua formação até as suas diferentes relações sociais ao longo da vida, e que inúmeros são os agentes que favorecem ou não o seu sucesso escolar. Porém, para o desenvolvimento deste trabalho, elegeram-se as contribuições que a família exerce no aproveitamento escolar dos alunos, tendo em vista estabelecer caminhos para a construção de uma favorável relação entre escola e família.

Nesta perspectiva, o presente estudo buscou alcançar os seguintes objetivos:

Geral: Investigar e pontuar as contribuições que a família exerce no processo de escolarização na infância, buscando considerar o histórico das relações entre escola e família e as especificidades da infância, colaborando para a construção de uma cultura de participação dos pais na escolarização de seus filhos.

Específicos:

1- Refletir por meio de referenciais teóricos a relação família-escola e infância na contemporaneidade, contextualizando o papel desenvolvido por ambas instituições, visando melhorias na dinâmica escolar e no processo de escolarização.

2- Definir as contribuições que os pais podem exercer no processo de aprendizagem da criança, traçando as possibilidades e os limites da participação na vida escolar de seus filhos.

3- Investigar, por meio da pesquisa qualitativa, as concepções e expectativas que professores e gestor escolar possuem acerca da influência que a família exerce sobre a formação da criança, e a participação da família no processo de escolarização como fator favorável no desempenho do aluno.

4- Desenvolver o Produto a ser apresentado no formato de um **Manual** com orientações para professores e gestores que atuam no processo de escolarização na infância. O intuito deste manual é colaborar com a prática docente através de estratégias que visam alcançar melhores possibilidades de participação familiar no processo de escolarização do aluno.

Com base nas dificuldades apresentadas no processo de escolarização na infância e nos anos seguintes, e dentre os inúmeros fatores que contribuem para favorecer o sucesso escolar, elencou-se a **família** como instituição socializadora de fundamental influência no desenvolvimento do processo escolar do aluno. Nesta perspectiva, partiu-se da seguinte dúvida de pesquisa: De que maneira a Família pode contribuir para o processo de escolarização da criança, favorecendo o seu desempenho?

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, utilizou-se como base os referenciais teóricos de Bronfenbrenner (2011); Paro (2000a 2000b e 2010); Kuhlmann Jr. (2011); Syzimanski (2001); Romanelli (2002); Nogueira (2005); Perez (2007, 2012); Giraldi

(2010, 2014).

Para a realização da pesquisa qualitativa, selecionou-se uma escola de educação infantil da rede municipal para investigar a relação escola e família através da observação de suas atividades e organização da rotina escolar, análise documental, bem como de entrevista com o grupo de docentes e diretor da escola.

A escolha desta escola deve-se ao fato da pesquisadora fazer parte da equipe e, portanto, já possuir um vínculo com a instituição. Além disso, a proposta contou com a necessidade da escola em desenvolver um projeto que visasse melhorias na relação escola e família, buscando resultados mais favoráveis no processo de escolarização de seus filhos, bem como o envolvimento dos pais em outras atividades que são realizadas pela escola.

Reservou-se um semestre do ano letivo de 2014 para a realização das observações dirigidas, análise documental e entrevista com os sujeitos participantes.

A pesquisa mostrou-se relevante na medida em que almejou apresentar as contribuições dos familiares frente à aprendizagem das crianças, favorecendo o processo de escolarização das mesmas. Por meio dos estudos considerados e dos procedimentos de análises, foi possível identificar a importância da parceria entre escola e família no intuito de promover resultados mais positivos na escolarização dos alunos.

Além disso, a pesquisa permitiu um espaço de reflexão entre equipe de professores e diretora escolar, acerca dos entraves da relação escola e família, bem como os possíveis direcionamentos em busca da (re) construção desta parceria.

Desta forma, para a organização deste estudo, direcionou-se para o segundo capítulo a apresentação dos fundamentos acerca do conceito de infância e a sua trajetória nas relações sociais, marcando as diferentes organizações familiares em torno das especificidades da criança. A partir disto, buscou-se por meio de um breve estudo apresentar o histórico das instituições de educação infantil, os marcos sociais e as legislações que pautaram o desenvolvimento e concepções destas instituições no Brasil, reconhecendo esta etapa como parte da educação básica de ensino e como direito de toda criança.

Neste âmbito, aprouve-se estudar a relação escola e família na infância, apresentando como o contexto socioeconômico vem determinando as mudanças nestas organizações. Diante disso, no terceiro capítulo apresentou os relevantes papéis desenvolvidos pelas instituições escola e família, buscando estabelecer as diferentes funções sociais que cada uma exerce sobre a formação da criança.

Com intuito de apresentar uma melhor compreensão dos fenômenos familiares e sua

atuação no contexto social da criança, a pesquisa adotou como marco teórico, as contribuições de Urie Bronfenbrenner (1996, 2011) acerca do sistema bioecológico do desenvolvimento humano.

Constituindo a função social da escola e da família, este terceiro capítulo tem por objetivo demonstrar que por meio do estabelecimento de uma relação saudável entre ambas as instituições, é possível contribuir para a qualidade de vida da criança enquanto membro de uma organização familiar e como aluno de uma escola.

No quarto capítulo apresentou-se o universo da pesquisa conceituando os marcos importantes da história da educação infantil do município em estudo, bem como as características do local e perfil dos participantes da pesquisa. Além disso, demonstrou-se os procedimentos de coleta e análise de dados.

Para os procedimentos de pesquisa de campo, foi escolhida uma escola de educação infantil em período integral de um município do interior do estado de São Paulo. Participaram da entrevista semiestruturada, professores e diretor escolar.

O quinto capítulo elenca as análises da pesquisa documental e de campo, apresentando a forma como está estruturado o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) tendo em vista a participação da família na escola, e as concepções e expectativas dos professores e diretor escolar sobre a relação escola e família atualmente. Os dados da entrevista demonstraram que a escola vêm encontrando dificuldades em estabelecer uma parceria com a família e que as possíveis contribuições dos pais poderiam favorecer o processo de escolarização das crianças.

Por meio dos depoimentos foi possível apresentar ainda, alguns fatores que explicariam a não participação destes pais na rotina escolar de seus filhos, além disso, os entrevistados indicaram estratégias, com base em experiências de outras escolas, que poderiam ser adotadas para a equipe alcançar uma parceria mais favorável com os familiares.

No sexto capítulo apresenta-se o produto desta dissertação: um **Manual** de Orientação para professores e gestores que atuam na infância e que desejam utilizar práticas que favoreçam a relação escola e família.

Pretende-se com o desenvolvimento deste material, colaborar com a prática do professor e equipe gestora, apresentando as possibilidades e os limites da participação familiar no processo de aprendizagem e escolarização do aluno objetivando contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento da relação Escola e Família.

Destinou-se ainda, como parte deste Manual, um Guia para os pais sobre a educação de filhos com o intuito de abordar temas que contribuam para práticas mais efetivas na

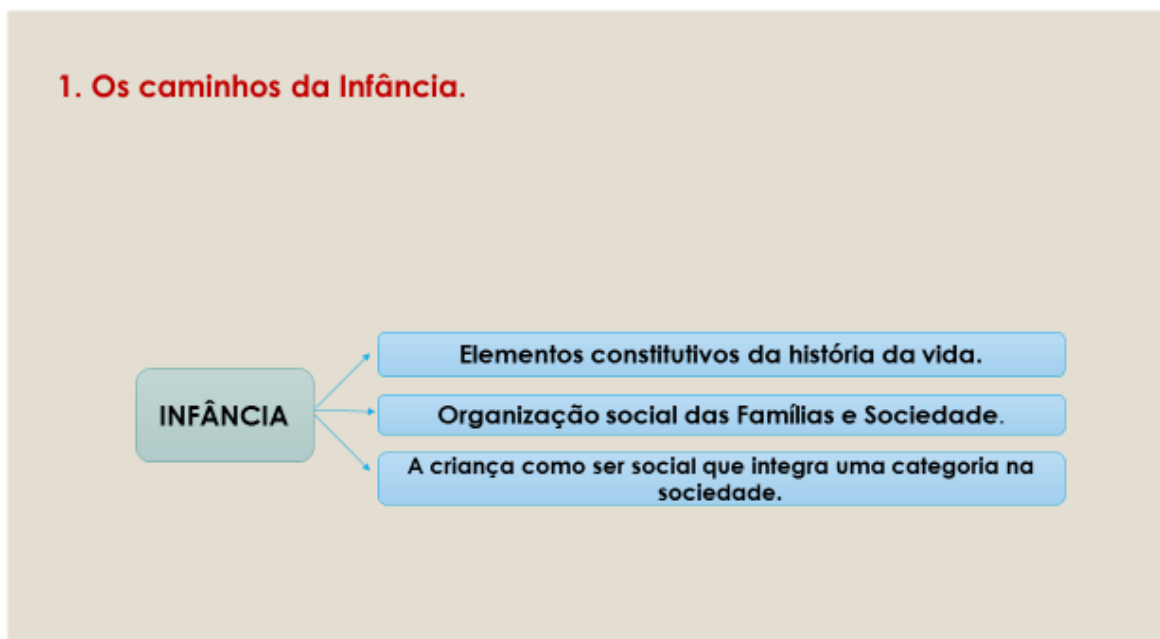
educação no lar. O intuito deste Guia é colaborar para fortalecer os vínculos familiares.

Por fim, apresentam-se as considerações finais que retoma os principais objetivos alcançados com este estudo frente a apresentação da revisão teórica, das análises dos dados coletados na pesquisa de campo, possibilitando a apresentação do Produto desta pesquisa.

2. OS CAMINHOS DA INFÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO

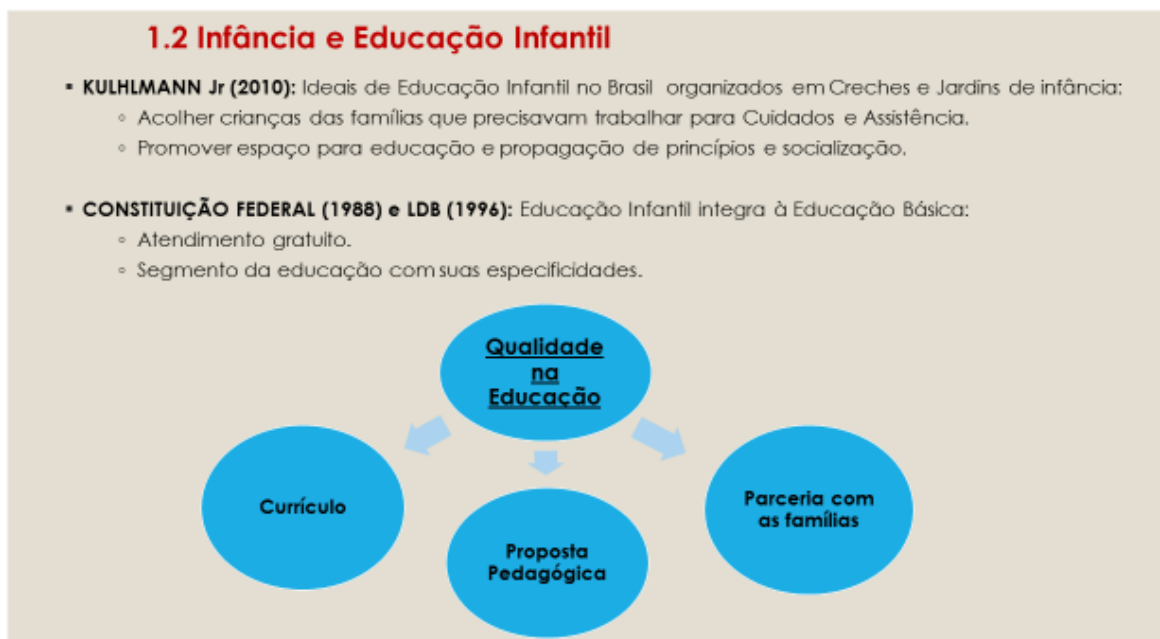
*A infância é o melhor capital que uma sociedade possui.
(César Muñoz Jiménez.)*

Figura 1: Os caminhos da Infância



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2: Infância e Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria

O propósito deste capítulo é apresentar algumas considerações acerca dos marcos histórico sobre a infância. Não se pretende aprofundar sistematicamente as abordagens acerca do conceito infância, mas contextualizá-lo, retratando um breve panorama sobre os caminhos trilhados pela infância ao longo da nossa história.

Os estudos acerca da história da infância vêm possibilitando um melhor aprofundamento das pesquisas sobre a história da educação infantil. Neste âmbito, a educação assume como elemento fundamental “a história da produção e reprodução da vida social” (KUHLMANN, JR., 2004, p.15)

Ao longo da história, a infância tramitou por diferentes representações e foi marcada pelas diversas relações sociais, políticas e econômicas. Neste aspecto, estudar a infância é buscar compreender os elementos constitutivos da história de vida e organização social das famílias e sociedade, com o intuito de considerar a condição de criança e os aspectos peculiares e inerentes ao seu desenvolvimento.

Resgatando às memórias sobre a infância é possível inferir que a dimensão acerca da criança variava de acordo com o tempo, espaço e condição com que ela estava inserida. Sobretudo sobre a organização político-econômica da sociedade.

Em um clássico estudo da infância e família europeias, Philippe Ariès (1981), descreve que até o século XV, era inexistente o sentimento de infância: as crianças, após vencerem às altas taxas de mortalidade, eram introduzidas ao mundo adulto e através dessa convivência, aprendiam sobre as regras e ofícios sociais.

Ariès (1981) em sua tese divulgada amplamente nos campos da sociologia, psicologia e educação, defendeu que o conceito infância foi sendo construído na história da vida social em um movimento progressivo, ao longo do tempo e das modificações das relações sociais. “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 1981, p.17)

A criança [...] não estava ausente na idade média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida. [...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança. (ARIÈS, 1981, p.21)

Para Ariès (1981, p.21), no século XV a iconografia da infância e a criança tornaram-se uma das “personagens mais frequentes das pinturas anedóticas”, entretanto, os registros das

crianças com suas famílias, ou na multidão, ou crianças no meio do povo assistindo aos milagres, como a representação da iconografia religiosa, demonstrava que a vida cotidiana da criança se misturava com a dos adultos.

Conforme os apontamentos de Pinto (1997), foi nos séculos XVI e XVII, que a infância começou a ganhar formas marcadas por um período de aprendizagem e de escolarização. Segundo o autor, com o Renascimento, emergiu na sociedade europeia, o interesse em desbravar os campos científicos, comerciais e artísticos como forma de superação aos desafios sociais. Destaca-se, em seus estudos, que este processo voltado aos interesses de investir na aprendizagem e escolarização de crianças, ocorreu de maneira lenta e, consideravelmente, para as famílias mais abastadas.

Para Ariès (1981), o surgimento da infância impulsionou novas organizações familiares. Antes disso, de acordo com o autor, a família tinha propósitos relacionados à sobrevivência dos membros e à proteção do patrimônio. Foi durante o século XVII, em que se iniciou um longo processo de intimidade entre os familiares e a criança passou então a assumir um lugar central dentro dessa organização. Sob esse novo olhar, a família passou a responsabilizar-se pela orientação e saúde de suas crianças, interessando-se por direcioná-las para uma educação mais formal.

Nesta perspectiva, Ariès (1981) aponta:

Foi no século XVII que os retratos de família [...] tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição [...]. Também no século XVII, a cena de gênero deu à criança um lugar privilegiado, com inúmeras cenas de infância de caráter convencional: a lição da leitura [...] a lição de música ou grupo de meninos e meninas lendo, desenhando e brincando. [...] A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p.28)

Em conformidade com os apontamentos de Ariès (1981), foi neste marco histórico em que se tornou importante os cuidados e a disciplina na infância. Permeada, sobretudo, pela influência do cristianismo, a infância passou a ser reconhecida como uma fase de fragilidade e inocência.

Assim, nasce na sociedade um novo conceito: a noção de criança bem-educada. Esta condição estava ligada ao fato de que as crianças deveriam ser afastadas de suas famílias e da aprendizagem que recebiam através da organização da vida adulta, para serem encaminhadas às escolas e aos educadores que, melhor capacitados que a família, assumiria a transmissão dos elementos para a boa educação. Sendo assim a criança viveria uma espécie de

“quarentena” em que permaneceriam longe de seus familiares por um determinado período de tempo com intuito de receber uma educação mais formal, necessária às condições sociais da época.

Entretanto, estes estudos amplamente difundidos por Ariès (1981) bem como a de outros autores como Hunt (1972); Shorter (1977); Stone (1977); Plumb (1985) citados por Ferreira (2002), sobre a inexistência do conceito infância, além da compreensão de que o sentimento pela infância teria se desenvolvido inicialmente pela classe favorecida, foram objetos de críticas e de questionamentos perante outros estudiosos da história.

Em suas análises Ferreira (2002) apresentou que nos séculos XVI e XVII, fatores como a entrega dos filhos para as amas, as ataduras, as punições corporais e disciplina severa, eram métodos utilizados pelos pais para demonstrarem preocupação com a educação de seus filhos. Entretanto as correções e os castigos cruéis apresentavam não a inexistência do conceito infância, mas a indiferença por ela.

Sobre essa indiferença acerca das especificidades da infância vivenciada pela sociedade do Antigo Regime⁵, Ferreira (2002, p.172) apresenta:

Em geral, as crianças foram sobretudo vítimas das poucas condições que a sociedade do Antigo Regime oferecia. O limitado desenvolvimento científico e tecnológico e, sobretudo, uma sociedade unanimemente subserviente à hierarquia, à autoridade e às orientações da Igreja Tridentina bem como uma população generalizadamente analfabeta e supersticiosa condicionavam fortemente as atitudes que se tinham com todos aqueles que pela sua dependência e fragilidade não conseguiam impor por si só. Muito mais que não compreender as especificidades da infância, era mais a impotência médica, o estado sanitário das povoações, a miséria, a ignorância supersticiosa das pessoas e a pressão social que colocavam as crianças em situações delicadas.

Entretanto, outros historiadores da educação vão mostrar que as profundas fermentações do século XVI leva a:

[...] iniciar a mudança das técnicas educativas e escolares: nasce uma sociedade disciplinar que exerce vigilância sobre os indivíduos e tende reprimi-lo/controla-lo, inseri-lo cada vez mais em sistemas de controle (como bem mostrará a realidade social e política dos anos Setecentos); forma-se a escola moderna: instrutiva, planificada e controlada em todos os suas ações, racionalizada em seu processo. É uma escola que assume um papel social cada vez mais determinante: social, civil (podemos dizer) profissional; que pertence cada vez mais nitidamente aos “aparelhos ideológicos”, mas também burocráticos do governo, seja ela laico ou religioso-eclesiástico [...] (CAMBI, 1999, p. 245-246)

⁵ O Antigo Regime pode ser definido como um sistema de governo que vigorou na Europa, principalmente, entre os séculos XVI e XVIII. Suas principais características foram o Mercantilismo e o Absolutismo. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/pesquisa/antigo_regime.htm. Acesso: 06/01/2016.

É válido ressaltar que a infância foi interpretada de diferentes maneiras, de acordo com o contexto cultural, econômico, religioso e intelectual de cada nação. Assim, pôde ser retratada sob a diversidade de fatores que estão associados à dimensão de compreendê-la como estrutura social.

Em continuidade com os marcos desta linha histórica, nos séculos XVIII e XIX, estudos sobre o desenvolvimento humano através do avanço de pesquisas nos campos da medicina e psicologia, contribuíram para destacar a infância. Desta forma, as inúmeras questões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano passaram a invadir as diferentes áreas da pesquisa científica, evidenciando as especificidades e a importância da infância neste contexto.

Neste período o conceito infância ganha forças e a criança é reconhecida como o centro do interesse social e econômico. É neste contexto ainda em que os centros de educação são vistos como fundamentais para o desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2010).

Desde então, inúmeros são os autores que frente às pesquisas pioneiras de Phillippe Ariès aos mais contemporâneos escritos sobre a história da infância, como António Gomes Ferreira, em seu livro intitulado “*Gerar, criar, educar*” (BOTO 2002, p.12), discutem em suas obras, as intrincadas relações entre o tema infância e o modo como as crianças eram percebidas nas diferentes relações sociais.

Estudos mais recentes como o do pesquisador americano Neil Postman, (2011) herdeiro da abordagem de Ariès, desafiam o repertório contemporâneo no campo da educação, quando na década de 80, apresenta o seu trabalho intitulado “*O desaparecimento da infância*” Nesta obra, o autor aponta acerca de dois momentos que teriam marcado a história das relações sociais e do desenvolvimento tecnológico: a *invenção* e o *desaparecimento da infância*.

À luz da teoria de Postman (2011, p.31), assim como os pressupostos de Ariès, a infância como estrutura social surgiu por volta do século XVI e ocorreu de diversas maneiras nos diferentes espaços culturais, econômicos e sociais. Fatores como a ausência da alfabetização, da compreensão dos conceitos de educação, além da alta taxa de mortalidade infantil foram apresentados pelo autor, como fatores que explicariam a inexistência da infância no período medieval.

Para Postman (2011), os meios de comunicação são fatores que influenciam diretamente o processo de socialização. Nesta perspectiva, o autor demonstrou que o

surgimento da prensa tipográfica no século XVI (antes disso, as interações sociais eram realizadas apenas oralmente) teria impulsionado a necessidade de alfabetização, que por sua vez, teria ocasionado a separação entre o mundo dos “adultos” e os das “crianças”, dando início ao surgimento do conceito de infância. Com isso, o que ocasionava esta separação entre crianças e adultos, era justamente a habilidade de leitura.

Este período, somado aos elementos da propagação do conhecimento, ampliando a necessidade de alfabetização, conseqüentemente expandindo a ideia da criação de escolas, é marcado pelo nascimento do conceito de infância, ou seja, os universos dos adultos e crianças diferenciavam-se por suas novas características: as crianças para terem acesso à leitura, precisavam antes transformar-se em adultos pela alfabetização, através do processo escolar. Desta maneira, a leitura passava a ser uma condição da pessoa adulta. (POSTMAN, 2011)

O que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado. E ao chegar, deixou para trás as crianças. Pois no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e seu interesse era o aqui e agora [...] é por isso que não havia necessidade da ideia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. [...], mas quando a prensa tipográfica fez sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada [...] depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se *tornar* adultos e para isso teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. (POSTMAN, 2011:50)

A “*invenção da infância*”, conforme denominou Postman (2011), também poderia ser explicada pelo surgimento do conceito de vergonha, ou seja, da necessidade que os adultos passaram a ter com relação aos cuidados e proteção das crianças em determinados assuntos e comportamentos. Neste âmbito, conversas como, por exemplo, a sexualidade, não deveriam ser discutidos com as crianças. Elas por sua vez, estariam protegidas dos segredos dos adultos, necessitando neste momento, de cuidados e de escolarização. Postman (2011, p.86) afirma que “o telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência, e as circunstâncias em que seria vivenciada.”

Ao prosseguir com a sua evolução histórica dos processos sociais intrinsecamente ligados ao conceito de infância, Postman,(2011) apontou o surgimento da mídia eletrônica, bem como as condições do cotidiano das crianças no período moderno como, a alfabetização precoce, o acesso da criança à informações até então vedadas a elas, a erotização precoce, a participação infanto juvenil nos índices de criminalidade, além da inserção eletrônica, como fatores que estariam associados ao “*desaparecimento da infância.*”. Em suas palavras o autor aponta “tenho em especial tentado explicar como a nossa nova e revolucionária mídia vem

causando a expulsão da infância depois de sua longa permanência na civilização ocidental (POSTMAN, 2011, p.134).

Todavia, outros estudos, como o de Sarmento (2007) questionam esta teoria sobre o desaparecimento da infância. As consideráveis mudanças nas estruturas sociais contemporâneas, tais como o desenvolvimento de uma indústria da cultura para as crianças, muitas vezes marcada pela comunicação da violência, pela erotização ditada por um padrão midiático, pelas complexas mudanças na rotina infantil induzidas por comportamentos “agressivos, competitivos e agnósticos”, são apontados pelo autor como fatores que convergem para um período denominado de *adultização precoce* ou a *idade da não-infância*. (SARMENTO, 2007, p. 34-35, grifo do autor).

Ainda sobre o fim ou também conhecida como morte da infância, Sarmento (2007, p.35) aponta:

Para além do conservadorismo inerente à caracterização da contemporaneidade como época da “crise de valores”, por contraponto a uma putativa⁶ idade passada de harmonia e consenso moral, esta concepção de morte da infância escamoteia a natureza activa das crianças – como sujeitos sociais que são, e não meros receptores passivos da cultura de massas – e obscurece o facto de que as crianças, nas complexas e adversas condições sociais da sua vida actual, vivem na especificidade da sua geração. Por isso, é incorreto falar em morte da infância, ainda que, efectivamente, a infância contemporânea sofra constrangimentos poderosos e se apresente especialmente vulnerável à colonização dos seus mundos de vida pelos adultos.

Para Kuhlmann Jr., (2001, 2004, 2005, 2010) pesquisador brasileiro sobre a história da educação e da infância, afirma que não é possível resumir a transição do sentimento de infância da sua condição de inexistência para a sua existência sem considerar as longas transformações nas relações sociais e nas complexas vertentes que envolvem esse processo.

A tese apresentada por Philippe Ariès sobre a consciência das especificidades da infância não inexistente no período medieval, pode ser questionada se baseada apenas na ausência de crianças na iconografia da época, ou pela falta da menção de crianças em documentos, testamentos, conforme retratam os defensores desta tese.

Diante de tal posicionamento, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) consideram:

Não se pretende afirmar, com isso, uma posição oposta e insensível às transformações que ocorrem ao longo do processo histórico. O capitalismo, o desenvolvimento do conhecimento científico e a constituição das instituições educacionais são fatores que estão associados à chamada infância moderna. O que se pretende é enfatizar a necessidade de se considerar que o processo histórico é

⁶ Putativa: O que é suposto, julgado. Concedido de maneira falsa a algo ou alguém. Disponível em: www.dicionarioportugues.org. Acesso em 06/01/2016.

bastante complexo e não pode ser simplificado. A transformação das mentalidades na longa duração histórica não pode ser entendida da mesma forma como se analisam as mudanças conjunturais, quando se identificam rupturas políticas e mudanças institucionais em períodos mais curtos. No lugar de postular uma sucessão de fatos que iriam da inexistência de um sentimento de infância, acompanhando do progresso das concepções pedagógicas, a compreensão do passado precisa levar em conta as tensões existentes em torno das relações sociais que constituem os processos históricos. (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2012, p.22).

Segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), é necessário ter cautela para afirmar a falta do sentimento de infância na Idade Média, apenas pelo fato de observar a ausência da representação de crianças nas artes plásticas. De acordo com os autores, é possível encontrar crianças representadas em imagens muito antigas, como nas esculturas de jade, da cultura Valdívia, do Equador, datadas entre os anos de 3500 a 2000 a.C, bem como no Museu do Palácio Nacional de Taiwan, onde há uma exposição dedicadas às crianças brincando, em diferentes momentos da antiga China Imperial, na pintura do artista Li Song em 1210, e na obra intitulada “Jogos de Crianças em um Jardim de Outono” de autoria desconhecida. Todos foram trabalhos que buscavam registrar as atividades e brincadeiras das crianças, marcando suas características físicas e psicológicas. (KUHLMANN JR. e FERNANDES 2012, p. 26-27).

Em seus estudos, os teóricos também concluem que é possível afirmar o reconhecimento do sentimento de infância mesmo na Antiguidade Clássica⁷, devido aos inúmeros exemplos de brinquedos e ilustrações sobre temas relacionados com as crianças, como observa-se abaixo:

Exemplares de brinquedos e ilustrações sobre temas relacionados com a criança e seus brinquedos na Antiguidade Clássica fornecem indícios do lugar da criança naquele período, entre gregos e romanos. Manson (2002) apresenta fotos de alguns objetos e utensílios: um vaso de cerâmica, datado em cerca de 425 a.C, com uma ilustração dourada de uma criança em seu cavaleiro de brinquedo e uma taça com fundo branco, de uma criança jogando peão (peça do Museu Real de Arte e de História de Bruxelas). Há também uma estela⁸ fúnebre grega, do século IV a.C, em que foi esculpida uma menina consagrando seus brinquedos infantis a uma divindade. A menina está com um pato em seus braços, diante da divindade, que segura uma boneca próxima do rosto, como se quisesse observar melhor o

⁷Refere-se a um longo período da História da Europa que se estende aproximadamente do século VIII a.C, com o surgimento da poesia grega de Homero, à queda do Império romano do ocidente no século V d.C, mais precisamente no ano de 476. Disponível em www.sohistoria.com.br- acesso em 20/10/2015.

⁸ Estela: A palavra **estela** provém do termo grego *stela*, que significa "pedra erguida" ou "alçada". A palavra entrou no uso comum da arquitetura e da arqueologia para designar objetos em pedra individuais, ou seja, monolíticos, nos quais eram efetuadas esculturas em relevo ou textos. A sua função essencial era veicular um determinado significado simbólico, fosse este funerário, mágico-religioso, territorial, político ou propagandístico, etc. Disponível em: www.dicionarioportugues.org. Acesso em 06 de janeiro 2016.

brinquedo. Por fim, observa-se uma boneca articulada grega, do século IV a.C. (KUHLMANN JR. e FERNANDES 2012, p.28)

A partir da leitura deste fragmento, resultado do trabalho desses autores, entre outros exemplos, é possível compreender que a consciência da particularidade infantil pode ser encontrada desde a antiguidade e nas diferentes culturas.

Assim, diversas pesquisas posteriores ao trabalho de Ariès, trouxeram um outro olhar para o período da infância. Considerando este novo posicionamento, apresentam-se seguir, os possíveis elementos que permitiriam uma melhor compreensão da condição das crianças no passado e as suas relações com a vida adulta.

Um dos principais elementos desta discussão acerca da existência da infância nas diferentes culturas é a compreensão de que há grupos diferentes e em situações diversas de crianças que se relacionam de maneira diferente em seu meio social, tornando-o impossível engessar o conceito de infância em um sentido único e uniforme.

A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero, bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos. (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 29)

Outro elemento a ser questionado na historiografia da infância, é a interpretação de que existe um único sentido para o seu desenvolvimento: das classes privilegiadas, nobreza e burguesia, para as classes populares.

Nota-se que pelo fato de haverem mais registros e relatos da vida burguesa e aristocrática (KUHLMANN JR., 1999), como os retratos de família, as correspondências privadas, os tratados de medicina e de educação entre outros, demonstrando assim, os indicadores de cuidados, sentimentos e educação por esta classe, não se pode concluir a inexistência deles nas camadas desfavorecidas.

Devido à ausência de registros de crianças pelas classes populares, muitos pesquisadores, buscaram indícios destas representações em documentos relacionados a história da assistência e de iniciativas privadas destinadas ao atendimento aos pobres e trabalhadores.

Diante das considerações apresentadas, ressalta-se que a infância deve ser considerada como uma condição da criança, compreendendo que elas próprias são produtoras da sua história, nas diferentes experiências vividas em determinados tempos, espaços e relações com

o seu meio. Torna-se preciso ter a clareza de que para além da visão e dos registos sob uma perspectiva adulta, está a criança, agente e produtora de sua própria história.

À luz do exposto, conclui-se que para compreender a história da infância é necessário ampliar as concepções que abrangem a complexidade deste conceito, assim também como considerar a diversidade de elementos presentes neste importante processo como nos relata Kuhlmann Jr. (1998):

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais. (KUHLMANN JR., 1998, p.32).

2.1 As especificidades da infância.

Nestas últimas décadas, evidenciou-se o crescente número de estudos referentes às crianças pequenas, representados pela diversidade de publicações nacionais e internacionais referentes à área da educação infantil e estudos sobre a infância. (NASCIMENTO, 2009).

Sobre esta abordagem Nascimento afirma:

Na década de 1990, grupos temáticos europeus e norte-americanos foram formados sob a denominação de Sociologia da Infância e, por meio de pesquisas e estudos, foram construídas concepções pautadas por um novo paradigma: a criança como ator social, ou seja, a infância deixa de ser vista como um “tempo de passagem” para constituir-se como uma categoria na estrutura social [...] Ainda que haja diferença nos estudos desenvolvidos, a concepção de criança como ator no campo social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre as crianças. Dito de outra maneira, foi retirada da psicologia do desenvolvimento sua primazia no discurso sobre a infância e, gradativamente, têm sido incorporados estudos da sociologia da infância para o reconhecimento das relações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares e com os adultos nas complexas interações que constituem o dia a dia nos ambientes educativos, de maneira geral. (NASCIMENTO, 2009, p.32).

Tais apontamentos permitem um novo olhar para a infância, não apenas na perspectiva da sociedade adulta, mas considerando que as crianças ocupam uma categoria social. Assim, os conceitos de fragilidade, de incompetência podem ser repensados a partir do conceito de criança como produtora de suas representações e sujeitos de seus direitos.

Neste campo de estudo, Nascimento (2009) e Sarmiento (2007) trazem as contribuições dos especialistas sócios científicos sobre a nova sociologia da infância. Em seus estudos, Nascimento (2009) indicou que os autores James, Jenks e Prout, em 1998 publicaram na Grã-

Bretanha o livro *“Teorizando a Infância”* (grifo nosso) no qual reorganizaram as representações da infância e apresentaram quatro linhas de estudo da sociologia da infância que conforme os apontamentos de Nascimento (2009) são:

[...]a primeira, a criança socialmente construída, se opõe à visão positivista e à crença em significados prévios, ou seja, se é socialmente construída, depende dos contextos social, político, histórico e moral, e o que revela que as infâncias são variáveis e intencionais, o que refuta a ideia de “criança universal”. A segunda, a criança tribal, que estuda as relações sociais das crianças entre pares e as interações desses grupos de pares com os adultos próximos. A terceira linha apresenta a criança minoritária, focalizando as relações de poder entre adultos e crianças, e a quarta, a criança social, com ênfase na interdependência entre as gerações (NASCIMENTO, 2009, p.32-33).

Em conformidade com os estudos de Sarmiento (2007) esses mesmos autores, James, Jenks e Prout (1998) para facilitar a compreensão deste trabalho acerca das representações da infância ao longo da história, de maneira geral, apresentaram dois períodos fundamentais: “o das imagens da “criança pré-sociológica” e o das imagens da “criança sociológica”. (SARMENTO, 2007, p.29).

De acordo com Sarmiento (2007) estes períodos diferenciam-se pelo fato de que no primeiro a criança é analisada como um sujeito abstrato, excluída do próprio contexto social e da condição de ser produtora de suas representações, no segundo período, a classificação da criança sociológica, é a apresentação de uma revisão desta análise, considerando a criança como ser social que integra uma categoria na sociedade, em um tempo e espaço.

Nesta análise, toma-se, por exemplo, as imagens da criança pré-sociológica nas seguintes proposições: (SARMENTO, 2007) a criança má; a criança inocente; a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente. Assim, os estudos acerca desta nova sociologia da infância, tem por trabalho a desconstrução desses fundamentos, buscando a reinterpretação e o resgate dessas imagens sociais, considerando a cultura, o tempo e as diferentes organizações entre crianças e adultos.

O primeiro aspecto a ser repensado nesta relação criança e adultos, é a compreensão das especificidades da infância, tendo como foco a condição de criança, sendo ela representada por uma categoria com características próprias, potencial em desenvolvimento e plena formação.

Certamente, o contexto social e a ascensão capitalista, embora não absoluta, implicaram em mudanças nas relações sociais e organizações familiares. A revolução industrial, (SARMENTO, 2007) ocorridas nos séculos XVIII e XIX, por exemplo, determinou uma certa condição para as crianças daquele período: estavam destinadas a suportarem uma

tensa jornada em fábricas, subordinadas à uma dura rotina de trabalho.

Compreende-se que, por interesses sócio-políticos ou não, a regulação fordista da economia, retirou as crianças das fábricas ao passo que, muitos movimentos sociais e as organizações não governamentais (ONGs) também se articularam em favor desta causa, lutando para impedir o trabalho infantil e a exploração de crianças. (SARMENTO, 2007).

Com o avanço na história, já no período moderno nota-se o desenvolvimento de uma indústria cultural especialmente voltada para as crianças e que de certa maneira, e em muitas situações, colaboraram para o processo de *adultização* precoce, seja através de comportamentos ditados pela mídia, do investimento apelativo das áreas comerciais, da rotina estressante através da infinidade de cursos e atividades oferecidos para ocupar o tempo e o espaço da infância.

Assim, compreende-se que a infância não está vinculada à um fato histórico organizado ao longo do tempo com início e término, mas é considerada uma categoria social, caracterizada por um grupo de indivíduos ativos que possuem suas especificidades e que potencialmente interpretam e interagem com o mundo e o seu entorno, mesmo que influenciada pelas transformações das relações sociais estabelecidas nos diferentes espaços culturais.

Sendo assim a diversidade nas culturas infantis, não descaracteriza a infância como identidade social, mas torna-se um aspecto importante em sua diferenciação. Na medida em que avançam as relações e organizações sociais, pode-se considerar que a infância, assim como todas as outras categorias sociais, sofre as influências do meio e das transformações. Independente do contexto e organização social existe a permanência do conceito de infância, nas diferentes culturas, sendo a sua essência comum às diferentes sociedades.

Sarmiento (2007) novamente contribui quando retrata a infância em seu aspecto da negatividade, conceito que aborda em sua teoria, quanto a ideia apresentada por pesquisadores sobre a negação da infância, ou ausência dela:

Com efeito, a infância deve a sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum. Assim sendo, a infância não é a idade da não fala: todas as crianças desde bebês têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não razão para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não trabalho todas as crianças trabalham, nas

múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2007, p.35-36).

Desta forma, conclui-se que essa longa jornada pela qual transcorreu o conceito de infância na história, perpassando pelas diversas organizações sociais, culturais e pelos diferentes olhares dos pesquisadores desta área, a infância pode ser considerada como uma etapa da vida em que as crianças, o sujeito em questão, tem suas especificidades e é produtora de conhecimento. Sendo assim, independentemente de onde elas vivem e estabelecem suas relações, as crianças têm em comum características que as definem como tal.

Certamente, a relação com o mundo adulto, muito contribui para o seu desenvolvimento e pelas escolhas da vida, podendo atribuir às instituições sociais como a família (a primeira instituição em que a criança tem contato) e a escola, papéis extremamente importantes nesse processo de formação e construção.

Para o produto, utilizou-se destes fundamentos teóricos sobre as especificidades da infância e a importância da interação da criança com o adulto como base para a elaboração do Manual, no que se refere à apresentação de caminhos e práticas na educação de filhos.

A partir deste pano de fundo acerca das características sobre a infância e sua importância histórica na sociedade, ocupando diferentes espaços nesta linha de estudo, apresenta-se a seguir, a construção da história da educação infantil, correlacionando a elaboração desta modalidade de educação com as concepções acerca da infância.

2.2 Infância e Educação infantil: um panorama da sua história no Brasil.

O atendimento infantil no Brasil organizou-se em creches e jardins de infância, partindo de diferentes ideais para a sua implantação, desenvolvendo-se em conformidade com as necessidades e anseios da sociedade vigente. Desde às ações comunitárias, aos modelos educacionais europeus, as iniciativas para o atendimento das crianças foram caminhando por uma longa jornada de trabalho de cuidados e assistência rumo aos princípios de educação.

A primeira instituição de educação infantil no Brasil estabeleceu-se no século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1875 e recebeu o nome de “Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira”. Anos mais tarde, fundou-se em São Paulo o Jardim de Infância da Escola de Americana, fundada por missionários presbiterianos e norte-americanos. Os jardins

de infância caracterizavam-se como o “primeiro estágio do ensino primário e visavam ao desenvolvimento harmônico da criança.” (KUHLMANN JR., 2010, p.68).

A divulgação da creche em nosso país ocorreu em 1879 e estava destinada ao atendimento de crianças de 0 a 2 anos, com o intuito de apoiar às famílias, necessariamente que estavam trabalhando, o que para a época, significava as mulheres pobres e operárias. (KUHLMANN JR., 2005). Além disso, as creches funcionariam como um complemento da escola primária ou das salas de asilo, que atenderia então as crianças dos 3 aos 6 anos.

Sabe-se que a primeira creche de que se tem registro em nosso país (KUHLMANN JR., 2001, 2005), foi inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro e estava destinada aos filhos dos operários da Fábrica de Tecidos Corcovado.

Posteriormente em São Paulo, em 1901, a espírita Anália Franco cria uma organização denominada *Associação Feminina Beneficente e Instructiva*, (grifo do autor) responsável por organizar “escolas maternais e creches, agregadas a asilos para órfãos, atingindo em 1910, 18 escolas maternais e 17 creches-asilos por todo o estado.” (KUHLMANN JR., 2005, p.183).

As salas de asilos, de acordo com Kuhlmann Jr. (2010), originaram-se na França no século XIX, passando a chamar-se posteriormente de escolas maternais. Na Inglaterra ficou conhecida como *infant school*, na Itália de *asili infantil*, e os *Kindergarten*, na Alemanha. Assim a Europa, assumia o pioneirismo na criação de espaços destinados à educação de crianças com o caráter pedagógico.

É válido ressaltar que as primeiras intenções de instituições de educação infantil, ainda no século XVIII estavam associadas à Friedrich Oberlin, que fundou na França, os primeiros centros de educação para crianças, denominados como Escola de Principiantes ou Escola de Tricotar em 1769, destinada a atender crianças de uma área rural precária, mas que objetivava a transmissão e o uso da língua francesa, além dos valores morais e éticos. (KUHLMANN JR., 2001).

Na Alemanha, Froebel com os conhecidos *Kindergarten* (jardim da infância) em 1837, inicia-se um espaço propriamente adequado para a educação infantil, com o intuito não somente de acolher as crianças, mas instruí-las e educá-las. (KUHLMANN JR., 2001). Froebel, como educador e filósofo atribuiu aos centros de educação infantil com o nome de jardim da infância, por acreditar que assim como um jardim em que as plantas precisam de cuidados especiais para crescerem bem, as crianças, também carecem de uma educação que possibilite aprendizagem e educação. Sendo assim, os *Kindergarten* ficaram conhecidos não somente por acolher as crianças cujas mães trabalhavam, mas como instituição para todos.

Outro marco importante para este período da história da educação infantil foi a propagação da escola elementar pública, sendo em Portugal a primeira nação a divulgar esses ideais.

Durante a primeira metade do século XIX, em outros países europeus, como Holanda e repúblicas italianas, também surgiram instituições similares, para diferentes faixas etárias. Mas foram as creches, jardins-de-infância de Froebel e as salas de asilo, depois chamadas escolas maternais, que passaram a ser as mais difundidas.

Nota-se, portanto, que no Brasil, dentro de um processo lento de adesão, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos apareceu apenas no final do século XIX, podendo considerar que antes deste período, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existia.

Ainda neste período histórico, como tentativa de solucionar determinados problemas sociais, (NOGUEIRA, 2005) muitas instituições de caráter filantrópico e assistencialista abrem suas portas ao atendimento de crianças vítimas de maus tratos, abandono e violência.

Com o mesmo intuito de acolher e moralizar crianças, essas associações, geralmente ligadas às instituições religiosas, tornaram-se os primeiros espaços com o interesse de acolher e proporcionar um ambiente de aprendizagem para elas.

Nesta perspectiva, as ações assistenciais, junto aos históricos da família e da educação, colaboram para a compreensão acerca da história da infância, como destaca Kuhlmann Jr. (2004, p.17): “a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, constitui as principais vertentes que tem contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos. ”

Outros fatores como a crescente industrialização e por consequência a urbanização, também contribuíram para a criação de centros de atendimento às crianças da infância, mesmo sem o caráter da escola obrigatória.

O que se observa então é que as instituições fundadas para atendimento infantil se deram a partir de duas grandes necessidades: uma era acolher as crianças das famílias que precisavam trabalhar (viúvas, mães solteiras) para cuidados e assistência (alimentação, descanso, agasalho); a outra seria promover um espaço para educação, propagação de princípios e socialização.

Pode-se afirmar, com base nestes pressupostos teóricos, que as instituições como os jardins de infância, as creches e as escolas maternais partiram de um mesmo intuito: o de oferecer atendimento à infância das famílias de classes trabalhadoras diante de

impossibilidades ou dificuldades que a família encontrava em cumprir com a função de cuidar e educar. Sendo assim, para Kuhlmann Jr. (2004) o que diferenciava tais instituições não eram as origens nem a predominância de princípios educativos, mas o público e a faixa etária a quem se destinava o atendimento.

Como apresentado, no Brasil, as primeiras intenções para a criação de instituições com atendimento infantil estavam ligadas inicialmente ao caráter assistencialista e resultaram, de modo geral, da articulação de interesses jurídicos, médicos, empresariais, políticos, pedagógicos e religiosos, girando em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, preocupada com a infância moralmente abandonada, a médico-higienista, dando enfoque ao tema mortalidade infantil e a religiosa, com o caráter à caridade aos necessitados. (KUHLMANN JR., 2004).

Somando-se a isso, as questões acerca da infância, da maternidade e do ingresso da mulher no mercado de trabalho também foram aspectos importantes a serem considerados na história das instituições de educação infantil. (KUHLMANN JR., 2004).

Assim, a infância entra para o cenário das legislações sob o aspecto do amparo e da assistência, não como um direito constituído, mas com expressões de “amparo à infância” recorrentes nos documentos oficiais como nas Constituições Federais (1937). Desta forma, nota-se que o Estado assume um papel do cuidado e não do dever como ressalta Cury (1998):

Antes da Constituição de 88, e executado uma pesquisa que ainda está por ser feita no âmbito das Constituições Estaduais, a área federal toma a questão da fase da vida infantil sob a figura do Amparo e da Assistência. Portanto, não é sob a figura do Direito, mas sob a figura do Amparo e da Assistência que o infante entra em cena. Desta maneira, as expressões que, recorrentemente, aparecerão no corpo das Constituições Federais será, ou então, como na Constituição de 37, que afirma que à infância à qual vier faltar recursos, o Estado deverá providenciar cuidados especiais. Portanto, a figura nesse caso, coerente com o Estado Novo, é Cuidado e não Dever, é Amparo e não Direito. A Constituição de 46 de novo assume a expressão Assistência. Somente com Constituição Federal de 67 e da Junta Militar de 69 é que se introduz, pela primeira vez, a noção de que uma Lei própria providenciará a Assistência à Infância. Mas continua havendo a figura da Assistência e do Amparo, agora na forma de uma Lei, e não simplesmente de uma forma genérica, feita através de qualquer tipo de instrumento. (CURY, 1998, p.10).

É válido salientar, que a diferença estabelecida entre as creches e pré-escolas, faz-se exatamente pelo atendimento por faixa etária, sendo ambas instituições pertencente à educação infantil, partilhando do mesmo objetivo: o atendimento integral à criança.

Neste contexto histórico a educação infantil ganha espaço no território jurídico e leva para dentro das escolas e instituições regulares de educação, parâmetros para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, considerando as características de desenvolvimento desta etapa da

vida e privilegiando os conteúdos curriculares.

Para Cury (1998) a Constituição e a LDB trouxeram um novo direcionamento para a educação infantil, rompendo com aquela concepção de amparo e assistência. Estes, por sinal, cabem à família, a primeira e a mais importante instituição social para a criança. Além disso, tais leis proporcionaram um novo olhar para educação infantil não apenas com um preparo para os anos seguintes, mas como de fato um segmento da educação com suas especificidades e com dignidade própria.

Longo foi o percurso em nosso país para regulamentar o atendimento educacional de qualidade para as crianças. Profissionais, pesquisadores, políticos e interessados, junto ao poder público, reuniram-se em diversas conferências e congressos a fim de repensarem os aspectos da educação infantil a serem oferecidos nas instituições públicas, comunitárias, privadas e filantrópicas, buscando alcançar um padrão de qualidade nestes atendimentos.

Atualmente no Brasil são utilizados dois termos para definir o atendimento da educação infantil, as chamadas creches (designadas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos no período parcial ou integral) e pré-escola (atendimento de crianças com 4 a 5 anos no período parcial ou integral). Sua definição também está agregada à existência de uma proposta pedagógica que contemple as especificidades da infância e à adequação dos espaços físicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da educação infantil.

Conforme previstos na LDB (BRASIL, 1996), título V, seção II, artigo 29º, a educação infantil ficou estabelecida como primeira etapa da educação básica, com objetivos de promover o desenvolvimento integral da criança, bem como dar “continuidade” as ações da família e comunidade:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) as instituições de educação infantil podem ser públicas ou privadas. As públicas são criadas, mantidas e administradas pelo poder público federal, estadual, distrital ou municipal (LDB, art.19º, inciso I). As instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (LDB, art.19º, inciso II) e se organizam em dois grupos: as privadas com fins lucrativos e as comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. (LDB, art. 20º, incisivos I e II).

Em promulgação recente da Lei 11.114 de 16/05/05⁹ (altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, com fins de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade) e da Lei 11.274, de 06/02/2006, (Altera a redação dos artigos. 29º, 30º, 32º e 87º, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade), o atendimento da educação infantil passou a ser organizado no atendimento às crianças com a faixa etária de 0 a 5 anos.

Além dessas mudanças ocorridas na educação básica, outra recente alteração refere-se à Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/09¹⁰ que assegura a obrigatoriedade da frequência da criança na escola a partir de 04 anos de idade, compreendendo a educação básica obrigatória e gratuita com a faixa etária dos 04 aos 17 anos. Em conformidade com esta Emenda, a estruturação deverá ser implementada progressivamente até 2016.

Observa-se então que a trajetória da educação em nosso país vem caminhando para a garantia da educação básica obrigatória e gratuita desde a primeira infância, buscando por meio de políticas públicas ampliar os direitos da criança. Nesta perspectiva, considera-se como um importante progresso o reconhecimento do trabalho educacional desenvolvido na infância, assegurando para as nossas crianças a educação como um direito e não como assistência.

Desta forma, diversos documentos, bem como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Critérios de qualidade para creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), entre outros, elaborados pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, foram apresentados, com base em pesquisas e estudos, com os grupos envolvidos para definição de regulamentações oficiais que colaboraram para estabelecer um padrão mínimo de atendimento a ser ofertado nas instituições de educação infantil, com base nos diferentes critérios como segurança, saúde e higiene, currículo, formação profissional, espaço físico, atividades de aprendizagem, interação-adulto criança entre outros (CAMPOS, 1998).

Para Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), a educação infantil vem ganhando ainda a

⁹ Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>. Acesso em 20/10/2015.

¹⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 20/10/2015.

sua identidade dentro da educação básica, sendo lentamente reconhecida como uma etapa importante da educação. Através de um trabalho próprio, articulado com as especificidades da infância, a educação infantil caracteriza-se por uma modalidade sistematizada, assim como os outros segmentos da educação.

A educação infantil, especialmente a creche, busca seu espaço dentro do sistema educacional. É até compreensível que a organização e o funcionamento das outras etapas da educação básica forneçam um modelo de gestão para a educação infantil, mas não se pode perder de vista que o trabalho das instituições de educação infantil envolve, necessariamente, a articulação entre cuidado e educação. Dessa forma, a educação infantil necessita de um arranjo organizacional que garanta o atendimento em tempo integral; a organização adequada do espaço físico, de modo que a criança se sinta acolhida e confortável; a realização de um projeto educativo, sistemático, intencional, que promova o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual e a socialização e o diálogo frequente com as famílias. (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2012, p.35).

Para Oliveira (2010) torna-se importante a compreensão de que as instituições de educação infantil, podem ser consideradas como escolas e, portanto, desempenham um papel para além das concepções assistenciais ou de serviço de assistência à família, para que os pais possam trabalhar despreocupados com os cuidados básicos que devem ser ministrados em seus filhos. Neste âmbito a educação infantil, tem os seus objetivos e sua função no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem escolar.

A instituição de educação infantil pode atuar, sim, como agente de transmissão de conhecimento elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de “ler” o mundo e a si mesma. (OLIVEIRA, 2010, p.46).

Ainda nesta direção, Oliveira (2010) enfatiza a necessidade na qual ainda caminha a concepção acerca do atendimento na educação infantil:

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidade de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. (OLIVEIRA, 2010, p.47).

Diante do exposto compreende-se, que as escolas de educação infantil desenvolvem seu papel através do ato de acolher a criança em sua totalidade, considerando-a em seus amplos aspectos de formação e desenvolvimento. Através do ensino, busca promover na criança

aprendizagens significativas e que possibilitam o pleno desenvolvimento.

De fato, ao falar-se de identidade no ensino e no processo de educar a criança dentro dos ambientes escolares, torna-se necessário o desenvolvimento de um projeto pedagógico, comprometido, sobretudo com padrões de qualidade no atendimento.

Ainda nas palavras de Oliveira (2010) pode-se entender como proposta pedagógica para as instituições de educação infantil, aquela em que considera a “atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural da criança” (OLIVEIRA, 2010, p.48-49). Além disso, possibilitar às crianças condições para que elas possam compreender a sua realidade, capacitando-a a agir e interagir de modo transformador.

Para Arce (2010, p.30) o trabalho pedagógico de uma escola “é sempre um ato intencional, dirigido e que envolve a transmissão de conhecimento” considerando, portanto, a criança um ser em construção, em processo de humanização. Na visão da autora, o dia-a-dia das crianças e toda bagagem que trazem de casa são como ponto de partida para o trabalho do professor em sala de aula. Sendo assim a escola realiza um trabalho pensado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam suas crianças:

O ato de ensinar, transmitir conhecimentos sistematizados tem nos séculos que nos antecederam garantido a reprodução de nossa sociedade humana. Por isso defendemos como um direito infantil a transmissão de conhecimentos, o ensino. [...] Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo. (ARCE, 2010, p.34).

Ainda nesta abordagem, a escola assume um papel de ampliar o capital cultural das crianças, trazendo o conhecimento que não está posto no cotidiano delas, mas utilizando como ponto de partida aquilo que trazem de casa, da cultura, das relações estabelecidas em sua realidade. O professor, nesta perspectiva, precisa atuar concomitantemente com o objetivo da escola, planejando, estudando conteúdos, preparando-se para atuar em sala de aula. O professor deve agir intencionalmente, sabendo que isto será importante na vida de suas crianças.

Nesta perspectiva, torna-se essencial reconhecer a importância do trabalho na educação infantil, considerando que apesar da atuação com crianças de pouca idade, estas, como visto anteriormente, são seres histórico-sociais, produtoras de cultura, cabendo ao professor, reconhecer tais especificidades para então atuar visando avançar e promover o desenvolvimento científico, artístico, ético e cultural. (ARCE e MARTINS, 2010).

Para Moreira e Candau (2007) a figura do professor torna-se de fundamental importância para a efetivação deste processo curricular nas escolas. É por meio dele que o currículo se materializa dentro das salas de aula.

O currículo, por sua vez, caracteriza-se pelo conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas com o intuito de promover a educação em seus espaços escolares, fazendo o diálogo entre a realidade do educando e o que está em seu entorno, com os conteúdos que transmitam os conhecimentos historicamente acumulados e que promovam novos conhecimentos.

Para que o ensino oferecido e a aprendizagem sejam garantidos, é preciso não apenas ter o currículo ou proposta pedagógica como orientador do trabalho, mas sobretudo, conhecer e reconhecer a criança e suas especificidades.

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência, de que com frequência as crianças pequenas são alijadas: mesmo nas grandes cidades, a maior parte dos locais está longe de contemplar as necessidades das crianças de 0 a 6 anos. Falta nos nossos municípios valorização de espaços de arte, história e cultura; faltam brinquedos e/ou praças e parques; brinquedotecas e locais para crianças pequenas em clubes, museus, bibliotecas, hospitais, postos de saúde, bancos - instituições para onde as levam os adultos por longos períodos de tempo. Mesmo as escolas, creches e pré-escolas precisam de espaços de brincar, garantindo o direito das crianças, e prestando relevante serviço às famílias. (KRAMER, 2002, p.03).

Diante de tais marcos da infância e do desenvolvimento de um espaço educacional que vise a promoção, a ampliação e a construção de conhecimentos e produção de cultura, a partir das características da criança, torna-se importante a reflexão acerca do papel desenvolvido pelas instituições de educação infantil.

Frente às consideráveis especificidades da infância e sua importância no contexto social, tais instituições de educação infantil, devem, portanto, assumir a sua função de escola, visando oferecer a seus alunos (crianças) um atendimento de qualidade, compreendendo a fase de desenvolvimento e possibilitando a construção de novos conhecimentos a partir das relações estabelecidas.

Para Kramer (2002, p.19) as escolas precisam desenvolver um trabalho pedagógico que esteja pautado na visão de que as crianças são “seres sociais, indivíduos que vivem na sociedade.” É necessário, portanto, que a escola amplie o olhar para compreender as diferentes características entre seus alunos, o contexto social e a história de vida de cada um.

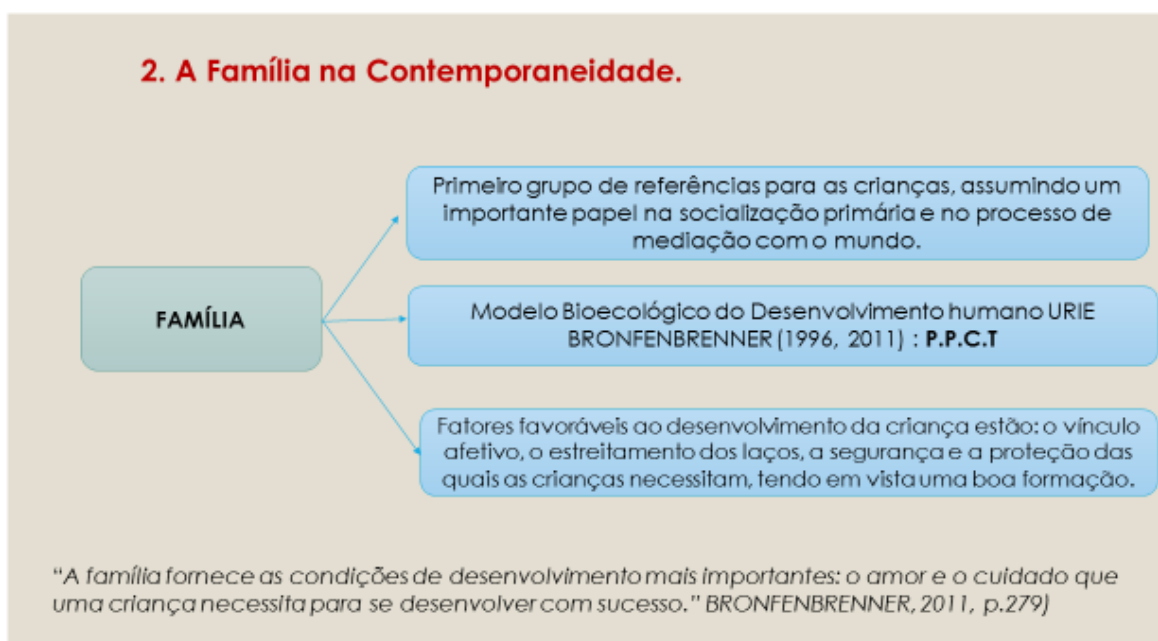
Neste contexto às famílias desenvolvem, primordialmente, o seu importante papel na formação e educação das crianças. Como demonstrado neste estudo, a família, assim como a sua relação com a criança, apresentou-se em diferentes atuações, conforme às influências e mudanças estruturais do contexto histórico-social.

Sobre essa relação, escola e família na infância, é que se desenvolve o próximo capítulo deste estudo.

3. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE

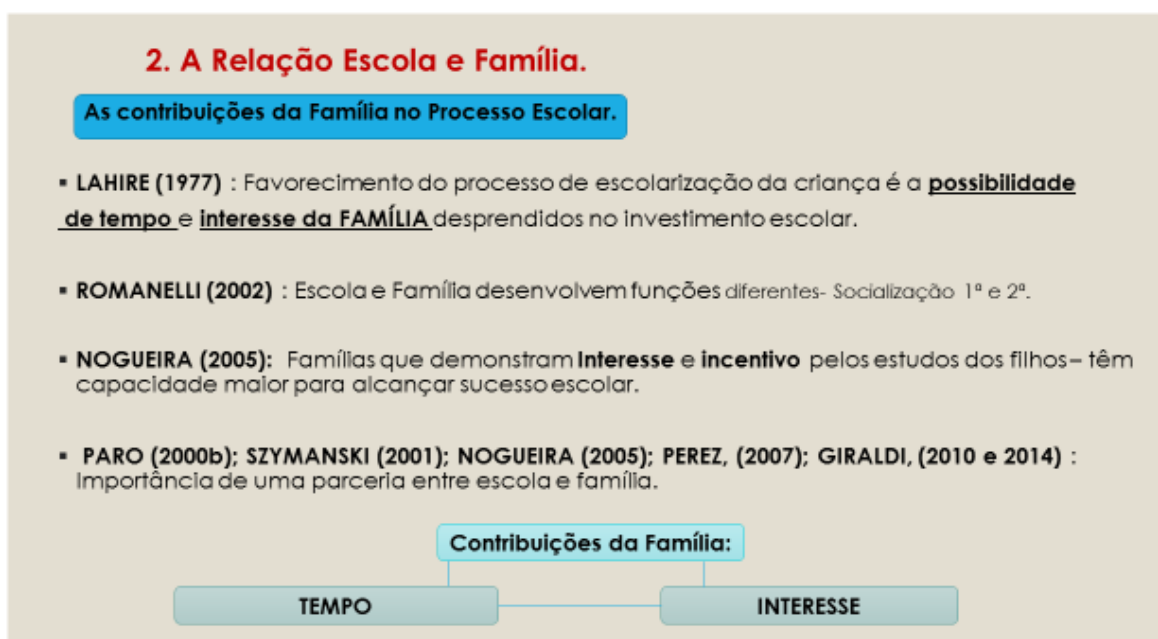
O coração do nosso sistema social é a família. Se quisermos manter a saúde da nossa sociedade, temos de descobrir a melhor forma de proteger este coração.
(Urie Bronfenbrenner.)

Figura 3: A família na Contemporaneidade.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 4: A relação Escola e Família



Fonte: Elaboração própria.

Há muito tempo na história da humanidade o conceito família e suas características vêm sendo estudados no campo das ciências sociais, assim como as constantes mudanças estruturais e as suas relações com os seus membros. A antropologia, a sociologia e a psicologia, entre demais áreas do conhecimento, vêm buscando compreender as diferentes organizações desta instituição. (MARTINS e SZYMANSKI, 2004). Assim, pesquisas historiográficas e sociológicas apontam para as diferentes e constantes mudanças familiares conforme as determinações sociais e temporais.

Ao longo da história, arranjos variados foram atribuídos à família, desde aos grandes grupos parentais, incluindo amas e serviçais, ao modelo nuclear, caracterizado pela estrutura pai, mãe e filhos, bastante reconhecida pelas sociedades ocidentais.

Diversos estudiosos (VYGOTSKY, 1991, 1998 e 2001; WALLON, 2007; BRONFFENBRENNER, 1996 e 2011), demonstraram em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, que a instituição familiar, de maneira geral, é o primeiro grupo de referências para as crianças, assumindo um importante papel na socialização primária e no processo de mediação com o mundo.

A partir das análises destes autores é possível compreender a relação do adulto com a criança pequena, permeadas pelas relações familiares que são fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo. Para Vygotsky (1991, p.95) o “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.”

Por meio de ações afetivas de cuidado e da proteção, o adulto possibilita significações à criança que servirão como mediadores fundamentais à organização do pensamento e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em suas palavras, Vygotsky (2001) define esse conceito de mediação:

Inserida no meio familiar, a criança aprende a significar suas primeiras ações, internalizando, cotidianamente, signos e símbolos que servem de mediadores fundamentais para a organização de seu pensamento, atuando também no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. À medida que a criança se desenvolve e acumula experiências por meio da relação com adultos e outras crianças mais velhas ou mais experientes, ela passa por um processo de individuação, isto é, de afirmação enquanto sujeito único. Como se pode notar, a criança “não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2001, p. 289).

Diante dessas considerações, é possível compreender a importância que a família exerce no desenvolvimento da criança em seu processo humanizador. Como visto em Berger e Luckmann (2011, p.167) “o indivíduo não nasce membro da sociedade, nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade”.

No intuito de buscar uma melhor compreensão dos fenômenos familiares e sua atuação no contexto social da criança, é que muitas pesquisas no campo da psicologia em estudos de desenvolvimento humano, optaram por desenvolver suas pesquisas à luz da Teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (BRONFFENBRENNER, 1996 e 2011; MARTINS e SZYMANSKI, 2004; BHERING e SARKIS, 2009) que publicada no final da década de 70, privilegiava estudos sobre o desenvolvimento humano dentro de seu contexto social, considerando as inúmeras influências que esse sujeito vivencia.

Nesta abordagem contextualista o desenvolvimento da pessoa acontece em diferentes contextos no qual o indivíduo se desenvolve e aprende a partir do que lhe é posto. Desta forma, as diferentes culturas e organizações sociais podem possibilitar maneiras distintas para o desenvolvimento e aprendizagem. (BHERING e SARKIS, 2009).

Nas últimas décadas, conforme apontam os estudos de Martins e Szymanski, (2004), Urie Bronfenbrenner fez uma reformulação em sua abordagem teórica, ampliando o olhar sobre o desenvolvimento do sujeito em seu contexto. Nessa perspectiva, o modelo de pesquisa passou a considerar o aspecto da *bidirecionalidade* (grifo nosso) em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua. Logo, o sujeito influencia o próprio ambiente, assim como o ambiente o influencia. É válido ainda incluir que o desenvolvimento humano passa a ocorrer mediante processos da interação recíproca do indivíduo em ação com as pessoas, ambientes e símbolos.

Este novo modelo de pesquisa de Bronfenbrenner, recebeu o nome de bioecológico, (BRONFENBRENNER, 2011) que por sua vez, passou a apresentar quatro aspectos a serem considerados nesta ação conjunta entre o indivíduo ativo e as características do ambiente.

Conforme os estudos de Martins e Szymanski, (2004), apresentou-se as seguintes definições para os quatro aspectos do modelo bioecológico proposto por Urie Bronfenbrenner, denominado de modelo P.P.C.T: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo.

O primeiro aspecto denominado **Pessoa**, refere-se à vida do ser humano e está ligado às características do indivíduo em desenvolvimento tanto nas esferas biológica como psicológica, isso deve incluir as convicções, temperamento, metas e motivações do sujeito. (MARTINS e SZYMANSKI, 2004).

Nos estudos de Bronfenbrenner (2011, p.44) um elemento importante para a definição deste modelo bioecológico do desenvolvimento humano é o da *experiência*. Isso demonstra que as características pessoais também estão relacionadas à maneira na qual as pessoas

experienciam as situações do ambiente em que vivem.

O **Processo** caracteriza-se pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. De acordo com os estudos de Martins e Szymanski (2004, p.65) para que o ser humano, tanto adultos como crianças, desenvolvam-se em seus aspectos gerais (intelectual, emocional, social e moral) torna-se necessário que o mesmo esteja em constante relação com “pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato”. A essas maneiras de interação com o ambiente imediato, denominou-se *processos proximais*.

Os processos proximais podem ser compreendidos à luz da teoria de Bronfenbrenner (2011, p.46) como “padrões duradouros de interação no contexto imediato”. Como exemplo desses processos temos “as brincadeiras com uma criança pequena; nas atividades entre crianças; no grupo ou na ação solitária; na leitura; na aprendizagem de novas habilidades; nas atividades físicas; nas soluções de problemas; no cuidado de pessoas doentes” (BRONFENBRENNER, 2011, p.46); etc. Tais processos de interação com as pessoas, objetos, símbolos por um período longo de tempo pode favorecer a capacidade da pessoa tornar-se cada vez mais agente de seu desenvolvimento. Em resumo, os processos proximais podem ser caracterizados, conforme aponta Bronfenbrenner (2011, p.46) como a “força motriz primária do desenvolvimento humano. ”

O outro aspecto a ser compreendido é o **Contexto**. Na teoria de Bronfenbrenner (2011, p.82) o contexto pode ser considerado como “um conjunto de estruturas encaixadas e interconectadas”. Desta forma, ao tratar-se de contexto de desenvolvimento, o autor refere-se ao meio ambiente global em que o sujeito está inserido, tanto os contextos imediatos, quanto aos mais distantes, ou mesmo nos contextos em que a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e podem influenciar o desenvolvimento do indivíduo. (MARTINS e SZYMANSKI, 2004).

Em termos de hierarquia de sistemas, a teoria propõe quatro níveis: *o microssistema*, referente aos processos que ocorrem em contextos imediatos no qual o indivíduo em desenvolvimento está inserido, como exemplo “a casa, sala de aula”; *o mesossistema* pode ser compreendido como as relações que se estabelecem entre dois ou mais ambientes em que a pessoa está inserida, exemplo: “as relações entre casa e escola, casa e trabalho”; *o exossistema*, refere-se às relações que se estabelecem entre dois ou mais ambientes no qual pelo menos em um deles o indivíduo não está inserido, mas que influenciam o curso do desenvolvimento da pessoa, como exemplo “ no caso da criança, a relação entre sua casa e o local de trabalho dos pais, para os pais, a relação entre a escola e o grupo de amigos do

bairro”; por último, apresenta-se o macrossistema no qual “engloba todos as outras características do micro, meso e exossistema de uma determinada sociedade e segmento” e estão relacionadas à cultura, crenças, ideologias que influenciam a organização das relações sociais e institucionais. (BRONFENBRENNER, 2011, p.114-115).

Para finalizar este modelo proposto por Bronfenbrenner (2011), apresenta-se o aspecto do **Tempo** que pode ser compreendido conforme os apontamentos de Martins e Syzimanski (2004) a maneira pela qual ocorrem as mudanças ao longo do tempo, no sentido histórico dos eventos. Mudanças ocorrem no decorrer dos tempos nas diferentes esferas de desenvolvimento da pessoa, sociedade, comunidade, redes sociais, famílias e relações pessoais. Para Bronfenbrenner (2011) a grande relevância nos estudos do desenvolvimento social é compreender essas mudanças que ocorrem no desenvolvimento humano relacionado à pessoa e simultaneamente com os diferentes contextos ao seu redor.

À luz desta teoria, o desenvolvimento humano está atrelado às questões biopsicológicas dos sujeitos, em sua formação individual e em interação com o grupo, sendo considerada às diversas relações estabelecidas desde o nascimento ao longo do curso da vida. Considera-se, portanto, interligados os aspectos biológicos, emocionais, sociais, culturais pelos quais o sujeito vivencia.

Historicamente, como já evidenciado, o principal contexto de desenvolvimento da criança pequena é a família, considerada, pelos diferentes estudos, como a primeira instituição social em que a criança tem contato e nela passa a estabelecer as primeiras relações com o mundo.

Entretanto, a família, sofre, por sua vez, a influência dos diferentes contextos da sociedade. Na teoria de Bronfenbrenner (2011), os processos que ocorrem nos diferentes contextos, mesmo que independentes, acabam-se por afetar reciprocamente. A exemplo deste conceito, toma-se como modelo, uma criança que frequenta a educação infantil (BHERING, SARKIS, 2009), ela está inserida no contexto familiar e no contexto escolar, e as ações que ocorrem nestes diferentes contextos contribuem e influenciam o curso do seu desenvolvimento. Nesta relação, ações que ocorrem no interior da família, são trazidas para a escola e vice-versa, conforme observa-se nas palavras dos autores:

A criança está inserida no microssistema família e no microssistema escola e as relações que ela desenvolve em cada sistema, com seus pais e professores, são diferentes, tendo diferentes repercussões em seu desenvolvimento e modo de estar no mundo. A escola vem tornando-se contexto de desenvolvimento para um número crescente de crianças, sendo relevante atentarmos para as interações vividas nesse ambiente, as relações que construímos com as famílias e as práticas que as escolas desenvolvem para envolver os pais na educação de filhos. (BHERING e SARKIS,

2009, p. 8 -9).

No Brasil, a família vem constituindo objeto de investigação de muitos pesquisadores no campo da educação (PRADO, 1991; PARO, 2000b e 2010; SZYMANSKI, 2001; ROMANELLI, 2002; NOGUEIRA, 2005; PEREZ, 2007; GIRALDI, 2010 e 2014), reconhecendo tais mudanças ocorridas nas estruturas organizacionais, bem como a sua atuação na formação social na vida da criança.

Em seus estudos, Prado (1991), já apontava o conceito de família não apenas como um simples fenômeno natural, mas como uma instituição social que foi modificando-se ao longo da história, e, portanto, podendo apresentar variadas formas e finalidades numa mesma época e lugar, de acordo com o meio em que está constituída.

Nas palavras de Prado (1991, p.40), “é através da família em que a criança tem acesso ao mundo adulto, e nesta relação ela desenvolve a sua identidade. ” À família caberia a importante função de ensinar sobre a cultura, costumes e valores característicos desta instituição.

Ora, toda família visa, primeiramente, reproduzir-se a si próprio em todos os sentidos: seus hábitos, costumes e valores que transmitirão por sua vez às novas gerações. É na família ainda que a criança recebe orientação e estímulo para ocupar um determinado lugar na sociedade adulta, em função de seu sexo, sua raça, suas crenças religiosas, seu status econômico e social. (PRADO, 1991, p.40).

Para Prado (1991, p.13-14), apesar dos diferentes arranjos familiares e das mudanças ocorridas em suas estruturas, a família é uma instituição que tem por finalidade um papel importante e primordial no desenvolvimento da “sociabilidade, da afetividade e do bem-estar físico dos indivíduos, sobretudo durante o período da infância e da adolescência”, mesmo que, na contemporaneidade, essa responsabilidade esteja partilhada com outras instituições sociais.

Em conformidade com os estudos de Reis (1992), o conceito família podem ser definidos por três considerações: a primeira é caracterizada pelo fato da família ser uma instituição criada pelos homens através das relações, representadas por valores e condutas que orientam os seus membros, e tem por objetivo “responder às necessidades sociais”, sendo constituída de maneiras, situações e tempos diferentes. A segunda definição estaria ligada à reprodução como condição para a existência da família, independente da sua forma e organização e a terceira, seria representada por sua função ideológica, “isto significa que além da reprodução biológica ela promove também sua própria reprodução social”. (REIS,1992, p.13)

Pode-se reconhecer, entretanto, que a instituição familiar constitui-se em novos e diferenciados arranjos, porém com finalidades e objetivos semelhantes. Nestes conjuntos destacamos: família nuclear, constituída por pai, mãe e filho (s); família ampliada (com a inclusão de outros parentes); famílias recompostas, resultadas de nova união de um ou de ambos os cônjuges; famílias matrifocais, na qual as mães são as responsáveis pelo andamento do lar; famílias patrifocais, com a liderança do pai. (DURHAM,1983)

Sobre as mudanças ocorridas nas organizações familiares, Nogueira (2005), pontua:

No que tange a família ocidental, característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: (a) decréscimo do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); (b) as elevações constantes da idade de casamento (e de procriação) e da taxa de divórcios; (c) a diversificação dos arranjos familiares, com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); (d) a limitação da prole, associada a generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção, as mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e natural) do casamento e altas taxas de mortalidade infantil tomavam incerta a sobrevivência de um filho, na contemporaneidade este deriva de uma decisão do casal, que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação. (NOGUEIRA, 2005, p. 570).

Prado (1991), apontava em seus estudos, que a tendência da instituição familiar nesse processo de evolução seria transformá-la em uma “célula mais aberta ao exterior e capaz de partilhar com outras famílias uma parte das tarefas domésticas e educativas.” (PRADO, 1991, p.25). Este seria um aspecto positivo para um exercício de partilha e de cooperação entre as instituições, objetivando o fortalecimento das famílias nucleares sem perder, entretanto, a identidade de cada uma. Porém, para Prado (1991) as mudanças estruturais impulsionaram os membros da família nuclear se organizarem, cada vez mais, individualmente, realizando atividades isoladas específicas, enfraquecendo os laços do núcleo familiar.

Além dessas variáveis apresentadas, é preciso considerar outros fatores que tem contribuído para as constantes mudanças nas organizações familiares. Montandon (2005), ressalta:

Toda família tem um ciclo de vida. Existem períodos estáveis, outros de reorganização ou de crise. As interações dentro da família modificam-se. Além do mais, não se devem ignorar vários acontecimentos, como desemprego, doença, acidentes, nascimento de uma criança deficiente, que produzem transformações nas relações, reestruturações, e mudanças nas práticas. (MONTANDON, 2005, p.490)

No que tange às questões econômicas, Nogueira (2006, p.159) classifica que as famílias, ao longo do tempo, passaram “de unidade de produção a unidade de consumo”. Além disso, os filhos, tornaram-se para os pais contemporâneos, objetos de realização pessoal

sendo cercados cada vez mais de necessidades, cuidados, proteção e afeto. Isso explicaria o fato dos casais limitarem a prole, com a justificativa de melhor investir em cada filho, oferecendo oportunidades de um futuro melhor à eles. Neste âmbito, a criança passou a ser o “centro da afetividade familiar”, ocupando um novo lugar da infância, destinada a “satisfazer as necessidades afetivas e relacionais de seus pais”. Nota-se que o desejo de ter filhos, e conseqüentemente à formação de uma família, está direcionada aos desejos do casal.

Sobre a transitoriedade do conceito infância ao longo da história, tendo como ponto de partida às análises sobre as obras de Ariès (1978); Postman (2011); Kuhlmann Jr. (2001, 2005, 2010); Sarmiento (2007) entre outros, apresentou-se no capítulo anterior deste estudo, permitindo ao leitor a compreensão das mudanças históricas nas relações parentais adultos e crianças.

Diante das contribuições citadas por Prado (1991), é possível notar que apesar das modificações estruturais ocorridas ao longo do tempo com a instituição familiar, esta desenvolve um importante papel na formação de seus membros.

Diante do exposto, a família como primeira instituição social em que a criança tem contato e nela estabelece as suas relações tem a função de proporcionar os primeiros conjuntos de regras e da convivência social. Diante disso, a família estabelece a sua função de “*Socialização Primária*”. Essas regras, ou parâmetros de convivência, podem estar pautados em um caráter preventivo, antecipando uma atitude futura, ou punitivo, admoestando a conduta ocorrida. (ROMANELLI, 2000b)

Nesta perspectiva, a criança interioriza lentamente esse conjunto de regras e valores expressados pelos agentes socializadores, (que podem ser mãe, pai ou outros familiares como irmãos, primos, tios, avós) e que são apreendidos pela criança como verdades absolutas, permeadas pelas emoções através dos laços afetivos. Apenas com o tempo e em contato com outras instituições socializadoras é que tais regras, valores e sentimentos podem ser repensados, em um exercício de reflexão.

Sobre essa abordagem acerca da *socialização primária*, Romanelli (2000b) contribui:

[...] Como alguns trabalhos já demonstraram, é pela socialização primária que são interiorizados valores e normas que estão associados à “cultura de classe”. Vale dizer, normas de civilidade, regras de boas maneiras, formas de postura, de entonação de voz, que são indicativos do pertencimento a um segmento específico de classe, portador de determinado repertório cultural, são adquiridos na família. A interiorização de tais normas não depende apenas de orientações verbalizadas; sua incorporação está muito solidamente enraizada na possibilidade de serem efetivamente vivenciadas no espaço privado, seja na esfera doméstica ou nas formas de sociabilidade com parentes e amigos. Através desse processo, a criança incorpora não apenas normas e valores, mas começa a experimentar, um modo de convivência

com pessoas e com artefatos culturais - inclusive com o universo do conhecimento - que são dotados de significados simbólicos, ora positivos, ora negativos. (ROMANELLI, 2000b, p.5)

À luz da teoria Berger e Lukmann (2011), o termo socialização é compreendido como um processo de construção social do homem. Tal processo ocorre no interior do indivíduo em seus diferentes meios de convivência: na família, na escola, no trabalho, na igreja etc. Sendo assim, é possível subdividi-lo em dois momentos, como são conhecidos nesta teoria: socialização primária e socialização secundária.

Nas palavras de Berger e Lukmann (2011, p.168-169):

Dito de maneira mais precisa a interiorização, neste sentido geral, constitui a base primeiramente da compreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. [...] somente depois de ter realizado este grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade. O Processo ontogenético pelo que isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

Nesta mesma direção, Gomes (1994, p.54-55), apresenta o conceito de socialização primária como “a transformação do homem (que ao nascer é apenas um organismo, é apenas biológico) em ser social típico: de um gênero, de uma classe, de um bairro, de uma região, de um país. ” Neste âmbito, e conforme os apontamentos de Gomes (1994, p.54-55) a socialização secundária passou a corresponder à “deriva da divisão do trabalho e, portanto, da necessária e inevitável distribuição social do conhecimento, consiste em todo processo subsequente de inserção do homem, já socializado, em novos setores institucionais. ”

Atribui-se à socialização primária como tarefa principal da família, e à socialização secundária como papel da escola e outras instituições socializadoras com o qual o indivíduo se relaciona. Para Gomes (1994, p.55) a partir da compreensão de que a socialização secundária é subsequente à primária “assume-se, portanto, que a trajetória de vida e de trabalho de cada indivíduo depende, em grande parte, de suas experiências particulares no curso da primeira socialização”.

Entretanto a autora apresenta o fato de que não se pode compreender o passado de uma pessoa como um fator determinante único e exclusivo do presente. Considera-se a importância dessas relações sociais primárias como a base da história e da identidade de cada indivíduo. Entretanto Gomes (1994), atenta para o fato de que não se pode apoiar nestas relações como únicas e determinantes para os processos posteriores à vida deste sujeito.

A ideia de socialização primária estar atribuída à família e mais especificamente à figura feminina e materna, é reconhecida desde as organizações familiares europeias, nos tempos medievais. Escritos trazem a figura feminina como a senhora de sua casa e da educação de seus filhos, em uma ação naturalizada, legítima da espécie.

No Brasil, no início da década de noventa, pesquisas (GOMES, 1994) apontavam as transformações nos modelos familiares como resultado dos inúmeros fatores: a urbanização, as migrações externas e internas, a formação do proletariado, o desenvolvimento da mídia e a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Neste contexto, era possível atribuir à figura feminina, a responsabilidade maior na ação socializadora, dentro das organizações familiares.

Diante de tantas mudanças nas organizações sociais e econômicas, há questionamentos sobre a dissolução da instituição familiar ou apontamentos de que esta organização estaria em crise. De acordo com Perez (2007, p.10), “o que vem ocorrendo são mudanças na estrutura e nos papéis dos membros da família” ocasionando a possibilidade de diferentes “formas de constituição e modalidades de educação familiar”.

Assim as famílias apresentam-se em novas organizações e arranjos com diferentes funções e papéis desenvolvidos por seus membros. De acordo com Perez (2007, p.11), a família brasileira contemporânea pode estar organizada em:

[...] família nuclear, família ampliada, em que além do núcleo familiar, outros parentes agregam-se ao grupo; famílias recompostas, resultados de segunda união de um ou de ambos os cônjuges; famílias matrifocais, na qual as mães chefiam o grupo doméstico sozinhas ou com o auxílio de outros parentes; famílias patrifocais, em que o pai é o responsável pelos filhos, agregado ou não a outros parentes; famílias homo-afetivas organizadas na convivência do casal homossexual, dentre outras. No entanto, a família nuclear, constituída por marido, esposa e filhos predomina na sociedade brasileira, continua a ser considerada, no plano das representações, como modelo ideal de organização doméstica.

Pode-se também reconhecer mudanças nas próprias relações internas das famílias, através da democratização nas condições de poder e posição ocupados pelos membros, explicados pela relação de subordinação dos mais novos aos mais velhos e da mulher para o homem. Neste processo de transformações a família hierárquica vem sendo substituída pela família igualitária, no qual as relações são permeadas pelo respeito à privacidade, autonomia, a valorização do indivíduo, estabelecidos através da comunicação e do diálogo (NOGUEIRA, 2006).

Fatores de ordem emocional, como a perda de um emprego, o divórcio, acidentes, a morte de um dos cônjuges, além da violência doméstica, a detenção de um dos membros, a

dependência química, entre outros, também tem contribuído para o que chamamos de “desestruturação das organizações familiares”, e nesta dimensão, tais conflitos podem ocasionar reflexos em sua função primordial como instituição socializadora. Entretanto a família não pode ser afastada de sua importância educacional constitutiva como instituição socializadora.

Nas palavras de Oliveira (2010, p.172)

A cultura da violência (física ou simbólica) presente em muitas famílias (agressões, espancamentos, ameaças, castigos, humilhações), os abusos sexuais existentes em muitas delas, a diminuição da disponibilidade de tempo que os pais têm para ficar com os filhos, o conhecimento de casos de abandono da criança (desde não lhe trocar a fralda por muitas horas trancá-la no quarto ou deixa-la por longo tempo vendo TV) arranham a imagem da família como ambiente protetor de sua prole. Não obstante isso, a família não pode ser destituída de seu papel de importante agência educativa dos filhos em proveito da creche ou pré-escola.

Pensando nesses reflexos, aborda-se neste âmbito as questões relacionadas à carência do patrimônio cultural, característica geral das famílias de camadas populares. É nesta perspectiva que, para Gomes (1994), os importantes processos educativos e de formação ocorridos na *socialização primária* não se restringe apenas ao papel da família. A autora discute sobre a carência cultural e estrutural pelo qual as famílias das camadas populares vivem, sendo às escolas, e outras instituições, responsáveis por oportunizar a formação cultural e do conhecimento de suas crianças.

Para Perez (2007, p. 9), são “inúmeras e diversas as agências de socialização” pelas quais os indivíduos tem acesso aos “conteúdos culturais e a formas diversas do conhecimento”. Entretanto, essas influências são diferenciadas de acordo com a inserção, os agentes (os membros) e o contexto social em que o indivíduo estará envolvido.

Romanelli (2000b, p.106) em seus estudos sobre reprodução social e a transmissão cultural exercida pela família, observa que a escola tem uma importante função colaborativa nesse processo:

Como afirma Bourdieu (1996), o capital simbólico e o social só podem se reproduzir pela família. Já a escola é difusora do capital escolar, que contém saber genérico e também específico, e que, em princípio, capacita seu portador para o mercado de trabalho. Cabe aqui uma observação: embora a escola não seja transmissora de capital social, ela constitui local importante para os alunos construírem uma rede de relações que pode ser extremamente importante na vida profissional, completando o capital social da família (ROMANELLI 1995 apud ROMANELLI, 2000b, p.106)

Neste âmbito, a escola, constituída como socialização secundária, desenvolve sua importante função no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Para Nogueira (2006,

p. 162) “a tendência atual da escola, para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, é chamar para si a responsabilidade pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando.”

Não se pode, porém, isentar a ação da família no processo de escolarização de seus filhos. Ao contrário, estudos como os de Paro (2000a, 2000b, 2010), consideram as importantes contribuições da família e o favorecimento para o desempenho escolar quando há uma relação favorável entre escola e família.

3.1 A relação escola e família: encontros e desencontros.

Mesmo diante das inúmeras modificações e implicações nas estruturas familiares, pode-se entender a importância e influência que estas exercem sobre o processo educacional, sobretudo, na formação do indivíduo, contribuindo consideravelmente para as tomadas de decisões e escolhas ao longo da vida.

Estudos como os de Szymanski (2001); Silva (2003); Perez (2007); Oliveira (2010) demonstram que a corresponsabilidade educativa das famílias com a escola, em muitas situações, está caminhando mais para “recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções” (OLIVEIRA, 2010, p.173). Diante desta relação de conflitos, a interação entre ambas é algo que se almeja alcançar, buscando resultados mais positivos no processo de escolarização das crianças. Muitas dessas discussões trazem a questão da participação e do envolvimento dos pais com a escola, principalmente no interesse pela rotina escolar da criança

Bernard Lahire (1997), sociólogo e pesquisador na França, desenvolveu dos anos 90 do século XX, um estudo envolvendo alunos dos primeiros anos do ensino fundamental e seus familiares, na periferia de *Lyon*, na França. Além disso, investigou os professores e diretores de escola.

Através dos resultados de seus estudos, Lahire (1997, p.334) apontou para a necessidade de uma melhor reflexão sobre a relação família e instituição escolar das camadas populares, principalmente com relação a “omissão” ou “negligência dos pais” sobre os estudos de seus filhos. Em suas pesquisas, os pais entrevistados, em sua maioria, enxergavam a escola positivamente, como um elemento importante na vida de seus filhos na esperança de um futuro melhor.

Apesar disso, Lahire (1997, p.31) demonstrou que diversos são os fatores que envolvem as causas para o sucesso ou fracasso escolar, ligados às múltiplas combinações entre “as dimensões moral, cultural, econômica, política e religiosa”.

Nesta perspectiva, ele considerou que a “solidão” ou a “falta de estímulos familiares” são uma das causas para o fracasso escolar. Assim, o autor explica que muitas dificuldades que algumas crianças encontravam na escola eram enfrentados por elas de modo solitário, pois ao retornarem para a casa e para suas famílias, não encontram ajuda necessária. Enfim, as considerações de Lahire indicam que a criança depende de apoio (adulto) para que possa superar os limites cognitivos pessoais no processo de apropriação dos conteúdos escolares.

Outros fatores considerados por Lahire (1997, p.20-28) apontou para cinco aspectos considerados importantes nesta relação escola e família, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 1: Cinco aspectos importantes na relação Escola e Família.

1	Formas familiares da cultura escrita: o hábito e a aproximação com a leitura das famílias contidos nas diferentes situações do cotidiano, podem favorecer para o sucesso escolar da criança. Quando há um desenvolvimento da cultura oral e escrita por parte da família, aproximando-se da cultura valorizada pela escola, a criança tem melhores condições de adaptar-se às condições escolares.
2	Condições e disposições econômicas: instabilidades de ordem econômicas e emocionais podem afetar o desenvolvimento de determinados hábitos e ações na família
3	Ordem moral doméstica: busca-se melhor aproveitamento escolar do filho (como não conseguem ajudar do ponto de vista escolar) através de noções de bom comportamento, respeito às regras, esforço e perseverança.
4	Formas de autoridade familiar: auxiliam no contexto escolar, onde as regras, principalmente de convivência, são imprescindíveis. Organizações disciplinares opostas vividas no contexto familiar, podem acarretar em dificuldades para essa criança enquanto aluno.
5	Formas familiares de investimento pedagógico: considerada positiva para a escola, porém quando ocorre uma supervalorização do ensino pelos pais, tornando a escolaridade do filho uma “finalidade essencial” da família, pode trazer prejuízos à criança devido à grande expectativa que se deposita nela.

Fonte: Elaboração da autora com base nos estudos de Lahire (1997, p.20-28)

Diante de tais considerações é possível inferir que as dificuldades escolares não são características presentes apenas nas trajetórias das crianças de camadas populares, pois apesar da existência do *capital econômico* e do *capital cultural* das famílias de classe mais privilegiadas favorecerem o aproveitamento escolar da criança, é possível, por outro lado, encontrar situações de fracasso escolar nestas situações. Isso pode ser explicado, entre outros fatores, pela ausência de práticas familiares que colaborem com esse processo, conforme exposto acima.

Para Lahire (1997) a supervalorização do ensino pelos pais, como o investimento pedagógico, tornando a escolaridade do filho a “finalidade essencial” da família, não é “garantia” do sucesso ou êxito escolar. Assim também como a “presença objetiva de um capital cultural familiar” só tem sentido se esse capital for colocado em condições que tornem possível a sua “transmissão”. (LAHIRE, 1997, p.338)

Desta maneira, contesta-se a fragilidade dessas hipóteses e das práticas familiares em buscarem sucesso escolar, sem considerar a singularidade dos sujeitos envolvidos nesse processo e todas as questões pertinentes à família. O que o autor apresenta é que independente das estratégias, o que favorece positivamente o processo de escolarização da criança é a possibilidade de tempo e interesse desprendidos no investimento escolar.

[...] Ser militante não garante de forma nenhuma o “sucesso” escolar da criança, não mais que o simples controle moral rigoroso, que o superinvestimento escolar ou que o capital cultural adquirido. Mas é preciso perguntar, por exemplo, se os diferentes casos de pais dispõem de tempo e ocasiões favoráveis para exercer, plena e sistematicamente, seu efeito de socialização escolarmente positivo. O que dizer dos pais militantes que raramente estão em casa? O que dizer das mães que leem bastante, mas que trabalham e não podem cuidar da educação escolar de seus filhos [...] o que dizer ainda de pais que dispõem de muitas qualidades (do ponto de vista das exigências escolares) mas que, perturbados por um divórcio, não conseguem organizar uma ordem familiar estável necessária para pôr em ação algumas práticas escolarmente rentáveis para seus filhos? (LAHIRE, 1997, p.30).

Sendo assim, há muitas possibilidades e caminhos a serem trilhados quando se trata de um processo de escolarização positivo na relação escola e família. Entretanto, entende-se que a representação da família neste processo é de extrema valia no desenvolvimento das práticas escolares.

Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao “êxito” no curso primário. Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança e alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticuloso ou uma confiança benevolente). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas

escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos. Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade. (LAHIRE, 1997, p.26).

Diante de todas considerações apresentadas, como os papéis da escola e família, socialização, continuidades e descontinuidades, da possibilidade de sucesso escolar oriundos do improvável, de situações e organizações familiares não favoráveis, observa-se a importância do interesse e da valorização que as famílias têm no processo escolar, sobretudo na educação de seus filhos.

Estudos recentes (PARO, 2000b; SZYMANSKI, 2001; NOGUEIRA, 2005; PEREZ, 2007; GIRALDI, 2010 e 2014) e discursos pedagógicos contemporâneos defendem a importância de uma parceria entre escola e família como motivadora de uma educação eficaz para as crianças. À luz dessas teorias, o que se busca é investigar práticas que contribuam com aproximação escola e família, em um processo contínuo que favoreça a compreensão da criança como aluno, considerando suas especificidades na infância.

De acordo com Nogueira (2005), o conceito família surgiu na literatura sociológica da educação desde a década de 50-60 do século XX, com a linha de pesquisa denominada *empirismo metodológico*¹¹. Porém, nos últimos tempos, a maneira como as estruturas sociais vem modificando as relações e atuação desta instituição, apresenta-se um novo olhar para os papéis e atribuições nos diferentes arranjos familiares.

Nos períodos das décadas de 50 e 60 nos países ocidentais como os Estados Unidos, Inglaterra e França, muitas pesquisas (NOGUEIRA, 2005), demonstravam o meio familiar como um fator explicativo quanto as desigualdades existentes entre as oportunidades escolares dos educandos. Desta forma, os estudos baseavam-se nas características morfológicas do grupo familiar: nível de instrução e ocupação dos pais, renda, número de filhos etc. Seus resultados revelaram que as vantagens econômicas tinham um efeito menor se comparado aos fatores socioculturais (valorização pelos estudos, clima familiar, hábitos linguísticos e culturais, nível de instrução etc). Desta forma, determinadas famílias tinham capacidade maior para alcançarem sucesso escolar devido ao interesse e incentivo pelos estudos dos filhos.

Tais pesquisas, apontaram que uma característica marcante presente nas famílias com

¹¹ "O quadro geral de mudanças educacionais do pós-guerra, provocou o aparecimento de toda uma corrente na pesquisa educacional — "invadida" pelos cientistas sociais — que Karabel e Halsey (1977) chamaram de empirismo metodológico por tratar-se de investigações empíricas — cujo esmero metodológico quase sempre conotou rigor, à época". NOGUEIRA, 1990, p. 54-55.

relação ao processo de escolarização de seus filhos não se determinava pela forma como estava organizada social e financeiramente, mas pelo interesse e valorização dos familiares pela vida escolar das crianças.

Conforme já apontado por esse estudo, escola e família são consideradas instituições importantes no processo de transmissão cultural. (ROMANELLI, 2000a). Sendo essa uma característica comum a ambas instituições, é possível considerar a ideia de que elas se complementam em suas atuações, e ainda, podem assumir papéis sequenciais nesse processo, cabendo a escola complementar e dar continuidade às atribuições iniciadas no contexto familiar. Todavia, tal semelhança entre essas instituições, acabam camuflando as diferenças existentes e, por sua vez, até confundindo os papéis que cada uma desenvolve em suas atividades.

Pela posição que ocupam na transmissão cultural e pela relativa sobreposição entre ambas, essa semelhança tende a encobrir as diferenças existentes entre socialização primária e educação formal, dificultando a apreensão do modo de funcionamento e dos conteúdos transmitidos por cada uma das instituições. (ROMANELLI, 2000a, p.2)

Frente a essa compreensão e sobretudo, com o intuito de resgatar as diferenças e semelhanças das posições ocupadas por escola e família, destacam-se alguns desses pontos, à luz da teoria de Romanelli (2000a):

Da perspectiva antropológica, a família é uma instituição universal e constitui uma dimensão transcultural da existência humana, embora seja organizada em diferentes moldes em sociedades específicas. Todos os indivíduos - exceto órfãos e crianças abandonadas - são criados e socializados em uma família. Já a escola é instituição historicamente delimitada, pois não existiu em todas as sociedades. Em inúmeras sociedades do passado e mesmo em sociedades indígenas do presente, o aprendizado socialmente adquirido e necessário para organizar a vida adulta prescinde da atuação escolar. Mesmo hoje, apesar da obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, uma parcela de brasileiros não frequenta a escola, ou frequenta-a durante um período muito breve. (ROMANELLI, 2000a, p. 2 - 3).

Outras características que se seguem e que pontuam essas diferenças são o fato de que na família, considerada uma instituição de vida privada, as relações são mais intensas e as emoções podem ser expressadas mais livremente, na particularidade de cada um de seus membros. Diferentemente dessa concepção, na escola por ser um ambiente coletivo, as relações são permeadas por regras de convivência, assim “o aluno é considerado indivíduo, formalmente igual a todos os outros indivíduos, sujeito de direitos e deveres.”(ROMANELLI, 2000a, p.3).

Muito embora esse seja um fato importante a ser considerado, na perspectiva do senso comum, a compreensão de ambas instituições é que a escola é a ampliação da família,

cabendo à aquela, dar continuidade ao trabalho iniciado na esfera domiciliar. Prova disso é o fato dos alunos retratarem aos profissionais da instituição escolar, com os termos “Tio” e “Tia” (ROMANELLI, 2000a, p.3), tornando as relações na mesma esfera das ocorridas no ambiente familiar.

Um exemplo considerável sobre a diferença entre o papel da família e o da escola, pode ser dado acerca dos aspectos da transmissão do patrimônio da leitura e escrita. Apesar das diversas situações de letramento ocorridas no cotidiano da vida familiar, como a leitura de jornais, revistas, embalagens e rótulos, a escrita de bilhetes, de cartas, entre outros, é nos ambientes escolares em que o ensino da leitura e escrita se efetiva sistematicamente. As escolas, são ambientes formais para a aprendizagem da escrita e do letramento, visando a formação de agentes multiplicadores do conhecimento, à escola cabe a função de transmitir o conhecimento historicamente acumulado.

Assim, as escolas pautam-se em princípios científicos, na transmissão e produção do saber, o que as tornam, relativamente homogêneas quanto ao seu objetivo primordial e na sua organização. Diferentemente das escolas, as famílias organizam-se de acordo com os inúmeros fatores econômicos, culturais, religiosos, regionais, étnicos, de escolaridade, etc. Nesta dimensão, trazem em suas raízes, valores e princípios, peculiares ao cada grupo familiar, resultando em características próprias de organização e modo de vida. (ROMANELLI, 2000a).

Diante das variadas organizações familiares, a escola, por sua vez, torna-se um espaço propício para a socialização das diferenças culturais, sociais e éticas, pois permite a convivência de todos, dentro de um mesmo ideal de aprendizagem.

Perez (2007, p.13) destaca a importância da relação escola e família na escolarização dos alunos, e aponta que apesar de ambas serem consideradas agências educativas e socializadoras, “apresentam pontos em comum quanto diferenciações”. Em uma dimensão ideal, a autora define à escola o papel de ensinar os conteúdos historicamente construídos, valorizados e necessários às próximas gerações. Já com relação à família ela atribui a responsabilidade de transmitir orientações sociais, afetivas, morais e éticas.

Como estratégias de incentivar a participação dos pais com as atividades escolares Perez (2007, p.15) em suas pesquisas apontou alguns exemplos dessas ações, tais como: o conselho de escola, o dia da família na escola, o projeto família na escola¹². Tais medidas,

¹²Programa Escola da Família que tem como objetivo levar a cultura, o lazer, o conhecimento e a cidadania aos estudantes e a comunidade para dentro da escola- sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e suporte técnico da UNESCO. Disponível em <http://www.gdaepublico.sp.gov.br/bolsistas/index.do>.

ocorrem atualmente com a tentativa e de diminuir a distância entre a relação escola e família.

Como diz Paro (2000a, p. 30):

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

3.2 A educação infantil como espaço efetivo para uma cultura de participação.

De acordo com a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, (BRASIL, 1996) a ação da educação infantil é complementar à da família e à da comunidade. Entretanto, conforme Barreto (1998, p.24) as instituições de educação infantil exercem um papel “complementar sim, porém diferente da ação, objetivo e estratégias realizadas no contexto familiar.”

Para Kramer (2002, p.19) tanto as escolas de ensino fundamental, quanto às escolas da educação infantil “têm a função de contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para as transformações necessárias”, para tornar a “sociedade brasileira mais democrática.” Segundo autora, o trabalho pedagógico realizado na educação infantil, é de extrema importância pois é capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição do conhecimento, além de colaborar com as etapas posteriores da educação.

As diretrizes curriculares reconhecem as instituições de educação infantil, apresentadas em creches e pré-escolas como um espaço legítimo para a construção da cidadania (PARREIRA, 2013), permeados por ações que garantam a segurança, saúde, bem-estar, desenvolvimento de suas potencialidades, aprendizagem e experiências.

As propostas pedagógicas, por sua vez, que pautam a educação infantil estão baseadas na construção social das crianças, possibilitando a formação de princípios morais e de cidadania, com vistas à promoção de uma sociedade democrática.

De acordo com Parreira (2013, p.86) as propostas pedagógicas visam também a “necessidade de construção da relação entre famílias e instituição de educação infantil, que foi permeada historicamente por uma concepção assistencialista”, possibilitando com isso, superar a visão “preconceituosa e discriminatória” que se desenvolveram na sociedade sobre a organização das escolas da educação infantil.

Cada vez mais temos visto o investimento de políticas públicas no incentivo e valorização do envolvimento da família para alcançar melhores resultados no processo de

escolarização das crianças. O governo brasileiro elaborou em parceria com o Ministério da Educação (MEC), documentos que visam orientar e subsidiar, com base teóricas no desenvolvimento infantil e na aprendizagem, práticas que garantam as especificidades da infância. Esses documentos destinam-se para as escolas que oferecem atendimento infantil, sejam elas municipais, particulares ou filantrópicas.

Nas palavras de Campos (1998, p.56):

As pesquisas e a experiência já acumulada em outros países mostram que o apoio público a políticas de qualidade é fundamental para a obtenção de resultados favoráveis, tanto no plano dos sistemas educacionais como no interior das unidades de atendimento, onde o papel dos pais é crucial.

De acordo com Campos (1998, p.57), realizou-se uma pesquisa com familiares nos Estados Unidos na década de 90 sobre informações e orientações que os pais recebem quanto às características e funcionamento das instituições de educação infantil. Tais investigações, ocorreram com o intuito de melhorar a qualidade do ensino ofertado nestas instituições, públicas ou privadas.

Como resultados dessas pesquisas, elencou-se a importância de programas de orientação para os pais na escolha de escola de educação infantil para seus filhos. Nesta perspectiva destacou-se como meio de comunicação com as famílias a distribuição de guias e material de leitura para pais.

A participação das famílias é um aspecto fundamental a ser levado em conta nesse caminho em direção a uma educação infantil de qualidade. Tanto os programas de autorização de funcionamento como os que procuram obter ganhos processuais de qualidade não podem prescindir de um trabalho de esclarecimento junto às famílias e de um incentivo à sua participação nesse processo, o que deve incluir a garantia de instâncias de participação dos pais junto às unidades de atendimento. (CAMPOS, 1998, p.60).

Em conformidade com os estudos de Assis (1998), as crianças da educação infantil e seus familiares devem ter acesso à um ambiente adequado para escolarização, através dos recursos físicos e humanos, favoráveis ao bom funcionamento da instituição. Esses espaços também devem propiciar experiências e atividades planejadas, da maneira que possibilitem a integração de todos, com acesso ao conhecimento, cultura e aprendizagem.

O período da infância, remete a todos, os consideráveis direitos em que as crianças, enquanto parte das famílias e como alunos integrantes à uma escola, têm em seu desenvolvimento tais como: o amor, a aceitação, a segurança, a proteção, os cuidados e a educação. (ASSIS, 1998).

As notáveis mudanças nas estruturas familiares vem trazendo maiores desafios para as instituições de educação infantil, entretanto para Assis (1998, p.68) “é indispensável que os Conselhos e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação criem condições construtivas de interação” entre escolas e famílias, para que os direitos da criança sejam garantidos.

Segundo Bondioli e Mantovani (1998, p.55) para enfrentar adequadamente a atual necessidade das crianças e as modificações das famílias, é necessário tomar por base alguns parâmetros que ajudem a organizar o serviço ofertado nas instituições de educação infantil como: o número adequado de adultos em relação ao número de crianças, a estabilidade dos profissionais, a formação permanente dos educadores, a qualidade dos ambientes e dos espaços e da relação de colaboração com as famílias.

Nesta direção, temos os estudos históricos e diretrizes que favorecem as escolas a estabelecerem propostas pedagógicas de trabalho em conformidade com o contexto político e social. Assim como os estudos da psicologia norteiam as ações da escola para uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil, os estudos da antropologia orientam os profissionais à considerarem o contexto de vida das crianças e as próprias características da escola como instituição. (KRAMER, 2002).

Isso significa reconhecer que as crianças são diferentes e têm especificidades, não só por pertencerem a classes diversas ou por estarem em momentos diversos em termos do desenvolvimento psicológico. Também os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e na localidade mais próxima, interferem na sua percepção do mundo e na sua inserção. (KRAMER, 2002, p.22).

Desta maneira, as relações entre a escola, com as crianças, seus familiares e comunidade, de maneira geral, precisam ser conduzidas pelo olhar real da heterogeneidade da sociedade e por consequência, da realidade das escolas e famílias. É necessário, a compreensão das características e objetivos específicos das diferentes escolas. A partir deste ponto, traça-se estratégias e ações, de acordo com as experiências e condições de cada realidade, para alcançar resultados favoráveis no processo de escolarização.

A valorização que deve ser dada à estreita relação com as famílias, não só para conhece-las melhor, mas para que possam conhecer a proposta pedagógica e ajudar a construí-la na prática, facilitando assim um real diálogo entre escola e família, o que possibilita um contexto educacional no qual as contradições e dificuldades possam ser enfrentadas em benefício das crianças. (KRAMER, 2002:22).

Para a efetivação de uma cultura de participação dos pais na escola, sobretudo na participação da formação e da educação escolar dos filhos, torna-se necessário viabilizar condições para que isso ocorra em uma perspectiva real.

Tais medidas, muito embora estejam no seio de um plano ideal de educação e sociedade, é possível pensar em parcerias, que estabeleçam desde as pequenas ações aos programas de intervenções, que implantados à médio ou à longo prazo, possam colaborar para o fortalecimento das famílias e por consequência da condição da criança.

Para o produto deste estudo, utilizou-se destes embasamentos teóricos acerca da relação escola e família, bem como uma possível construção da cultura de participação dos pais na escolarização de seus filhos, para a elaboração dos seguintes tópicos do Manual: 1- Escola e família: verdades e mitos sobre essa relação; e 2 – Possibilidades para a cultura de participação da família na escola.

4. MÉTODO

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.
(Lev S. Vygotski)

Para o desenvolvimento deste trabalho foram selecionados diferentes procedimentos metodológicos que serão apresentados mediante à caracterização do campo de investigação, dos sujeitos participantes e dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Optou-se por desenvolver a pesquisa na abordagem qualitativa, com a perspectiva de “compreender, mais do que explicar”, (BICUDO e ESPÓSITO, 197, p.35), o objeto de estudo ou fenômeno, a partir de uma situação ou realidade social:

Para que o fenômeno se mostre, não basta vive-lo, pois, na imersão, a amplitude de visão se restringe. A compreensão exige transcender esta perspectiva e espreitar as diferentes possibilidades através da visão e do sentir do outro. Este ato, essencialmente um ato de pesquisa, no seu sentido intrínseco de circundar o tema investigado, é buscado na perspectiva de compreender o vivido e de transcender o empiricamente dado. (BICUDO e ESPÓSITO, 1997, p.35).

Em Santos Filho (2009), a pesquisa qualitativa está mais preocupada com a compreensão ou interpretação dos fenômenos sociais:

O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. Tarefa, esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos etc. Trata-se de um processo de compreensão em geral, com dois níveis. O primeiro é o da compreensão direta ou apreensão imediata da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade. No segundo nível, que é mais profundo o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação. (SANTOS FILHO, 2009, p.43).

Na abordagem qualitativa, Santos Filho (2009) aponta que o foco do estudo é buscar a experiência individual das situações, optando-se por trabalhar com o método indutivo, ou seja, dos dados para a teoria, traçando linhas de procedimentos que levarão o pesquisador a compreender como o fenômeno ou objeto de estudo acontece e quais as suas definições.

Em uma abordagem qualitativa prioriza-se a ordem natural da qual a situação ocorre. Nela, “os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente” (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p.11), sem que haja qualquer alteração intencional do pesquisador. Sendo assim, torna-se necessário um contato mais profundo do pesquisador com a situação de estudo.

Além disso, Lüdke e André (2012), apontam que em uma pesquisa qualitativa, há uma

vasta produção de dados que podem ser coletados, através dos variados procedimentos de estudos, o que inclui a análise das entrevistas, depoimentos, análise de documentos, fotografias etc. Nesta perspectiva, são considerados todos os elementos presentes na situação em estudo.

Para Marconi e Lakatos (2008) a pesquisa qualitativa, tem grande importância no campo das ciências sociais, pois busca soluções para problemas coletivos. Além disso tem a finalidade de buscar uma melhor compreensão dos fenômenos ou situações problemas que ocorrem em determinado ambiente, tempo ou espaço. A pesquisa qualitativa, para os autores, visa estimular os participantes a refletirem sobre algum tema, objeto ou sujeito, buscando levantar as percepções e/ou entendimento acerca dos dados coletados.

Diante do exposto, o objeto de estudo desta pesquisa ocorre no campo da educação, com o objetivo de compreender como se dão as relações da escola com a família, tendo em vista, as possíveis contribuições desta relação para o processo de escolarização da criança.

De acordo com Paro (2000b, p.41) o “caráter qualitativo da investigação” visa considerar o aspecto da representatividade da pesquisa. Em suas palavras:

O que torna relevante um estudo de caso não é, certamente, a representatividade estatística dos fenômenos considerados. Assim por menor que seja a representatividade de uma parcela do conjunto em relação a esse todo, o importante é que ela valha pela sua “exemplaridade”. [...],mas isto não quer dizer, por outro lado, que não se possa, a partir do caso examinado, fazer inferências e elaborar conclusões que tenham validade para o sistema como um todo [...]. (PARO, 2000b, p.41)

Nesta perspectiva, o ambiente escolhido para realizar a pesquisa, foi uma escola de educação infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Objetivou-se desenvolver um estudo de caso, utilizando como técnica de pesquisa a construção de dados empíricos através dos seguintes procedimentos: observação do cotidiano escolar e sua relação com a família; análise documental com o intuito de investigar parâmetros que favoreçam essa relação com os familiares no processo de escolarização dos alunos e por fim, uma entrevista com os professores que atuam nesta escola buscando elencar as concepções sobre a relação escola e família.

Ao optar-se pela pesquisa qualitativa neste estudo pretendeu-se instigar, ou mesmo desenvolver, um espaço para a reflexão dos sujeitos participantes da situação investigada, tendo em vista, contribuir para um possível processo de transformação, favorecendo as relações entre escola e família.

4.1 Local da Pesquisa

4.1.1 Caracterização do município e da Secretaria Municipal de Educação.

O município onde ocorreu a pesquisa é considerado como uma cidade de porte médio e oferece atendimento na educação infantil para crianças de 0 a 5 anos nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) com atendimento parcial, e nas Escolas Municipais de Educação Infantil Integral (EMEIs), como o próprio nome a caracteriza, são escolas de período integral, que privilegia vagas para as famílias que estão atuantes no mercado de trabalho.

Hoje a Secretaria de Educação atende 61 Escolas de educação infantil sendo 38 em atendimento parcial - EMEI e 23 com atendimento integral - EMEIs¹³. Além disso, a cidade conta com aproximadamente 29 escolas de iniciativa privada que possuem convenio municipal, as denominadas creches conveniadas. Essas creches também oferecem atendimento às crianças do município de 0 a 5 anos, preparando-as para o ingresso no ensino fundamental e colaborando com a demanda de famílias que necessitam do atendimento integral.

Por muito tempo as creches neste município permaneceram com o caráter assistencialista, preocupando-se somente com os “cuidados” com a criança durante o período em que ela permanecia nestas instituições. Neste contexto, diversas iniciativas privadas e comunitárias surgiram para suprir a demanda das famílias que ingressavam no mercado de trabalho.

Muitas dessas iniciativas estabeleceram parcerias por meio do convênio municipal e passaram a ser administradas pela Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES). As verbas vindas do município para a Secretaria, eram no intuito de subsidiar valores que suprissem os gastos com a manutenção, entre outros recursos próprios que poderiam ser utilizados em benefício ao bem-estar das crianças. (LOUZADA e MORETTI 2010).

Com a Constituição Federal de 1988 e a implantação de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 1996 as instituições de Educação Infantil deixaram o vínculo com as Secretarias de Assistência Social e passaram a pertencer às Secretarias de Educação, processo que ocorreu tardiamente em

¹³Dados de Agosto de 2015.

muitos municípios.

Em uma entrevista concedida à pesquisadora, Corrêa (2015) faz o seguinte depoimento com relação a trajetória das instituições no município:

A história da educação infantil em nosso município aponta para os desafios que este segmento representa desde seu início em 1956, com a criação das EMEIs que, na época, eram denominadas “Parque Infantil” e cuja finalidade era meramente assistencialista e recreacionista [...]. A orientação destes chamados “Parques Infantis” era de responsabilidade do órgão estadual denominado Departamento de Educação Física e Esportes (DEFES), que oferecia o material didático e o treinamento dos educadores, sendo assim até o ano 1974, quando os parques infantis passaram a ser chamados Centros de Educação e Recreação (CER). A implantação desses centros ocorreu no contexto do Regime Militar e o trabalho desenvolvido era marcado pelas datas comemorativas e pela cultura do espírito patriótico. As turmas passaram a ser formadas por crianças de 3 a 6 anos e as educadoras eram denominadas “recreacionistas”. Somente no final da década de 1970 é que o profissional da infância passou a ser reconhecido como professor de ensino de Educação Infantil. (CORRÊA, 2015).

Assim, no município, em 1989 é publicado o documento “Diretrizes da política educacional para o quadriênio 1989/1992, expressando o compromisso da Secretaria de Educação em viabilizar os princípios da educação nacional, em conformidade com a Constituição Brasileira, promulgada em 1988.

No ano de 1993 a 1996, por meio dos programas de formação continuada com docentes e pesquisadores, promovidos pela Secretaria da Educação por meio de parcerias com Universidades e com instituições de pesquisas buscou-se aprofundamento nos estudos da prática educativa realizadas nas escolas do município.

Em 1996 é lançado a Proposta Pedagógica do Ensino de Educação Infantil, diante da necessidade de reformular a proposta que estava em vigor. O documento foi resultado do exercício de reflexão entre professores e diretores, por meio de grupo de estudos, palestras, oficinas, aquisição de livros e materiais, atividades extra classe, entre outras formas que viabilizaram a construção desta proposta.

Atualmente o município encontra-se em processo de reelaboração da Proposta Pedagógica. No início do ano de 2011 a Secretaria Municipal da Educação deu início aos trabalhos em parceria com uma Universidade, com o intuito de reelaborar e construir a nova Proposta.

A incorporação da educação infantil à educação básica certamente representou um avanço para a área educacional. Porém, esta mudança significou para a educação infantil, o cumprimento de todas as exigências legais impostas aos sistemas de ensino, incluindo a implantação da Gestão Democrática e, por consequência, a elaboração do Projeto Político

Pedagógico (PPP), um dos principais instrumentos desta gestão.

Outro marco importante que ocorreu neste município em estudo, foi a implantação do Plano Municipal da Educação (P.M.E), construído em um processo democrático de participação popular e que estabeleceu autonomia e identidade para o desenvolvimento do sistema educacional do município. O P.M.E foi implantado em 2012.

4.1.2 Escola participante da pesquisa.

Conforme relatado anteriormente, das 64 escolas municipais que atuam no segmento da educação infantil, foi selecionada 1 (uma) instituição. Justificou-se a escolha desta instituição pelos seguintes motivos:

- 1) O fato da pesquisadora atuar nesta escola como professora há aproximadamente 5 (cinco) anos, estabelecendo um bom relacionamento com a equipe e Diretora da unidade, assim, houve facilidade em estabelecer a metodologia proposta pelo projeto.
- 2) A necessidade atual da escola em desenvolver um projeto que visasse melhorias na relação escola e família, buscando a participação destes no processo de escolarização de seus filhos, bem como nas atividades propostas pela direção.

A escola está localizada em um bairro periférico na zona sul da cidade. A Unidade Escolar iniciou o seu trabalho, em 1987, atendendo às famílias na qual as mães estavam trabalhando. Em 1995, foi inaugurada com novas instalações e assim, desenvolve o seu trabalho até os dias atuais.¹⁴

Hoje a escola atende aproximadamente 110 crianças em período integral com idades entre 1 a 5 anos, organizadas em seis turmas: Berçário I, Maternal I, Maternal II, Jardim I, Jardim II misto e Jardim II, contemplando aproximadamente 80 famílias

Os grupos de alunos estão organizadas por faixas etárias, respeitando às orientações da Secretaria Municipal da Educação. Abaixo segue o quadro sobre o agrupamento de alunos por faixa etária, organização das turmas e o número de alunos atendidos:

¹⁴Disponível no Projeto Político Pedagógico da Escola – 2013.

Quadro 2: Organização das turmas.

Turma	Idade	Número de alunos
Berçário	1a a 1a7m	15
Maternal I	1a8m a 2a7m	15
Maternal II	2a8m a 3a7m	20
Jardim I	3a8m a 4a7m	20
Jardim II misto	3a8m a 4a7m / 4a8m e 5a7m	20
Jardim II	4a8m 5a7m	20

Fonte: Elaboração da autora.

A equipe desta unidade escolar é composta por 23 funcionários, sendo 11 especialistas em educação infantil (professoras), sendo 1 especialista em Educação Básica-especial (professor itinerante), 6 agentes educacionais (auxiliar de creche), 2 assistentes de serviço na escola (merendeiras), 3 assistentes de serviço na escola (servente de escola), e uma especialista em gestão escolar (diretor infantil), conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Equipe Escolar.

Funcionários	Cargo
10	Especialistas em educação infantil (professor).
1	Especialista em Educação Básica-especial (professor itinerante) e Especialista em Educação Infantil.
6	Agentes educacionais (auxiliar de creche).
2	Assistentes de serviço na escola (merendeiras).
3	Assistentes de serviço na escola (servente de escola).
1	Especialista em gestão escolar (diretor infantil)

Fonte: Elaboração da autora utilizando dados do Projeto Político Pedagógico (2013).

O espaço escolar é composto por refeitório, cozinha, sala da direção, sala dos professores, sala de aulas, banheiros para funcionários e crianças, pátio coberto, berçário, área verde ampla, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 4: Espaço Escolar.

Ambiente	
1	Refeitório
1	Cozinha com despensa
1	Sala de direção
1	Sala de professores
2	Banheiros para funcionários
2	Banheiros infantis com chuveiros
1	Pátio coberto
1	Berçário com sala de estimulação
2	Área verde (Parques)
2	Tanques de areia
2	Salas de aulas

Fonte: Elaboração da autora, utilizando dados do Projeto Político Pedagógico (2013).

A escola oferece atendimento em período integral, sendo o seu funcionamento das 07h00 às 17h00, de segunda a sexta-feira. A equipe de apoio realiza uma jornada de trabalho de 08 horas diárias, sendo uma hora para almoço. As professoras, no geral, realizam 4 horas de trabalho com as crianças nesta escola, e no outro período, em outra escola do município, em sua maioria, atuando no ensino fundamental. Apenas três professoras trabalham somente nesta escola.

A diretora atual assumiu a instituição em 2004, quando todas as creches municipais saíram da administração da Secretaria da Assistência e passaram a ser dirigidas pela Secretaria da Educação, conforme exposto acima.

Devido à essa transição do modelo assistencial para o educativo, a diretora, conforme relato, encontrou sérias dificuldades no relacionamento com a comunidade e nas mudanças de concepções que teria que trabalhar com equipe e famílias.

4.2 Participantes.

O espaço liberado para o desenvolvimento da pesquisa proposta foi o período de A.T.P.¹⁵, do qual participam efetivamente 8 professoras e 1 diretora. No dia da aplicação da

¹⁵ Entende-se por Atividade de Trabalho Pedagógico - ATP, aquelas atividades desenvolvidas fora de sala de aula, pelo conjunto de especialistas em educação, sob orientação do diretor da unidade escolar.

entrevista, 2 professoras estavam de Licença Saúde. Sendo 1 das professoras a pesquisadora, obtivemos 6 participantes: 5 professoras e 1 diretora.

É válido salientar que todos os professores que participaram da pesquisa, atuam também no ensino fundamental da rede de educação municipal da mesma cidade. Desta forma, todos os envolvidos possuíam experiência tanto na educação infantil, como no ensino fundamental.

Para manter o sigilo quanto a identificação dos participantes, optou-se por nomeá-los com as siglas P (professor) e DR (Diretor).

No quadro a seguir estão o perfil dos participantes:

Quadro 5: Caracterização do perfil dos participantes.

Identificação	Sexo	Idade	Estado Civil	Filhos	Formação	Pós-graduação	Atuação na área	Cargo	Tempo de atuação total
P1	F	32	Casada	Não	Licenciatura Plena em Pedagogia.	Psicopedagogia	E.I e E.F Municipal Rede Particular Creche Conveniada	Professor(a)	12 anos
P2	F	33	Divorciada	1	Licenciatura Plena em Pedagogia.	Psicopedagogia	Educação Inclusiva APAE E.I e E.F Municipal	Professor(a)	16 anos
P3	F	41	Casada	2	Psicologia e Pedagogia	Especialista em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.	Educação Inclusiva APAE Fundação Casa (06 meses). E.I , E.F e E.E Municipal	Professor(a)	20 anos
P4	F	46	Casada	1	Letras/ Língua Portuguesa Licenciatura Plena em Pedagogia	Pós-graduação em Psicopedagogia. Pós-graduação em metodologia para Educação à Distância	E.I , E.F e E.J.A Municipal	Professor(a)	14 anos
P5	F	51	Casada	2	Licenciatura Plena em Pedagogia.	Pós-graduação em Alfabetização e letramento	E.I e E.F Municipal	Professor(a)	12 anos
DR	F	56	Casada	Não	Educação Física. Letras. Licenciatura Plena em Pedagogia.	Pós-graduação em psicopedagogia.	E.I , E.F e E.J.A Municipal Secretaria da Educação Municipal	Diretora Supervisora	35 anos.

Fonte: Dados coletados na entrevista através de formulário (disponível apêndice B).

4.3. Procedimentos

Para a realização da pesquisa no contexto escolar foram seguidos os procedimentos éticos mediante submissão do projeto a Plataforma Brasil, uma vez que a proposta compreende três momentos distintos: 1) observação; 2) entrevista não estruturada; 3) coleta documental.

4.3.1 Observação

Conforme aponta Marconi e Lakatos (2008, p.79) quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga, é classificado como observação participante. “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”. Segundo a apresentação teórica dos autores, existem dois tipos de observação participante: a natural quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo em que está investigando; e a artificial, quando o observador se integra ao grupo objetivando levantar informações.

Na pesquisa apresentada neste trabalho, a pesquisadora pertencia à unidade escolar investigada fazendo parte do corpo docente da escola. Desta forma, possibilitou uma real aproximação entre os sujeitos pesquisados, favorecendo a entrevista realizada com os mesmos.

Como houve esse processo natural de observação do local e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, optou-se por desenvolver as observações mediante um roteiro, norteando o foco da investigação. Neste âmbito Lüdke e André (2012, p. 25) pontuam que a observação para ser “um instrumento válido e fidedigno de investigação científica [...] precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” devendo ser planejada e estruturada.

Desta forma, selecionou-se para auxiliar este processo de observação, um roteiro¹⁶ contendo duas categorias para análise. A primeira denominou-se *Rotina escolar* (grifo nosso) e esteve atento a coleta de dados como os horários do funcionamento da escola, o calendário das atividades oferecidas, a organização dos espaços e ambientes, as entradas e saídas dos alunos, a relação com seus familiares e o envolvimento da família no cotidiano das situações. A segunda categoria, denominou-se *Práticas de ensino e a articulação com a família* (grifo nosso) com o intuito de observar as práticas docentes e dos processos de ensino realizadas na escola, bem como os projetos realizados (ou não) em parcerias com as famílias, as reuniões de pais, de A.P.M (Associação de Pais e Mestres) entre outras.

Selecionamos o período de um semestre (referente a quatro meses) do ano letivo para

¹⁶ Disponível no Apêndice D.

a caracterização dessas observações, sendo que a pesquisadora, acompanhou, diariamente a rotina da escola e o planejamento das atividades.

4.3.2 Entrevista

Para o desenvolvimento deste trabalho adotou-se como técnica a entrevista não estruturada. Conforme os apontamentos de Lüdke e André (2012, p.33), optou-se pela entrevista não estruturada por esta permitir um clima mais favorável para a investigação sobre a temática, possibilitando aos sujeitos envolvidos a liberdade de dialogar, questionar, propor e avaliar sem que haja uma hierarquia a se seguir.

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p.33-34).

Sendo assim, na entrevista realizada, utilizou-se perguntas abertas ou também chamadas de livres. A investigação teve o intuito de identificar a formação e tempo de atuação dos participantes, bem como elencar as percepções dos professores sobre a relação família e escola, considerando as principais dificuldades e possíveis estratégias que favoreçam essa relação.

A entrevista foi agendada para o período de atividade coletiva, a Atividade de Trabalho Pedagógico (A.T.P), em que ocorre semanalmente na escola, após o horário de trabalho com as crianças. Neste período, os professores realizam três horas de trabalho coordenados pela diretora da instituição, realizando leitura e estudos coletivos de temas que permeiam a rotina da educação infantil.

No dia da entrevista, a pesquisa foi melhor esclarecida a todos, apresentando um breve relato de seus objetivos e na sequência foram entregues os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (T.C.L.E).

Destinou-se para a o desenvolvimento da pesquisa, uma hora do período do A.T.P, assim, os professores realizaram suas atividades de rotina, e posteriormente, houve esse espaço para a pesquisadora apresentar o desenvolvimento da pesquisa e conduzir a entrevista sobre o tema.

Após assinatura de todos concordando com a participação na entrevista e com a posterior divulgação dos dados, no intuito de contribuir para o avanço das pesquisas

científicas, iniciou-se a entrevista.

A entrevista organizou-se em três etapas. Na primeira, a pesquisadora entregou uma ficha para os participantes, com o objetivo de traçar o perfil pessoal e profissional. Posteriormente, fez-se a leitura de um pequeno texto¹⁷ para um momento de reflexão com o grupo objetivando também, estabelecer um clima favorável para a entrevista. Após essa etapa, a pesquisadora perguntou se poderia gravar a entrevista, para a posterior transcrição, sendo assim, fiel ao conteúdo discutido. Com a aprovação do grupo, finalmente, a pesquisadora inicia a gravação e a entrevista.

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro¹⁸ baseado em três eixos principais: 1) A concepção de família, escola e seus papéis desenvolvidos 2) Definição de como está a relação família e escola e o favorecimento desta relação para o aluno, 3). De que forma a escola poderia contribuir para melhorar essa relação.

A entrevista teve duração de 45 minutos e houve uma calorosa participação do grupo. Notou-se que todas estiveram à vontade para responder, questionar e propor ideias. Finalizou-se com agradecimento ao grupo pela colaboração com a pesquisa e pela receptividade e participação no desenvolvimento da entrevista.

A entrevista foi integralmente transcrita, buscando manter a fidelidade das colocações necessária para a análise.

4.3.3 Análise documental

Para Ludke e André (2012, p.38) a análise documental, apesar de ser pouco explorada na área da educação, “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Analisar os documentos pode contribuir muito com a pesquisa, sendo possível encontrar evidências que fundamentam as hipóteses do investigador.

Assim, buscou-se, através desta técnica, investigar os seguintes documentos na escola:

A-) O Projeto Político Pedagógico (P.P.P): documento oficial que retrata a identidade da escola e apresenta a proposta pedagógica de trabalho;

B-) As Fichas dos Alunos: com as informações sobre dados pessoais e dos familiares;

¹⁷ A Águia e a Galinha. Leonardo Boff- 1997.

¹⁸ Apêndice E.

C-) O Livro de Ocorrências: registro da comunicação entre escola e família mediante uma ocorrência.

4.4 Procedimentos de análise dos dados coletados

Por meio da análise de conteúdo, buscou estudar e analisar o material da coleta de dados através dos procedimentos aplicados, objetivando alcançar uma melhor compreensão do discurso.

Diante de tais considerações, para a análise da entrevista realizada na escola e diante dos dados já apresentados neste trabalho, estruturamos a análise de conteúdo em conformidade com os *três pólos cronológicos* (grifos nossos) propostos por Bardin (1977, p.121): 1-) a pré-análise; 2-) a exploração do material; 3-) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise foi caracterizada como a fase de organização da pesquisa. Consistiu em estabelecer os objetivos do estudo e planejar as ações e escolha dos procedimentos. Para Bardin (1997, p.121) esta primeira fase é marcada pela escolha dos “documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

A exploração do material, nada mais é do que a “fase da análise propriamente dita” com a aplicação sistemática das decisões tomadas (BARDIN, 1977, p.127).

Para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, organizou-se os dados levantados em (04) eixos temáticos, utilizando para isso os dados referentes a observação, a análise documental e a entrevista.

O material de análise foi organizado dentro destes eixos e categorizados de acordo com a temática abordada, e com os objetivos propostos pelo trabalho.

Para melhor compreensão desta análise foi elaborado a tabela “1” visando nortear a apresentação e discussão dos resultados, apresentadas no capítulo seguinte.

Tabela 1: Categorização dos dados.

Eixos Temáticos	Procedimentos de Pesquisa			
	Entrevista semiestruturada		Roteiro de Observação	
	Categoria de análise.	Subcategoria de análise.	Categoria de análise.	Subcategoria de análise.
1. Concepções sobre o papel da família.	1. As contribuições da Família	Família: Concepções	1. Rotina Escolar	As entradas e saídas dos alunos.
		O papel da família na formação dos filhos		O envolvimento da família no cotidiano das situações.
		As contribuições da família no processo de escolarização		Reuniões de Pais
		Participação da Família na escolarização do aluno favorece a aprendizagem.	2 Prática de Ensino e articulação com a família	A.P.M
2. Concepções sobre o papel da escola.	2. A Função da Escola		1. Rotina Escolar	Funcionamento da escola.
				Organização dos espaços em ambientes.
				As entradas e saídas dos alunos.
			2 Prática de Ensino e articulação com a família	Calendário escolar e programação anual.
				Conteúdo acadêmico
3. Concepções sobre a relação Escola e Família na Educação Infantil.	3. A relação família e escola de Educação Infantil	Concepções sobre Educação Infantil: a intrínseca relação do educar e cuidar	1. Rotina Escolar	O envolvimento da família no cotidiano das situações.
4. Possibilidades para o trabalho com as Famílias.	4. Relação Escola e família: um encontro possível!	Possibilidades da Escola para favorecer essa relação		
		Estratégias para a valorização do trabalho na educação infantil: a qualidade nas reuniões de pais		
		O que a Família poderia fazer para colaborar com UE?		
		A visão do professor sobre o aluno:		
		Como a escola poderia trabalhar com as famílias?		
		Limites dessa relação		
		A gestão: ponte fundamental entre escola e família		
Parcerias para o cuidado com a infância e com a família:				
Análise Documental	Projeto Político Pedagógico; Ficha do Aluno e Livro de Ocorrências.			

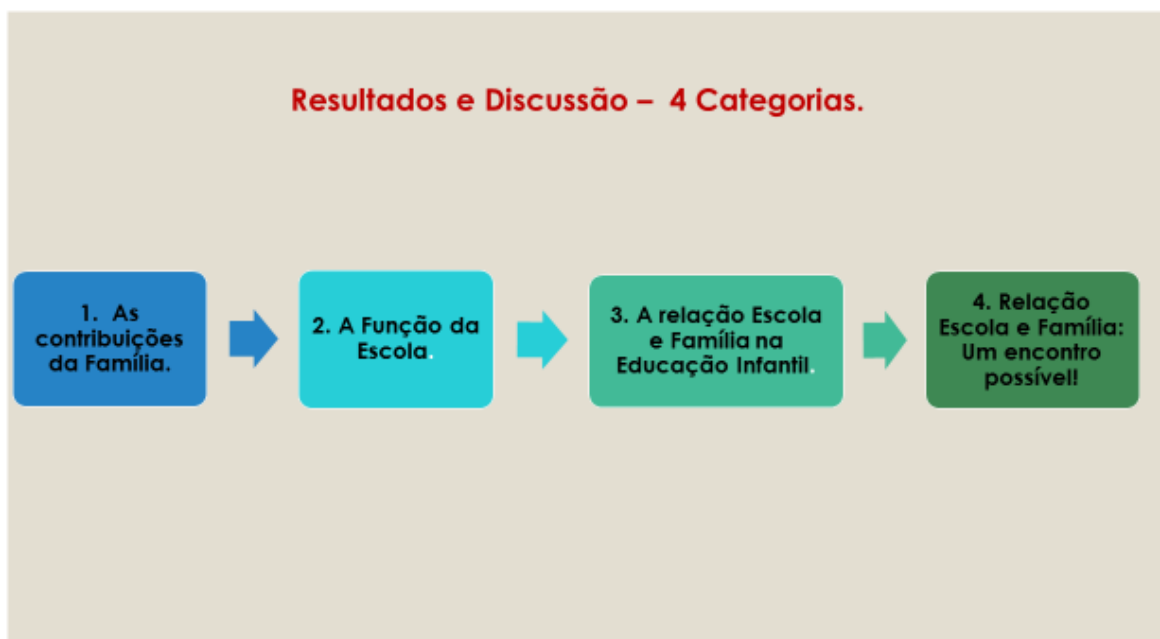
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A família é o mais humano, o mais poderoso e o sistema mais econômico conhecido para tornar e manter os seres humanos mais humanos.
(**Urie Bronfenbrenner**).

Neste capítulo serão apresentados os dados da pesquisa e a discussão dos resultados, mediante a teoria exposta. Para a apresentação dos dados, considerou-se as análises documental, a observação e a entrevista não estruturada em que participaram as professoras e diretora da escola em estudo. Tendo em vista as análises com base nos estudos de Bardin (1977), buscou-se construir um diálogo dos resultados coletados com os referenciais teóricos, almejando compor uma compreensão da temática em estudo.

Organizou-se os resultados em quatro (04) principais categorias, denominadas: 1. *As contribuições da família*; 2. *A função da escola*; 3. *A relação família e escola na Educação Infantil*; 4. *Relação escola e família: um encontro possível!* Conforme apresentado na figura abaixo:

Figura 5: Apresentação das Categorias.



Fonte: Elaboração própria.

5.1. As contribuições da Família.

Nesta primeira categoria são apresentados os discursos dos participantes sobre a concepção da instituição família sob o olhar da escola, enquanto profissionais da educação.

5.1.1 Família: Concepções.

O primeiro tópico abordado para investigar as concepções em que os participantes haviam sobre a relação da família com as questões da escola, principalmente acerca do seu envolvimento com a vida escolar das crianças, e por consequência, a formação de uma cultura de participação, tornou-se importante conhecer o que a instituição família representa para os docentes e como relacionam-se com ela.

Como forma de garantir a privacidade de cada participante, optou-se por identifica-los com as siglas (P) para Professores e (DR) para Diretor.

A seguir apresentam-se trechos sobre a representação familiar que cada participante possui:

P1: Família para mim representa amor!

P2: Família é uma instituição criada por Deus!

P3: Ah eu acho que Família é a base! A base da sociedade, do desenvolvimento da pessoa, do indivíduo, dos valores, então é a base de tudo, da formação da pessoa [...].

P4: Para mim Família é estrutura, é a base da vida!

P5: Família é o nosso porto seguro[...] é ter para onde voltar!

DR: Família é tudo, é o eixo principal.

De acordo com essas representações, pode-se observar que a família, assim como demonstraram os estudos de Prado, (1991); Paro, (2000b); Szymanski, (2001); Romanelli, (2002); Nogueira, (2005); Perez, (2007) ocupa um lugar central e de extrema importância na formação social do indivíduo. Como “*eixo principal*”, retratado pela DR, a família desenvolve seu importante papel no desenvolvimento físico e sócio afetivo do indivíduo, além de proporcionar a formação dos valores.

A representação da palavra “*amor*” expressada pela P1 pode ser compreendida, a ação de maior valor nesse desenvolvimento das relações familiares. A definição de amor pelo

dicionário Aurélio¹⁹ diz que o amor pode ser definido como “1-) Sentimento que induz a aproximar, proteger ou a conservar a pessoa pela qual se sente afeição (...); 2-) Disposição dos afetos para querer ou fazer o bem a algo ou alguém, 3-) Grande dedicação ou cuidado”. Tais definições, demonstram que esta palavra reúne significados de extrema valia com intensidade na ação para com o outro.

Nota-se que o amor, está expresso consideravelmente nas ações de proteção, cuidado, atenção e dedicação por alguém.

Ao apresentar os princípios ambientais do desenvolvimento da criança no que se refere ao relacionamento com os pais, objetivando apontar as necessidades da criança, Bronfenbrenner (2011, p. 279) apontou a seguinte afirmação:

Objetivando se desenvolver normalmente, uma criança precisa de envolvimento irracional de apoio de um ou mais adultos para o seu cuidado e para o conjunto de atividades articuladas a serem realizadas com essa criança. Em resumo, *alguém tem que ser louco por essa criança*. Alguém igualmente tem que estar presente a fazer algo, não isoladamente, mas em conjunto com a criança. (BRONFENBRENNER, 2011, p.279).

Quando a P3 expressa sua contribuição como a família sendo a “*base da sociedade*”, ela define a mais importante das afirmativas que impulsionaram o desenvolvimento deste trabalho. Investigar as contribuições da família no contexto escolar, sob ótica dos profissionais que lidam dia a dia com pais e familiares de seu aluno, buscando compreender como o interesse e a participação na escola pode contribuir no processo de escolarização. Entre outros fatores favoráveis ao desenvolvimento da criança estão: o vínculo afetivo, o estreitamento dos laços, a segurança e a proteção das quais as crianças necessitam, tendo em vista a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade. Para Bronfenbrenner (2011, p.279) “a família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso.”

De acordo com os autores Berger e Luckmann (2011), ao tratar a questão da socialização de um indivíduo, destacam a família como instituição privilegiada para o desenvolvimento social da criança, responsável por promover as primeiras impressões sobre as relações com a sociedade. Neste âmbito, contribuem:

[...] a socialização primária implica mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstância carregadas de alto grau de emoção. De fato, há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma

¹⁹ Disponível em: <http://www.dicionarioaurelio.com/amor>. Acesso em 16.09.2015.

multiplicidade de modos emocionais. (BERGER E LUCKMANN, 2011, p.170).

Evidencia-se mais uma vez, a importância que a família exerce no desenvolvimento na infância de um indivíduo, caracterizados pelos aspectos cognitivos, mas permeados também pela relação afetiva.

Cabe ressaltar que a família ocupa um lugar central no seio do desenvolvimento de uma sociedade. Como unidade básica na formação do indivíduo ela pode contribuir para alcançar uma sociedade mais justa e humana.

Como apontam as consideráveis pesquisas de Bronfenbrenner (2011, p.277) “O coração de nosso sistema social é a família. Se quisermos manter a saúde da nossa sociedade, temos que descobrir a melhor forma de proteger esse coração”, estudar a família e valorizar o seu papel em detrimento da formação de seus membros, em um aspecto amplo, são ações que propulsionam alcançar uma sociedade melhor. Entretanto, reconhece-se, que há limites de ações da escola no trabalho com as famílias, e que estas devem ser desenvolvidas de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. A respeito disso, é possível conferir outras contribuições nas próximas análises deste estudo.

5.1.2 O papel da família na formação dos filhos:

Nesta subcategoria, elencou-se as representações dos participantes sobre o papel da família na formação dos filhos, considerando as experiências de trabalho das professoras nas diferentes áreas da educação, sobretudo na educação infantil (foco principal da pesquisa).

As principais observações apresentadas pelo grupo, apontaram para a falta *de tempo* dos pais na dedicação aos seus filhos. Este fator foi considerado desfavorável no desenvolvimento da criança e da importante formação na infância, como já discutido anteriormente.

A seguir alguns depoimentos:

P2: [...] Eu já tive pai que falou: “ Eu preciso perguntar pra moça que cuida dele, por que eu não fico com o meu filho, eu não sei [...]

P3: Com a mulher trabalhando fora, essa questão do tempo piorou! Por que antes a mulher cuidava dos filhos né? Hoje não, hoje ela trabalha!

P2: Precisa trabalhar, muitas são arrimo de família né?

P3: Hoje é diferente, o perfil das famílias é diferente de vinte anos atrás. A organização mudou! O tempo com as crianças mudou!

Dr: Não existe mais. [falando sobre o tempo em que a família dedica à criança]. A criança fica sozinha, fica em frente à internet, televisão, na rua [...].

Para Bronfenbrenner (2011, p.278), a questão do trabalho está ligada à um dos contextos do desenvolvimento humano, pois representa uma das atividades “centrais necessárias para a sobrevivência humana”. Muitas vezes, nesta perspectiva, o trabalho apresenta-se antagônico ao contexto familiar, devido às numerosas jornadas de trabalho dos pais, ou mesmo, pelo fato de que o envolvimento com o trabalho demanda, certamente, um precioso tempo que poderiam ser investidos na família

Diante das mudanças sociais e econômicas na qual enfrentam-se nos dias atuais, muitos pais e responsáveis pelas crianças saem para o mercado de trabalho e encontram um conflito na relação trabalho e cuidados com a família. Sobre esta abordagem, Bronfenbrenner (2011, p. 278) contribui: “Hoje, com o trabalho sendo uma necessidade econômica de ambos os pais, menos por decisão do que por omissão, permitimos que as nossas famílias e crianças absorvam o estresse e sofram suas consequências. ”

Neste aspecto, as diferentes configurações das organizações familiares bem como a inserção da figura feminina/materna no contexto do trabalho para auxiliar a renda, ou mesmo como única provedora do sustento familiar, afetam diretamente a qualidade do tempo dedicado à formação e desenvolvimento de seus membros.

Devido a esta necessidade, a rotina da família acaba modificando-se em detrimento às jornadas de trabalho de ambos os pais. As crianças, por consequência disso, também têm as suas atividades alteradas, devendo permanecer, na ausência dos pais e ou responsáveis, sob os cuidados e orientação de outras pessoas, sendo essas, parentes ou pessoas próximas, vizinhos, cuidadores, professores entre outras.

Nas palavras de Bronfenbrenner (2011, p.279) “outros contextos, como escola, igreja ou creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social: a família [...]”

É evidente, que não se pode generalizar esta situação exposta a todas as famílias, nem afirmar que o fato dos pais estarem trabalhando é indicador de que não há interesse no desenvolvimento de seus filhos. O que está sendo apresentado é a forma como o tempo com as crianças (a falta dele) tem acarretado em sérias consequências para elas.

Sendo assim, expõe-se que o fator determinante para o desenvolvimento favorável da criança é a qualidade na relação que estabelece com o adulto responsável por ela, ou com o

qual ela se identifica. Portanto, ressalta-se que apesar das necessárias condições de trabalho dos pais é possível organizar melhor o tempo para atender às necessidades desta criança.

Uma criança que transformará em um futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida – aquelas que a amam, que passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e quer fazer, no que realiza no dia a dia. (BRONFENBRENNER, 2011, p.279).

Outro aspecto levantado sobre a questão do papel da família no desenvolvimento da criança, apontou para a educação por meio dos valores.

Não se pretende aprofundar na questão da educação moral e a corresponsabilidade das instituições escola e família, entretanto, o que se apontou, foi a dificuldade em suas relações sociais com a qual as crianças estão chegando para o ambiente escolar. Neste âmbito, discute-se a importância da família em preparar esta criança para a convivência com os outros, através de comportamentos aceitáveis coletivamente referindo-se ao respeito com o próximo e com o meio em que vive.

Para Zagury (2003) o ambiente familiar desenvolve um papel primordial na formação de valores pessoais e sociais:

Um adequado ambiente familiar vai moldando tantos valores pessoais quanto valores sociais, todos eles intimamente interligados. Podem-se destacar alguns desses valores: a formação da personalidade humana, a aquisição de uma consciência de ser sujeito, que deve conviver com os outros, partilhar desejos e aspirações com eles, a assimilação de limites, o respeito, a responsabilidade, a experiência de comunhão e participação, que deve caracterizar a vida cotidiana da família, representa a sua primeira e fundamental contribuição à família, dentre outros. (ZAGURY, 2003, p.6)

A seguir, apresentam-se trechos do diálogo entre o grupo:

P5: [...] se você quiser ter alguma coisa assim em sala de aula, tipo um respeito, um por favor, um dá licença, você tem que passar isso, tem que trabalhar, por que senão a sala fica assim oh [fazendo gestos para demonstrar um local bagunçado].

P4: Sim, é você tem que ensinar!!!

DR: [...]então na nossa época a gente já trazia de casa, o por favor, dá licença, o bom dia!

P5: Sim, com certeza! Já vinha de casa! Mas agora não dá, se você não trabalha isso, você fica sem!

P5: A família tem muita influência na vida das crianças, daí a importância dos pais desempenharem seus papéis que ao longo do tempo vem se perdendo como: princípios, valores, formação de caráter [...] assim quando elas chegam na escola, elas conseguem ter melhor aproveitamento dos trabalhos que são realizados na escola, ou seja, a construção dos saberes.

P4: Eu acho que os pais hoje em dia não estão ensinando nada, nada, nada! A maioria! Eles nem sabem o que é isso! [referindo-se aos valores].

DR: Lógico que não, até com a gente, falo quanto diretora, o pai quando vem procurar a gente na diretoria, ele não sabe nem o como tratar, o como conversar, já vem dando “patada”, ultrapassando os limites todos e qualquer, ele acha que a escola é obrigada a fazer a parte dele.

Nota-se a preocupação com a formação do indivíduo e a clareza com que esta base de valores e princípios morais e éticos, deveriam vir da família. De acordo com os estudos de Paro (2000b, p.18), resultados de uma pesquisa aplicada em uma escola municipal do ensino fundamental no ano de 1997, cujo objetivo era “analisar as representações sociais dos professores sobre os educandos e suas famílias e a influência que isso teria em sua prática de ensino”. A pesquisa apresentou um relato de uma professora que já apontava essa dificuldade da escola com relação à carência de valores:

[...] professora de 3ª série, considera que a contribuição da família para a educação é fundamental, especialmente no que diz respeito aos valores. Diz que, antigamente, o aluno já trazia uma boa bagagem a esse respeito: era educado, respeitador, tinha atitudes positivas. Hoje os alunos não trazem esses valores nem as atitudes mínimas sequer de higiene. (PARO, 2000, p.36).

Como já abordado, os estudos de Lahire (1997, p.26) também demonstraram que esta base sólida, oferecida e trabalhada em família, favorece o processo de escolarização da criança “[...]moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar [...] no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade. ”

A escola é um espaço privilegiado para o trabalho com a formação social e a conscientização desses valores, tais como o respeito, a tolerância, a solidariedade, a convivência com o outro, o desenvolvimento da consciência ecológica e política. Mas para que haja uma fluidez do trabalho, tendo em vista a realidade das escolas brasileiras, com salas

lotadas de crianças, sem dúvida, esse aparato moral em que se espera das famílias, contribuiria para a qualidade do trabalho docente.

Assim sendo, parece óbvio que se, a escola para tornar-se mais facilmente apreensível seus conteúdos, deve se reportar constantemente às experiências anteriores dos educandos, é também defensável que se tomem medidas, no seio da casa ou da família, que possam, depois, facilitar na escola a apreensão dos conteúdos culturais necessários ao desenvolvimento social e cultural da pessoa. A mais importante dessas medidas parece ser precisamente o desenvolvimento de valores favoráveis ao saber e a postura de estudar e interessar-se pelo aprendizado. (BERGER E LUCKMANN, 2011, p. 33-34)

Neste aspecto, a professora P1 prossegue com o diálogo, colocando ao grupo consideráveis indagações, acerca desta necessidade crescente nas escolas públicas da ausência de valores. Em sua fala, nota-se que essa ausência não pode ser explicada pela falta de tempo dos pais, ou mudanças na organização familiar, nem pelo trabalho realizados nas escolas, mas este fator, parece-nos estar arraigado em um plano mais profundo: os valores foram sendo modificados, assim como o contexto social.

P1: Entro nessa questão assim: onde que aconteceu essa ruptura, o que é que quebrou ali? Por que se a gente tinha isso, não é? Se a gente pedia licença, se a gente tinha esses valores, e assim no meu caso, a minha mãe sempre trabalhou fora, eu fiquei com a minha avó!

P2: A minha também!

P1: [...] e eu não tive isso? E a gente da escola não continuou isso? E porque que hoje em dia essas crianças que viraram pais estão transmitindo o quê para seus filhos? Pois as crianças estão chegando aqui sem esses valores [...] Então se tivéssemos, cada um fazendo o seu papel, isto não estaria acontecendo!

Certamente, esta discussão merecia aprofundamentos inclusive, nos campos da sociologia e psicologia. Além disso, esta é uma situação impossível de ser solucionada com frágeis estratégias. Para este trabalho, ressalta-se, a necessidade de repensar práticas e intervenções que possibilite e invista na formação de cidadãos conscientes de sua participação social, com vistas ao desenvolvimento dos valores tanto requerida para uma vida em sociedade.

5.1.3 As contribuições da família no processo de escolarização:

Nesta subcategoria investigamos, junto ao grupo, as contribuições e aspectos favoráveis que a família exerce no processo de escolarização da criança, levando em consideração as experiências exercidas no âmbito da infância, ou seja, abrangendo etapas da educação infantil e primeiras séries iniciais.

P2: A família desempenha um papel primordial no processo de escolarização, pois é através dela que o aluno tem seu primeiro contato com o mundo escolar e suas peculiaridades! é através dos estímulos oferecidos por ela que o aluno inicia seu processo de escolarização, mesmo que informal, tendo contato com o mundo letrado!

P5: A família tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, porém eu vejo ainda um grande distanciamento entre os pais, tanto a escola como a própria família.

P1: A família é fundamental nesse processo pois ela precisa acompanhar essa entrada e permanência da criança na escola, assim como os professores necessitam desse apoio da família para que todos “falem” a mesma língua.

5.1.4 Participação da Família na escolarização do aluno favorece a aprendizagem.

Nesta subcategoria de análise, procurou investigar, baseado nos referenciais teóricos que foram apresentados neste trabalho, se a participação familiar de fato favorece o sucesso escolar do aluno, e quais as experiências que estas docentes possuíam relacionadas a isso.

Quando questionadas se havia favorecimento e resultados de sucesso escolar com a participação da família no processo de escolarização do aluno, obteve-se os seguintes depoimentos:

P3: Lógico!

P5: Com certeza!

P4: Totalmente ligado!

P3: Sucesso da criança em que os pais não colaboram com a escola é uma exceção!

P1: Olha não é determinante! Mas eles influenciam no sucesso. Por

exemplo, não é por que o meu pai não vai na escola, que eu não vou aprender, isso não vai travar a criança! Mas a participação dele melhora sim o desempenho do aluno. Oh eu estou com uma criança lá na outra escola que tinha dificuldade em escrever o próprio nome. A mãe veio na primeira reunião, eu sentei com ela, conversamos, ela falou que isso era questão de que o pai tinha uma linguagem e ela tinha outra, de passar a mão na cabeça da criança. Ela falou assim: Professora eu posso trazer o meu marido aqui? Pra ele olhar essa ficha? Eu falei: pode, na hora que você quiser! E ela falou assim, eu vou começar a ajudar ela em casa. Eu falei: quanto mais você estimular vai ajudar! Então a menina pulou de um salto de pré-silábico para silábico com valor, com a ajuda da mãe em casa. Então faz a diferença com certeza!

P5: Tem criança que mesmo que não tenha ninguém estimulando, ela vai também, porque é dela!

P2: Mas é como a P3 falou, é uma exceção!

P1: Só que assim, se ele não tiver ninguém pra ajudar, ele vai também, mas, não é porque o meu pai não vai na escola que vai impedir que eu aprenda, mas o pai que auxilia, estimula a criança a continuar, ela tem interesse maior. Assim a fala da professora é uma na escola e em casa é a mesma! A mãe pode estimular a criança perguntando o que ela aprendeu na escola [...].

P2: Quando os pais se interessam pelas atividades que são realizadas na escola, o aluno vê significado na aprendizagem.

P1: Exatamente!!

P1: Sim, ela (a criança) vê isso, que a fala da professora é uma, chega em casa a fala da mãe é a mesma.

P2: O aluno passa a ver importância na escola!

P2: Por que a família reforçou, por que a família vê importância pra aprender pra ter um bom emprego, então ele vê que existe outra ênfase pra aprendizagem dele. Agora os alunos que os pais não participam [...].

P1: Tem que ter muita força interior pra que ela evolua, por que se não [...].

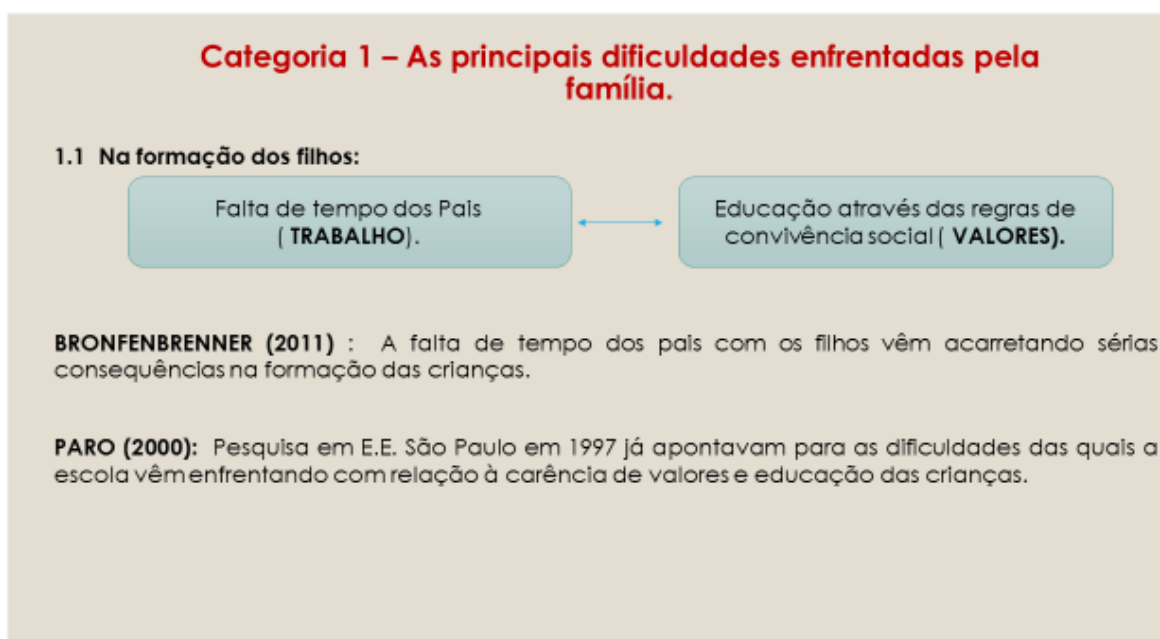
De acordo com os depoimentos, nota-se que o favorecimento da aprendizagem escolar está relacionado à qualidade de participação dos pais e familiares no desenvolvimento do aluno. Através de uma favorável relação entre escola e família, o aluno pode apresentar maior

interesse pelos estudos, sentindo-se valorizado em sua ação de estudar.

Certamente muitas famílias, pelos diversos fatores já apresentados, não conseguem participar ativamente desse processo, ocasionando, muitas vezes, o desinteresse do aluno em aprender. E nesta perspectiva, pensar em estratégias que colaborem para uma cultura de participação da família na vida escolar de seus filhos, pode se tornar um dos grandes desafios da educação de hoje.

A figura 6 elenca as principais dificuldades da família na formação dos filhos:

Figura 6: Categoria 1 – As principais dificuldades da família.



Fonte: Elaboração própria.

5. 2 A Função da Escola.

Nesta categoria, buscou-se compreender as concepções que o participante tem sobre a função da escola, e por consequência a ação docente que permeia toda atividade escolar.

Na perspectiva de Libâneo (2008, p.139-140):

A escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas. Mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.

Para Arce e Martins (2007, 58-59) a função essencial da escola é a “socialização do saber científico, artístico, cultural, ético etc, tendo em vista o pleno exercício das possibilidades humanas”, sendo esta desenvolvida em um plano para além das esferas cotidianas.

Neste aspecto, a escola deve proporcionar aos seus alunos, aquilo que eles não têm em sua vida cotidiana. A escola deve atuar contribuindo para o aumento do capital cultural das crianças:

Ao tomar a escola como *locus* privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia-a-dia das crianças e toda bagagem oriunda deste, constituem-se não apenas em pontos de partida a serem superados. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil. (ARCE, 2007, p.31)

A função da escola, neste âmbito, foi privilegiada nas falas das professoras como apresentam-se a seguir:

P1: A escola tem a função de transmitir o conhecimento científico a sabedoria.

P2: Transmitir o conhecimento historicamente acumulado, inclusive a gente já leu, não sei se foi aqui ou no fundamental em um ATP, um texto do Dermeval Saviani, deve ter aqui [...] ah lembrei, foi quando nós voltamos do recesso das férias de janeiro! Neste texto, ele fala que a função da escola é transmitir o conhecimento!

Em conformidade com o exposto pela P2, acerca da teoria de Dermeval Saviani, averigua-se a seguinte proposição: “A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Em continuidade com sua definição, Saviani (2012) pontua:

[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2012, p.14).

Conforme os relatos, a escola vem desenvolvendo seu papel para além desta atividade principal norteadora de todo trabalho pedagógico. Além disso, deixa de ter essa identidade como instituição escolar ao assumir determinados papéis que seriam, impreterivelmente do

meio familiar:

DR: A família está anulando o papel dela, e deixando acúmulos para a escola, hoje em dia nós temos que dar limites, educar e ensinar e dar conteúdos, complicou [...]?

P3: Eu acho que principalmente na escola de ensino integral, eu acho que a gente assume muito papéis que não deveriam ser só o da escola. Lógico que a gente tem ainda essa função de cuidar, vamos dizer assim, se a criança fica o dia todo na escola, é complicado você não ensinar regras de convivência.

P1: Mas o papel da escola aí, deveria ser para fortalecer as regras que já vem de casa.

Nesta discussão, novamente indaga-se sobre a participação da família como o referencial na transmissão de valores e regras de convivência social.

Não se isenta o papel da escola enquanto local privilegiado para possibilitar tais aprendizagens sociais, mas reconhece a importância da atuação da escola na continuidade, ou ampliação do trabalho que deveria ser desenvolvido pela família, como ressaltou a P1 ao expor “*deveria ser para fortalecer as regras que já vem de casa*”.

Sobre essa continuidade dos trabalhos nesta relação entre escola e família, Paro (2000b) estabelece uma aproximação das ações que ocorrem em ambos ambientes, priorizando objetivos diferenciados. Compreende-se que se por um lado a escola busca uma continuidade pelas famílias do trabalho que é desenvolvido no âmbito do ensino, por outro as famílias precisam que a escola dê continuidade ao tratamento que lhe é oferecido em casa:

[...] pretende-se que a família continue (e reforce) a educação dada na escola, especialmente com a ajuda dos pais nas tarefas dos alunos, mas se esquece que a continuidade que se precisa, antes de tudo, especialmente para as crianças mais novas, é que se deve consubstanciar com um tratamento afetuoso dado pela escola, para que os alunos não a sintam como uma realidade tão estranha em relação à que vivenciam em suas famílias. (PARO, 2000b, p.32).

Nota-se, no entanto, que dar continuidade ao “tratamento afetuoso dado pela escola”, principalmente com as crianças pequenas, buscando não causar rupturas para as crianças que saem do ambiente familiar e entram para o mundo escolar, subentende-se a existência de um trabalho desenvolvido pela família.

De acordo com as colocações expostas dos participantes, a família vem “*anulando o*

papel dela” (DR) no que tange aos limites e moral da boa educação.

Nas definições de Libâneo (2008) a escola cumpre com os seus objetivos quando promove capacidades cognitivas por meio dos conteúdos escolares, cria condições para o fortalecimento da identidade cultural de seus alunos, formando para a cidadania crítica. Sendo então este o objetivo principal a ser desenvolvido nas esferas escolares.

Para que esses objetivos sejam, efetivamente, alcançados pela escola com certeza esta precisa da parceria da família na educação no que se refere ao preparo da criança para o seu ingresso à escola.

Certamente quando há estímulos no desenvolvimento da criança nas esferas familiares, como lócus privilegiado das primeiras socializações e na interação com o adulto, estes serão recursos favoráveis à aprendizagem da criança, cabendo à escola ampliar o exercício das possibilidades em seu pleno desenvolvimento.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem que a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (VYGOTSKY, 1991, p.94).

Ainda sobre o trabalho que é desenvolvido na escola, elencou-se a análise do “*Projeto Político Pedagógico*” da unidade escolar participante da pesquisa, para compreender a identidade da instituição e como ela vem atuando com relação à parceria com a família.

A escola por sua vez, disponibilizou para a análise, o Projeto Político Pedagógico do ano de 2013, visto que o documento do ano de 2014 estava sendo atualizado pela diretora, relacionados aos planos de ensino do ano vigente, ao quadro de funcionários que modificam-se anualmente, a rotina da escola, a organização das turmas, entre outros dados e informações importantes contidas no documento.

O Projeto Político Pedagógico tem por ideal ser construído coletivamente com todos da comunidade escolar, a partir da reflexão acerca do trabalho desenvolvido pela escola, estabelecendo metas e buscando melhorias. Participam dessa discussão o gestor, professores, equipe escolar, familiares e comunidade local.

Em sua definição, o P.P.P. da escola em estudo, é considerado:

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e o que é essencial: participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita dar maior significado a ação de todos os agentes da escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.6).

Nas palavras de Celso Vasconcellos (2002), o Projeto Político Pedagógico caracteriza-se como:

[...] Plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2002, p.169).

O P.P.P. envolve também a construção coletiva de conhecimento. Uma de suas marcas é ter a participação de todos da comunidade escolar na elaboração deste documento. Assim, construindo coletivamente, busca-se, no aspecto educacional, “resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento.” (VASCONCELLOS, 2002, p.169.)

Nesse sentido, planejar é “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (VASCONCELLOS, 2002, p.35). Assim, o planejamento aqui assume um importante exercício de reflexão e ação, sobre a prática coletiva da escola. Torna-se um caminho para que o professor possa re-significar sua prática, para que o gestor compreenda o papel social de humanização e emancipação do aluno.

O Projeto Político Pedagógico em análise, consta a identificação da escola, seus objetivos, concepções, estratégias e metas de trabalho. O projeto está embasado na Constituição Federal (1988), na L.D.B (lei 9394/96), no E.C.A (1990) e nas Diretrizes da Prefeitura Municipal. A unidade escolar em estudo, optou por trabalhar com a concepção da pedagogia histórico-crítica, nos pressupostos teóricos de Lev. S Vygotsky e Alexis N. Leontiev.

O professor tem como papel principal o intervir no processo, devendo provocar avanço nos alunos, tornando possível o seu desenvolvimento. Vygotski diz que existem ao menos dois níveis de desenvolvimento: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança é capaz de fazer sozinha; e um potencial, que é a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura na Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto, ou seja, a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. Para Vygotski, o contexto social do aluno é de extrema importância para a aprendizagem, pois a inteligência é construída a partir da relação recíproca do homem com o meio. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 14-15).

Ainda sob os aspectos teóricos, o projeto apresenta alguns objetivos da educação infantil e suas especificidades, sobretudo da escola de educação infantil em tempo integral na qual ações educativas estão associadas ao ensino e ao cuidado:

Nas escolas de educação infantil, alguns princípios devem ser de primeira ordem, tais como respeito à dignidade e aos direitos das crianças...o direito de brincar como forma de expressão, livre acesso das crianças aos bens socioculturais, ampliando desta forma o desenvolvimento de suas potencialidades [...] socialização e atendimento aos cuidados essenciais. Na realidade de uma escola municipal de educação integral, a ação do cuidar se relaciona com compreensão e ajuda ao desenvolvimento em sua totalidade, e o desenvolvimento está ligado ao cuidado nos aspectos biológicos e psicológicos. O ato de cuidar possibilita uma cumplicidade, um comprometimento com o outro. Para possibilitar todo esse processo se faz necessário o estabelecimento de um vínculo que se constrói gradativamente entre educador e educando. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.13).

Quanto ao objetivo geral da escola elencou-se:

Promover atenção às crianças de 4 meses à 5 anos e 11 meses, oportunizando situações de aprendizagem intencionalmente planejadas, tendo em vista o pleno desenvolvimento físico, psíquico e social dos educandos, bem como o atendimento às suas necessidades básicas de afeição, pertinência, e conhecimento de si e do mundo, garantindo a eles e às suas famílias, o exercício do direito a uma educação infantil pública de qualidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.29).

Ao analisar o plano de metas e estratégias para o trabalho a ser desenvolvido pela escola, destacou-se a atuação das famílias frente ao trabalho da escola, considerando-a como auxiliadora para o desenvolvimento social e pedagógico da criança:

E educação é fruto da sociabilidade, entendendo o aluno não só como ser humano físico, mas principalmente como ser humano social. Neste sentido, quando o professor percebe alterações de comportamento na criança, tentamos o diálogo com a família para verificar possíveis problemas familiares, e assim atender o aluno de maneira mais ampla. A família é parte fundamental no auxílio à escola para o desenvolvimento social e pedagógico da criança. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.26).

Nota-se o intuito da escola em estabelecer uma parceria com as famílias para que estas colaborem com o trabalho desenvolvido no âmbito escolar. Conforme apresentado, a escola mantém algumas expectativas com relação à participação dos pais. Quando é expressado “A família é parte fundamental no auxílio à escola para o desenvolvimento **social e pedagógico** da criança” observa-se que a escola, neste caso, espera que a família amplie o trabalho pedagógico desenvolvido como se ambos atuassem com o mesmo objetivo.

Ainda no P.P.P, observou-se que dos problemas indicados pela equipe escolar, um deles refere-se à família, no intuito de ampliar o atendimento que é oferecido pela escola,

buscando colaborar com as dificuldades que muitas famílias apresentam dentro do contexto social e econômico: “[...]necessidade de uma Assistente Social para auxílio às crianças e suas famílias, no que for necessário e estiver dentro de sua competência.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.27)

Segundo o documento analisado, consta que a comunidade assistida pela escola, é em geral, de baixo poder aquisitivo; as famílias possuem, na maioria, mais de um filho matriculados na instituição e grande parte das famílias são compostas por mães e filhos. O trabalho exercido pelas mães e pais das crianças, caracterizam-se em áreas como a do comércio, saúde e serviços autônomos como: pedreiros, domésticas e diaristas.

Além da concepção acerca do trabalho pedagógico adotado pela equipe da escola, o plano de metas, os problemas identificados, a caracterização do local, as normas disciplinares, a formação continuada dos educadores e funcionários em serviço, a gestão democrática e participação das famílias nesse processo de escolarização, o P.P.P prevê os objetivos da educação infantil, bem como os seus conteúdos, apresentados através do plano de ensino de cada turma.

Os conteúdos estão organizados em conformidade com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) organizados e definidos da seguinte forma: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Movimento e Música. O P.P.P em análise, pautou-se nestes referenciais para a construção de seu trabalho pedagógico, uma vez que a proposta pedagógica do município, está em processo de elaboração pela secretaria da educação, como já evidenciado.

Os conteúdos trabalhados têm intuito de desenvolver a formação dos indivíduos e organizam-se também em três grandes categorias, conforme orientação em Vasconcellos, (2002:15), “*Conceituais*: relativos a informações, fatos e conceitos; *Procedimentais*: habilidades, hábitos, aptidões, procedimentos; *Atitudinais*: disposições, interesses, posturas, atitudes, etc.(grifos nossos)” Sendo assim, são apresentados como anexos ao P.P.P, os conteúdos organizados de acordo com essas categorias e separados por cada turmas de acordo com a faixa etária dos alunos.

Encontra-se também no P.P.P as discussões acerca da Gestão Democrática. A LDB (9394/96) em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações, no tocante à Gestão Democrática:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico

da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Nas discussões de Paro (2000a) quando fala-se de gestão democrática, corresponde à participação de todos os envolvidos da comunidade escolar. Falar de participação implica em aprofundar o sentido desta ação. Nas palavras de Paro (2000a, p.40) “não basta, entretanto ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade.”

Para Parreira (2013) a gestão democrática prevê uma relação favorável entre família e escola na medida em que a instituição escolar de fato, esteja aberta e crie possibilidades para participação familiar. Para isso, torna-se necessário refletir sobre a prática escolar que vem sendo exercida referente à esta questão.

O segundo documento: Outra estratégia utilizada pela escola e para manter uma comunicação favorável com os pais é o “*Livro de ocorrências*”, que se refere à um documento que tem por objetivo registrar as ocorrências frente aos acontecimentos na rotina escolar. Procura-se registrar os ocorridos com os alunos para que os familiares possam tomar ciência.

O livro também é parte do controle da secretaria da escola com relação ao andamento das atividades diárias e serve também com o respaldo para a instituição, através do registro de fatos importantes envolvendo os alunos.

No livro de ocorrência estudado, encontrou-se, principalmente, anotações de alunos que precisaram sair mais cedo em relação ao horário de saída da escola (por motivos de doenças, acidentes, imprevistos, a pedido da família), ou entrada atrasada (consulta médica, consulta no posto de saúde, incidentes ocasionados por perda de horário entre outros). Em todos os fatos, há ciência da família ou do responsável pela criança. “*O aluno A. do M.I foi embora às 14h00 para consulta com a fonoaudióloga, a mãe fica responsável pela criança até às 17h00.* ” Assinatura da mãe.

Há também registros acerca de alunos que chegaram machucados à escola, bem como um pequeno relato da criança sobre o ocorrido. Neste caso, a família é consultada via telefone, e na entrega da criança, o responsável é convidado a entrar e tomar ciência desta anotação.

“O aluno R. do Jardim I entrou correndo no refeitório tropeçou e bateu no nariz na quina da mesa fazendo alguns arranhões, ligamos para a mãe que está trabalhando e ficou de vir ver o filho. Ligamos às 14h00. ” Assinatura da mãe.

Terceiro documento: Outra observação encontrada, e neste caso é utilizado um livro de ocorrências a parte, são as anotações referentes às reuniões com a família, a pedido da escola ou não, para conversar sobre o comportamento/ rendimento do aluno. Permanecem presentes nesta reunião, a diretora, a professora da criança e outro funcionário da escola, junto aos familiares. Geralmente, nessas situações, são discutidas as dificuldades enfrentadas pela escola frente aos problemas apresentados pela criança e as possíveis estratégias a serem adotadas para colaborar com a solução.

As crianças que apresentam determinadas dificuldades (físicas ou cognitivas) são encaminhadas para um atendimento especializado nas A.E.E (Atendimento Educacional Especializado), com a devida autorização dos pais. Neste caso, há também um registro desse processo com a assinatura dos responsáveis pela criança e das professoras.

Outro importante instrumento de comunicação entre escola e família, utilizados pela instituição pesquisada, são os *“Prontuários dos Alunos”*, referem-se à um documento que representa um importante papel na escola, pois nele contém a história de vida do aluno, bem como as informações necessárias a respeito de seu desenvolvimento tais como: se tem alguma restrição alimentar; se possui alergia à componentes como produtos de limpeza e higiene; se apresenta dificuldades no convívio com os outros; se tem alguma deficiência (física ou intelectual) e se necessita de recomendações específicas, entre outros.

O documento também indica, com quem este aluno mora, quem é seu responsável, onde trabalham, endereço em que reside, contatos telefônicos atualizados e quem está autorizado (com documentos devidamente apresentados - RG e assinatura) a retirar o aluno da escola, caso ocorra alguma emergência. Estas informações sobre os alunos são disponibilizadas aos professores e demais funcionários responsáveis pela entrada e saída da escola.

Estes documentos são mantidos em um prontuário, organizados no arquivo da escola. Esses prontuários são “abertos” no ato da matrícula e permanecem arquivados até a transferência do aluno para outra escola

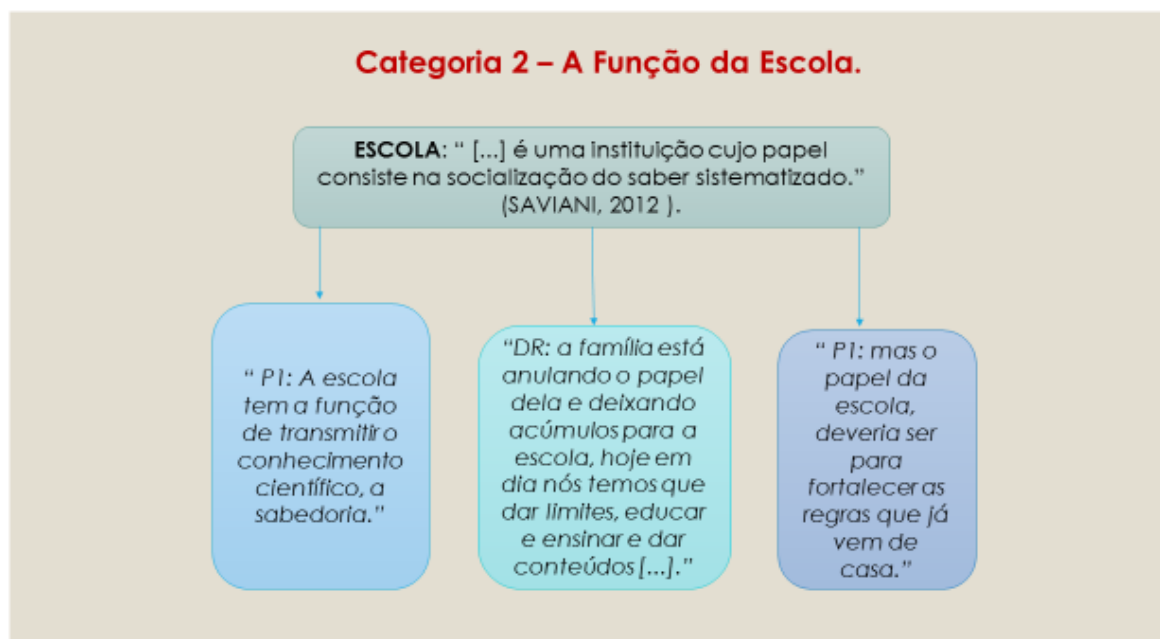
Todos esses documentos analisados configuram a identidade e as características do funcionamento da escola. A forma como estão estruturados, demonstram que existe uma relação favorável entre escola e família, mas que a instituição pode repensar estratégias que

visem alcançar melhores resultados nesta parceria.

A escola vem desenvolvendo a sua função na promoção de um espaço para a construção do conhecimento.

A seguir, apresenta-se a figura dos principais depoimentos apresentados sobre a função da escola.

Figura 7: Categoria 2 – A função da Escola.



Fonte: Elaboração própria.

5. 3. A relação escola e família de Educação Infantil:

5.3.1 Concepções sobre Educação Infantil: a intrínseca relação do educar e cuidar.

Um dos fatores levantados pelo grupo, para o não envolvimento dos pais na escolarização das crianças, foi a respeito da visão que os pais têm sobre a escola de educação infantil.

Conforme já exposto em nosso estudo, a partir da LDB 9394/96 (BRASIL,2006), o atendimento a crianças em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) caracteriza-se como Educação Infantil, etapa integrante à Educação Básica brasileira. Para Oliveira (2010, p.35) esta condição, “ ao mesmo tempo que rompe com a tradição

assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do debate acerca de quais seriam os modelos de qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas. ”

A educação infantil vem trilhando um longo caminho para garantir a importância de suas especificidades. Junto ao conceito de infância, que nesta trajetória também ocupou lugares diferentes tanto para a família quanto para a sociedade, a educação infantil desenvolve-se rumo à sua efetivação como espaço para o saber.

De acordo com o depoimento da P2, a família ainda tem a concepção de que não há aprendizagem na escola de educação infantil:

P2: [...]eu vejo pelas duas escolas, por isso que eu falo, na educação infantil, ainda, os pais, tem essa visão que o filho vem pra escola brincar e você fica ali olhando e não aprende-se nada!

P2: [...]não enxerga como escola! Eu vejo isso gente, é difícil.

P3: Então a gente faz essas promoções e, os pais não participam, por quê? Por que o pai não valoriza a escola.

Conforme aponta Oliveira, (2010, p.35), após a “intensa circulação de ideias e de proposições em relação à educação infantil, desde o século XIX” há diferentes concepções de educação infantil que variam de acordo com políticas próprias:

Em nosso país, as instituições mantidas pelo poder público têm dado prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores de baixa renda, invocando a noção de “risco social”. Por vezes, o argumento é que a educação das crianças em idade anterior à do ingresso no ensino fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que pais e mães possam trabalhar despreocupado com os cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos. Em outras ocasiões, sustenta-se, particularmente por parte dos grupos sociais privilegiados, que as creches e a pré-escola devem ser organizações preocupadas em garantir a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento. (OLIVEIRA, 2010, p.37).

É possível inferir que apesar das discrepâncias das concepções e por consequência, dos objetivos e ações da educação infantil existente em nosso país, a criança, quando adentra o ambiente escolar, independente de classes sociais, ela terá o direito de ser educada e neste âmbito, educar também envolve os aspectos do cuidar e das necessidades das famílias.

As diferentes concepções sobre as escolas de educação infantil, tem raízes mais profundas, e podem ser explicadas devido aos fatos historicamente construídos, desde a criação de locais para os cuidados e educação de crianças pequenas preconizadas nas organizações europeias à fundação de creches para trabalhadores de fábricas no Brasil.

A respeito do foco em estudo, o atendimento das creches geridas pelo órgão da Assistência Social, tramitou para a gestão das Secretarias de Educação, pouco mais de uma década no município. Sabe-se que desde então, há investimento da Secretaria de Educação em parceria com as escolas na formação de seus profissionais e nas propostas de ação pedagógica, como já exposto anteriormente.

Entretanto, ao que se apresenta, a propagação da concepção sobre a cultura escolar na infância, exercida pelas instituições de educação infantil, sobretudo, no atendimento integral, ainda está em construção na comunidade assistida pelo município.

De acordo com os depoimentos das professoras, ainda há uma visão tradicional do atendimento às crianças pequenas nas escolas de educação infantil:

P4: É o cuidar só né? Aqui (educação infantil) é o cuidar!

P1: É esse cuidar que a gente tem que mudar! É esse cuidar que tem que trabalhar com o pai: “Pai olha, aqui também seu filho aprende, é uma escola, também tem regra, aqui você também tem que participar!”

P3: Mas não tem muito como você desvincular o cuidar do educar!

Considerando estas afirmativas, nota-se se que há um consenso de que na educação infantil, a relação do ensinar e cuidar estão intrinsecamente ligados, entretanto, enfrenta-se a necessidade de caracterizá-la em seu sentido educativo.

Os relatos prosseguem nesta direção:

P4: Gente eu estou falando isso, por que sabe a visão que eu tinha antes de entrar na Creche? Quem olha de fora, vê como parquinho! Olha a professora só fica no parque com a criança!

P1: Mas as mães falam mesmo isso!

P4: Todo mundo acha que as crianças ficam o dia inteiro no parque!!!

P2: Por que não se tem essa visão de escola!!! Os pais mesmo não têm essa visão de que aqui é uma escola.

P2: Isso já está construído, eles ainda não veem! Eu não sei o que precisaria ser feito pra que eles, enxerguem!

Esses relatos apontam que pelo fato da não compreensão efetiva das famílias acerca do atendimento educacional que são oferecidos pelas escolas de educação infantil integral, nesta ocasião, denominadas EMEIIs, torna-se um fator que explicaria o não envolvimento (participação) dessas famílias.

Os depoimentos até então analisados, retratam que a própria comunidade ainda não construiu a imagem deste local como um ambiente que realiza na prática a organização e a garantia do bem estar físico e social quanto no desenvolvimento dos processos cognitivos de aprendizagens.

O fato deste processo estar ainda em construção, pela própria comunidade usuária do atendimento na infância e mesmo da sociedade, tenta ser explicado pela DR como uma questão de tempo. Porém a argumentação da P1 direciona para ações mais efetivas da escola no trabalho com as famílias como solução para este desafio.

O diálogo segue na perspectiva de que não há participação da família na educação infantil, pela falta da caracterização e da postura adotada pela própria instituição:

DR: Essas creches, as EMEIIs, elas passaram para a educação faz muito pouco tempo, faz dez anos, ainda está andando esse processo do cuidar para o pedagógico!

P4: É verdade!

P1: Então gente, mas os pais não são os mesmos, você tem que passar para os pais. O pai colocou a criança no berçário hoje, é o que eu falei, tem que dar uma sequência, o pai que colocou a criança no berçário hoje, é quem a gente tem que cativar, mostrar para ele o funcionamento da nossa escola [...] para quando a criança estiver no maternal I, no maternal II ele vai acompanhando o progresso do filho na escola. Não importa que passou pra educação há dez anos, porque não é o mesmo pai de dez anos atrás, são outros! Então a gente tem que trabalhar com os pais desse ano de 2015, nós vamos fazer o quê? Nesse ano de 2015 nós vamos trabalhar com esse pai, ter essa fala, firmar com ele esse compromisso! Em 2016 teremos mais pais novos, então nós vamos estabelecer com esses pais que já estavam aqui, que continuem.

DR: Eu já não uso mais esse termo creche, eu uso escola!

P1: Sim, já são pequenas mudanças que tem que fazer.

DR:[...] essa fala dela [fazendo referência ao depoimento da P1] depende de nós! São as sementinhas que nós temos que ir plantando.

P1: Tem que ir mudando, dia a dia!

A necessidade da educação infantil atuar como um espaço efetivo na construção do saber, revela que esta mudança, a começar pelas políticas internas, favoreceriam a participação das famílias neste contexto.

Isso é demonstrado no fato das P1, P2, P4 e P5 fazerem uma comparação entre as escolas em que atuam como professoras, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, ambas da prefeitura municipal.

Com base na experiência dessas professoras, elencou-se que as famílias que utilizam o atendimento das escolas de ensino fundamental, deste mesmo município, participam do processo de escolarização, através da atenção à aprendizagem do filho, do envolvimento em reuniões e do interesse pelas atividades escolares. Como seguem os relatos das professoras:

P2: No ensino fundamental eles [pais]participam!! Por exemplo em uma reunião de 21 alunos, eu tenho 16, 17, pais, e os que não vem, procuram fora do horário da reunião, entendeu? Então a participação é diferente.

P4: Ah lá [ensino fundamental]as minhas reuniões são boas também! lá eu acho que tenho só 2 ou 3 pais que não estão nem ai!, que não participam de nada, mas o resto participa!

P2: Lá eles veem como escola, porque lá eles cobram se o filho não aprende; Se por acaso o filho tem algum atraso, a gente chama o pai, a visão é diferente [...] eles começam a se preocupar mais, se deve levar em algum lugar [...].

P3: Deve ser por conta do processo de alfabetização.

P3: Então porque lá no fundamental a criança começa a ler e a escrever, então o pai se preocupa!

P1: Lá [no ensino fundamental]eles veem como escola!!!

P2: É isso mesmo, por que lá eles vêm a escola como um lugar onde você aprende a ler e a escrever, onde aprende conteúdo. No quinto ano eles já sabem ler e escrever, mas aprende uma divisão, uma

multiplicação... aqui não, aqui eles acham que é o brincar não sei em uma Emei [meio período] estou falando da experiência de creche.

A questão do desenvolvimento do currículo e da efetivação da alfabetização, em seus aspectos da aquisição da escrita e da leitura, são apontados pelos professores como um dos fatores que diferenciam o trabalho da educação infantil com o do ensino fundamental.

A compreensão de que a educação infantil não é um espaço onde ocorrem aprendizagens para a criança, indica que ainda há uma não clareza dos conteúdos e do trabalho que são realizados por esta instituição.

Além disso, sabe-se que o processo de alfabetização e letramento, a capacidade de utilizar o domínio da língua oral e escrita no desenvolvimento das funções sociais, são processos que se iniciam na pequena infância e permeiam as relações da vida toda de um indivíduo.

Assim, os trabalhos desenvolvidos na educação infantil sobre a linguagem oral e escrita, devem considerá-la como um “objeto cultural com funções e propriedades específicas que servem como suporte de ações e trocas sociais.” (OLIVEIRA, 2010, p.232)

Oliveira (2010) classifica que a nossa sociedade atual, favorece o processo de letramento desde o nascimento da criança. Assim, a criança vai apropriando-se da cultura e dos significados que estão a sua volta, através da sua interação com eles. Seguem como exemplo os sinais de trânsito, os símbolos, rótulos, o desenho, a televisão, internet, entre tantos elementos que permitem a exposição da criança à língua escrita. Vale ressaltar que, ainda que ela não domine, ela tem a capacidade de interpretá-los.

Não se pretende discorrer, neste momento, sobre a questão da alfabetização e letramento, mas indicar que tais processos, podem ser iniciados com crianças pequenas por meio de atividades que as introduzam no universo linguístico.

À luz dessas considerações, cabe à escola de educação infantil desenvolver um planejamento de ensino que permita a participação da família. É muito importante que o trabalho desenvolvido tenha em vista o diálogo com os pais e a apresentação das ações pedagógicas. É necessário apresentar às famílias a função da escola.

Pode-se inferir que se não há participação da família pela ausência da compreensão dos objetivos da educação infantil, cabe à cada instituição organizar oportunidades para garantir este acesso e repensar a sua própria prática de ensino.

Com base nesta organização curricular necessária à identidade das instituições de educação infantil, foi que o município em estudo vem passando por uma reestruturação de sua

proposta curricular.

5.3.2 Educação Infantil: Proposta curricular.

Sobre este importante componente na estrutura educacional, a proposta curricular, os participantes da pesquisa indicaram que há necessidade de desenvolver um trabalho que favoreça o ingresso deste aluno ao ensino fundamental, como indica a P2:

P2: Por que eu falo gente, eu nunca dei aula para o 1º ano, sempre o 5º, mas eu escuto as professoras em reunião de ATP reclamar [do ensino fundamental] que aqui [educação infantil] é a base para um monte de coisa e as vezes não sai essa base.

P5: É não sai mesmo!

DR: Mas quem sabe agora com essa sistematização da rede, a gente não consegue dar o conteúdo sistematizado?

P2: Precisava!

P5: Sim o mesmo conteúdo para a rede toda, eu acho que vai melhorar bastante.

DR: Então vocês percebem! Onde está a importância da prática com a teoria. As professoras da manhã precisam da prática das professoras da tarde para poderem trabalhar! Por que você trabalha jogos, cantos em danças, direita esquerda, lateralidade, espaço e todo o conteúdo de matemática em tamanho, pequeno grande, para as professoras da manhã poderem trabalhar nos cadernos, e vocês precisam trabalhar na prática, por isso que é importante isso. Eu acho que a gente vai conseguir sim, mas vai depender da gente!

É importante inferir que o trabalho da educação infantil não deve se resumir em preparar o aluno para o ingresso aos anos seguintes do ensino fundamental, mas deve ter sua própria identidade e objetivos.

Uma proposta para educação infantil efetiva-se no fato de considerar as especificidades do desenvolvimento humano e suas características, possibilitando às crianças, através da construção social e da mediação do adulto, ampliar as possibilidades de atingir formas mais complexas do conhecimento.

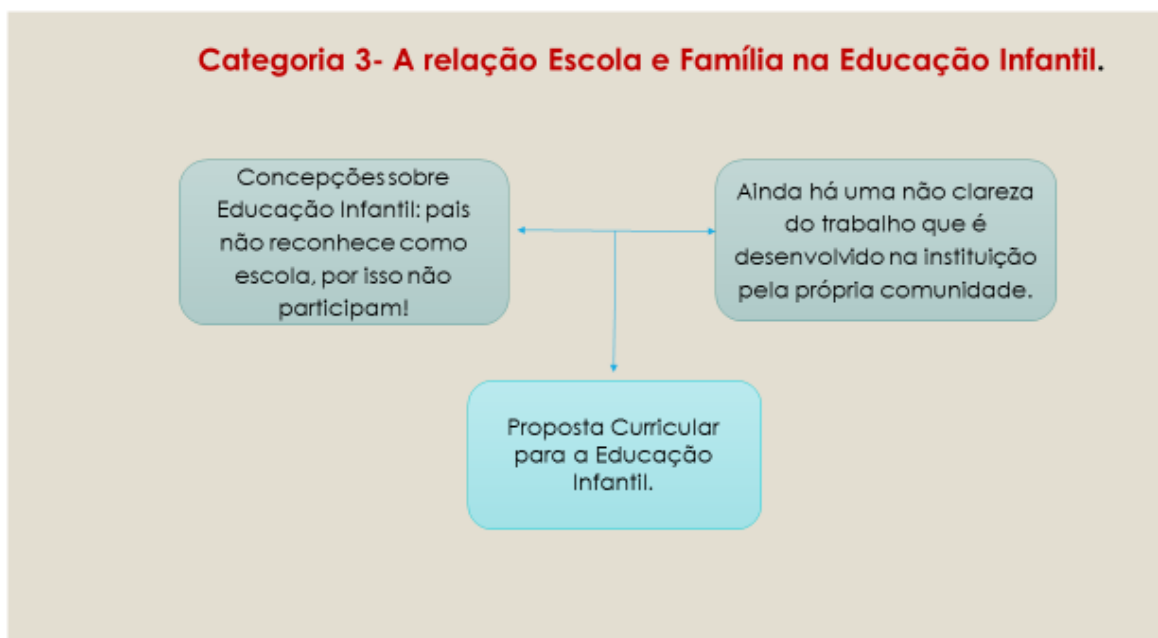
Sendo assim, o município em estudo, vem passando por um processo de reestruturação

em sua Proposta Curricular para a Educação Infantil tendo como foco a transmissão do conhecimento historicamente acumulado desde a primeira etapa do ensino, com vistas ao professor como mediador responsável por esse processo. (CORRÊA, 2015).

A seguir, a figura 8 apresenta um quadro geral de como está a atual relação escola e família na realidade investigada.

Nota-se que ainda há uma não clareza da comunidade sobre o trabalho que é realizado pela instituição de educação infantil, o que, possivelmente explicaria a não participação efetiva desses familiares no processo de escolarização dos alunos. Uma possibilidade para alcançar melhores resultados seria a reelaboração do trabalho das escolas a partir dos estudos com a Nova Proposta Pedagógica do município. O documento visa possibilitar um panorama curricular a ser contemplado pelas instituições municipais de educação infantil, visando uma uniformidade no ensino a ser oferecido na rede. Por meio desta ferramenta, a escola poderá aprimorar o trabalho que vem sendo realizado e envolver a família neste processo.

Figura 8: Categoria 3 – A relação Escola e Família na Educação Infantil.



Fonte: Elaboração própria.

5.4 Relação Escola e Família: um encontro possível!

É possível imaginar uma relação entre pais e escola que não esteja na exploração dos primeiros pela segunda. É possível imaginar um tipo de relação que não consista simplesmente de uma “ajuda” gratuita dos pais à escola. Pode-se pensar em uma integração de pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, *ipso facto*, reverter-se em benefícios dos pais, na forma de melhoria da educação dos seus filhos. (PARO, 2000b, p.25).

No desenvolvimento da entrevista aplicada, permitiu-se um espaço para a reflexão e na elaboração de estratégias que viabilizassem a relação escola e família. Diante disso, nesta categoria, elencou-se, de acordo com os depoimentos, as estratégias que poderiam favorecer essa parceria, frente às dificuldades apresentadas pelo grupo.

5.4.1 Possibilidades da Escola para favorecer essa relação:

Nesta seção deixamos ao leitor as possibilidades da escola que foram elencadas pelos próprios professores para favorecer a relação com as famílias.

P1: A Escola poderia criar estratégias que pudessem diminuir essa distância existente com a família! Poderia propor situações simples como: não chamar os pais na escola apenas para reclamar ou assinar as avaliações bimestrais, mas solicitar sempre que possível a presença dos pais, para elogiar os filhos e inteirá-los sobre o processo educativo! Poder incentivar os alunos a participar de gincanas educativas nas diferentes disciplinas, feiras de ciências, semana cultural, etc para que o aluno motivado possa motivar seus pais em casa e assim ambos estarão participando do processo de aprendizagem!

[...] a função da escola é formar pessoas para a vida, participando ativamente da sociedade e transformando-a significativamente! Essa transformação e formação se dá unindo forças entre família e escola!

P3: A escola pode estabelecer uma parceria com a família chamando esse pai, para mostrar o trabalho que é realizado pelo filho na escola, mostrar o desenvolvimento dele através de reuniões, de exposições de trabalho, através de conversas mesmo, mostrando o que o aluno faz e apresentando a escola como um lugar não apenas onde o filho é deixado para ser cuidado, mas como um local de aprendizagem desenvolvimento, mostrando a importância disso para o futuro dessa

criança. Se o pai tiver consciência da importância da escola para o desenvolvimento, para o futuro do filho, provavelmente ele será mais engajado e terá maior interesse em ajudar o filho na escola e em estabelecer essa parceria com a escola.

P5: Trazer os pais pra dentro da escola, desenvolver ações que atraem os pais, não só convidá-los para reclamações ou queixas, conquistá-los, envolve-los em atividades que propiciem prazer como palestras, artesanatos, oficinas, etc. Criar ambientes acolhedores nas reuniões bimestrais, deixando transparecer este vínculo de afetividade que temos com seus filhos, dando oportunidade para os mesmos posicionarem, expor suas ideias e expectativas e juntos criarem estratégias e caminhos que permitam garantir o rendimento ou sucesso dos alunos. Compartilhar os bons resultados do grupo tanto em reuniões como em exposições ou amostras dos trabalhos, nunca expor qualquer que seja o aluno, por mais trabalho que nos deem, sempre falar em particular e com muito jeitinho para não afastá-los da escola!

P1: A Escola melhoraria essa relação se mostrando aberta aos pais, fazendo trabalhos de parceria com eles, envolvendo toda a família no processo de escolarização da criança. Essa parceria aconteceria com reuniões e atividades-tarefas que envolvam todos em casa.

Conforme exposto pela P1, a escola de educação infantil nesta realidade estudada, poderia melhorar a sua relação com a família, “se mostrando aberta aos pais”. Ao analisar esse posicionamento, nota-se que a escola ainda enfrenta receios em aproximar-se da família, e dificuldade em estabelecer parcerias. Certamente, para ocorrer tais mudanças, a escola precisa modificar as suas concepções sobre a família, principalmente na forma como enxergam os pais.

Notá-los como parceiros, não é tarefa fácil! A escola enfrenta o medo de perder sua autonomia ao abrir-se para a participação da família na escola. Entretanto, nesta relação é necessário ter cuidados, pois neste envolvimento, há limites. É importante que cada um saiba bem o seu papel e desenvolva as suas funções.

5.4.2 Estratégias para a valorização do trabalho na educação infantil: a qualidade nas reuniões de pais.

Outra estratégia apresentada pelo grupo para melhorar a participação dos pais na escola, foi a qualidade na reunião de pais. As professoras compartilharam as experiências que ocorrem na escola de ensino fundamental, com o intuito de colaborar com novas possibilidades

de trabalhos com os pais na educação infantil. Valorizar a reunião e torná-la mais atrativa, trabalhar com temas e projetos diferenciados, pode contribuir para uma participação mais efetiva da família nas reuniões.

Abaixo segue alguns desses depoimentos:

P3: Eu acho que se a gente estabelecer um cronograma de reuniões certinho, esse seria um momento para gente estar expondo, qual é o nosso trabalho, o nosso papel, o que a gente faz. Para os pais começarem a ver o que a gente faz!

P2: Eu vou falar do Fundamental, lá era assim: antigamente era colado um bilhete escrito: Reunião de Pais, agora com esse novo grupo que entrou lá, tem todo um preparo, [...]você tem que preparar um convitinho e entregar o convite dois dias antes, geralmente ele é feito pelo próprio aluno. Então os pais vão para a reunião ver a nota e saber como está o seu filho[...] então você entrega alguma coisa depois da reunião, tipo uma lembrancinha, e isso estimula eles a voltarem!

P2: Como lá no fundamental tem um projeto referente à alimentação, optamos por fazer nessa última reunião um bombonzinho que encomendamos e entregamos aos pais na reunião ao falar do projeto que foi trabalhado no semestre! Gente, eu achava que isso não funcionava. Nos outros lugares não era assim, nas reuniões de pais entregávamos as notas [...] agora que tem esses “mimos”, vamos dizer assim, os pais começaram a participar mais.

P2: Ah, neste formato também tem dinâmica, ou um texto de motivação e uma pauta. E lá orienta assim, não reclame de alunos! Se você quer falar de algum aluno que está dando problemas, chama esse pai específico e em outro dia. Nesse dia você não fala muito, você entrega as notas, fala do projeto e eles assinam o boletim.

Conforme depoimentos, a P2 apresentou que mudanças no formato das reuniões, desde as estratégias para o convite à temática abordada, garantiram resultados mais favoráveis à participação na escola. A mudança na estratégia, contribuiu para que os pais fossem à escola não apenas para verificar a nota do aluno, mas estimulou-os a se envolverem com a questão do desempenho da criança e ainda, conhecerem os projetos e ações desenvolvidas pela escola naquele período.

P5: A minha é totalmente diferente. Vou falar de como ocorre na escola em que estou. A reunião é em dia letivo, uma turma de cada

vez, quando acontece a minha reunião, não tem aulas para as crianças, mas as outras turmas têm! A reunião ocorre no período todo!. As outras turmas têm aula normal! As crianças da minha turma não vêm! Vem um ou outro aluno que a mãe não tem onde deixar.

P5: [...] mesmo sendo assim eles vêm, tenho uma sala de 29 crianças, e dessa última vez vieram 18!! Eles trabalham sabe, mas dão um jeitinho de ir! O horário é sempre no horário de aula. É o horário aberto. O meu é das 08h00 às 10h00. Mas o pai que não pode vir, a Diretora abre para recebe-los no horário do ATP [noite]. Então o pai pode ir na escola nesse horário. Hoje eu recebi esse bilhetinho de uma mãe que pedindo para ir no horário do ATP falar comigo.

P5: Agora na outra EMEF, tinha todo esse “Aparato”, inclusive a diretora discutia na ATP um tema para a reunião, o que precisamos trabalhar aqui na escola? Indisciplina? Violência? Agressividade? Então, se eu tive quatro reuniões, então foram quatro temas. A gente trabalhava em sala de aula com aluno aquele tema, confeccionava bilhetinho, lembrancinha, todo esse aparato [...] e depois desenvolvia isso com os pais.

De acordo com a P5 suas experiências revelam que tanto nas escolas em que possuíam uma organização sistemática das reuniões, com o desenvolvimento de temas a serem trabalhados com os pais, quanto nas escolas em que não há uma reunião coletiva, mas é reservado aos pais um dia para que eles possam ir à escola e conversar com a professora, há o envolvimento da família com a escolarização dos filhos.

Conclui-se que as diferentes estratégias nas reuniões de pais podem colaborar para a melhoria da participação da família na escola. Entretanto, sabe-se que este instrumento não pode ser o único a ser considerado quando se trata da discussão ao acesso e permanência desta relação;

5.4.3 O que a Família poderia fazer para colaborar com a Escola?

Nesta etapa, reúnem-se os relatos dos participantes sobre as possíveis contribuições que a família poderia realizar, com o intuito de colaborar com o trabalho desenvolvido pela escola.

P3: A família também pode dar um suporte para escola ajudando a criança em casa, realizando as tarefas propostas pela professora, ampliando o universo cultural da criança, não deixando tudo só para a escola, em casa a família pode estar proporcionando atividades que favoreçam a aprendizagem dela, por exemplo uma criança na educação infantil, os pais podem proporcionar brincadeiras atividades lúdicas que os pais podem fazer com essa criança se o pai não tem condições, esse preparo para ajudar na escolarização de colaborar com a escola e ele pode brincar com a criança, realizar uma atividade de massinha, oferecer revistas, recortando, dando possibilidades com material de leitura e coisas que os pais podem estar fazendo com as crianças.

É necessário atentar-se quando a escola espera da família um reforço de seu trabalho. Na verdade, os pais não podem ser responsabilizados pela função do ensino escolar. O que deve esperar-se das famílias é o incentivo e a valorização pelos estudos. Nas palavras de Paro (2000b, p.25), “a função de ensinar é da escola, não cabendo aos pais encargos profissionais que são específicos desta”.

Quando questionado aos participantes da pesquisa, sobre as dificuldades dos pais em acompanhar a escolarização de seus filhos, o interesse e a valorização pela escola, independentemente do nível de escolarização dos pais, é o que se espera para uma boa relação:

P1: O interesse da família é o que faz a diferença.

P1: Eu dei aula o ano passado para duas crianças que eram primas, então iam as cunhadas nas reuniões. Uma não era alfabetizada, nem por isso ela deixou de ir nas reuniões, foi em todas! Ela viu a necessidade da filha, e nunca faltou a nenhum reforço. Você vê ela não sabia escrever o nome dela, a cunhada que assinava a ficha da menina, mas ela nunca deixou de participar por isso.

As pesquisas de Paro (2000b) já apontavam que o interesse dos familiares pela escolarização de seus filhos, influenciava no desempenho do aluno, conforme relato:

Eu via que todo pai, mesmo aquele que não conseguisse ler, muitas vezes não sabia nem ler nem escrever, mas que ele olhava o caderno, ele se interessava, ele analisava o capricho, ele via que tinha alguma coisa colocada naquele caderno, nem que fosse um desenhinho, a criança se sentia amparada [...]. Faz muita falta. Eu noto que a criança se sai pior, tanto culturalmente quanto em termos de comportamento, quando não tem assessoria de ninguém. Eu tenho notado até, mesmo na ausência de pais, os avós; eles são muito importantes. (PARO, 2000b, p.31-32).

Outras possibilidades para a participação da família na escola são apontadas nos relatos a seguir:

P2: A família deve sempre dialogar com a escola e participar do processo educativo realizado por ela [...] participar de reuniões, festas, eventos, APM, contribuindo dessa forma para que o aluno possa ver em seus pais um modelo de participação dos mesmos, ou seja um modelo de cidadão participativo e inteirado com o processo de escolarização! O aluno percebe assim que sua vida escolar está diretamente ligada à sua família e como tal precisa andar juntas.

P5: É um grande desafio que enfrentamos, infelizmente poucas famílias entendem este mecanismo e o poder que tem esta parceria, tornando-se aliados e ambas com o mesmo ideal, para isso, família e escola devem caminhar juntas com os mesmos propósitos, acompanhando e zelando pelo dia-a-dia de seu filho, ou seja serem famílias presentes, não só quando são solicitadas, mas atuantes, valorizando os conhecimentos adquiridos de forma positiva e pertinente, colaborando e reforçando os trabalhos de casa [...]esta interação é muito rica e contribui de forma efetiva no processo de escolarização, evita o fracasso, o descontentamento, a baixa autoestima, e até a evasão escolar. [...] essas são considerações simples, que devem ser levados mais a sério pelos pais se soubessem o valor que tem.

5.4.4 A visão do professor sobre o aluno: início das mudanças.

Os professores também assumem um papel importante nesta busca por uma parceria favorável entre família e escola. Neste aspecto eles também podem fazer a diferença para melhorar esta relação.

Conforme a discussão levantada pelo próprio grupo, apontou-se que a valorização do aluno pelo professor, favorece essa relação. Nas pesquisas desenvolvidas por Paro (2000b), este também foi um fator levantado pelos professores como ponto de partida para um bom relacionamento com os familiares “[...]o problema para a escola parece residir no fato de que grande parte dos professores não percebem que, ao lado da importância do estímulo dos pais, é importante também o reforço positivo da autoestima do aluno pelo professor.” (PARO, 2000b, p.32)

P2: Eu penso assim também, o aluno que dá problema, que você chama o pai mais constantemente, eu falo pelo 5º ano, você tem um aluno no 5º ano, por exemplo que já tem histórico, que o pai já foi chamado no 1º, 2º 3º, 4º ano. Hoje se você chamar, ele não vem mais! A família já sabe que será chamada para ouvir a reclamação do filho, então elas não vêm pra escola.

P5: A gente tem que aprender a elogiar também! Alguma coisinha sempre tem que falar pras essas mães! De repente trabalhar isso com elas [...] Tem jeito pra mudar!

P5: A partir do momento que o professor deixa de reclamar do aluno, que ele muda o foco, que ele começa a olhar diferente para seu aluno, as coisas podem mudar!

P3: Tem que ter umas estratégias para elogiar. Uma vez ligaram da escola do meu filho para me parabenizar pois ele havia recebido um diploma de honra ao mérito – ele foi o destaque do mês! Eu pensei que iria falar mal do meu filho, fiquei até com “batedeira”, mas quando eu atendi e falei com a diretora, eu fiquei tão feliz!

P2: Eu tive um aluno que em toda reunião só tinha reclamação dele, uma vez eu falei diferente, primeiro que eu era apaixonada por ele, então eu falei “mãe está tudo bem com ele”. Aí a mãe falou assim pra mim, eu nunca mais vou esquecer o que ela falou, ela disse: “Olha professora desde que ele está aqui na escola, nunca ninguém aqui, em nenhuma reunião, alguém falou bem do meu filho!”

5.4.5 Como a escola poderia trabalhar com as famílias?

DR: Trazer essa família para a escola, conversar com os pais.

P3: Eu acho assim, oh, para trabalhar com a família é complicado você ter uma estratégia única de trabalho, por que cada família tem uma estratégia. É igual às crianças. Como você tem que ter quase que um trabalho individualizado para cada aluno, com as famílias é assim também, entendeu? Tem família que você consegue atingir com uma formação. Tem família que você não vai conseguir atingir assim [...].

P2: Eu acho que a gente já faz um trabalho com as famílias através dos alunos!

P3: Tem coisas assim, que fogem da responsabilidade da escola de envolvimento dessa família. Por que a gente já tem os alunos aqui que a gente tem que abraçar! Se a escola também tiver a função de abraçar a família [...].

P2: Gente é triste né[...] Mas eu acho que a gente tem que tentar atingir mesmo o aluno, para que ele atinja a família.

P3: Eu acho que a Escola tem que direcionar-se mais na parte pedagógica mesmo.

*P2: A ideia é muda-los para que eles possam fazer a diferença em casa! por exemplo, a gente trabalha o projeto da Dengue, a gente ensina em sala, ele ensina em casa os pais o que podem e não podem! Eu penso que na atual realidade da nossa vida, a gente tem que trabalhar com o aluno para atingir essas famílias. Eu acho que essa visão é **utópica** mesmo! [de trabalhar com as famílias]Por que nós vamos chamar as famílias para isso, **mas eles não vão participar** [...].*

Nota-se que no final da fala da P2 há uma descrença acerca dessa possibilidade de participação dos pais na escola. Entretanto para Paro (2000a) a maior dificuldade para a efetivação da participação dos pais na escola, seria os problemas relacionados às condições de trabalho. Isto explicaria em grande parte, a ausência da família nas questões relacionadas ao funcionamento da escola como participação da A.P.M, conselhos, assembleias, e por consequência, de todo processo de escolarização.

Uma medida pensada pelo autor seria a implantação de uma providência constitucional que facilitasse a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, através da “liberação do trabalhador com filhos em idade escolar de um determinado número de horas de trabalho, sem prejuízo de seus vencimentos” (PARO, 2000a, p.13-14). Assim, o discurso da participação democrática na escola, seria de fato real para todos.

É assim que penso a utopia de uma escola participativa. Ou seja, no sentido de que, aceita a necessidade, ou a imprescindibilidade, da participação efetiva dos trabalhadores nas decisões que dizem respeito à educação de seus filhos [...]. (PARO, 2000a, p.14).

5.4.6 Limites dessa relação.

Como já abordado, a participação da família na escola deve estar ligada às questões pertinentes à escolarização do aluno e neste âmbito a escola deve tomar cuidado para estabelecer claramente as suas estratégias que envolvam a participação de pais.

Assim como em outras situações, toda parceria deve ter um equilíbrio em suas relações, não ultrapassando os limites que cabe a cada instituição. É por isso que escola e família devem ter seus papéis bem definidos em sua ação.

Nesta mesma direção seguem os relatos:

P3: Gente na escola onde eu trabalhei, ela convocava todos os dias mães para trabalhar na escola, eles quase moravam na escola. Ficavam lá fazendo fantasias e outras coisas que ela pedia. Se ia ter um bazar, esses pais ficavam lá separando as roupas. Então você estava lá trabalhando, no horário do seu lanche, tinha 3 ou 4 mães sentadas na mesa do refeitório, te olhando. Isso eu vejo que acaba tirando a sua privacidade enquanto docente, a sua relação com a criança.

P2: Ah a escola tem que ter uma autonomia de trabalho gente!

P2: Por que um olhar de um pai para a escola é diferente do olhar que o grupo, o da direção o professor tem [...]

P3: E perto dos pais as crianças ficam diferentes também. Por que a ligação do professor com o aluno perto do pai é outra. Quando ela vê a mãe ali na escola ela nem quer ficar na sala de aula com você, ela quer ficar com a mãe, então quer ir toda hora beber água, chora [...].

P3: Tem que ter limites! É necessário saber o que quer dos pais e quais as estratégias.

P2: Os pais têm que ver o progresso do filho dele na escola, é para isso a participação deles.

P3: Pra que eles façam em casa um reforço daquilo que você está trabalhando, te dê apoio.

DR: Então gente, pra isso, é que cada um tem o seu papel na escola. Tem que pôr no seu lugar, o que eu quero dele quanto pai na escola?

Conforme os apontamentos de CHAGURI (2011) a relação saudável entre escola e família são no âmbito do conhecimento e da valorização dos papéis desenvolvidos por cada uma. Se comparada ao funcionamento de uma cozinha, esta relação deve ser como uma “troca de receitas” em busca de uma educação mais plena para as crianças, permeadas pelo respeito

e atenção necessários para um bom andamento dos trabalhos.

A relação entre pais e educadores é comparada com o funcionamento de uma cozinha, local onde as pessoas compartilham a fome e o prazer de comer, o que as torna mais companheiras. “Assim, algumas creches, com receio do que os pais vão achar da louça suja (ou seja das coisas que têm que ser arrumadas na creche), não permitem que eles entrem: os filhos muitas vezes são deixados no portão. Há creches que lidam de outras formas com essa fome. Elas abrem a porta da cozinha para pais e educadores. Correm mais riscos, porque cada um cozinha de um jeito. Precisam ter cuidado para não fazerem desse espaço um palco para fofocas e julgamentos. Devem procurar aceitar o jeito do outro, enquanto o conhece e o valoriza. É aí que está a magia – na troca de receitas – quando profissionais e pais se abrem em busca de uma educação mais plena para as crianças”. (CHAGURI, 2011, p.43)

5.4.7 A gestão: ponte fundamental entre escola e família.

Frente as considerações expostas, notamos que um fator fundamental para o estabelecimento desta parceria entre escola e família, está na figura do Gestor.

Por meio da gestão da participação, com um planejamento estruturado e motivacional é possível favorecer o processo de envolvimento dos pais na escola, sendo definido com a comunidade escolar, as ações e as estratégias que podem colaborar para melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Novamente por meio das discussões de Paro (2010), nota-se que quando há o desenvolvimento da Gestão Democrática na escola, o gestor certamente alcançará resultados mais positivos na participação de pais.

Obviamente, uma gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas de pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica. (PARO, 2010, p.235).

Diante disso, pode-se inferir que inúmeros são os fatores e os limites para alcançar uma parceria saudável com os pais, mas as concepções que a direção possui e as possibilidades por ela lideradas podem fazer a diferença nesta relação.

Na mesma direção destes encaminhamentos, notou-se que o posicionamento da gestora, durante seus relatos na entrevista, demonstrou interesse em (re) começar um trabalho que efetive e envolva os pais no processo de escolarização de seus filhos.

DR: A nossa escola melhorou muito, você vê, no começo, como eu estava conversando [...], a minha reunião, as nossas reuniões aqui eram um sucesso, mas depende de quem? Depende de mim, e eu sei que eu tenho condições de fazer ótimas reuniões! Mas o que aconteceu aqui? Houve um desestímulo da minha parte. A professora [...] falou, eu lembro quando cheguei aqui, a reunião era cheia. Era cheia por que eu era motivada pra isso! O que aconteceu é que eu sou humana, eu sou pessoa e diretora não dá pra separar, eu perdi meu irmão, perdi minha mãe, eu fiquei um pouco desmotivada, então isso passou para os pais, mas quando eu agarro, olha só o sucesso das nossas reuniões. Então agora nós vamos retomar, nós vamos trazer de volta essa família pra escola. Vamos fazer as nossas reuniões encher aquele pátio, como enchia [...]. Isso depende muito da Diretora.

Para Parreira (2013) o compromisso com o desenvolvimento de uma gestão democrática na escola, o trabalho com as famílias das crianças e a possibilidade de participação dos pais na vida da escola, tornam-se fundamentais para a construção de uma proposta pedagógica que privilegia a dimensão social das famílias.

Desta forma, através do respeito, da valorização e do interesse pela realidade das famílias, o gestor pode construir, junto a sua equipe, esta necessária parceria.

5.4.8 Parcerias para o cuidado com a infância e com a família:

Finalizando a entrevista realizada com o grupo, indagou-se quanto as parcerias que a escola poderia realizar visando a sua dimensão social, na formação de cidadãos críticos e transformadores de sua realidade.

Parece justo, por isso, que a escola contribua com sua parcela a esse respeito, não apenas em sua atividade específica de sala de aula, mas também nas reuniões de estudos, palestras, discussões e outras atividades proporcionadas aos pais para refletirem mais rigorosamente a respeito de problemas e assuntos específicos. (PARO, 2010, p.235-236).

Na perspectiva das professoras, esta é uma tarefa que não cabe apenas para a instituição escolar, mas através de parcerias com outras agencias preocupadas com a família.

P3: [...]eu acho que seria importantíssimo ter uma equipe multidisciplinar na rede para atender nas escolas. Gente por que o professor não consegue isso. Precisaríamos de uma psicóloga, uma assistente social, antigamente tinha uma única assistente social para

a rede toda! [...]a gente não consegue visitar [...] você acha que um professor vai sair daqui e vai visitar as famílias! Não dá! A escola precisa de parcerias para o trabalho com as famílias!

Compreende-se, portanto, que a atenção à infância, aos cuidados com a criança e o seu desenvolvimento, pode contribuir para uma sociedade melhor. Nota-se que as crianças precisam de base afetiva, carinho, limites, atenção, dedicação e amor para crescerem e se desenvolverem bem. Nesta perspectiva, a família exerce este papel por excelência. Portanto, para alcançar um futuro melhor, com adultos mais conscientes e participativos na vida em cidadania, é preciso cuidar das famílias.

Cuidar das famílias envolve desde programas de orientação e formação, suporte às necessidades básicas, bem como políticas públicas referentes aos direitos legais que os pais deveriam ter para cuidarem de seus filhos com dignidade e direito à participação da vida escolar da criança, na formação e no desenvolvimento dela.

Na sequência apresenta-se a figura 9 com as principais características apontadas pelo grupo para alcançar uma favorável parceria entre escola e família. Nesta categoria de análise, foram elencadas possibilidades para que este encontro entre ambas instituições seja, de fato, possível.

Figura 9: Categoria 4 – Relação Escola e Família: um encontro possível!



Fonte: Elaboração própria.

6. PRODUTO.

ESCOLA E FAMÍLIA: MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES E GESTORES QUE ATUAM NA INFÂNCIA.

De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso.
(Urie Bronfenbrenner.)

O produto desta dissertação foi elaborado com base nos referenciais teóricos e na pesquisa de campo realizada neste estudo. Têm o intuito de apresentar a importância da relação escola e família no processo de escolarização na infância, viabilizando possibilidades e estratégias que favoreçam esta relação.

Para isso, o produto configura-se em um Manual de Orientações, em formato PDF, podendo ser consultado em equipamentos eletrônicos, ou na modalidade impressa. Também poderá ser acessado através do Repositório da Unesp. O Manual destina-se ao profissional da educação que atua na infância e que deseja estabelecer uma parceria entre escola e família.

Pretende-se com o desenvolvimento deste Manual, colaborar com a prática do professor em sala de aula e da organização da equipe gestora, apresentando as possibilidades e os limites da participação familiar no processo de aprendizagem e escolarização do aluno buscando contribuir com o desenvolvimento da relação Escola e Família.

Objetiva-se ainda, alcançar por meio desta parceria, melhorias no aproveitamento escolar do aluno e colaborar com ações educativas entre pais e filhos.

O Manual apresenta-se em três partes, sendo a primeira denominada: **Escola e Família: verdades e mitos sobre essa relação**, são abordados aspectos importantes entre ambas as instituições e que devem ser considerados na construção desta parceria.

Escola e Família desempenham funções diferentes na vida da criança, e seus papéis devem ser reconhecidos por pais e equipe escolar. Segundo Szymanski (2001), a ação educativa da escola difere-se da ação educativa da família, principalmente em seus objetivos e métodos. Para a autora, a escola desenvolve o seu trabalho ensinando o saber sistematizado, desenvolvendo a capacidade cognitiva e ampliando o repertório cultural e científico do aluno. Sendo assim, não cabe à família assumir esta responsabilidade, assim como a figura do professor, não poderá substituir o amor, atenção e cuidados específicos desenvolvidos pela

família.

Nesta dimensão, esta primeira parte do manual, destina-se a caracterização dos papéis desenvolvidos pela Escola e Família, buscando pontuar as diferenças educativas exercidas por cada instituição, a fim de alcançar uma mútua colaboração em favor do aluno. Desta forma, o intuito é esclarecer ao educador (professor, gestor) as possibilidades de trabalho com as famílias e os limites desta relação.

É importante que a escola esteja aberta à compreensão dos fatores que dificultam a participação dos pais na rotina escolar da criança, bem como os horários do trabalho, as dificuldades na organização familiar entre outros. Assim, possibilitar diferentes estratégias, pode alcançar um número maior de participação das famílias no envolvimento com o processo de escolarização.

A figura do Gestor, certamente representa um papel fundamental para efetivar essas estratégias. De acordo com Paro (2010), a escola que organiza-se com base na gestão democrática e fundada na participação da comunidade, alcançará cada vez mais a representatividade de pais de alunos na escola.

Por fim, em uma perspectiva ideal, apresenta-se a possibilidade da escola organizar-se em programas de atenção às famílias, tendo em vista um programa de formação aos pais, tendo por base, um trabalho multidisciplinar com redes de apoio.

O desenvolvimento do trabalho em parcerias poderia colaborar com a qualidade de vida das famílias, ampliando o acesso ao conhecimento, à cultura e à educação. Ao compreender o aluno em seu contexto geral, a escola pode alcançar melhores resultados no desempenho da criança bem como colaborar com a qualidade de vida em seu meio familiar.

Na sequência, o segundo tópico: **Possibilidades para a cultura de participação da família na escola**, traz as diferentes possibilidades e estratégias de trabalho em que a escola pode desenvolver com as famílias.

A qualidade nas Reuniões de Pais, pode ser um fator importante para melhorar a representatividade de famílias na escola e estabelecer novas maneiras de relacionar-se com os pais. Com base em nossas pesquisas, apresentamos dois roteiros de reuniões que podem ser adotados na prática escolar. É válido ressaltar, que a aplicabilidade das ideias e das sugestões devem estar de acordo com o contexto e a realidade de cada escola.

Outras ações são apresentadas como possibilidades para favorecer o encontro de pais e filhos na escola, bem como a elaboração de Gincanas Educativas, Feira de Ciências, Semana Cultural, Palestras Temáticas, entre outras estratégias que colaboram para a motivação do

aluno ao saber e que podem estimular os pais a participarem da construção do conhecimento.

É importante reconhecer que trabalhar nesta perspectiva de ensinar alunos e alcançar os os pais, favorecendo o aprendizado da criança, requer engajamento e determinação de toda comunidade escolar!

A terceira e última parte é dedicada aos familiares, com o título: **Educação de Filhos: caminhos e práticas**, busca-se apresentar possibilidades ao professor e/ou gestor no desenvolvimento específico de formação e orientação aos pais.

O professor em sala de aula, é por excelência um agente multiplicador de conhecimento, valores e padrões de comportamento. Sua ação educativa, pode estender-se aos pais, compartilhando os saberes sobre o desenvolvimento e os cuidados com a infância.

Pensando nisso, elencou-se algumas possibilidades de temas pertinentes ao desenvolvimento da criança e que podem favorecer com práticas mais efetivas na educação de filhos. O Manual apresenta ações e condutas que podem auxiliar os pais no estabelecimento de limites e regras sociais. É válido ressaltar que estes são apenas encaminhamentos e possibilidades de trabalho com as crianças em casa.

Orientações sobre o desenvolvimento do processo escolar e a relação que os pais devem estabelecer com a escola, também são apresentadas com o intuito de esclarecer o papel dos pais na vida escolar de seus filhos

Para finalizar, apresenta-se um Guia para os pais, com as 10 principais dicas para a educação de filhos. Este Guia pode ser utilizado pelo professor nas reuniões de pais, ou pela direção no início do ano letivo. O modelo segue em anexo para as impressões e devem ser distribuídos gratuitamente aos interessados.

Como Utilizar o Manual?

Antes de iniciar os trabalhos propostos, sugerimos que seja feita a leitura de todo o manual para facilitar a compreensão dos conteúdos e organização das estratégias.

A primeira parte do manual apresenta o embasamento teórico, porém necessário para entender a fundamentação das ideias e sugestões que foram propostas.

No final do material poderá ser encontrado um Guia para os Pais, destinado à orientação na educação de filhos. Esta ferramenta, visa colaborar para práticas mais efetivas na educação da criança e fortalecendo os vínculos familiares.

As atividades descritas neste material buscam incentivar professores e gestores a

desenvolverem uma cultura de participação das famílias no processo escolar dos alunos.

Desta forma, mais que apresentar roteiros e modelos de como desenvolver uma parceria favorável entre Escola e Família, este manual esclarece e reforça a mensagem de que é necessário cuidar das crianças, cuidando das suas famílias!

O grande potencial deste material está concentrado no trabalho de pessoas que podem transformar a realidade de muitas crianças e famílias, proporcionando educação e formação para a construção de um futuro melhor!

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Em conformidade com os estudos e com a pesquisa aplicada é possível inferir que a família exerce importante influência no processo de escolarização da criança, podendo ainda afirmar que as famílias que demonstram interesse e incentivo pelos estudos dos filhos, estes têm a capacidade maior para alcançar sucesso escolar, como demonstraram os estudos de Lahire (1977) e Nogueira (2005).

Além disso, observou-se que uma base sólida de valores, oferecida e trabalhada em família, instituição primária na socialização da criança, também pode favorecer o processo de escolarização, preparando-a para os processos de aprendizagem. “[...] moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar [...] no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade. (LAHIRE, 1997, p.26).

Desta forma, elencamos a família como agência socializadora de extrema importância na formação do indivíduo ao proporcionar os primeiros conjuntos de regras e normas para a convivência social. Além disso, é também responsável pela transmissão de cultura, hábitos e valores que permearão as relações ao longo da vida, que somente com o tempo e o contato com outras instituições socializadoras (ROMANELLI, 2000b) é que tais regras e valores e podem ser repensados.

Neste caso, a família representa para além de sua contribuição no processo de escolarização da criança, uma agência de formação social, principalmente na infância, responsável pela transmissão de valores, comportamentos éticos e morais.

Entretanto, por meio do estudo, foi possível compreender que apesar de sua importância na formação da criança, muitas organizações familiares vêm enfrentando dificuldades em assumir este papel. Inúmeros são os fatores que impossibilitam esta importante instituição exercer, de fato a sua função na criação e formação de seus filhos, tais como: inserção de ambos pais (pai e mãe) no mercado de trabalho; divórcios; desemprego; cultura da violência; doenças entre tantas outras condições.

Diante disso, muito se discute no campo da educação, o quanto os alunos estão chegando às escolas carentes de valores e de padrões morais de desenvolvimento. Neste contexto, a relação escola e família vem caracterizando-se mais como uma troca de cobranças e julgamentos, para apontar de quem é o erro nesta formação. Notamos que neste enfrentamento de ambas instituições, quem permanece desfavorecido é o aluno.

Tornou-se fundamental caracterizar os papéis desenvolvidos por Escola e Família. Neste estudo, compreendeu-se que pensar destas instituições atuarem com a mesma criança, desempenham funções diferentes.

A escola por sua vez, cumpre com os seus objetivos quando promove condições para a aquisição cognitiva dos conteúdos escolares (LIBÂNEO, 2008) e promove o fortalecimento da identidade cultural e do desenvolvimento da cidadania em seus alunos. A escola por excelência tem o dever de ensinar, de transmitir conhecimento e possibilitar novas experiências de aprendizagem

Estas definições dos papéis atribuídos à escola e família devem ser consideradas quando se pretende estabelecer uma relação entre ambas instituições, buscando o favorecimento escolar do aluno. Um bom diálogo entre pais e professores, em uma simples ação, pode colaborar para melhores resultados em sala de aula.

Desta forma, concluiu-se que a parceria entre escola e família, contribui no processo de escolarização da criança. Por meio da pesquisa aplicada na escola de educação infantil, verificou-se que tal afirmativa é válida.

Os dados analisados demonstraram que muitas famílias têm dificuldades em participar do processo de escolarização de seus filhos e os principais motivos apontados pelo grupo de professores entrevistados foram: a falta de tempo e dificuldades em assumir a função socializadora na formação da criança.

A principal razão pela falta de tempo dos pais na dedicação à criação de seus filhos, deve-se à rotina de trabalho. Atualmente, ambos os pais estão inseridos no mercado de trabalho, ocasionando, muitas vezes, uma rotina estressante às crianças (pais permanecem em longas jornadas de trabalhos, aos finais de semana, em horários noturnos etc). Tais mudanças, como apontou os estudos de Bronfenbrenner (2011) vêm trazendo sérias consequências à formação da criança, podendo incluir, as dificuldades que os alunos vêm enfrentando no processo de escolarização.

As dificuldades em assumir a função socializadora na formação da criança, estão ligadas a este primeiro fator. Ao permanecer muito tempo longe dos filhos, muitos pais não têm conseguido conciliar um tempo de qualidade e atenção para dedicar-se à criança. Notou-se nas pesquisas de Bronfenbrenner (2011) a importância do tempo e do interesse dedicados à criança que contribuirá para a formação de um futuro adulto saudável.

Diante desta considerável participação do adulto (próximo) na vida da criança, é que se identifica a sua contribuição no universo escolar: o interesse pelos estudos, a valorização

do trabalho que é realizado pela escola, o acompanhamento das atividades e calendário escolar, a participação nos eventos e sobretudo a participação nas reuniões de pais. Estas e outras estratégias podem motivar a criança a desenvolver-se em suas atividades escolares e na cultura pelo aprendizado. É válido ressaltar que os pais não têm a obrigação de ensinar conteúdos curriculares, este é dever da escola, o que lhes cabe é organizar-se com o tempo e com a atenção que são dedicados aos estudos dos filhos, incentivando-os e encorajando-os a progredir.

Outros apontamentos levantados pela pesquisa de campo, foi identificar que a família não tem participado efetivamente das questões escolares, por não compreenderem a educação infantil como escola, em seu pleno desenvolvimento de ações educativas, articulada com as especificidades da infância e que se caracteriza como um segmento da educação básica de ensino. (KUHLMANN JR e FERNANDES, 2012).

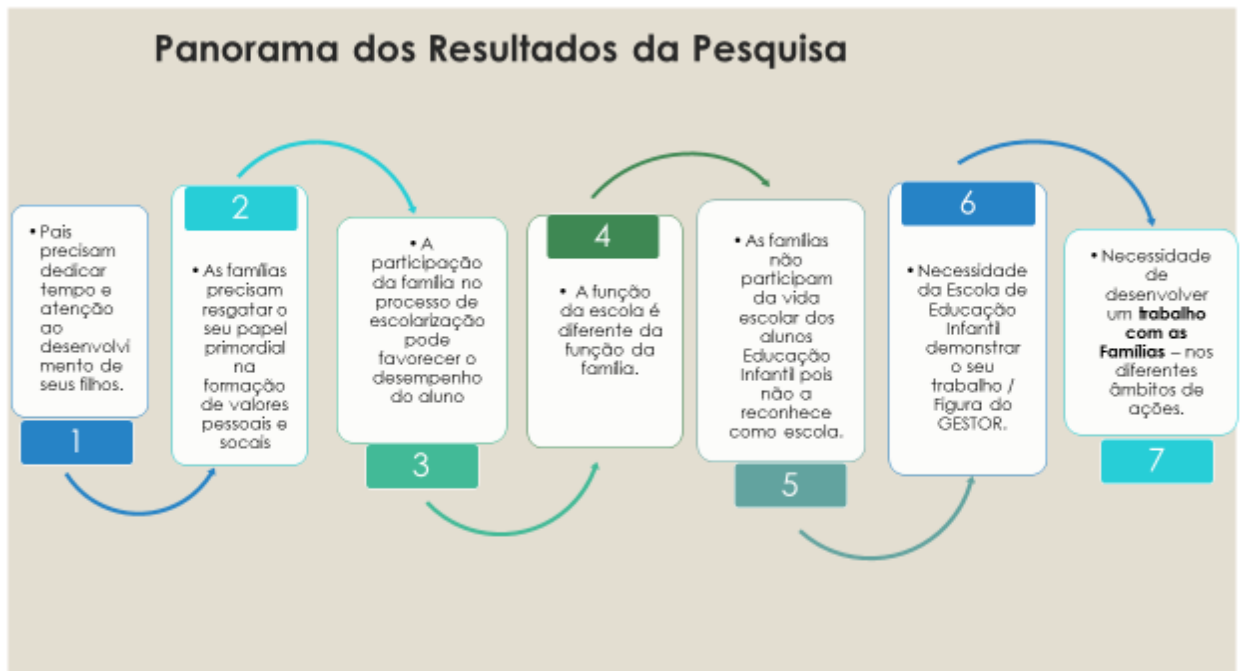
Infelizmente, muitos pais ainda atribuem às escolas de educação infantil como organizações de assistência e amparo às famílias, sem uma identidade educacional. Este fator foi exemplificado pelos depoimentos dos entrevistados e demonstrou a necessidade da equipe re (pensar) em ações e estratégias que partilhem com a comunidade o trabalho que é desenvolvido pela escola. Para estabelecer essa ponte entre escola e família, elegeu-se a figura do Gestor, responsável por articular, por meio da gestão democrática, este encontro, possível e necessário para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Face a relevância das funções que são (ou deveriam ser) realizadas pelas famílias na formação e no desenvolvimento da criança, é que identificou-se a necessidade de trabalhar com as famílias nos diferentes âmbitos de ações, com o intuito de cuidar da infância para alcançar uma sociedade melhor.

Vale ressaltar as contribuições de Bronfenbrenner (2011, p.277) “O coração de nosso sistema social é a família. Se quisermos manter a saúde da nossa sociedade, temos que descobrir a melhor forma de proteger esse coração”!

Na figura 10 é possível compreender o panorama dos principais resultados discutidos neste estudo.

Figura 10: Panorama dos Resultados da pesquisa.



Fonte: Elabora própria.

Na figura 11, observam-se as possibilidades para estabelecer as parcerias com intuito de cuidar da infância e das famílias. Certamente, estas seriam possibilidades para serem desenvolvidas de médio à longo prazo em uma unidade escolar e necessitaria de esforços e interesse da equipe docente e principalmente de gestores. A escola poderia iniciar o seu trabalho, fortalecendo os vínculos com os familiares por meio de diferentes estratégias estabelecidas no plano anual, na qualidade das reuniões de pais, mesmo nas pequenas ações da rotina escolar.

Entretanto, tendo em vista a compreensão do aluno em seus aspectos amplos de desenvolvimentos é que se apresenta um trabalho com Grupos de Pais, com o intuito de proporcionar um espaço reflexão, orientação e formação às famílias.

Por meio destas ações, busca-se colaborar com a qualidade de vida dos alunos, não apenas no ambiente escolar, mas no desenvolvimento das relações familiares.

Figura 11: Parcerias para o cuidado com a Infância e com as Famílias.



Fonte: Elabora própria.

Por fim, o desenvolvimento deste trabalho, permitiu, além do conhecimento adquirido e da inquietude frente aos desafios, concretizar mudanças almejadas na escola onde ocorreu a pesquisa:

Ao proporcionar um espaço para a reflexão da equipe de professores e direção, a pesquisa colaborou para a elaboração de novos encaminhamentos do trabalho desenvolvido na escola com relação à parceria com a família:

- As reuniões de pais foram retomadas com maior frequência;
- Envolvimento dos pais através de pequenas campanhas;
- Implantação do projeto Literário: “Era uma vez...” em que o objetivo principal é estabelecer hábitos de leitura em família e participação do processo de aprendizagem da criança. (Diariamente segue uma pasta com um livro, escolhido pelo aluno, para a realização da leitura em família e posteriormente registro da história em um caderno coletivo).

Para um trabalho futuro, seria importante investigar a família e suas impressões sobre a relação escola e família, buscado, sob esta nova ótica, compreender quais as possibilidades e

os limites da participação dos pais no processo de escolarização na infância, colaborando assim, para a ampliação das análises desta discussão.

Haverá um empenho para que o produto desta pesquisa, o Manual de Orientações, seja disponibilizado para as escolas da educação infantil da rede municipal, a fim de que o mesmo possa colaborar com a prática docente e com o planejamento escolar no que se refere à construção de uma favorável parceria entre escola e família. Busca-se possibilitar, por meio deste instrumento, a ampliação dos estudos nesta área na formação do professor e do gestor.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, L. B, **Sôbre Família**. Livro I, São Paulo: editora USP, São Paulo, 1970.

ALVES, M. **Como escrever teses e monografias**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria? Em minha sala de aula**. RJ: Vozes, 2002.

ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A. MARTINS, L. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2ªed, São Paulo: Alínea, 2010, p 13-36.

ARCE, A. MARTINS, L. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2ªed, São Paulo: Alínea, 2010.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed, Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSIS, R. Educação Infantil e propostas pedagógicas. In: Ministério da Educação e do Desporto **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2, Brasília, 1998, p 65-76.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BARRETO, A.M.R, Situação atual da educação infantil no Brasil. In: Ministério da Educação e do Desporto **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2, Brasília, 1998, p.23-34.

BERGER, P.L, LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 33ªed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BHERING, E. SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, Revista de Ciências Humanas (1990-1995). São Francisco, v. 27 n. 2, p.07-20, Jul -Dez 2009.

BICUDO, M. A.V, ESPÓSITO, V.H.C. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2ªed, Piracicaba: Unimep, 1997.

BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Uma abordagem reflexiva. 9ªed, Porto Alegre: artMeed, 1998.

BOTO, C. O desencantamento da criança: Entre a Renascência e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C., KUHLMANN JR., M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**.

_____, **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo: Cortez.

_____, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei 9.394, de dezembro de 1996.

Brasília, DF: MEC, 1996.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília. MEC, 1998. 3v

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**. Tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, M. A regulamentação da Educação Infantil. In: Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, vol II, Brasília, 1998, p. 35-63.

CARVALHO, L. Infância, brincadeira e cultura. **Horizontes**, Revista de Ciências Humanas (1990-1995). São Francisco, v. 27 n. 2, p.37-46, Jul -Dez 2009.

CHAGURI, A. Pais e educadores: a fome de conhecimento um do outro. In: **Os fazeres da educação infantil**. Ferreira, R (et al). – 12 ed. São Paulo, Cortez, Ribeirão Preto, SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010

CORRÊA, M. C A. Trajetória da elaboração da proposta pedagógica para a educação infantil. Coordenadora Divisão de Creches Conveniadas. **Depoimento**. Entrevistador: PADOVINI, B. R., UNESP, 2015. Entrevista concedida para a pesquisadora, Dez 2015.

CURY, C. A Educação Infantil como Direito. In: Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, vol II, Brasília, 1998, p. 09-15.

DURHAM, E.R. Família e reprodução humana.in: DURHAM, E.R. et al. **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.p. 15-43.

FERREIRA, A. G. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime. In: FREITAS, M. C., KUHLMANN JR., M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 167-196.

GALVÃO, I. **Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 10ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIRALDI, L. **Os níveis diferenciados de Desempenho Escolar**: Analisando estabilidades e

mudanças nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos. **Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)** Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em:

GIRALDI, L. **Percepções sobre trajetórias escolares de alunos do ensino fundamental**: os contextos, os tempos e as relações. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em:

GOMES, J. Socialização primária. Tarefa familiar? **Caderno de pesquisa**, São Paulo, nº 91, p.54-61, nov. 1994.

KRAMER, S. (org). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. 14ªed. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, S. e LEITE, M. (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1999.

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

_____. Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922). **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nº106, p. 159-171, março 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a07.pdf> / acesso em 29.09.15

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M., BASTOS, M. (Orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol III: século XX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 182-194.

_____. A Educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, M., BASTOS, M. (Orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol II: século XIX, 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 68-77.

KUHLMANN JR., M; FERNANDES, F. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A., MOMM, C (orgs). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**. Teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: MF

livros, 2008.

LOUZADA, M. C. V e MORETTI, L. M. R, **Inclusão das Creches Conveniadas na Rede Municipal de Ensino: trajetória histórica e sua inclusão em processo**. Projeto apresentado para a conclusão do curso de pós-graduação em Educação Inclusiva, IESB, 2010.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

MARCONI, M; LAKATOS, E. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, E. SZYMANSKI, H. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias**. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, ano 4, nº 1, 1º semestre 2004.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 26, n.91, p.485-507, Mai/Ago, 2005.

MOREIRA, A. CANDAU, V. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre o Currículo do Ensino Fundamental**. MEC, 2007.

NASCIMENTO, M. L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes** Revista de Ciências Humanas (1990-1995). São Francisco, v. 27 n. 2, p.31-36, Jul -Dez 2009.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990, p. 48-59.

_____,M.A. Relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise social**, vol, XL (176), 2005, p. 563-578.

_____, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, 31(2): 155-170, Jul-Dez 2006.

NOGUEIRA, M; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (orgs). **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Editora Vozes, 2ed, 2003.

OLIVEIRA, Z.M.R. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil. In: Ministério da Educação e do Desporto **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2, Brasília, 1998, p. 86-94.

OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARREIRA, L. A. **Famílias e Educação: Parceiras? (Tese)**Doutorado em Serviço Social. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2013. Disponível em:<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/tese-de-doutorado-familia-e-educacao-parceiras-lucia-aparecida-parreira-2013.pdf>em: Acesso em 01/09/2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000a.

- _____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2000b.
- _____. **Administração escolar. Introdução crítica.** 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PEREZ, M. C. A. **Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares.** São Carlos: Suprema, 2007.
- _____. **Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola.** Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 11-25 jan./jun. 2012.
- PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M SARMENTO, M. **As crianças – contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho – Portugal, 1997.
- POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância.** Tradução: Suzana. M. A. Carvalho e José L. de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 2011.
- PRADO, D. **O que é família.** Editora brasiliense. 12ª ed. São Paulo, 1991.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013.
- REIS, J.R.T. **Cenas Familiares.** Psicodrama e ideologia. São Paulo: Ágora, 1992.
- ROMANELLI, G. **Escola e Família de Classes: notas para discussão.** 2000a. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 24 jan. 2006.
- ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior de filhos. O estudante trabalhador. In: Nogueira, M, Romanelli, G, Zago, N, (orgs). **Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias populares.** Petrópolis: Vozes, 2000b.
- SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C, GAMBOA, S. S (org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 7ª ed, São Paulo, Cortez: 2009, p 13-59.
- SARMENTO, M. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. SARMENTO, M. (orgs). **Infância (In) visível.** Araraquara, Junqueira & Marin, 2007, p 25-49.
- SARMENTO, M. J., GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SAMPIERI, R. **Metodologia de Pesquisa.** 5ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed, Campinas: Autores associados, 2012.
- SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada:** interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.
- SZYMANSKI, H. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**. Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico, elementos metodológicos para elaboração e realização. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VAZ, A., MOMM, C (orgs). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. Martins Fontes, 1991. (org Michel Cole ...et al).

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**: tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ZAGURY, T. **Limites sem trauma**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES.

APÊNDICE A –MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA: limites e possibilidades	
Orientador:	Instituição
Telefone:	Endereço Eletrônico:
Aluno responsável:	Departamento:
Telefone:	E-mail:
Justificativa: <p>Há muito que se discute acerca da relação família e escola, sendo possível afirmar que ambas instituições vêm sendo transformadas ao longo do tempo. Neste âmbito, escola e família partilham de responsabilidades diferentes, desempenhando seus papéis em detrimento da criança.</p> <p>Entretanto, nesta relação é possível encontrar fatores e práticas que venham favorecer o processo de escolarização dos alunos, sendo necessário considerar as particularidades da relação ensino-aprendizagem, bem como, o conhecimento da história de vida pessoal e ocupacional dos membros da família, a dinâmica do ambiente escolar, as representações e percepções que os indivíduos têm do mundo e seus significados. Todos esses aspectos devem ser considerados ao tratar-se da abordagem familiar e suas considerações na aprendizagem. (Perez, 2007, 2011).</p> <p>Pode-se, portanto, considerar o importante papel que as famílias exercem sobre o processo educacional, sobretudo, na formação do indivíduo, contribuindo consideravelmente para as tomadas de decisões e escolhas ao longo da vida, muito embora, não se pode utilizar de tal perspectiva como única e absoluta como fator essencial para o sucesso escolar na aprendizagem. (Nogueira, 2005).</p>	
Objetivo: <p>O objetivo desta pesquisa é investigar as percepções de professores que atuam em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, e as considerações das famílias que utilizam o atendimento desta escola, sobre a relação família-escola no processo de escolarização na infância, bem como as possíveis contribuições e/ou limitações de ambas instituições.</p>	
Metodologia: <p>Para isso, será organizado um estudo de caso, em uma perspectiva qualitativa, que utilizará como técnica de construção dados empíricos e entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam nesta escola e, em momentos diferentes, a entrevista ocorrerá com os familiares.</p>	
Outras informações: As identificações dos professores e familiares serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos nesta pesquisa.	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada: **CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA: limites e possibilidades** bem como as atividades envolvidas.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local, __/__/____

Assinatura

**APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO A DIRETORA.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO A DIRETORA.

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA: limites e possibilidades	
Orientador:	Instituição:
Telefone:	Endereço Eletrônico:
Aluno responsável:	Departamento:
Telefone:	E-mail:
Justificativa: <p>Há muito que se discute acerca da relação família e escola, sendo possível afirmar que ambas instituições vêm sendo transformadas ao longo do tempo. Neste âmbito, escola e família partilham de responsabilidades diferentes, desempenhando seus papéis em detrimento da criança.</p> <p>Entretanto, nesta relação é possível encontrar fatores e práticas que venham favorecer o processo de escolarização dos alunos, sendo necessário considerar as particularidades da relação ensino-aprendizagem, bem como, o conhecimento da história de vida pessoal e ocupacional dos membros da família, a dinâmica do ambiente escolar, as representações e percepções que os indivíduos têm do mundo e seus significados. Todos esses aspectos devem ser considerados ao tratar-se da abordagem familiar e suas considerações na aprendizagem. (Perez, 2007, 2011).</p> <p>Pode-se, portanto, considerar o importante papel que as famílias exercem sobre o processo educacional, sobretudo, na formação do indivíduo, contribuindo consideravelmente para as tomadas de decisões e escolhas ao longo da vida, muito embora, não se pode utilizar de tal perspectiva como única e absoluta como fator essencial para o sucesso escolar na aprendizagem. (Nogueira, 2005).</p>	
Objetivo: <p>O objetivo desta pesquisa é investigar as percepções de professores que atuam em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, e as considerações das famílias que utilizam o atendimento desta escola, sobre a relação família-escola no processo de escolarização na infância, bem como as possíveis contribuições e/ou limitações de ambas instituições.</p>	
Metodologia: <p>Para isso, será organizado um estudo de caso, em uma perspectiva qualitativa, que utilizará como técnica de construção dados empíricos e entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam nesta escola e, em momentos diferentes, a entrevista ocorrerá com os familiares.</p>	
Outras informações: As identificações dos professores e familiares serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos nesta pesquisa.	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada **CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA: limites e possibilidades**, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, resguardando o direito de sigilo à minha identidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita, concordando com a divulgação dos resultados, com o intuito de dar divulgação às pesquisas científicas.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local, _____/_____/_____

Assinatura

APÊNDICE C –MODELO DE INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS DOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS
Nome/ Idade:
Estado Civil/ Filhos:
Formação:
Atuação na área:
Tempo de Atuação:

APÊNDICE D –ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO.

ROTEIRO OBSERVAÇÃO DE CAMPO.
a-) Rotina escolar.
1- Funcionamento da escola: horários e procedimentos
2 - Organização dos espaços e ambientes
3 – As entradas e saídas dos alunos
4- Calendário escolar e programação anual
5- O envolvimento da família no cotidiano das situações.
b-)Práticas de ensino e a articulação com a família.
1 – Conteúdo acadêmico
2 – Planos anuais de ensino – Projetos.
3 – Processos de ensino realizadas na escola em parcerias com as famílias
4- Reuniões de Pais.
5- APM.
OUTRAS OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE E –ROTEIRO PARA ENTREVISTA – GRUPO FOCAL.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – GRUPO FOCAL.

1 - O que é Família para você?

2 – Na sua opinião, qual é o papel da Escola hoje?

3 - Com base em sua prática docente, como está a relação Família e Escola?

4 - Qual a importância que a Família tem no processo de escolarização da criança?

5 – Em sua opinião, quais os motivos pelos quais a família deixa de participar da escolarização de seus filhos?

6 - Quais os motivos pelos quais a família participa da escolarização de seus filhos?

7 - Quais as principais dificuldades encontradas para a aprendizagem da criança quando não há envolvimento da família?

8 – Há diferença na participação dos pais na Educação Infantil. e Ensino Fundamental?

9 – O que a Escola poderia fazer para contribuir favoravelmente para essa relação (Família e Escola)?

10 - Como o trabalho do professor poderia colaborar com essa relação (Família e Escola)?