
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ISABELA MARTIN MUNIZ

**AS CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL: PERSPECTIVAS
DE PROFESSORES**

Rio Claro - SP
2023

ISABELA MARTIN MUNIZ

**AS CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO
INFANTIL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Débora Cristina Fonseca

Rio Claro - SP
2023

M966c Muniz, Isabela Martin
As contribuições da família no desenvolvimento infantil: perspectivas de professores / Isabela Martin
Muniz. -- Rio Claro, 2023
50 p. : tabs., mapas

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Débora Cristina Fonseca

1. Desenvolvimento Infantil. 2. Escola. 3. Família. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ISABELA MARTIN MUNIZ

**AS CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO
INFANTIL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Débora Cristina Fonseca

Prof. Dra. Andreia Osti

Prof. Dra. Joyce Mary Adam

Aprovado em: 03 de Novembro de 2023

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Grata ao Senhor, meu pai celestial, que me proporcionou essa vivência única que sempre sonhei, mas nunca acreditei que viveria. Grata pela sua maravilhosa graça e bondade que me deram forças e coragem para trilhar esses quatro anos de graduação.

Grata por toda minha família, especialmente minha mãe Fabiane Oliveira Martin e meu pai Josué Pereira Muniz, que sempre estiveram ao meu lado, se alegrando comigo nos momentos bons e me consolando nas dificuldades que apareceram no caminho, por serem meu suporte, sem eles seria impossível.

Grata pela professora Débora Cristina Fonseca que me cativou logo na primeira disciplina e aceitou me orientar na presente pesquisa, com muita atenciosidade; grata também por todos os outros professores da Unesp que tanto me ensinaram.

Grata ao meu grupo improvável que fez esses anos se tornarem mais leves, alegres e especiais, obrigada meninas Alice Crisp, Rafaela Guerreiro, Rafaela de Júlio e Vitória Landa.

Grata as vinte e quatro professoras da rede municipal de Piracicaba que contribuíram significativamente com a pesquisa.

“[...] na verdade vos digo que o Filho por si mesmo não pode fazer coisa alguma, se o não vir fazer o Pai; porque tudo quanto ele faz, o Filho o faz igualmente.”

(João 5. 19)

RESUMO

A relação entre família e escola é resguardada por lei para todos os níveis de educação básica no país, visto que a educação é dever do Estado e da família. Levando esse fato em consideração, o presente trabalho teve como objetivo pesquisar a interação escola e família e de que forma ela influencia no pleno desenvolvimento infantil. Para esse fim, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa composta por dois procedimentos de coleta de dados: levantamento bibliográfico pela base de dados SciELO- Scientific Electronic Library Online-, e, posteriormente, realizamos a aplicação de formulário online com vinte e quatro professoras de Educação Infantil de cinco escolas da rede municipal de Piracicaba. Os dados foram analisados individualmente e, posteriormente, realizamos uma triangulação entre eles com o suporte teórico da perspectiva sócio- histórica. Os resultados demonstram que as professoras compreendem a importância das famílias para o desenvolvimento infantil, mas possuem práticas que não corroboram para uma participação efetiva, bem como a literatura sobre o tema apresenta. A relação entre os pares precisa ser reformulada com o objetivo de futuras práticas que incluam as famílias no processo de desenvolvimento, proporcionando um diálogo horizontal entre as instituições.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil, Escola e Família.

ABSTRACT

The relationship between family and school is protected by law for all levels of basic education in the country, since education is the responsibility of the state and the family. Taking this into account, the aim of this paper was to research school and family interaction and how it influences children's full development. To this end, we carried out a qualitative research approach consisting of two data collection procedures: a bibliographic survey using the SciElo - Scientific Electronic Library Online - database, considering three descriptors: Child development AND School AND Family and, as a criterion, we used the period of the last ten years as a cut-off, seeking to understand what the conceptions of child development, school and family were and, subsequently, we applied an online form with twenty-four Early Childhood Education teachers from five schools in the Piracicaba municipal network. The data was to analyze individually and then triangulate with the theoretical support of the socio-historical perspective. The results show that the teachers understand the importance of families for children's development, but, they have some actions that do not corroborate effective participation, as well as the literature on the subject, which also requires more in-depth research in the field of education. The relationship between peers needs to be reformulated with the aim of future practices that include families in the development process.

Keywords: Child Development, School, and Family

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Informações dos artigos.....	13
Quadro 2- Artigos analisados.....	15
Quadro 3- Escolas Colaboradoras.....	17
Quadro 4- Relação total de professoras.....	18
Quadro 5- Concepções de Desenvolvimento Infantil.....	19
Quadro 6- Ano de formação.....	30
Quadro 7- Participação familiar por região.....	34
Quadro 8- Propostas de Trabalhos Colaborativos.....	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Relacionamento profissional com as famílias.....	30
Gráfico 2- Meios de interação.....	31
Gráfico 3- Formação acadêmica.....	37
Gráfico 4- Formação continuada.....	38

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	11
2.1	<i>Objetivo geral.....</i>	11
2.2	<i>Objetivos específicos.....</i>	11
3	<u>METODOLOGIA.....</u>	12
4	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	19
4.1	<i>Desenvolvimento Infantil.....</i>	19
4.2	<i>Atribuição da escola.....</i>	21
4.3	<i>Responsabilidade das famílias.....</i>	23
4.4	<i>Interação entre as instituições: família e escola.....</i>	24
5	CONCEPÇÃO SÓCIO HISTÓRICA.....	26
5.1	<i>Trabalho colaborativo.....</i>	27
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	30
6.1	<i>ETAPA I: Realidade da Interação escola e família.....</i>	30
6.2	<i>ETAPA II: Formação e prática.....</i>	37
6.3	<i>ETAPA III: Propostas de trabalho colaborativo.....</i>	39
7	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	42
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
	REFERÊNCIAS.....	46
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	51
	APÊNDICE B – Questionário.....	53

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento Infantil é uma das temáticas abordadas durante o curso de licenciatura plena em Pedagogia, estudado nas disciplinas de Psicologia e no estudo de alguns teóricos (PIAGET, VYGOTSKY, WALLON), nos estágios de Educação Infantil e na disciplina de História da Educação. Juntamente com as teorias, há também, nas aulas de Política Educacional Brasileira, análises de leis que nos dão suporte formativo para compreender e planejar o ato educativo, bem como a LDB (1996), Constituição Federal (1998), ECA (1990), BNCC(2018) entre outras.

Dentre a espessa gama teórica entre os já citados, o presente trabalho se apoiará na perspectiva Sócio-Histórica ou Histórico Cultural de (VYGOTSKY, 2002) como referencial teórico, considerando que o desenvolvimento das crianças não se dá linearmente de forma biológica e inata , mas é construído ao decorrer dos dias, meses e anos utilizando como ferramenta primordial a linguagem que se dá pelo relacionamento entre os pares: escola e, nessa discussão, a família. Levando em consideração, portanto, o núcleo familiar já que, segundo (MANACORDA, 2010), os pais ou responsáveis legais são os primeiros mestres de seus filhos, tomaremos essa análise como temática da pesquisa, onde nos propomos a pesquisar como se dá a interação de professores da educação infantil com as famílias e quais os reflexos dessa interação para o desenvolvimento infantil.

[...] pensamento ligado por palavras. Mas enquanto o pensamento externo se encontra encarnado em palavras, no discurso interior é, em grande medida, um pensamento feito de significados puros. É uma coisa dinâmica, instável, e derivante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal. (VYGOTSKY, 2002, p.104)

Em razão disso, a escolha da temática se deu pelo fato de haver entraves históricos no relacionamento escola e família, como aponta (OLIVEIRA, 2010, p.100)

Se, por um lado, a relevância da família e da escola como contextos privilegiados de desenvolvimento humano está bastante consolidada em virtude dos estudos da psicologia da família e da psicologia do desenvolvimento, por outro, os aspectos que constituem e intervêm na relação entre estes dois contextos, sejam como barreiras à colaboração ou contribuindo para a sua promoção, ainda não estão suficientemente estabelecidos.

Buscamos assim, contribuir com os estudos relativos à essa questão, assegurada pela LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação-, no segundo artigo, do título primeiro “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de

solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Tendo em vista que os professores são, na perspectiva vigotskiana, de fundamental importância para a mediação do conhecimento escolar, teremos como foco de estudo as percepções desses educadores, a partir de dados de uma pesquisa empírica.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral da pesquisa é compreender a importância da interação escola e família e de que forma ela influencia para o pleno desenvolvimento infantil na perspectiva dos professores de Educação Infantil.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar o conceito de desenvolvimento infantil sob a perspectiva de Vigotski;
- Estudar o relacionamento entre professores e pais a partir de literatura especializada;
- Levantar as concepções dos professores de educação Infantil sobre a relação família e escola e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil;

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou compreender e analisar a relevância do trabalho conjunto entre escola e família na perspectiva do pleno desenvolvimento infantil; para esse fim, utilizamos dois procedimentos de coleta de dados, revisão bibliográfica sistematizada e investigação empírica com professores.

Minayo (2014) salienta que “o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas pelos sujeitos que as vivenciam”(p.24), deste modo, ambos os procedimentos nos deram respaldo para estudar a temática pelo ponto de vista acadêmico e social, logo, realizamos uma pesquisa exploratória, já que

O método experimental consiste essencialmente em submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto. Não constitui exagero afirmar que boa parte dos conhecimentos obtidos nos últimos três séculos se deve ao emprego do método experimental, que pode ser considerado como o método por excelência das ciências naturais. (GIL, 2008, p.16)

Destarte, para melhor compreensão dos métodos utilizados, abordaremos respectivamente a revisão bibliográfica, os resultados dos questionários como instrumentos de coleta de dados, realizados com os professores e, por fim, a análise e discussão desses dados.

A revisão bibliográfica, foi o primeiro procedimento realizado, sendo que, nos propomos a levantar e analisar como vem sendo estudada e discutida a temática, para melhor direcionamento do tema e aprofundamento. Com esse objetivo, escolhemos como base de dados SciELO- Scientific Electronic Library Online-, considerando três descritores: Desenvolvimento infantil AND Escola AND Família e, como critério, utilizamos como recorte o período dos últimos dez anos.

Com base nos descritores utilizados foram encontrados vinte e quatro artigos, entretanto, filtrando a busca para o idioma português e utilizando o recorte histórico, houve uma redução. Sendo assim, foram analisados quinze artigos. Através da leitura dos títulos das revistas, as áreas que mais aparecem são da saúde- Terapia Ocupacional, Enfermagem, Fonoaudiologia- e psicologia, fato inusitado, visto que , não houveram artigos referente a área da educação em si, como se pode observar no quadro 1.

Quadro 1- Informações dos artigos.

Nº	Ano publicação	Autores	Revista
1	2022	Priscila Costa, Evelyn Forni, Isabella Amato e Renata Longhi Sassaki	Revista Escola de Enfermagem da USP
2	2021	Altamira Pereira da Silva Reichert, Tayná Lima dos Santos, Daniele Beltrão Lucena de França, Daniele de Souza Vieira e Anniely Rodrigues Soares	Revista Escola de Enfermagem Anna Nery
3	2021	Mariana Inés Garbarino	Cadernos Pagu- Psicologia USP
4	2018	Simoni Pires da Fonseca, Maria Madalena Moraes Sant'Anna, Paula Tatiana Cardoso e Solange Aparecida Tedesco	Caderno Brasil Terapia ocupacional
5	2018	Lislaine Aparecida Fracolli, Kesley de Oliveira Reticensa, Flávia Corrêa Porto de Abreu e Anna Maria Chiesa	Revista Escola de Enfermagem da USP
6	2015	Rayla Amaral Lemos e Maria de La Ó Ramallo Veríssimo	Revista Escola de Enfermagem da USP
7	2015	Valquíria Conceição Souza, Jordana Siuves Dourado e Stela Maris Aguiar Lemos	Revista CEFAC- Saúde e Educação
8	2015	Jordana Siuves Dourado, Sirley Alves da Silva Carvalho e Stela Maris Aguiar Lemos	Revista CEFAC- Saúde e Educação
9	2013	Daniel Ignacio da Silva, Anna Maria Chiesa, Maria de La Ó Ramallo Veríssimo e Verônica de Azevedo Mazza	Revista Escola de Enfermagem da USP
10	2013	Vania Bustamante	Estudos de Psicologia
11	2013	Ana Paula Dezoti, Ana Maria Cosvoski Alexandre, Vanessa Aparecida Bida Tallmann, Mariluci Alves Maftum e Verônica de Azevedo Mazza	Revista Escola de Enfermagem Anna Nery

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale salientar que a revista CEFAC engloba: discurso, linguagem, audição, ciência e educação, ou seja, a interação entre escola e família, dentre os critérios metodológicos da presente pesquisa, não foram contemplados em sua área específica de atuação que é a educação.

Em seguida, foi realizada uma leitura extensa de todos os artigos, com o objetivo de delimitar quais fariam parte da revisão seletiva que é descrita por Yin (2016) como recurso que

ocorre depois que você decidiu provisoriamente o que estudar. A revisão seletiva deliberadamente visa a outros estudos que parecem cobrir um terreno semelhante e ajuda a definir seu novo estudo de uma maneira mais sutil, estabelecendo um nicho para seu novo estudo. (p. 74)

Sendo assim, utilizamos como filtros, para análise dos principais resultados e conclusões dos artigos, as seguintes ideias, de forma dialética:

- Desenvolvimento infantil;
- Atribuição da escola;
- Responsabilidade das famílias;
- Interação entre as instituições (familiar e escolar).

Os trabalhos que não englobam, em nenhum aspecto esses conceitos, foram descartados da análise, restando apenas onze artigos a serem ponderados nesta pesquisa. Portanto, para melhor exposição das reflexões, quando os artigos forem referidos, mencionaremos a numeração dos artigos ao invés do título, como foi enumerado no quadro 2

Sendo assim, foi possível analisar os artigos considerando os conceitos que já foram citados, de desenvolvimento infantil, atribuição da escola, responsabilidade das famílias e a interação entre ambas.

Quadro 2- Artigos analisados.

Nº	Títulos dos artigos
1	Fatores de risco e proteção para o desenvolvimento na primeiríssima infância durante a pandemia por COVID-19
2	Vigilância do desenvolvimento de crianças em creche: um estudo sobre o olhar materno
3	O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância*
4	Detalhamento e reflexões sobre a terapia ocupacional no processo de inclusão escolar
5	A implementação de um programa de visitas domiciliárias com foco na parentalidade: um relato de experiência
6	Desenvolvimento de crianças nascidas prematuras: a compreensão dos cuidadores à luz da Teoria Bioecológica
7	Fonologia, Processamento Auditivo e Educação infantil: Influências Ambientais em crianças de 4 a 5 anos e 11 meses
8	Desenvolvimento da Comunicação de crianças de um a três anos e sua relação com o ambiente familiar e escolar
9	Vulnerabilidade da criança diante de situações adversas ao seu desenvolvimento: proposta de matriz analítica
10	Cuidado e desenvolvimento em crianças escolares de Salvador
11	Rede Social de apoio ao desenvolvimento infantil segundo a equipe de saúde da família

Fonte: Elaborado pela autora.

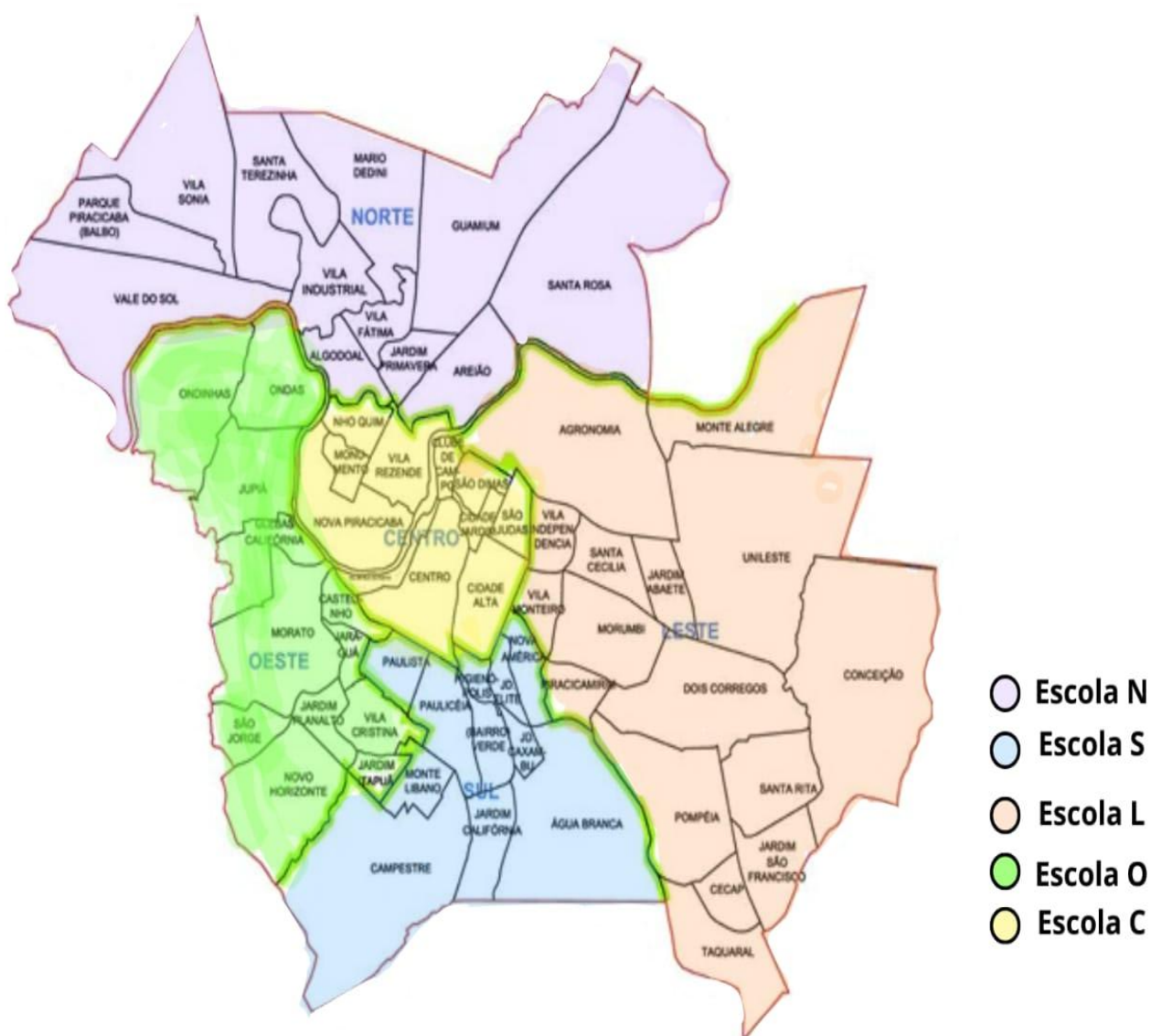
Goldenberg (2004) aponta como fator importante ao pesquisador da pesquisa qualitativa um “cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular”. Com esse objetivo de suscitar a confiabilidade da pesquisa, o segundo procedimento promoveu o levantamento das diferentes perspectivas dos professores sobre a problemática apresentada.

Dessa forma, realizamos uma pesquisa empírica em Piracicaba, município de médio porte, onde foram entrevistadas as professoras de educação infantil da rede. A princípio, a pesquisa delimitou uma amostra de 10% do total das noventa e três (93) escolas de educação infantil da cidade. Entretanto, com as dificuldades apresentadas durante o processo de pesquisa, foi possível trabalhar com uma amostra de 5% do total das escolas.

Sendo assim, a escolha das cinco escolas participantes da pesquisa se deu pela

disposição geográfica das mesmas, cada uma das escolas é correspondente a uma das cinco regiões do município: *norte, sul, leste, oeste e centro*.

Imagem 1- Mapa de Piracicaba



Fonte: IPPLAP, 2012 ¹

A pesquisa consistiu em um questionário (formulário online com perguntas abertas e dissertativas), pois buscamos evitar o direcionamento dos entrevistados em suas respostas, como aponta (YIN, 2016). O formulário (*APÊNDICE B*) online foi disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Essa etapa foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 66399222.0.0000.5465), posto isto, só participaram as professoras que assinaram o TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹ Mapa pintado pela autora

O primeiro contato com as escolas colaboradoras foi via e-mail institucional contendo o convite de participação com um breve anexo do objetivo geral da pesquisa, posteriormente, sem o sucesso com o retorno das mesmas, foi realizado o contato por ligação telefônica onde a pesquisadora apresentou a pesquisa diretamente às diretoras.

Antes de prosseguirmos com a descrição metodológica da pesquisa, vale salientar algumas dificuldades encontradas durante o contato com as escolas, visto que, muitas escolas não aceitavam participar da pesquisa pelo contexto de apostilamento da educação infantil na rede; todas as escolas tiveram que adaptar-se ao uso de apostilas no Pré- jardins-, devido a esse fator, algumas diretoras recusaram o convite alegando as novas demandas que as professoras já estavam tendo. Outras escolas que recusaram o convite justificaram a necessidade de verificar com a supervisora da secretaria municipal e, quando recebiam o retorno da ligação, falavam que não foi possível ter o contato com a mesma e que se recebessem alguma orientação participariam.

Sendo assim foram incluídas na pesquisa cinco escolas e, para garantir o sigilo das colaboradoras, as escolas das cinco regiões foram nomeadas pela inicial de sua região:

Quadro 3- Escolas Colaboradoras.

Escola	Região	Total de professores
Escola N	Norte	21
Escola S	Sul	28
Escola L	Leste	20
Escola O	Oeste	22
Escola C	Centro	49

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o contato, passou-se a apresentação do objetivo da pesquisa e dos TCLEs às professoras no período de HTPC- Hora de trabalho pedagógico coletivo. Em duas escolas (Escola S e Escola O) a apresentação foi feita pela pesquisadora, enquanto nas outras três escolas (Escola N, Escola C e Escola L) a apresentação foi feita pelas respectivas diretoras de cada escola. O total de colaboradoras que aceitaram participar da pesquisa e responderam o formulário foram vinte e quatro (24) professoras, como podemos observar no quadro abaixo, houve desistência no momento de responder o formulário,

Quadro 4- Relação total de professoras.

Escolas	Assinaram o TCLE	Responderam o formulário
Escola N	10	4
Escola S	7	7
Escola L	5	2
Escola O	5	5
Escola C	8	6
Total	35	24

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, no primeiro momento será analisado o levantamento bibliográfico considerando as concepções propostas para investigação, como o desenvolvimento infantil, atribuição da escola e famílias e a interação entre ambas e, posteriormente, os resultados dos formulários, apoiando-os nas bibliografias e nos pressupostos teóricos. E finalmente, uma discussão, triangulando os resultados da pesquisa de revisão com os dados coletados nos questionários.

4. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

4.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Dentre os onze (11) textos analisados, apenas quatro deles não abordaram qualquer concepção de desenvolvimento infantil, apenas se referiam ao termo como fim em si mesmo. Contudo, diferentemente destes, os outros sete textos explanam o termo considerando vários conceitos de desenvolvimento, como é apresentado no quadro.

Quadro 5- Concepções de Desenvolvimento Infantil.

Artigos	Concepções de desenvolvimento
1	Piagetiana
1	PPCT (Processo, Pessoa, Contexto, Tempo)
2	Biológico
3	Interação com o meio

Fonte: Elaborado pela autora.

A concepção Piagetiana foi correspondente ao artigo 3 que apresenta o ponto de vista de progressão do teórico, mas, ao mesmo tempo, levanta o contexto histórico como auxiliador do processo

[...] perspectiva piagetiana (2005, 1994) “progressão” indica mudança com base em estruturas mais expansivas e coordenadas (mas não no sentido positivista hierárquico) e o termo “genética” remete à gênese, ou seja, a uma construção que permite identificar tendências e características ilustrativas que costumam se manifestar ao longo do desenvolvimento infantil. Essas tendências apresentam apenas indícios e traços gerais, mas o conhecimento não resulta em “universal e abstrato”, sendo sempre matizado, permeado e organizado com base nos valores dos diversos ambientes socioculturais e históricos. (GARBARINO, 2021, p.10)

O único artigo que trás a concepção da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, é o artigo de número 6, onde Lemos *et al.* (2015, p.900) considera “o desenvolvimento como um processo de mudanças e estabilidades das características biopsicológicas dos indivíduos, no curso da vida e através das gerações, sendo estas dependentes e umbilicadas a quatro dimensões que interagem”, sendo elas Processos proximais-, Pessoa- interações sociais e com o meio-, Contexto- acontecimentos exteriores ao indivíduo e o Tempo- eventos ambientais.

Os dois artigos- correspondente ao número 2 e 5 do quadro 3, foram publicados pelas revistas de enfermagem e, em decorrência desse fator também, descrevem a concepção de

desenvolvimento sob a perspectiva fisiológica e a epigenética, considerando apenas a maturação biológica do ser humano, embora haja contradição na perspectiva apresentada, visto que, no artigo 5, como é apontado por Fracolli *et al.* (2018), a influência do convívio social é salientada como parte complementar ao fator biológico

[...] o desenvolvimento do cérebro apresenta uma etapa biológica e de formação acelerada de sinapses nos primeiros anos de vida. Este desenvolvimento biológico é complementado pelas experiências cotidianas, assim, a interação entre bio e ambiente influenciam as estruturas neuronais permanentes no cérebro.(p.2).

Ou seja, até mesmo nos textos que focalizam o desenvolvimento como fator biológico também expõe, de certa forma, a interferência do contexto externo, bem como os resultados da pesquisa do artigo 2, que exhibe o quanto as mães acreditam que o ambiente escolar é potencializador para o desenvolvimento, fazendo-nos refletir então que, para além do fator biológico as crianças se desenvolvem com aquilo que também é exterior a ela, como o próprio cenário da escola/ creche.

Embora esses resultados sejam de colaboradoras sem formação na área da educação é de suma importância considerá-los, visto que, certificam que através dessa amostra, a comunidade assimila sua interferência ou não nesse processo de maturação, como podemos ver no artigo 2 de Reichert *et al.* (2021, p.5), no depoimento de uma das mães (M2) que relata “É melhor trazer ele para a creche né? Porque aqui ele está aprendendo também, e em casa não está.” Sendo assim, até mesmo nos dois artigos que aparentemente seguem uma concepção biológica é notória a interferência dos ambientes no desenvolvimento infantil.

A concepção de desenvolvimento constante nos artigos 1, 8 e 9 correspondem a uma perspectiva que considera o contexto social e as relações interpessoais, nenhum deles teorizam de forma detalhada a concepção, mas descrevem como se fossem adeptos a concepção Sócio- Histórica/ Histórico-cultural por ressaltar as relações sociais exteriores ao indivíduo, seja direta ou indiretamente. O artigo 1 por exemplo salienta que o ambiente influencia de forma indireta ao sujeito

As maiores ameaças ao desenvolvimento na primeiríssima infância envolvem a extrema pobreza, a falta de segurança pública, iniquidades de gênero, violência, toxinas ambientais e problemas de saúde mental, que podem afetar tanto as crianças quanto os seus cuidadores. (COSTA *et al.*, 2022, p, 2)

bem como o próprio artigo apresenta as interferências externas, como a COVID- 19, uma vez que, afetou na primeiríssima infância, o desenvolvimento das respectivas crianças das famílias colaboradoras da pesquisa (COSTA *et al.*, 2022), visto que, algumas crianças

tiveram que passar a conviver mais tempo com os avós.

Já no artigo 8 é possível observar que a influência também pode se dar de forma direta, como as próprias interações entre os sujeitos

[...] o desenvolvimento infantil na perspectiva da rede de significações que contempla a abordagem do desenvolvimento humano tendo como referência a análise da situação e a interação estabelecidas entre as pessoas. Entende-se o desenvolvimento humano como um processo que envolve construção nas e por meio das interações que as pessoas estabelecem em cenários específicos. (DOURADO *et al.*, 2015, p.89)

inclusive, o próprio artigo vai apontar como fator que promove um desempenho direto à criança é a interação com brinquedos, elucidando ainda mais essa influência externa. Dentre os três, o artigo 9 foi o que mais discorreu sobre o tipo de desenvolvimento conceituando-o como constructo histórico e social, como aponta Silva *et al.* (2013),

A criança deve ser compreendida como um sujeito social que possui características e necessidades próprias, uma vez que o processo de desenvolvimento não é espontâneo, mas sim resultante das condições materiais de vida, interação entre a criança e seu meio físico, emocional e social. Portanto, seu desenvolvimento deve ser apreendido como um constructo histórico e social. (p.3)

Em suma, pela análise geral dos sete artigos que desenvolveram a concepção de desenvolvimento, a que mais se repete explícita e, implicitamente, corresponde à perspectiva Histórico- Cultural, por ressaltar o meio como influência do processo humanização que a criança passa, como é esmiuçado por Vigotski do aspecto Cultural de sua teoria

Os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.26)

corroborando assim com a concepção do presente trabalho, pois quase todos os artigos consideraram o desenvolvimento como uma construção e não uma característica intrínseca ao ser humano, como foi possível analisar através da leitura.

4.2 ATRIBUIÇÃO DA ESCOLA

A segunda concepção que procuramos analisar nos artigos foi da atribuição que a instituição escolar possui no e para o desenvolvimento infantil. Após a leitura, foi possível observar que somente os artigos 2, 7, 8 e 11 abordam sobre o papel da escola; circunstância inesperada pelo fato de que, um dos descritores utilizados no levantamento bibliográfico foi a própria palavra *Escola*. O artigo 2 inclusive aponta que a escola pode dificultar a vigilância do desenvolvimento infantil

Além disso, percebe-se na prática que as mães não costumam levar seus filhos que frequentam os CREI para a consulta de puericultura, corroborando estudo que destaca que o não comparecimento às consultas de puericultura na Estratégia Saúde da Família (ESF) é um problema entre as crianças matriculadas em creches, o que pode vir a comprometer a vigilância do desenvolvimento dessas. (REICHERT ET AL., 2021, p.2)

Os resultados deste artigo apresentam a questão de faltas escolares como resposta de não levar as crianças às consultas com frequência, considerando que, a frequência na escola é um dos condicionantes para o acesso ao Programa Bolsa Família, como também é salientado no artigo. Entretanto, essa justificativa pode ser refutada já que outro condicionante para participar do programa é o acompanhamento na área da saúde; além disso, vale ressaltar a possibilidade dessas mães apresentarem atestado na escola justificando a ausência de seus filhos (as).

Em contraponto à dificuldade na vigilância do desenvolvimento fisiológico, o mesmo artigo (REICHERT et al, 2021) declara, por meio dos relatos das mães, que a creche é fundamental para aprendizagens de novas habilidades e comportamentos sociais. Algumas mães pontuam as aprendizagens como contar, pintar, comer sozinha, comunicação, etc.

Analisando, portanto, o artigo 2 conseguimos perceber a importância da instituição escolar bem como a instituição da área da saúde, pela equipe da ESF- Estratégia Saúde da Família- que tem como objetivo, segundo o Ministério da Saúde (2012), promover a atenção básica no atendimento à saúde. Dessa forma, para garantia do desenvolvimento pleno da criança, seria de suma importância a parceria entre ambas instituições Saúde e Escola, podendo ser objeto de estudo de outras pesquisas.

Os artigos 7 e 8 discorrem sobre a instituição ser um local que promove o desenvolvimento além dos cuidados elementares

O modo de vida ocidental e as demandas urbanas têm influenciado para que as crianças sejam colocadas cada vez mais cedo, e por um período maior de tempo, em instituições de educação infantil. Assim, sua missão vem se modificando, passando de instituição de guarda de crianças para o âmbito de espaço social e educacional. Sendo assim, deve cumprir duas funções indissociáveis e complementares: cuidar e educar. (DOURADO *et al.*, 2015, p.89)

Enquanto no artigo 11, Dezoti *et. al.* (2013) aponta que a escola é “rede social de apoio [...] a creche como elemento relevante de suporte às famílias no cuidado às crianças” dando a entender que a escola possui um caráter apenas assistencialista, o que vai em contraposição com a lei, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o

desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Dessarte, a concepção do artigo 11 está equivocada ao delimitar o ambiente escolar da creche como apenas um suporte ao cuidado, visto que, tem como objetivo contemplar o desenvolvimento integral da criança, inclusive o cognitivo.

4.3 RESPONSABILIDADE DAS FAMÍLIAS

Todos os artigos apontam a importância das famílias no processo de desenvolvimento infantil, o que nos leva a refletir que, de acordo com as pesquisas, a educação infantil ainda é vista como responsabilidade dos familiares, reduzindo a importância das demais instituições, o que contraria o ECA (1990), que indica ser co-responsável pelo desenvolvimento integral da criança a família, a sociedade e o estado.

Os artigos 2, 6, 7 e 8 mencionam as famílias como principais precursoras do desenvolvimento infantil, entretanto, o termo mais utilizado pelos mesmos é de “cuidadores”, como podemos ver no artigo 2, de Reichert *et al.* (2021) que, “[...] às **mães/cuidadores**, haja vista que elas são as principais cuidadoras e, portanto, possuem maior capacidade de identificar os avanços e/ou possíveis atrasos apresentados pelo filho”. Bem como é exibido também na seguinte citação do artigo 7

A família, na primeira infância, fornece os principais vínculos, estímulos e cuidados para o desenvolvimento da criança. Um dos principais elementos para a estimulação no ambiente familiar é a interação da criança com o adulto e com outras crianças. (SOUZA *et al.*, 2015, p.2)

Os artigos também ponderam sobre a parentalidade positiva, como os artigos 5 e 11, já que

A família tem sido reconhecida nos últimos anos como uma instituição que desempenha papel relevante na vida social dos indivíduos, pois é no ambiente familiar que se promove a maior parte do cuidado com ações positivas que interferem na saúde dos sujeitos, sendo que ela assume o principal papel no contexto do desenvolvimento infantil. (DEZOTI *et al.*, 2013, p.2)

Vale salientar ainda que, no artigo 4, a importância da família é exposta pelo fato de estar no contexto de uma educação inclusiva, pois é exposto os índices de desenvolvimento em relação aos alunos deficientes que possuíam auxílio familiar junto ao profissional de Terapia Ocupacional e a escola

É importante que as ações do terapeuta ocupacional não se restrinjam somente ao aluno com deficiência em sala de aula. Autores como Sant’Anna (2016) e Marcelino (2013) apontam que os pais devem ser envolvidos, assim como os demais alunos e

professores, para possibilitar a desconstrução dos obstáculos no processo de inclusão escolar, potencializando as ações dos educadores e dos educandos, com a mediação do terapeuta ocupacional nas relações entre a família e a escola (SANT'ANNA, 2016; MARCELINO, 2013). (FONSECA *et al.*, 2018, p.4)

Contudo, essa relação entre a escola e a família potencializa a aprendizagem de todos os alunos, não somente os alunos com deficiência.

4. 4 INTERAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES: FAMÍLIA E ESCOLA

Bem como os quatro trabalhos que abrangem o âmbito escolar, artigos 2, 7, 8 e 11, são os únicos que contemplam a discussão sobre a interação entre as famílias e as escolas. Ambos apontam que o bom desenvolvimento das crianças se dá por essa interação, como salienta Reichert *et. al.* (2021), no artigo 2

A criança relaciona-se com a **família** e com a comunidade, incluindo a creche. Assim, o cuidado responsivo no domicílio e na **creche** e as interações enriquecedoras e protetoras proporcionam um ambiente ideal para o seu desenvolvimento e protegem a criança dos efeitos negativos das adversidades. (p.2)

Porém, como já foi ressaltado anteriormente, a análise do artigo 2 nos leva a problematização da creche ser um ambiente que dificulta a vigilância do desenvolvimento, o que é um pouco equivocados, pois o mesmo artigo aponta que é um ambiente que promove o mesmo, como já foi apresentado. Contudo, vale salientar que a área de pesquisa do artigo está voltada para a enfermagem e, conseqüentemente, com objetivos de acompanhamento ao desenvolvimento físico da criança, como as vacinações e acompanhamentos médicos e que de fato, pelos dados da pesquisa, a escola tem dificultado.

Entretanto, levando a discussão adiante, podemos expandir essa vigilância ao desenvolvimento de forma integral da criança, uma vez que, a instituição escolar exercendo sua função vigia o desenvolvimento quando notificam alguma anormalidade no comportamento da criança, ou então em alguns ferimentos, dentre outras características de crianças que sofrem violência domiciliar. A notícia do jornal Globo (G1, 2020), aponta a diminuição de denúncias de violências relacionando durante o período da pandemia, onde as escolas foram fechadas

A maioria dos casos são descobertos por meio das escolas, mas os educadores e cuidadores de creche costumam se preservar e fazer denúncia anonimamente no 'Disque 100' ou nos Conselhos Tutelares. As denúncias são em sua maioria de negligência, além dos casos de violência física, psicológica e sexual

Dessa forma, há uma vigilância na escola para o desenvolvimento, ela só não foi

esmiuçada pelo artigo, visto que esse tópico não foi o objeto de estudo da pesquisa, mas que também nos leva a encarar esse caráter que a escola também exerce.

Ademais, nenhum dos quatro artigos abordam essa questão social das famílias, não apresentam esses lares que possuem essas mazelas como as questões sócio- econômicas e a diversas violências, fatores que impactam diretamente no relacionamento escola e família.

Dourado et. al. (2015) vai apontar a família como suporte para o enfrentamento dos desafios, mas diversas são as realidades das famílias brasileiras

Assim, a família e a escola são os principais sistemas de suporte com que a criança conta para enfrentar o desafio de se desenvolver bem. A associação entre baixo desempenho escolar e problemas sócio emocionais, pode ser apontada como um importante problema de saúde na infância. (p.89)

Embora o presente trabalho apresenta como crítica a não descrição dessa temática, bem como os artigos lidos, é de suma importância mais estudos que promovam esse debate social do desenvolvimento das próprias famílias, pois vai além do objetivo desta pesquisa.

Posto isso, conseguimos averiguar que as concepções de desenvolvimento infantil possuem maior suporte na perspectiva das interações com o meio e que, a educação infantil ainda é remetida aos cuidados familiares, utilizando as creches apenas como uma rede de apoio, ou seja, a escola nesta etapa não é vista como instituição asseguradora de direitos das crianças menores.

5. CONCEPÇÃO SÓCIO HISTÓRICA

A concepção de desenvolvimento do presente trabalho está pautada na perspectiva Sócio Histórica ou Histórico Cultural de Vygotski (1995). Diferentemente da concepção naturalista, até agora categorizada como uma perspectiva Biológica, a criança, segundo Bock (2000), é vista de forma individual, onde ela está inserida em uma sociedade. Nessa perspectiva, os fenômenos psíquicos são considerados como fatores intrínsecos à natureza humana. Deste modo compreende-se que o desenvolvimento de todos os seres humanos se dá da mesma forma e que, portanto, como salienta Pasqualini (2009), “torna-se possível, nessa perspectiva, estabelecerem-se fases e estágios de desenvolvimento”.

Martins e Eidt (2010) abordam um pouco sobre a concepção naturalista do desenvolvimento, salientando que, portanto, todos os seres humanos passariam pela mesma maturação, seguindo o que é *natural* de cada faixa etária.

A naturalização do psiquismo e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano, pode ser entendida como uma tentativa de explicar os fenômenos psíquicos a partir de uma suposta natureza do homem, apresentando como naturais e universais características social e historicamente constituídas. (p.676)

Embora essa perspectiva tenha seus empasses que contrapõem a perspectiva Histórico Cultural que considera o psiquismo humano como resultado de uma construção histórica, a *periodização* do desenvolvimento mantém-se por parte da Psicologia, inclusive na presente concepção, onde as funções psicológicas possuem duas funções: elementares e superiores.

As funções psicológicas elementares, como ressalta Tosta (2012), estão voltadas às questões biológicas do indivíduo, “marcadas pelo imediatismo que pressupõe uma reação direta à situação problema defrontada pelo organismo, total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental”, enquanto as funções superiores englobam a mediação entre essa parte biológica com o contexto do indivíduo, salientado por Facci (2004)

As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (p.66)

Sendo assim, o desenvolvimento constitui-se por meio de uma construção de organizações e reorganizações psicológicas, novas funções cerebrais. Pasqualini (2009), ressalta algumas características importantes de Vigotski para essa construção, como os períodos estáveis, críticos (crises) e a *afetividade* que é um “fator essencial do

desenvolvimento psíquico em todas as suas etapas e concebido em unidade com – e não em oposição a – o intelecto”.

Além da periodicidade já citada anteriormente, entre as funções elementares e superiores, Aquino (2015) também aponta outros dois níveis, quando a criança consegue realizar atividades, brincadeiras, sozinha e o outro nível é quando a mesma não consegue por si, mas precisa de um suporte externo, seja de outra criança ou de um adulto, teorizado por (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010) como ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal.

Portanto, o desenvolvimento infantil, segundo a perspectiva Histórico Cultural, também ocorre por períodos, mas que eles não são estipulados por fatores intrinsecamente biológicos, como a idade, mas pelas atividades propagadoras de certa aprendizagem.

5.1 TRABALHO COLABORATIVO (ESCOLA E FAMÍLIAS)

As atividades propagadoras dos saltos de desenvolvimento são de fundamental importância para a prática pedagógica dos profissionais de educação. Paulista (2007) salienta que, o fator social responsável por desenvolver o psiquismo humano se dá pelas *atividades afetivas*, a autora vai ressaltar por duas vezes a comunicação emocional e íntima entre adultos e bebês/ crianças. Fazendo uso dessas atividades afetivas e brincantes, as crianças vão passando pelo processo construtivo de sua personalidade.

A atividade não tem um fim em si mesma, mas visa proporcionar relação da criança, por meio de suas ações, com o ambiente, consigo e com os outros; (ELKONIN, 1960 apud, MARTINS e EIDT, 2010) explicam como primeira atividade a comunicação, essa se dá a princípio entre o bebê e o adulto, tanto os pais (responsáveis) quanto com o professor (a)

Relação emocional positiva da criança, expressa apenas para os adultos que cuidam dela – e não para adultos em geral ou objetos. Quando a relação com o cuidador é insuficiente, o complexo de animação tende a se manifestar com atraso, indicando, inclusive, uma formação mais lenta das conexões nervosas. (p.679)

Relacionando a importância dessa primeira atividade entre o bebê com o adulto, conseguimos observar a importância das boas relações que são necessárias para que essa atividade seja contemplada, por ambas as partes que estão sendo analisadas na presente pesquisa, escola e família.

Considerando a colocação sob a comunicação emocional, (FACCI, 2004), salienta que “a comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório motoras de manipulação”, compreende-se então a influência

significativa das famílias no pleno desenvolvimento das crianças, visto que, essa primeira comunicação emocional ocorre a priori em casa.

Assim, no primeiro ano de vida, como é focalizado por Facci (2004), os bebês por meio da atividade principal da *comunicação* dá seus primeiros avanços em seu desenvolvimento e, apesar de ser um período sem o signo da linguagem convencional, esse é o momento em que a interação social vai se dar, uma vez que, nesse período o bebê depende totalmente do adulto que o cerca, famílias e professores;

Além da comunicação, ainda no período da Educação Infantil, outras atividades que cooperam para o desenvolvimento são as manipulações com brinquedos e objetos aleatórios, caracterizada como *atividade objetal manipulatória*; Essa relação com objetos perpassam mais uma vez, como expõe (FACCI, 2004), a perspectiva historicizada, pois o manuseio desses objetos que são repetidos pelas crianças.

Sendo assim, diferentemente do que se entende por aprendizagem papel e caneta, a aprendizagem da criança se dá pela *brincadeira*, visto que, ela promove a interação da criança com ela mesma, com objetos e, principalmente, com os contextos pelos quais ela está inserida apropriando-se então do contexto cultural, econômico e social, como salienta (PAULISTA 2007), dos “materiais e simbólicos da atividade histórica e social dos homens, acumulados ao longo da história e transmitidos de uma geração a outra: a linguagem, os costumes, os utensílios, os objetos da cultura etc.”

Para tanto, é indiscutível que a criança necessita de ambientes que promovam, como garantia de direitos, essas interações externas de si, por meio das brincadeiras para seu desenvolvimento. Como responsáveis então dessa promoção as famílias (responsáveis) e a escola, como representante do Estado, uma vez que a brincadeira não se inicia de forma espontânea, ela precisa, a priori, de uma mediação entre os indivíduos (adulto/criança);

Os professores, por sua vez, precisam compreender, por meio dessa concepção de desenvolvimento que, as crianças se desenvolvem enquanto brincam pelo fato dessas atividades terem intencionalidades pedagógicas.

O profissional da educação deve estar preparado para aproveitar a brincadeira como alavanca de desenvolvimento da criança e não enveredar pela alienação e estagnação, impedindo a autonomia, a liberdade e a criatividade, elementos significativos para a evolução do ser humano e da sociedade. (PAULISTA, 2007,p.167)

Facci (2004) ressalta como outra atividade dominante para a periodização, ainda nessa etapa, o *jogo de papéis* ou *faz de conta* que possibilita a vivência da rotina humana

(adultocêntrica) pelas crianças, onde as mesmas conseguem experimentar, por meio da ludicidade, atividades que as mesmas ainda não são capazes de realizar, como cozinhar, ser médica, dirigir, entre outras.

(NASCIMENTO *et. al.* apud. MARCOLINO *et. al.*, 2014) discute a relação de que as brincadeiras de jogos de papéis, com sua historicidade por representações do trabalho e da arte produz, para as crianças, a aculturação do seu espaço/ sociedade, pois são construções desenvolvidas de geração em geração, bem como é ressaltado por Aquino (2015), “as ideias infantis são leituras peculiares de mundo, inferidas a partir das relações estabelecidas com o mundo físico e social, mediadas pela cultura.”

O jogo protagonizado se dá pela mediação de um adulto, Marcolino *et al.* (2014) aponta que, os professores e os pais, ao manusearem algum tipo de objeto na frente das crianças.

Aprofundando os níveis de jogos de Elkonin apud. Marcolino *et al.* (2014), dentro do escopo estudado (educação infantil), delimitamos nosso olhar então para o primeiro nível que vai dos três aos cinco anos, jogos que são embasados na manipulação dos objetos e orientação das ações sociais. Ou seja, a ambição de determinado jogo de papel pode ser pela preferência de algum objeto ou então de alguma representação, onde a criança consegue, de forma imaginária e concreta, perceber o seu Eu real e o Eu que está interpretando alguém, segundo (ELKONIN apud. MARCOLINO *et. al.*, 2014) essa característica corrobora para o desenvolvimento psíquico.

“Nessa perspectiva, o papel da escola de Educação Infantil é proporcionar condições para que essa atividade seja rica e diversificada. Como é possível enriquecer o jogo protagonizado? Se seu desenvolvimento relaciona-se com o conhecimento que a criança tem da realidade, quanto mais criar condições para que a criança conheça seu entorno, mais a escola proporcionará seu enriquecimento.” (MARCOLINO *et. al.*, 2014, p.102)

Dessarte, compreende-se a importância do trabalho colaborativo entre ambas as instituições, como analisa Bertan (2005) a “escola e família formam um binômio cujo resultado deve ser a construção do cidadão”. Assim, nos propomos a investigar as perspectivas dos professores sobre essa relação.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Antes da apresentação dos resultados, vale apontar algumas características das colaboradoras. Foram ao todo vinte e quatro (24) professoras com a idade média de 41 anos, com faixa etária entre trinta e sessenta e cinco anos. O ano de formação delas pode ser dividido em três grupos

Quadro 6- Ano de formação.

Ano de formação	Quantidade
Até 2000	4
2001 - 2010	11
2011 - 2021	9

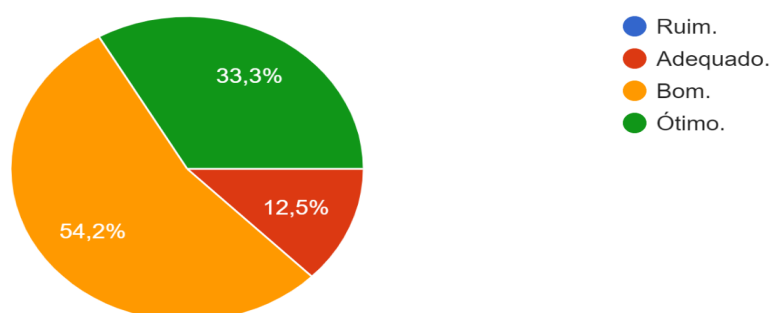
Fonte: Elaborado pela autora.

A etapa de atuação delas é, em sua maioria, no berçário doze (12), maternal nove (9) e apenas três (3) estão na etapa do Pré (Jardins). Em suma, faremos a análise dos resultados por seções que contemplam as respostas centrais das onze (11) perguntas que são interligadas entre si; sendo assim, serão analisadas três seções correspondentes à realidade (vivência), formação e proposta ideal de trabalho colaborativo.

6.1 ETAPA I: REALIDADE DA INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

A relação profissional entre professor e família foi classificada, majoritariamente, como um *bom* relacionamento, como podemos ver no gráfico abaixo.

Gráfico 1- Relacionamento profissional com as famílias.



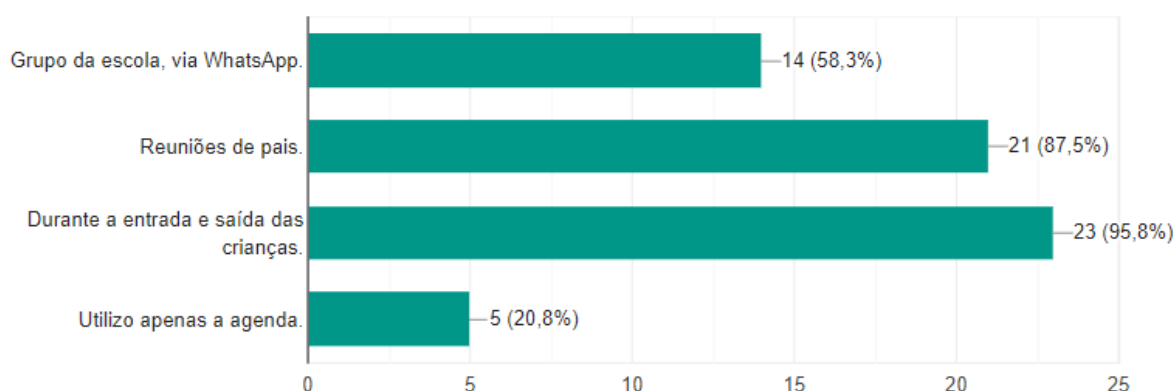
Fonte: Elaborado pela autora.

As justificativas que foram apresentadas para classificar essa interação correspondem

a uma comunicação ativa, respeitosa e acolhedora, por estabelecimento de parcerias com os pais que se disponibilizam.

Dentre os meios de interação entre as instituições, os que mais apareceram foram: os momentos de entrada e saída e reuniões de pais, portanto, compreende-se a importância desse diálogo direto entre ambos; o que nos faz problematizar a realidade das reuniões de pais que ocorrem bimestralmente, como foi respondido pelas vinte e três (23) professoras e, apenas uma (1) professora relatou ter reunião de pais por semestre, alarmando ainda mais a discussão.

Gráfico 2- Meios de interação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Aprofundando um pouco mais os resultados sobre a realidade das colaboradoras é possível perceber uma ambiguidade entre as vivências, visto que, é resultado da subjetividade experienciada por cada uma, como o contexto socioeconômico da comunidade, da etapa atuante, da sala e da própria formação.

Das vinte e quatro (24) professoras, sete (7) descrevem que há participação familiar nas atividades escolares e, seis (6) dessas, dizem que essa parceria está aumentando mas que ainda tem muito a melhorar, como podemos ver nas três (3) respostas a seguir que ressaltam pontos levantados pela maioria das sete (7) professoras que dizem ter a participação da família

As famílias são participativas, procuram dialogar, escrevem recados nos cadernos, estão sempre interagindo.
Escola S (professora J.)

Percebo um avanço na participação das famílias, porém ainda considero que precisa aumentar muito o número de famílias interessadas e que de fato sejam participativas.
Escola L (professora B.)

O número de participação não é grande, porém as famílias que participam demonstram grande interesse no desenvolvimento da criança. Mas poderiam participar um número maior de famílias. **Escola O (professora C.)**

Embora as respostas tenham sido analisadas considerando a participação ativa das famílias, algumas professoras também fazem considerações aquelas famílias que não mantêm nenhuma ligação com o ambiente escolar. Das colaboradoras, oito (8) professoras dizem não ter experiência com a participação familiar, em sua maioria elas descrevem as justificativas dadas pela família, como falta de tempo, ou então a descredibilidade da educação infantil e, até mesmo, o caráter assistencialista que muitas vezes é considerado pelos pais

Isso é relativo. Depende da família. Mas percebemos que existe uma inversão de valores na sociedade de forma geral. Onde as mães trabalham fora e acumulam afazeres e acabam delegando a educação para a escola. **(Escola O, professora C.)**

Não participam. Dizem não ter tempo com tantos afazeres em trabalho ou casa, o que considero muita falta de vontade com o desenvolvimento dos filhos, ainda, os pais mostram que precisam mais de um lugar onde deixar os filhos para seguir suas vidas sobrevivendo ou mesmo demonstram impaciência com os filhos em educar. **(Escola N, professora M.)**

Infelizmente, não participam como deveriam, principalmente, pela falta de comprometimento com os profissionais da educação. **(Escola C, professora I.)**

Considerando, esses resultados, conseguimos compreender que a participação familiar no processo de desenvolvimento no ambiente escolar é pertinente, visto que, segundo as perspectivas das professoras, depende de vários fatores objetivos e subjetivos de cada família como foi relatado diversas vezes, seja ele contexto social, econômico ou ainda, concepção de escola por parte da família. Porém, todas as perspectivas voltadas para a não participação familiar no contexto escolar estão voltadas para a própria família, desconsiderando a relação escola-família, mesmo quando se refere à concepção de escola, com a qual muito poderia ser feito para sua mudança.

Em oposição às perspectivas das professoras, o artigo 2 de Reichert *et. al.* (2021) destaca que “as mães reconhecem que a instituição é fundamental para que a criança adquira novas habilidades e novos comportamentos sociais, reforçando a influência positiva da creche no desenvolvimento dos seus filhos”(p. 4). Analisando o exposto com as falas das professoras

é possível perceber uma certa incoerência, pois as nove (9) mães da pesquisa (REICHERT, *et. al.* 2021) do artigo não só valorizam a etapa da educação em questão, como também compreendem que a creche é creche um “cenário ideal para a promoção do desenvolvimento infantil”.

A relação semelhante entre as respostas é outro fator a se questionar, sendo que, as características levantadas, além de serem voltadas para questões trabalhistas (afazeres) das famílias, também apontam um pré -julgamento sobre a concepção de escola das mesmas. Assim dizendo, a culpabilização entre o bom relacionamento entre família e escola, segundo as professoras, ficar cargo das famílias, o que dificulta compreender como de fato se dá essa relação.

Infelizmente a presente pesquisa não contempla a perspectiva das família, entretanto, Polido (2017) observa que,

As famílias parecem acreditar e valorizar o trabalho da escola e do professor, quando apontam que a escola está fazendo tudo que pode para melhorar. O mesmo não parece ocorrer com os docentes, que consideram o desinteresse das famílias como o principal obstáculo. Vemos que esses familiares, assim como observado na visão de alguns docentes, culpabilizam somente a família pela não participação e não efetivação da parceria entre família-escola, mas não olham para esta relação como uma relação bilateral, na qual a escola também está implicada e é uma das responsáveis. (p. 66)

e, embora a pesquisa dela tenha sido com famílias do ensino fundamental, podemos considerar esse apontamento para analisar com cautela as perspectivas das docentes, já que essa relação não é unilateral.

Contudo, buscando compreender um pouco mais as perspectivas das professoras, realizamos a separação das respostas pelas regiões, para ver a possibilidade de interferência nas respostas de fatores regionais, pela comunidade e até mesmo por escola, visando ressaltar os diferentes aspectos que influenciam diretamente a relação escola e família. Para isso, dividimos as respostas classificando-as em quatro (4) categorias, sendo: 1)as professoras que consideram ter uma boa participação, 2)aquelas que relatam ter famílias que participam e outras que não participam e que, compreendem que essa relação está crescendo, 3)aquelas que não possuem uma boa participação e, 4)aquelas que não deram respostas referente às suas vivências, esquivando- se do que foi perguntado.

Quadro 7- Participação familiar por região.

Respostas das professoras	Participação "Boa"	Participação "Poderia ser melhor" e/ ou "Está crescendo"	Não há participação	Não responderam
Escola N	-	2	1	1
Escola S	1	2	3	1
Escola L	1	1	-	-
Escola O	2	1	1	1
Escola C	3	-	3	-

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro nos mostra uma ambiguidade nas respostas, dificultando estabelecer a região como fator a interferir na relação entre as instituições, como podemos ver de forma evidente nas respostas da *Escola C*, onde houve uma divisão nas perspectivas das professoras, embora seja a escola que também mais classifica a boa participação familiar.

Da mesma forma, é possível perceber que as famílias possuem uma boa relação com a escola, segundo os dados da presente pesquisa, já que as respostas classificadas na segunda coluna do quadro apontam que há participação mas que “poderia ser melhor”, ou seja, mais que a metade das professoras (13) responderam que há participação por parte das famílias. Esse fato contribui para a discussão em função de evidenciar a importância da troca entre os pares.

Discutindo ainda sobre a realidade da interação entre escola e família, foi perguntado sobre as causas da não participação efetiva das famílias, compreendendo que, bem como as respostas acima, apresentam que essa participação tem muito a melhorar, ou até mesmo começar. Com objetivo de abordar as respostas e suas estatísticas, já que houveram padrões nas respostas, elas foram agrupadas de acordo com as ideias que se assemelham e separadas pelas que são divergentes, sendo assim foi possível notar quatro padrões nas respostas.

O primeiro padrão analisado foram das respostas que expõem experiências que as famílias participam (12 professoras), porém, dentro desse padrão, houveram (6 professoras) que apontam que essa relação ainda tem muito a melhorar, mas compreendem as demandas da rotina familiar

Participam na medida do possível, pois muitos pais trabalham e têm seus afazeres diários. **Escola C**

(professora F.)

Acredito que poderia ser melhor. Percebo que quando enviamos alguma proposta para ser feita em casa pelo menos metade das famílias não se interessa ou demonstra pouca vontade em participar. **Escola S (professora K. S.)**

Ainda dentro do primeiro padrão uma professora aponta, como dificuldade de participação, a perspectiva assistencialista da escola por parte das famílias

Percebo um avanço na participação das famílias, porém ainda considero que precisa aumentar muito o número de famílias interessadas e que de fato sejam participativas. Na educação infantil, considerando minha experiência profissional, o olhar das famílias em sua maioria ainda é assistencialista, a escola é vista como um lugar onde as crianças ficam enquanto as famílias trabalham e nesse lugar devem principalmente ser alimentadas, higienizadas e cuidadas. **Escola O (professora B.)**

Observamos neste entendimento das professoras, que em muitos momentos, elas desconhecem a realidade das famílias e criam expectativas sobre a participação tendo como referência sua própria realidade. Podemos questionar se as famílias realmente não se interessam ou se a dinâmica de vida e de trabalho possibilitam essa participação e interesse. Nas falas não se observa qualquer ponderação que considere, de fato, as condições concretas de participação das famílias. E quando consideram, a valoração de dar ou não importância, parece incluir um julgamento antecipado em relação às famílias, como veremos abaixo.

O segundo padrão das respostas foi entre aquelas que apontam não ter participação familiar e aquelas que apenas indicam as causas da não participação efetiva (11 professoras). Algumas delas (7 professoras) ressaltam dois fatores em sua maioria, falta de comprometimento dos pais e a irrelevância para essa etapa da educação básica, como são representadas pelas três respostas mais descritivas

Não participam, acho que na correria do dia a dia não dão muita importância por ser educação infantil. **Escola O (professora L.)**

Participam como e quando podem, mas muitos não têm interesse, infelizmente. **Escola N (professora M.)**

Infelizmente, não participam como deveriam, principalmente, pela falta de comprometimento com os profissionais da educação. **Escola C (professora I.)**

As outras respostas, referente as 4 professoras do segundo padrão ressaltam, novamente,

a característica assistencialista desta etapa, desqualificando a seriedade do trabalho pedagógico e o papel fundamental da escola para o desenvolvimento

Exige abertura, envolvimento no processo escolar, e algumas famílias ainda olham para a escola como local para o filho ficar e eles poderem trabalhar. É necessário um trabalho que envolva as famílias. **Escola S (professora K.)**

Não participam. Dizem não ter tempo com tantos afazeres em trabalho ou casa, o que considero muita falta de vontade com o desenvolvimento dos filhos, ainda, os pais mostram que precisam mais de um lugar onde deixar os filhos para seguir suas vidas sobrevivendo ou mesmo demonstram impaciência com os filhos em educar. **Escola N (professora M. A.)**

Vale ainda salientar a perspectiva da professora C que aponta o fator social da contemporaneidade, cada vez mais mulheres trabalhando fora de casa, mas para além disso, ela ressalta a perspectiva de que a educação é vista pelas “mães” como responsabilidade da escola.

Isso é relativo. Depende da família. Mas percebemos que existe uma inversão de valores na sociedade de forma geral. Onde as mães também trabalham fora e acumulam afazeres e acabam delegando a educação para a escola. **Escola O (professora C.)**

Essa perspectiva é super importante pois representa a escola como o único ambiente a proporcionar educação/ desenvolvimento, fato esse que dificulta o estabelecimento de relações entre escola e família. Uma professora não pontuou suas experiências.

Neste sentido, as expectativas das escolas, identificadas nas respostas das professoras, partem de uma visão unilateral, pouco evidenciam se essa relação com as famílias têm sido trabalhada, tem sido ofertado diferentes horários e espaços para a participação. Sabemos que muitas famílias reproduzem as histórias de vida, não tendo a oportunidade de construir outro modo de participação ou de interesse, bem como as próprias professoras que, na maioria das vezes, reproduzem as mesmas práticas e falas de suas professoras do passado .

O atendimento da criança pequena na escola é fato recente, antes essa etapa era considerada parte da assistência social devido ao contexto de seu surgimento no Brasil no fim do século XIX, Mathias e Paula (2009) pontuam que, por meio do processo de industrialização e urbanização do país, a pretensão era de assistir os filhos dos funcionários.

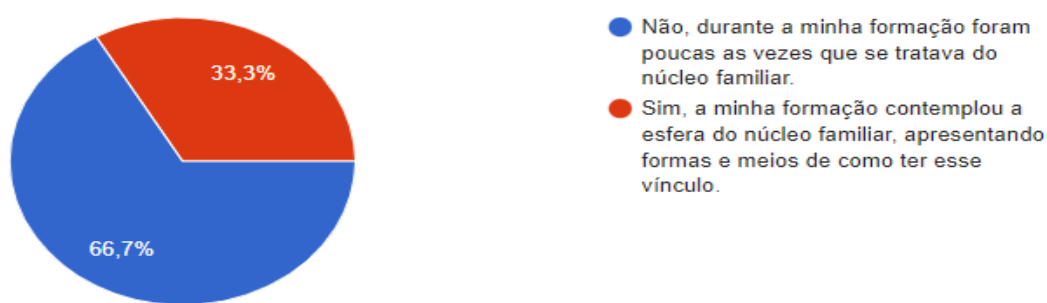
Porém, com a LDB (1996), inspirada pela Constituição Federal (1998), os direitos das crianças passam a ser discutidos e pensados com o objetivo de atendê-las, como Cerisara (2002) expõem que a lei “colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela.”

Compreende-se, portanto, que a assunção para o nível de educação ainda vive sua transição, sendo historicamente um processo que precisa ser trabalhado com a sociedade, com o objetivo de assegurar de fato o direito do pleno desenvolvimento das crianças como é proposto por lei.

6.2 ETAPA II: FORMAÇÃO E PRÁTICA

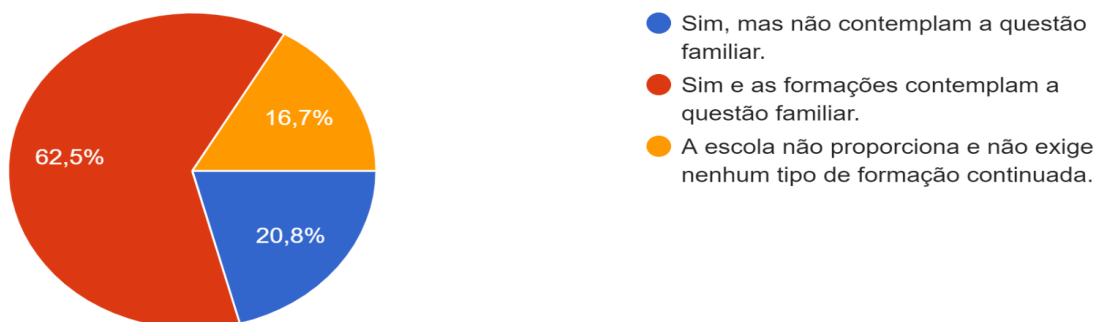
Considerando a realidade até agora exposta, é de suma importância compreender o contexto formativo dessas professoras, sendo que a prática é reflexo da teoria, ou, como é teorizado por Freire (1987) como práxis “a teoria do fazer”. Com esse objetivo perguntamos, primeiramente, sobre a formação acadêmica, se a temática havia sido amplamente abordada e, como é possível observar no *Gráfico 3*, a formação acadêmica (Magistério e/ou Pedagogia) da maioria das professoras não contemplaram a esfera do núcleo familiar e sua relação com a escola.

Gráfico 3- Formação acadêmica.



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse resultado inclusive certifica a dificuldade de literaturas encontradas no levantamento bibliográfico, na área de educação para a pesquisa. Em contraposição com a formação acadêmica, as professoras, em sua maioria, recebem suporte da temática durante as formações continuadas disponibilizadas pela escola. Entretanto, 37,5% das colaboradoras declaram que não possuem subsídio teórico sobre o assunto.

Gráfico 4- Formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além desses resultados 95,8% das professoras reconhecerem sua responsabilidade, juntamente com a gestão escolar, de estabelecer vínculos com as famílias e, de forma unânime, todas consideram importante para o desenvolvimento da criança e, para o seu trabalho pedagógico a participação ativa das famílias

A educação da criança é responsabilidade de ambas as instituições, família e escola. Portanto, essa parceria é importante para que se conheça a criança em sua totalidade, para que se estabeleça confiança nessa relação, para que haja colaboração nas dificuldades, acompanhamento do desenvolvimento e para que a criança se sinta valorizada, cuidada e amada. **Escola O (professora B.)**

Sim, é importantíssimo. Para que o desenvolvimento da criança aconteça da melhor maneira possível essa aproximação contribui muito. O vínculo que se cria é ótimo para todas as partes. **Escola L (professora C.)**

Acho muito importante, afinal de contas a criança é responsabilidade das famílias e da escola, cada qual em seu âmbito. **Escola C (professora C.)**

Contudo, apesar das professoras apontarem as consequências positivas de participação com as famílias e sua importância para o desenvolvimento infantil, encontramos um contexto diverso na realidade escolar delas, visto que a relação entre elas e as famílias, em sua maioria não acontece. Bordenave (1994) salienta que a realidade precisa ser estudada, conhecida, para então haver mudanças

Como agir sobre uma realidade, para transformá-la, sem conhecê-la? E como conhecê-la sem estudá-la? Todavia, tão importante como conhecer a realidade objetiva, é que a comunidade ou grupo se conheça a si mesmo, suas percepções, seus valores e crenças, seus temores e aspirações. (p. 64)

A escassa formação das professoras sobre a temática corrobora para conservação da cultura escolar que, por sua vez, segue com as características do *zeitgeist*² do fim do século XIX no Brasil, evidenciando uma postura assistencialista, restringindo assim o diálogo e interação sobre o educar, o desenvolvimento, entre professoras e famílias, como será discutido mais adiante.

Bertan (2005) evidencia a burocracia cultural da escola como muro para troca horizontal entre os pares- pais e professores-, pois relata como os pais são tratados, “de maneira arrogante ou com paternalismo, escravizando qualquer possibilidade reivindicatória”. É de suma importância considerar esse fato, pois é possível analisar que, a discussão não pode ser vista unilateralmente, mas se faz necessário considerar que, se há uma relação de poder, dificilmente as famílias terão engajamento e parceria com o processo escolar.

Conforme os dados do *Gráfico 4*, a porcentagem das professoras que não recebem formação continuada sobre o assunto 37,5%, leva nos a analisar se de fato é de interesse dos profissionais da educação essa coparticipação, visto que, essas formações normalmente são disponibilizadas pela Secretaria Municipal da Educação, momentos em HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo-, e formações pessoais. Bem como o levantamento bibliográfico da presente pesquisa, a área da educação e os profissionais, aparentemente, não demonstram empenho para mudança dessa realidade, ficando apenas com o discurso responsivo às famílias.

6.3 ETAPA III: PROPOSTAS DE TRABALHO COLABORATIVO

Por fim a última etapa das respostas diz respeito às propostas e sugestões para que a interação escola e família seja efetiva, tendo em vista contribuir o pleno desenvolvimento infantil, pois, como foi mais uma vez respondido de forma unânime, todas as professoras reconhecem diferenças no desenvolvimento das crianças onde os pais são mais ativos.

As propostas apresentadas, pelas perspectivas das colaboradoras, foram semelhantes e algumas se repetiram; buscando apresentar os resultados de forma mais nítida fizemos um levantamento dentre as propostas que mais se repetem, elencando-as pelas que menos se repetem; como podemos observar, as soluções que mais se destacaram são os meios que as professoras já utilizam em sua realidade como as reuniões de pais, majoritariamente bimestrais, festas comemorativas ofertados pela escola e entrada e saída das crianças.

² Termo alemão cuja tradução significa espírito da época.

Quadro 8- Propostas de Trabalhos Colaborativos.

Quantidade de vezes que foram sugeridas	Propostas que propiciam a interação com as famílias
15	Reuniões de pais
7	Comemorações festivas
6	Entrada e saída
5	Agenda
2	Grupo de Whatsapp
2	Apresentação dos trabalhos realizados
1	Conselho escolar
1	Palestras
1	Projetos que envolvam as famílias

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro expõe que as sugestões levantadas pelas professoras continuam sendo as mesmas propostas que já ocorrem nas escolas e que, segundo os relatos das professoras, não têm sido estratégias suficientes para uma boa relação. Essas práticas de contato não estabelecem diálogos com as famílias, visto que, durante as reuniões bimestrais há dificuldade por parte das famílias em participarem, devido o horário chocar com o horário de trabalho, além de serem momentos de monólogo do profissional, que expõe como tem sido ou não o desenvolvimento de cada criança.

As comemorações festivas também não são uma boa estratégia para o diálogo, pois as festas normalmente seguem uma organização de apresentações, vendas e exposições das crianças aos pais, com esse fim. Vale lembrar também que, não são todos que participam dessas festividades dependendo mais uma vez do horário de trabalho e condição econômica das famílias.

Ou seja, a compreensão de participação familiar, segundo os dados levantados com o grupo de colaboradoras desta pesquisa, são referentes à presença das famílias e não sobre a sua posição ativa no processo de desenvolvimento. Ademais, é possível notar que as sugestões levantadas só podem ser estabelecidas pela própria escola, pela gestão e professores, portanto, é de suma importância que o corpo escolar compreenda que só haverá uma boa interação com a família se isso for construído por iniciativa da escola.

Além dos meios em que a comunicação deve se dar, algumas professoras ressaltaram a forma que esse diálogo deveria ocorrer

Diariamente. De forma acolhedora, responsável e empática, pessoalmente. **Escola L (professora D.)**

Acredito que o diálogo aberto é o melhor caminho para construir a comunicação com as famílias. Sempre que tenho que pontuar algo negativo para a família eu procuro pontuar o que houve de positivo também, para fazer esse paralelo e evitar de só levar coisas negativas para a família, o que pode desestimular a participação e o interesse da mesma na vida escolar da criança. **Escola S (professora K. S.)**

Analisando os relatos podemos perceber a incoerência da prática, pois, ao mesmo tempo que é proposto um diálogo aberto, a *professora K. S.* relata sobre “pontuar algo negativo e positivo” dando a entender como um relato das famílias e não uma conversa. A participação familiar é restrita, pois as mesmas não são ouvidas na maioria das vezes, são apenas ouvintes.

Vale ressaltar que, uma das professoras, sugeriu punições as famílias que não são ativas, ressaltando a cultura escolar onde o professor é o detentor do saber e autoridade nessa relação

Eu acredito que uma punição aos pais. Porque nada acontece quando não participam. Enquanto isso, a ligação entre família e escola ficam impotentes. **Escola S (professora D.)**

As únicas duas propostas diferentes que apareceram foram palestras e projetos que envolvam as famílias, sendo estratégias que realmente podem proporcionar um diálogo entre os pares. Práticas que não são costumeiras em escolas e que exigiria um pouco mais da prática docente para novas práticas que fujam da mesmice, promovendo

[...] troca de experiências e enriquecimento da aprendizagem. Que não sirva somente para tratar dos problemas, mas também, como local para ser utilizado com palestras de formação. Poderiam ser apontadas sugestões de temas para discussão nessas reuniões em que amenizaria os tais constrangimentos, sem deixar explícito o “espaço negado aos pais”. É preciso propor alternativas para um encontro construtivo entre pais e escola (Bertan, 2005, p. 10)

Mais uma vez, faz-se necessário aprofundamento, pela área da educação sobre a temática, para repensar essas práticas que, em sua maioria, marginalizam as famílias no processo de desenvolvimento de seus filhos.

7. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Com o objetivo de compreender a importância da interação entre escola e família e sua influência para o desenvolvimento infantil, realizamos uma *triangulação*³ das duas bases de dados coletados, levantamento bibliográfico e questionário com professoras, analisando-as com a perspectiva teórica do presente trabalho.

[...] trata-se de um método que utiliza dados adicionais para validar ou ampliar as interpretações feitas pelo pesquisador. São adotadas diferentes percepções para esclarecer o significado por meio da repetição das observações ou interpretações. No entanto, sabendo-se que nenhuma observação ou interpretação se repete perfeitamente, a triangulação também serve para clarificar significados pela identificação das diferentes maneiras pelas quais um caso é visto. (ZAPPELLINI; GHISI FEUERSCHUTTE, 2015, p.246).

Portanto, para melhor exposição da análise, seguiremos com as concepções analisadas durante o levantamento bibliográfico: desenvolvimento infantil, atribuição da escola e famílias e a interação entre ambas.

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, foi possível observar que, embora três (3) artigos que abordam concepções de desenvolvimento mais característico da perspectiva Sócio- Histórica, todos os outros quatro (4) artigos sinalizam a influência do Meio para o pleno desenvolvimento infantil, inclusive os artigos com concepções mais biológicas/naturalistas.

Infelizmente, o questionário respondido pelas professoras não contemplou a perspectiva das mesmas sob suas concepções de desenvolvimento infantil delimitando a ampliação da discussão, entretanto, segundo a descrição do currículo da rede do município, notamos que a concepção de desenvolvimento é sócio-construtivista

A criança hoje acolhida pela Rede, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), consiste em um sujeito social e histórico (como todo ser humano). Além disso, está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas que também a marca. Uma educação Integral de promoção do desenvolvimento dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas envolve todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. (PIRACICABA, 2021, p.27)

Contudo, faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre as concepções práticas de cada docente, podendo ser um objeto de estudo de futuras pesquisas.

³ Triangulação metodológica como combinação de diversas bases de dados que analisam o mesmo fenômeno .

Dessa forma, os ambientes e relações experienciados pelas crianças são, ou deveriam ser, grandes potencializadores de seu desenvolvimento integral, pontuado por Aquino (2015), “corporal, cognitiva, afetiva, linguística, cultural” e, no tocante ao objeto de estudo, as crianças pequenas frequentam dois espaços, majoritariamente, a casa e a escola e, para compreender a relação entre ambas, analisamos cada uma separadamente.

O levantamento bibliográfico, dos onze (11) artigos, é carente no tocante às atribuições da instituição escolar, visto que, apenas quatro deles mencionam a escola (2, 7, 8 e 11). A perspectiva dos textos são restritas as funções de

- Promover desenvolvimento (não possui nenhuma descrição mais detalhada);
- Cuidados elementares das crianças;
- Assistente das famílias (caráter assistencialista).

Ademais, é de suma importância lembrar que esses artigos foram publicados em revistas da área da saúde; esse fato nos leva a compreender a interpretação equivocada sobre a escola, mas não a justifica. Ao mesmo tempo, demonstra a ausência de interesse de pesquisas com esta temática na área da educação

Para aprofundarmos de fato sobre as atribuições da escola, segundo a perspectiva Sócio Histórica de desenvolvimento, como já foi citado anteriormente (MARCOLINO et. al, 2014, p.102) apontam que os profissionais de educação são responsáveis em promover atividades propagadoras de saltos de desenvolvimento, como atividades afetivas, brincadeiras, comunicação, manipulação de objetos, jogo de papéis, orientação de ações sociais. Conforme é apresentado na LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-, a escola é a principal responsável pela promoção do desenvolvimento infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Corroborando com o que é estipulado por lei, as professoras demonstraram se responsabilizar pelas suas práticas pedagógicas com a finalidade do desenvolvimento, mas pontuam que, a possibilidade de maior êxito é quando a família é parceira durante esse processo. Porém, o *gráfico 3* aponta que 66,7% das vinte e quatro professoras não tiveram, em sua formação, a contemplação da esfera do núcleo familiar e sua relação com a escola.

Inclusive, os artigos do levantamento bibliográfico, dos últimos dez anos, não

possuem publicações de revistas na área da educação, reafirmando a falta do estudo da temática durante a formação docente.

Embora nenhuma professora tenha classificado seu relacionamento com os responsáveis como ruim, no *gráfico 1*, algumas apontam não ter a participação familiar, dificultando assim a análise da realidade dessa interação e, como causa da problemática, sete (7) professoras salientam a falta de comprometimento dos pais e a irrelevância para essa etapa da educação básica, o que precisa ser aprofundado para que se possa afirmar, ou seja, será que as famílias realmente são desinteressadas ou a forma como se espera sua participação não corresponde ao que ela entende que pode contribuir, por exemplo. A necessidade de estudos que abordam também as respostas das famílias são necessários. .

Contudo, os artigos 2, 6, 7 e 8 apontam as famílias como responsáveis pelo processo de desenvolvimento, nota-se então que a educação infantil ainda carrega a perspectiva do senso comum, reduzindo a importância da instituição escolar e de seus profissionais.

Facci (2004) aponta a comunicação emocional dos bebês com os adultos como principal atividade de desenvolvimento, compreensão teórica que é acessada pelos profissionais da educação, bem como as outras fontes teóricas que foram expostas (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010), (ELKONIN apud. MARCOLINO et. al, 2014), (AQUINO, 2015). Considerando a contemplação acadêmica dos profissionais, os meios de comunicação entre eles e as famílias, para haver essa troca entre família-escola é necessário mais do que os restritos momentos, instantâneos e breves, como entrada e saída das crianças e reuniões de pais que só ocorrem a cada dois meses.

As sugestões levantadas pelas professoras para uma melhor interação com os pais são os mesmos meios já utilizados e que, por sua vez, não têm sido suficientes. Palestras e projetos que envolvam as famílias foram as únicas sugestões inovadoras que fogem da rotina escolar convencional. Analisamos, portanto, a continuação das mesmas práticas docentes da cultura escolar que não proporcionam um ambiente de trocas, mas de repasses de informações, monólogos, fato que precisa ser analisado e aprofundado diligentemente pelos profissionais e pesquisadores da educação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, com o objetivo de compreender como se dá a interação de professores da educação infantil com as famílias e quais os reflexos dessa interação para o desenvolvimento infantil, vale ressaltar os dados coletados e discutidos nesta pesquisa. Partindo da primeira fonte, o levantamento bibliográfico, apresenta a escassez de estudos sobre a temática pelas publicações de revistas na área da educação e os artigos que foram encontrados ainda consideram o desenvolvimento infantil como responsabilidade das famílias. Além disso, quatro (4) artigos dos onze (11) contemplam a interação escola e família, mas não descrevem como deveria se dar.

A segunda fonte metodológica levantou as concepções de vinte e quatro (24) professoras da educação infantil, da rede municipal de Piracicaba, sobre o trabalho colaborativo entre elas e as famílias e, bem como foi analisado com a escassez de artigos, a formação da maioria delas não contemplou a relação entre docentes e o núcleo familiar. Esse dado inclusive pode ser objeto de estudos de outras pesquisas com o foco em formação docente, podendo colaborar para uma relação mais horizontal e eficiente entre escola e família.

Apesar disso, as professoras compreendem a importância da interação entre as famílias para o pleno desenvolvimento infantil, inclusive até sugerem algumas propostas para que essa participação seja mais proveitosa, como palestras, dinâmicas com os pais, apresentação de trabalhos das crianças e pelo conselho escolar. Porém, ao analisar as perspectivas apontadas por elas, nota-se ainda que as professoras não buscam por uma interação dialogada, onde a mesma se coloque atenta à escuta das famílias, um contexto de relações superficiais de repasse de informações às famílias.

Portanto, essa relação deve passar por mais estudos para uma possível reformulação da realidade, podendo ser elaborada primeiramente no campo acadêmico com as literaturas e pesquisas científicas e, posteriormente, nas grades curriculares para o curso de Licenciatura plena em Pedagogia, com o objetivo de esmiuçar ainda mais a temática, visando futuras práticas que poderão promover ainda mais o bom desenvolvimento para essa etapa da educação básica, por meio de um relacionamento efetivo e horizontal entre família e escola.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 39-43, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>.
- BERTAN, L. A relação escola – família: um espaço negado aos pais? **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 3, n.2, p. 01-11, Dez. 2005.
- BÍBLIA. **João 5**: versículo 19. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011. 2110 p.
- BOCK, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. Em E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha. (Orgs.), **Psicologia e Educação: desafios teórico práticos** (pp.11-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4860550/mod_resource/content/1/Livro_BORDENAVE-O%20que%20e%CC%81%20Participac%CC%A7a%CC%83o_1994-ilovepdf-compressed.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990. Brasília, Distrito Federal: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.
- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.
Disponível em: file:///C:/Users/marti/Downloads/12935.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.
- COSTA, Priscila, FORNI, Evelyn; AMATO, Isabella; SASSAKI, Renata Longhi. Risk and protective factors to early childhood development during the COVID-19 pandemic. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, Sp, v. 56, n. 20220196, p. 1-7, 16 ago. 2022.
FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-220x-reeusp-2022-0196en>.
- DEZOTI, Ana Paula; ALEXANDRE, Ana Maria Cosvoski; TELLMANN, Vanessa Aparecida Bida; MAFTUM, Mariluci Alves; MAZZA, Verônica de Azevedo. Social networking in support of child development according to the family health team. **Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 721-729, out. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20130017>.

DOURADO, Jordana Siuves; CARVALHO, Sirley Alves da Silva; LEMOS, Stela Maris Aguiar Lemos. Desenvolvimento da comunicação de crianças de um a três anos e sua relação com o ambiente familiar e escolar. **Revista Cefac**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 88-99, fev. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201515013>.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. 62. ed. Campinas: Cad. Cedes, 2004. 24 v.

FRACOLLI, Lislaine Aparecida; RETICENA, Kesley de Oliveira; ABREU, Flávia Corrêa Porto de; CHIESA, Anna Maria. A implementação de um programa de visitas domiciliares com foco na parentalidade: um relato de experiência. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, São Paulo, v. 52, n. 5203361, p. 1-8, 23 ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-220x2017044003361>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Disponível em:

<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>.

Acesso em: 18 ago. 2023.

G1. São Paulo, 10 set. 2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/10/denuncias-de-violencia-contras-criancas-e-adolescentes-caem-12percent-no-brasil-durante-a-pandemia.ghtml>. Acesso em: 07 jul. 2023.

GARBARINO, Mariana Inés. O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância. **Cadernos Pagu**, [S.L.], v. 216316, n. 63, p. 1-16, 30 ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/18094449202100630016>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p. Disponível em:

<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107 p. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1yo_wpVWXQlrW4fUCNtesDQe3yyKysyE9.

Acesso em: 03 dez.2022.

IPPLAP- INSTITUTO DE PESQUISAS E PLANEJAMENTO DE PIRACICABA (org.).

Bairros Oficiais de Piracicaba. 2012. Juliana Antunes Azevedo. Disponível em:

https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Bairros-oficiais-de-Piracicaba-SP-Brasil-Fonte-I-PPLAP-2012_fig3_265912904. Acesso em: 22 set. 2023.

LEMOS, Rayla Amaral; VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramallo. Development of premature children: caregivers' understanding according to the bioecological theory. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, São Paulo, v. 49, n. 6, p. 898-906, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-623420150000600004>.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 455 p.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, abr. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. **Trabalho e atividade**: categorias de análise na psicologia histórico- cultural do desenvolvimento. Maringá: Psicologia em Estudo, 2010. 15 v.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces**: ensino, pesquisa e extensão, S.L., v. 1, n. 1, p. 13-16. 2009. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175323.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 414 p. Disponível em: <file:///C:/Users/marti/Downloads/O-DESAFIO-DO-CONHECIMENTO-ATUALIZADO.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política Nacional de Atenção Básica**: Legislação em Saúde. 1. ed. Brasília, 2012. p. 9-105. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/estrategia-saude-da-familia/legislacao/politica-nacional-atencao-basica-2012.pdf/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; Marinho, Araujo; Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 1, n. 27, p. 99-108, 14 jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva Histórico- Dialética da Periodização do Desenvolvimento Infantil. **Psicologia em Estudo**. Maringá, p. 31-40. mar. 2009.

PIRACICABA. Sandra Helena Perina. Secretaria Municipal de Educação (org.). **Currículo da Rede Municipal Piracicaba**. Piracicaba: Maria Angela de Toledo Leme, 2021. 371 p. Disponível em: http://educacao.piracicaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/CURR%C3%8DCULO-DA-REDE-MUNICIPAL-PIRACICABA.pdf?_gl=1*rxw1xn*_ga*MjQ5OTYyNDkzLjE2NDMzMjY3MzU.*_ga_E0E9GVF59B*MTY5NDEzODA3OS4xLjEuMTY5NDEzODEzMC4wLjAuMA... Acesso em: 07 set. 2023.

POLIDO, Caroline. **Relação família- escola: (im)possibilidades de aproximação**. 2017. 82 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/156489/000898454.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 set. 2023.

REICHERT, Altamira Pereira da Silva; SANTOS, Tayná Lima dos; FRANÇA, Daniele Beltrão Lucena de; VIEIRA, Daniele de Souza; SOARES, Anniely Rodrigues. Vigilância do desenvolvimento de crianças em creche: um estudo sobre o olhar materno. **Escola Anna Nery**, [S.L.], v. 25, n. 4, p. 1-8, mar. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2020-0434>.

PAULISTA, Maria Inês. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin de Alessandra Arce e Newton Duarte. **São Paulo: Xamã**. São Paulo, p. 165-167, 2007.

SILVA, Daniel Ignacio; CHIESA, Anna Maria; VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramallo; MAZZA, Verônica de Azevedo. Vulnerabilidade da criança diante de situações adversas ao seu desenvolvimento: proposta de matriz analítica. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, Curitiba, v. 47, n. 6, p. 1397-1402, 1 dez. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-623420130000600021>.

SOUZA, Valquíria Conceição; SOUZA, Valquíria Conceição; DOURADO, Jordana Siuves; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Fonologia, processamento auditivo e educação infantil: influências ambientais em crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. **Revista Cefac**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 512-520, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201516513>.

TOSTA, Cíntia Gomide. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**. S.L., p. 57-67. jan. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolayevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Cone Editora, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. S.L.: Ed Ridendo Castigat Mores, 2002. 112 p. Disponível em: <https://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

YIN, Robert K.. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 286 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/118GcS39ALkj-UTW0RZlnp70wtAzkCCy2>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; GHISI FEUERSCHUTTE, Simone. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio

de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241-273, jun. 2015. Disponível em:
<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238/183>. Acesso em: 05 set. 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu, Isabela Martin Muniz, aluna de graduação do curso de Licenciatura plena em Pedagogia (UNESP-Rio Claro), RG 59867796-3/SSP-SP, sob a orientação da Profª. Dra. Débora Cristina Fonseca, estamos convidando-o (a) a participar do estudo “AS CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES”. Esta pesquisa tem por objetivo compreender a importância da interação escola e família e de que forma ela influencia para o pleno desenvolvimento infantil na perspectiva dos professores. A pesquisa será realizada por meio de um questionário online via *Google Forms* com perguntas abertas que será enviado por link aos professores que aceitaram participar da pesquisa, por email ou whatsapp. Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, sugerimos que você deixe de se manifestar diante de temas que se sinta desconfortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Caso você tenha dúvidas, pode pedir esclarecimentos. O benefício desta pesquisa consiste em compreender a realidade no contexto da educação infantil, promovendo contribuições para área de formação docente e de políticas públicas. Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Os dados para contato encontram-se no final deste documento. Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa e não será remunerado(a) para participar da presente pesquisa. Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data _____, ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável_____
Assinatura do participante da pesquisa e RG

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “ As contribuições da família no desenvolvimento infantil: perspectivas dos professores”

Pesquisador Responsável: Isabela martin Muniz

Cargo/função: aluna de graduação do curso de Licenciatura plena em Pedagogia

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 999035257

e-mail: martinisabela03@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272

e-mail: deboracf@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato e email: _____

Como gostaria de receber o link: email (☐) whatsapp (☐)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO: PROFESSORES

Dados pessoais:

Nome: _____

Idade: _____

Etapas:

() Berçário (menores de dois anos)

() Maternal (de dois a três anos)

() Pré I ou Pré II (de quatro a cinco anos)

Ano de formação: _____

1- Como você classificaria, no geral, seu relacionamento profissional com as famílias de seus alunos:

() Ruim.

() Adequado.

() Bom.

() Ótimo.

Por quê: _____

2- Quais são os meios que você utiliza para interagir com as famílias?

() Grupo da escola, via *Whatsapp*.

() Reuniões de pais.

() Durante a entrada e saída das crianças.

() Utilizo apenas a agenda.

3- Qual a frequência das reuniões de pais?

() Mensalmente.

() Bimestralmente.

() Semestralmente.

() Só acontece quando há necessidade de convocação por alguma ocorrência de urgência.

4- Durante sua formação acadêmica, você considera que recebeu respaldo teórico para lidar na prática com a troca/ diálogo entre professor e família?

() Não, durante a minha formação foram poucas as vezes que se tratava do núcleo familiar.

() Sim, a minha formação contemplou a esfera do núcleo familiar, apresentando formas e meios de como ter esse vínculo.

5- A escola em que você atua proporciona algum tipo de formação continuada? Essas formações contemplam de alguma forma o núcleo familiar?

() Sim, mas não contemplam a questão familiar.

() Sim e as formações contemplam a questão familiar.

() A escola não proporciona e não exige nenhum tipo de formação continuada.

6- Você acredita que o contato inicial e posteriormente com a família deve ser de responsabilidade de quem?

() Do professor, pois ele que está em interação com a criança.

() Da gestão.

() De ambos, pois o professor e a gestão são a escola e, portanto, a escola deve estabelecer esse vínculo com cada responsável.

7- Você considera importante a aproximação entre a escola e as famílias? Por quê?

() Sim, _____
_____.

() Não, _____
_____.

8- Como você acha que deve ser feito esse contato: _____

9- Você percebe diferenças no desenvolvimento das crianças que os pais seguem, em casa, as propostas sugeridas por você, dentre as crianças que os pais não consideram as sugestões?

() Não, pois as famílias da minha turma, no geral, parece que não consideram minhas sugestões.

() Não, pois não dou sugestões a respeito do desenvolvimento aos pais, visto que é uma competência exclusiva minha.

() Sim, pois as crianças dos responsáveis que me dão feedbacks e consideram minhas sugestões de estímulos e, conseqüentemente, aplicam em casa, se desenvolvem com mais facilidade.

10- Considerando suas experiências, você acredita que as famílias não participam muito das atividades da escola? Por quê?

11- Quais soluções existem para maior participação das famílias nas atividades escolares? Dê sugestões.

Grata pela sua participação!