

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

CLAUDIA CRISTINA GARCIA PIFFER LOPES

**TRABALHO COM FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Presidente Prudente
2008

CLAUDIA CRISTINA GARCIA PIFFER LOPES

**TRABALHO COM FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Célia Maria Guimarães

Co-orientador: Prof.^a Dr.^a Gilza Maria Zauhy
Garms

Presidente Prudente
2008

L851t Lopes, Claudia Cristina Garcia Piffer
Trabalho com famílias na Educação Infantil : concepções e
práticas / Claudia Cristina Garcia Piffer Lopes. - Presidente Prudente :
[s.n], 2008
133f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Célia Maria Guimarães
Co-Orientador: Gilza Maria Zauhy Garms
Banca: Emília Cipriano Sanches, Zilma Ramos de Oliveira
Inclui bibliografia

1. Família. 2. Crianças. 3. Educação infantil. I. Autor. II. Título. III.
Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD (18. ed.)370

CLAUDIA CRISTINA GARCIA PIFFER LOPES

**TRABALHO COM FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Presidente e Orientador:

Prof^ª. Dr^ª. Célia Maria Guimarães.....

Co-Orientador:

Prof^ª. Dr^ª. Gilza Maria Zauhy Garms.....

2º Examinador:

Prof^ª. Dr^ª. Emília Cipriano Sanches (PUC-SP).....

3º Examinador:

Prof^ª. Dr^ª. Zilma Ramos de Oliveira (USP)

Presidente Prudente, 23 de junho de 2008.

Dedico este trabalho a toda a minha família, em especial aos meus pais Elvira e Laurindo e ao meu esposo Ricardo, pessoas que, durante o período em que estive envolvida nesta tarefa, compreenderam minhas ausências e me incentivaram, compartilhando comigo desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, fonte da sabedoria e da força.

Aos meus amigos, especialmente a Juliana Diniz, que esteve comigo dividindo angústias e alegrias no decorrer da pesquisa.

À minha orientadora – Prof^ª. Dr^ª. Célia Maria Guimarães, pela competência, pelo exemplo de profissional e por ter feito muito mais que o seu papel, oferecendo sua amizade e companheirismo, incentivando e depositando confiança no meu trabalho.

À minha co-orientadora - Prof^ª. Dr^ª. Gilza Maria Zauhy Garms, que muito contribui para o trabalho, emprestando materiais, oferecendo sugestões e gentilmente me recebendo para o Estágio de Docência. Agradeço pelo grande apoio.

Aos membros da banca de qualificação: Prof^ª. Dr^ª. Emília Cipriano Sanches e Prof^ª. Dr^ª. Renata Maria Coimbra Libório pelas contribuições para o aprimoramento do meu trabalho e pelo empréstimo de obras.

A todos os funcionários da Universidade - ao pessoal da pós-graduação, da biblioteca, do Departamento de Educação e a todos que de uma ou outra maneira me prestaram ajuda.

À Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, na pessoa do Senhor Secretário Eustásio de Oliveira Ferraz, à equipe de Supervisão, Coordenação e às Assistentes Sociais com quem informalmente troquei textos e informações.

Às Diretoras, Orientadoras Pedagógicas, professoras/A.D.I.s e mães das Unidades Escolares envolvidas neste trabalho – minha eterna gratidão.

A todos retribuo com minha consideração e carinho

O conceito de responsabilidade partilhada está no coração de qualquer esforço para melhorar as escolas ou as comunidades.

(Don Davies)

RESUMO

Este texto trata de um estudo desenvolvido junto ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente – SP e se vincula à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores. O objeto de pesquisa consistiu no estudo das relações entre instituições de Educação Infantil e famílias. O problema referiu-se ao quadro de desencontro geralmente presente entre ambas. A pesquisa teve como objetivo geral a investigação das relações que se estabelecem entre instituições de Educação Infantil e famílias, bem como as concepções que as determinam, visando contribuir com a reflexão sobre o assunto. Foram estabelecidos como objetivos específicos a identificação e análise das propostas de trabalhos com famílias existentes nas unidades de Educação Infantil que atendem exclusivamente crianças na faixa etária compreendida entre zero a seis anos, mantidas pela Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, buscando verificar quais concepções (de criança, família, Educação Infantil e papel dos profissionais) têm como base. Outro objetivo específico foi a contribuição para o direcionamento de possíveis ações de formação destinadas aos profissionais da Educação Infantil, a partir das reflexões suscitadas pelos resultados da pesquisa, além de focar na importância do papel dos profissionais que lidam diretamente com a criança na realização de interações entre família e instituições de Educação Infantil. A análise realizada teve como suporte teórico as abordagens que consideram as inter-relações entre criança, família e Educação Infantil, além de referenciais que concebem a criança como sujeito de direitos, a família como uma construção histórica e social, a Educação Infantil como direito da criança e o papel dos profissionais de Educação Infantil como distinto da família. Foi abordada ainda a importância da formação dos profissionais para o estabelecimento de relações compartilhadas com as famílias, visto que é constatada a precariedade da formação neste sentido. Foi realizado um Estudo de Caso, sendo utilizado o procedimento de análise documental e análise de conteúdo dos Planos Diretores das unidades que atendiam exclusivamente crianças de Educação Infantil, além de entrevistas com uma amostra de gestores, professores e famílias das Unidades envolvidas na pesquisa, utilizando como referencial a entrevista reflexiva. Os resultados obtidos revelaram uma escassez de publicações na área e permitiram afirmar que as práticas de trabalhos com famílias, em geral, se referem às formas tradicionais - reuniões de pais e os atendimentos

individuais, caracterizando-se numa relação vertical e unilateral na qual as instituições de Educação Infantil propõem, predominantemente, trabalhos *para* as famílias, em detrimento de trabalhos *com* as famílias. Também foi verificada uma falta de clareza quanto ao papel do profissional que lida diretamente com as crianças na sua relação com as famílias. Dentre os desafios propostos pela pesquisa destaca-se a necessidade de revisão das concepções, sobretudo a de família, a importância de entender o estreitamento das relações com as famílias na Educação Infantil como a garantia de um direito à criança, além de um dos parâmetros de qualidade no atendimento desta e a necessidade de investimento na formação dos profissionais para o estabelecimento de interações com as famílias.

Palavras-chave: Família. Crianças. Educação Infantil.

ABSTRACT

This text refers to a Master's degree study concerning the Program of Postgraduation in Education of Unesp of Presidente Prudente – SP in the field of Education Practices and Teacher Formation. The object of the research was the study of the relations between the Children Education Institutions and Families. The problem referred to the lack of connection between both. The research had as its general objective the investigation of the relations between Children Education institutions and families, as well as the conceptions that determine them, in order to contribute with the reflection about the subject. The identification and analysis of the actions proposals with families in the units of Children Education exclusively for children from zero to six years old kept by Presidente Prudente municipality in order to detect which conceptions (of child, family, Children Education and professional's roles) that are their basis were the specific goals established. Other objective concerned the contribution for other possible formative actions aimed at the Children Education professionals' formation, based on the reflections aroused by the research results and also focusing on the importance of the professionals that deal directly with the child role in the interactions between the families and Children Education institutions. The analysis was theoretically fundamented in the approaches that consider the inter-relations among child, family and Children Education and in references that understand the child as subject of rights, the family as an historical and social construction, Children Education as a child right and the role of the Children Education professionals different from the role of the family. The importance of the professionals' formation for establishing the shared relations with the family was also considered, since problems at this area were noticed. A case study was made, adopting the procedures of documental the units which focused specifically at Children Education Planos Diretores' content analysis and interviews with the directors, teachers and family of the Units researched, having as reference the reflexive interview. The results demonstrated a lack of publications in the field and allowed to say that the practices with family actions, in general, refer to the traditional forms – parents' meetings and individual conversations, characterizing into a vertical and one-sided relationship in which the Children Education institutions propose, mainly, actions *for* the family, discouraging actions *with* the families. A lack of definition of the role of the professional that deals directly with the child and his relations with the families was also noticed. Concerning the challenges posed by the study, the need for conceptions reviews appears as relevant, especially concerning the

conception of family, the importance of understanding the approximation of the relations with the families in Children Education as a guarantee of a child right, being one of the quality parameters in the work with them added up to the need of investment in the formation of the professionals for establishing the interactions with the families.

Key-words: Family. Children. Children Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	
A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
CAPÍTULO 2	
ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHOS COM FAMÍLIAS: COMO VEM SE CONSTITUINDO ESTA RELAÇÃO.....	42
CAPÍTULO 3	
AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DO TRABALHO COM FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE	
3.1 – Conhecendo melhor o universo pesquisado.....	54
3.2 – Descrevendo e analisando os dados obtidos.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
APÊNDICE.....	129
ANEXO.....	132

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Categoria: Justificativa para a necessidade do trabalho com famílias.....	59
TABELA 2 – Categoria: Propostas de trabalhos com famílias.....	68
TABELA 3 – Categoria: Concepção de Família.....	81
TABELA 4 – Categoria: Concepção de Criança.....	98
TABELA 5 – Categoria: Concepção de Educação Infantil.....	106
TABELA 6 – Categoria: Papel do Profissional de Educação Infantil.....	111

INTRODUÇÃO

Farei a abertura deste trabalho apresentando a origem do problema de pesquisa e a justificativa. Em seguida, apresentarei os objetivos, bem como a abordagem e os procedimentos metodológicos. Optei por apresentar tais itens na introdução porque acredito que facilita a compreensão dos caminhos escolhidos, preparando o leitor para entender o que será exposto posteriormente, permitindo um olhar mais direcionado.

Com relação à origem do problema, contextualizarei ao leitor quanto à minha preocupação por estudar o tema referente ao trabalho com famílias na Educação Infantil.

Delineando melhor o problema da pesquisa, escolhi realizar o estudo junto à rede municipal de Presidente Prudente. Por que na rede pública?

Primeiramente porque minha trajetória escolar se constituiu na escola pública, desde a primeira experiência escolar até a Universidade. Segundo porque profissionalmente estou ligada à rede municipal de Presidente Prudente, vivendo cotidianamente inquietudes que me movem em busca de caminhos e, através da oportunidade de pesquisa junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente, senti-me instigada a desenvolver um trabalho articulando a teoria com a prática vivenciada junto à rede. Trata-se de um compromisso de caráter social e político com a realidade da qual sou parte.

E por que uma pesquisa relacionada à Educação Infantil?

Porque minha atuação profissional vem se fazendo desde 1995 junto à Educação Infantil da citada rede, exercendo atividades tanto na docência como na gestão e, no exercício das minhas atividades profissionais, tenho observado que a relação com as famílias tem se apresentado como um ponto de tensão para as instituições de Educação Infantil.

Tenho notado um anseio por parte dos profissionais em encontrar respostas para os muitos dilemas envolvendo a relação com as famílias. Vários colegas têm apresentado interesse por esta pesquisa demonstrado através da participação nos eventos nos quais o trabalho é apresentado, quer levantando questões, solicitando referências bibliográficas ou mesmo apresentando angústias e dúvidas informalmente nos bate-papos, demonstrando que, em geral, trabalhar com as famílias não tem sido algo fácil para os profissionais das instituições de Educação Infantil.

Constato através da minha experiência profissional uma ambigüidade na relação entre profissionais de Educação Infantil e famílias. Ao mesmo tempo em que admitem a importância da relação família/instituição para o trabalho pedagógico, já que o espaço familiar constitui-se, em geral, no primeiro ambiente no qual a criança convive, costumam ter dificuldades para lidar com os pais ou responsáveis. Ora se sentem desconfortáveis com sua presença nas instituições, ora sua ausência é tida como uma transferência de papéis da família para os educadores. Diversas situações são motivos de queixas por parte dos profissionais: pais que não lêem os bilhetes enviados pela instituição, que não mandam os pertences da criança em ordem, que não aparecem nas reuniões, que atrasam para buscar a criança, que não atualizam números de telefone e assim por diante. Para os profissionais se constrói a imagem de uma família que vê a instituição como “depósito de crianças” - expressão utilizada por muitos educadores.

Por outro lado, observa-se que as famílias também têm questões mal resolvidas com a instituição, manifestadas por comportamentos que passam de demonstrações de desconfiança, disputa, a receio em apresentar suas insatisfações por acreditar que seu filho possa não ser bem tratado pelos profissionais. Comumente pais têm queixas quanto à mordida que seu filho recebeu de outra criança, os pertences desaparecidos, o ensino que está “fraco”, enfim, são diversas as situações envolvendo descontentamento por parte das famílias com relação à instituição - e vice-versa.

Sendo assim, um quadro de desencontro tem se instalado e sugerido que a instituição (re)pense formas de trabalhar com as famílias – eis o problema desta pesquisa, o que depende das concepções que possui acerca da criança, da família, da Educação Infantil e de seus profissionais, segundo minha hipótese.

Vários estudos que tratam da relação entre família e instituições de Educação Infantil demonstram a importância do investimento nesta relação.

No estudo realizado por Maimone & Scriptori (2005) os dados revelam que as relações família-creche encontram-se pouco harmoniosas, o que demanda uma revitalização dessas relações.

Davies (2003) apresenta vários resultados de investigação que apontam para os benefícios da colaboração escola/família. O autor apresenta estudos demonstrando o crescimento do sucesso escolar associado a uma relação de parceria entre famílias e escola. Além disso,

apresenta estudos que evidenciam os benefícios da colaboração não somente para as crianças, mas também para professores, alunos pais e comunidades.

Nessa mesma direção, Musitu (2003) faz referências a vários autores que comprovam que a participação dos pais na escola produz resultados positivos para a criança, e não somente a ela, confirmando o levantamento realizado por Davies (2003).

Segundo Nunes e Vilarinho (2001, p.23) “crianças que percebem uma afinidade entre suas famílias e a escola tendem a se sentir mais seguras e, naturalmente, a apresentar melhor desempenho nas atividades acadêmicas”.

Portela e Atta (2002) apresentam dados que apontam o impacto da participação das famílias no sucesso dos sistemas educacionais, na aprendizagem das crianças e na construção de uma imagem positiva da educação.

Magalhães (2007) aborda a constituição de parcerias entre instituições educativas e famílias como forma de amenizar a transição das crianças entre os cenários casa/escola.

Em se tratando de Educação Infantil, a necessidade de trabalhar com as famílias se intensifica, pois quando se trata de crianças pequenas, há uma constante necessidade de contato entre instituição e famílias, sendo menos freqüente quando a criança tem mais idade e já possui certa independência, conseguindo expressar melhor suas necessidades e sentimentos.

Corroborando essa idéia, Corsino (2002) afirma que o fluxo de informações e solicitações entre família e escola nos primeiros anos de escolaridade costuma ser maior do que quando a criança já tem mais autonomia.

A autora defende a importância do contato entre instituição de Educação Infantil e os pais das crianças, a começar pelo período de adaptação, que não é apenas para as crianças, mas para as mães que deixam seus filhos na escola.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil assim afirma: “Quanto menor a criança, mais importante essa troca de informações”. Ainda no mesmo documento há a afirmação de que

As características da faixa etária das crianças atendidas, bem como as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias. (BRASIL, MEC/SEF, 1998, v. 1, p.75).

Paniagua e Palacios (2007) abordam a relação com famílias como um elemento essencial na educação infantil, devendo ser tão mais estreita quanto menor é a criança devido à

importância da família nessa faixa etária e pela necessidade de coordenação entre os dois mundos da criança – casa e escola. “Uma educação infantil de qualidade, com incidência real no desenvolvimento atual e futuro das crianças, supõe dar muita importância ao trabalho com famílias”. (PANIAGUA e PALACIOS, 2007, p.24).

Santos (2001, p.110) afirma que “especialmente na Educação infantil, quando as crianças estão iniciando a vida escolar, é fundamental que os pais nos conheçam, conheçam a nossa proposta e se deixem conhecer”.

Bhering e De Nez (2002) citam estudos que fazem referência à importância da relação família/instituição na Educação Infantil defendendo a idéia de que ambas as instituições podem juntas promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência para a criança.

De acordo com Maimone & Scriptori (2005), mesmo que a instituição de Educação Infantil atenda bem às crianças, enfrentará momentos de tensão com as famílias, caso se feche à participação destas, o que repercute no desenvolvimento infantil.

Segundo Goldschimied e Jackson (2006, p.229) o relacionamento creche/família contribui para determinar a qualidade das experiências da criança, mas “contém tensões inerentes que devem ser reconhecidas e administradas”.

Além disso, um dos elementos que tem definido a qualidade dos serviços para a primeira infância é a relação da instituição com as famílias. (BHERING e DE NEZ, 2002, GANDINI e EDWARDS, 2002; ZABALZA, 1998).

Nessa mesma direção, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), documento do Ministério da Educação e Cultura – MEC aponta a *relação estabelecida com as famílias das crianças* como um dos aspectos relevantes para a melhoria da qualidade na Educação Infantil, dentre cinco.

O documento refere-se a estudos que mostram a relação com a família como um dos fatores de qualidade identificados em diversos países, destacando a importância da boa comunicação entre os dois mais influentes contextos de vida da criança: casa e instituição de Educação Infantil. Embora não haja no documento um item específico tratando da questão da qualidade em Educação Infantil referente à relação estabelecida com as famílias, toda a discussão aparece diluída com outros aspectos como as Propostas Pedagógicas e a infra-estrutura das

instituições de Educação Infantil, o que nos remete à necessidade de situar as relações com as famílias no contexto global das instituições.

Apesar da importância do citado tema, a produção bibliográfica acerca deste ainda é muito escassa, apontando a necessidade de maiores investimentos em estudos e pesquisas especialmente voltados para a Educação Infantil.

As produções ora abordam a questão da família, mas sem relação específica com a Educação Infantil, como no caso de textos da área do Serviço Social ou de textos da área da Educação relacionados a outras modalidades de ensino. Ora as produções abordam o contrário, ou seja, enfocam especificamente a temática da Educação Infantil, mas sem deter-se na relação com as famílias, apenas apresentando-a como um dos elementos necessários às práticas voltadas à educação da primeira infância, o que revela a carência de estudos e reforça a relevância desta pesquisa.

Em síntese, esta pesquisa justifica-se pela necessidade constatada a partir do quadro de desencontro entre instituições de Educação Infantil e famílias e pela escassez de estudos na área.

Considero esta pesquisa fruto de um trabalho coletivo construído em parceria com minha orientadora e co-orientadora, por isso optei por utilizar os verbos no plural quando me referir ao trabalho, em razão do seu caráter, embora no início deste texto tenha utilizado a primeira pessoa do singular, por ocasião da explicitação da origem do problema.

Considerando as justificativas apresentadas anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as relações que se estabelecem entre famílias e instituições de Educação Infantil, bem como as concepções que as determinam, visando contribuir com a reflexão sobre o assunto, tendo em vista o enfrentamento do quadro de desencontro geralmente presente entre ambas.

Foram propostos como objetivos específicos da pesquisa a identificação e análise das propostas de trabalhos com famílias existentes nas unidades de Educação Infantil que atendem exclusivamente crianças na faixa etária compreendida entre zero e seis anos¹, mantidas pela

¹ Embora a Resolução CNE/CEB nº. 03/05 institua normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, o Parecer CNE nº. 18/05 oriente sobre a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e a Deliberação CEE - 73/2008 regulamente a implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, no município de Presidente Prudente as mudanças ainda não foram implantadas, permanecendo assim, a Educação Infantil até os seis anos de idade, por isso, neste trabalho, faremos referência à Educação Infantil de zero a seis anos, quando tratar-se da realidade do município de Presidente Prudente.

Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, buscando verificar quais concepções (de criança, família, Educação Infantil e papel dos profissionais) têm como base.

Também temos como objetivo específico contribuir para o direcionamento de possíveis ações de formação destinadas aos profissionais da Educação Infantil, a partir das reflexões suscitadas pelos resultados da pesquisa.

Além disso, pretendemos focar a importância do papel dos profissionais que lidam diretamente com a criança na realização de interações entre família e instituições de Educação Infantil.

Em razão das características da pesquisa ora explicitadas, utilizamos a Abordagem Qualitativa, do tipo Estudo de Caso, pois consiste no estudo do caso das instituições de Educação Infantil de Presidente Prudente – SP.

Faremos uma breve contextualização do universo pesquisado para situar o leitor deste texto.

Considerando informações obtidas no ano de 2006, o município de Presidente Prudente – SP possuía um total de quarenta e duas unidades atendendo a diferentes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Cursos Livres e Profissionalizantes.

Optamos por restringir a pesquisa às unidades escolares que atendiam exclusivamente crianças da Educação Infantil – as denominadas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), já que o foco deste estudo são as relações entre as famílias e as instituições de Educação Infantil, totalizando doze unidades que, segundo dados dos Planos Diretores, atendiam ao todo 2.262 crianças com 375 funcionários, dentre estes 226 professores, incluindo as A.D.I.s.²

A escolha foi atribuída a basicamente a dois motivos: primeiro porque nas Unidades que atendem diversas modalidades há o risco de não se obter dados exclusivos referentes às práticas de trabalhos com famílias na Educação Infantil, já que convivem juntas outras modalidades, além da Educação Infantil. Em segundo lugar, porque, num universo de quarenta e duas unidades, o processo de obtenção e análise de dados se tornaria mais demorado, o que dificultaria o trabalho, devido ao prazo para conclusão desta pesquisa de Mestrado.

² ADIs – Auxiliares do Desenvolvimento Infantil. Nomenclatura utilizada pela rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP para denominar os profissionais do Núcleo Operacional responsáveis pelo atendimento às crianças da Educação Infantil, mas que não fazem parte do Corpo Docente, ou seja, não são regidos pelo Estatuto do Magistério.

O desenvolvimento da pesquisa contemplou três fases, de acordo com Lüdke e André (1984), que consistem em:

Fase 1 - Fase Exploratória

Nesta fase foi realizado um levantamento bibliográfico para exame da literatura sobre o assunto e estabelecidos contatos iniciais para obtenção de dados.

Para o levantamento de trabalhos com famílias propriamente ditos, foi considerada a década pós LDB 9.394/96, cuja legislação representou mudanças significativas na forma como as instituições de Educação Infantil eram vistas, pois ao incorporá-las aos sistemas de ensino, atribuiu-lhes um caráter educativo.

Foram abrangidos textos de períodos anteriores ao delimitado quando contemplaram contribuições importantes acerca de outros elementos que compõem o trabalho, como a discussão sobre família, por exemplo.

Compareceram na pesquisa textos de livros de grandes editoras, programas de pós-graduação em Educação, documentos oficiais e periódicos.

Fase 2 - Obtenção de dados

A obtenção dos dados foi realizada a partir da utilização das seguintes técnicas:

Análise Documental

Os dados foram obtidos a partir da análise documental dos planos diretores das doze EMEIs da rede municipal de Presidente Prudente, unidades que atendem exclusivamente crianças da Educação Infantil, considerando o triênio 2006-2008.

A opção por analisar os Planos Diretores justificou-se pelo fato de que este se constitui no “plano global da instituição” (Vasconcelos, 2000, p.169) é o “documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria”, segundo o artigo 43 do Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente.

Trata-se de um documento no qual é sistematizado o processo de planejamento da escola, permitindo levantar a realidade desta e, a partir de um trabalho de análise, compreender as questões referentes ao objeto de estudo.

Entrevista reflexiva

Conforme sugestão da banca de qualificação foi utilizada a entrevista reflexiva segundo Szymanski (2002). De acordo com a autora, “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana” (SZYMANSKI, 2002, p.12). Por essa razão,

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade.[...]

Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade, ou como lembra Mielzinski (1998, p. 132), “assegurar-nos que as respostas obtidas sejam ‘verdadeiras’ – isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento”.(SZYMANSKI, 2002, p.14-15).

Foram realizadas entrevistas com uma amostra de gestores, professores/ADIs e mães de alunos, sendo sorteadas duas Unidades Escolares, uma com atendimento exclusivo a crianças entre zero e três anos de idade e outra com atendimento exclusivo a crianças entre quatro e seis anos de idade. Embora não se constitua como objetivo específico desta pesquisa analisar o trabalho com famílias de acordo a variável da faixa etária das crianças atendidas, tal aspecto foi considerado como critério para a seleção das unidades escolares porque traz contribuições importantes para o trabalho, pois conforme constatado em estudos, quanto menor a criança, mais intenso deve ser o contato com as famílias.

Também foram sorteadas duas unidades escolares suplentes, caso houvesse necessidade de substituição, como ocorreu, pois numa das Unidades Escolares foi sinalizada pelo Orientador Pedagógico a dificuldade em conseguir um professor que se dispusesse a participar da pesquisa, o que foi respeitado e tomado como um dado significativo, pois demonstra que possivelmente os professores não se sintam à vontade para falar das relações com as famílias. Em cada uma das unidades sorteadas, foram entrevistados: um gestor, um professor/ADI e uma mãe, totalizando seis sujeitos entrevistados.

Como em cada unidade escolar a equipe gestora é composta de dois profissionais – um Diretor, responsável pelo Núcleo de Direção da escola e um Orientador Pedagógico, responsável pelo Núcleo de Apoio Educacional, o critério para participação na entrevista foi por adesão. Assim, embora o contato inicial e a autorização para a realização da pesquisa fossem realizados junto ao Diretor, em ambas as Unidades Escolares participantes da pesquisa, os gestores entrevistados foram os Orientadores Pedagógicos, o que se constitui num dado relevante, pois pode sugerir que estes estejam em maior contato com as famílias, por isso, em melhores condições de participar da entrevista ou simplesmente porque apresentavam no momento uma maior disponibilidade que o Diretor para atender à pesquisadora.

Quanto aos professores/A.D.I.s entrevistados o critério foi o mesmo, ou seja, por adesão.

O Orientador Pedagógico se encarregou de fazer a proposta junto aos professores/A.D.I.s e foi entrevistado aquele que concordou em participar da pesquisa. No caso da Unidade Escolar que atende a crianças entre zero e três anos foi entrevistada uma ADI e na Unidade que atende a crianças entre quatro e seis anos foi entrevistada uma professora.

No caso da seleção das mães, foi solicitado junto ao Orientador Pedagógico que fornecesse, aleatoriamente, nomes e números de telefones de três mães/pais, aproximadamente, permitindo deixar alguns como suplentes, porém, em ambas as Unidades Escolares, ocorreu a mesma situação. O Orientador Pedagógico forneceu o nome de uma mãe com quem já havia conversado e manifestado consentimento em participar. Também em ambos os casos, eram mães que participavam do Conselho de Escola, o que podem ser considerados como dados reveladores de como ocorre a relação entre a instituição e as famílias.

Para todos os sujeitos entrevistados foi colocada a possibilidade de escolher o local da realização da entrevista. Com exceção de uma das mães, cuja entrevista foi realizada no seu domicílio, todos os demais foram entrevistados na própria escola.

Todos os sujeitos entrevistados leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo), explicando a finalidade da pesquisa, a garantia de não serem mencionados os nomes dos entrevistados, as contribuições que a pesquisa trará, dentre outros aspectos.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos e das instituições que participaram da pesquisa, utilizaremos neste trabalho as seguintes denominações: para a unidade escolar que atende crianças entre zero e três anos: Unidade A, Orientadora Pedagógica da unidade A, ADI da Unidade A e mãe da Unidade A. Para a unidade escolar que atende crianças entre quatro e seis anos: Unidade B, Orientadora Pedagógica da unidade B, professora da unidade B e mãe da unidade B.

As entrevistas, em cada unidade escolar, foram realizadas na seguinte ordem: primeiro com o gestor, no caso, com o Orientador Pedagógico. Em seguida, com o professor/ADI e, por último, com a mãe. Essa opção foi feita com o objetivo de que as informações prestadas pela escola fossem colocadas para as famílias com o intuito de que essas pudessem se manifestar a respeito.

As questões para a entrevista foram elaboradas a partir das interrogações suscitadas por ocasião da análise dos Planos Diretores e considerando a perspectiva da Entrevista Reflexiva (Szymanski, 2002).

De acordo com essa perspectiva, primeiramente foram elaboradas as questões desencadeadoras, atendendo aos seguintes critérios:

- a) a consideração dos objetivos da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar indução de respostas;
- d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo lingüístico do participante;
- e) a escolha do termo interrogativo. (SZYMANSKI, 2002, p. 30)

Foram elaborados dois roteiros de entrevista – um para gestores e professores/ADIs e outro para as famílias (Apêndice).

A condução da entrevista também ocorreu de acordo com a proposta de Szymanski (2002). Primeiramente foi realizado o que a autora denomina como *aquecimento*, visando criar um clima de descontração. Neste momento, foi realizada uma apresentação mútua, quando necessária, visto que a maioria dos entrevistados conhecia o entrevistador, foi agradecida a participação destes e esclarecido como se daria a condução da entrevista, ou seja, que poderiam falar livremente e que no decorrer desse processo, o entrevistador apresentaria sínteses das informações recebidas, com o objetivo de expressar sua compreensão referente ao discurso do entrevistado, além de questões. Posteriormente, foi apresentada a *questão desencadeadora* que, dependendo do nível de compreensão do entrevistado, foi elaborada de diferentes maneiras. Durante a entrevista, foram apresentadas sínteses e questões – *de esclarecimento*, quando o discurso apresentava-se confuso e indicava a necessidade de maior clareza; questões *focalizadoras* com o objetivo de trazer o discurso ao foco, além de questões de *aprofundamento*, quando o discurso apresentava-se como superficial, apesar de estar focalizado no tema proposto.

Foi solicitada e concedida a permissão dos sujeitos para a gravação de voz, a fim de garantir que todas as informações pudessem ser retomadas, o que seria dificultado com o trabalho de anotações. Posteriormente, todas as entrevistas gravadas foram transcritas. A transcrição foi realizada da forma como ocorreram os discursos, sem substituição dos termos utilizados pelos entrevistados, pois consideramos como importantes para o processo de análise, o que será apresentado no capítulo 3.

Em virtude de todos os sujeitos entrevistados serem do sexo feminino, utilizaremos neste texto os termos: Orientadora Pedagógica, professora ou ADI e mãe. Como veremos adiante, segundo pesquisas, há uma predominância feminina nas relações família/escola, sobretudo quando as crianças são menores.

O uso dos termos “escola”, “unidade escolar”, “instituição de Educação Infantil” são utilizados no decorrer deste texto como semelhantes. Não estamos, porém, adotando o termo “escola” com a conotação de uma instituição cujas práticas coincidem com rotinas próprias do Ensino Fundamental, descaracterizando o atendimento à criança pequena. Se entendermos o espaço educativo e o trabalho pedagógico comprometido com o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, com oportunidades de crescimento e desenvolvimento da criança pequena, então, a creche e a pré-escola correspondem ao que denominamos como escola no sentido de um contexto educativo-cultural, contudo, sem o caráter de escolarização precoce.

Fase 3 - Análise e interpretação sistemática de dados e elaboração do relatório

A análise de dados esteve presente em todas as etapas do trabalho, porém, de forma mais sistematizada ao final da obtenção de dados, na qual foi realizada a classificação e organização dos dados, com a finalidade de estabelecer relações que possibilitaram interpretações para a realidade pesquisada.

O procedimento para a análise dos dados levantados na bibliografia pesquisada, dos Planos Diretores das Emeis e das entrevistas consiste numa análise categorial temática (Bardin, 1977), que, segundo o autor:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, a *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 1977, p.153 – itálico do autor).

A referida técnica de análise de conteúdo foi utilizada a partir de categorização prévia e indicadores qualitativos: presença (ou ausência) e quantitativos: frequência.

As categorias de análise foram selecionadas em função de sua relação com o objeto de pesquisa, a saber:

- justificativa para a necessidade do trabalho com famílias;
- propostas de trabalhos com famílias;
- concepções de:
 - . criança

. família

. Educação Infantil

- papel dos profissionais

Buscando trilhar um caminho para o nosso estudo, desenvolvemos algumas etapas de trabalho que aqui serão apresentadas sob a forma de capítulos.

A partir da justificativa, do problema, dos objetivos e das opções metodológicas apresentados na introdução, discutimos no Capítulo 1 - “A criança, a família e a Educação Infantil” - a importância da relação família/criança, as concepções acerca da criança, família, Educação Infantil e seus profissionais, além da questão da formação destes.

No Capítulo 2 – “Algumas experiências de trabalhos com famílias: como vem se constituindo essa relação”, realizamos uma exposição da revisão bibliográfica sobre o assunto, apresentando discussões e experiências citadas por autores nacionais, bem como experiências vivenciadas em outros contextos abordadas por autores internacionais.

No Capítulo 3 – “As concepções e as práticas do trabalho com famílias na Educação Infantil da rede municipal de Presidente Prudente”, levamos o leitor a conhecer com maiores detalhes o universo pesquisado, e, em seguida, apresentamos a análise dos Planos Diretores das Escolas Municipais de Educação Infantil e das falas dos sujeitos envolvidos, o que revela concepções e práticas de trabalho com famílias, que são discutidas à luz dos referenciais teóricos apresentados. Discutimos também neste capítulo as implicações dos resultados da pesquisa para a formação dos profissionais de Educação Infantil.

Nas considerações finais é realizada uma articulação das contribuições da pesquisa ao problema e aos objetivos, não com a pretensão de encerrar a discussão, mas de lançar desafios para novas pesquisas e para o (re)pensar as relações entre as famílias e as instituições de Educação Infantil.

CAPÍTULO 1 – A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para situar a discussão sobre o trabalho com famílias no contexto da Educação Infantil é necessário compreender a criança no conjunto de relações que são estabelecidas com o meio que a cerca e reconhecer que há inter-relações entre criança, família e instituição de Educação Infantil.

Diversos autores apresentam discussões que comprovam essa afirmação. Considerando os resultados de recentes pesquisas na área, trazemos as contribuições de Sarmiento (2005), estudioso do campo da Sociologia da Infância, que declara que as transformações da família e da escola no início da modernidade contribuíram para o processo de institucionalização da infância³, ou seja, no seu reconhecimento enquanto uma categoria social, como um grupo com características identitárias próprias, distintas dos adultos, extrapolando a idéia de crianças como produtos da natureza.

A família contribuiu nesse processo especialmente através do centramento na prestação de cuidados e estímulo ao desenvolvimento da criança. A escola, por sua vez, contribuiu através da institucionalização da escola pública e sua expansão como escola de massas. Porém, escola e família sofrem processos de mudança que acabam por promover a reinstitucionalização da infância na modernidade tardia.

Sarmiento (2005) aponta o efeito da convergência de três mudanças centrais no processo de reinstitucionalização da infância: a globalização social que contribui para a *homogeneização* da infância, sobretudo, em torno da difusão mundial “de produtos para a infância” e da difusão de um “discurso de direitos”, e para a sua *heterogeneização*, pelos efeitos desigualizadores, sendo a recolocação do trabalho infantil um dos seus maiores efeitos.

Outra mudança apontada por Sarmiento é a crise educacional: “No presente, a escola tende a ser cada vez mais apenas mais uma instituição de acolhimento das crianças, perdendo a centralidade que usufruiu durante séculos na construção da identidade da infância” (SARMENTO, 2001, p.19).

A terceira mudança citada pelo autor consiste nas mutações do mundo do trabalho, trazendo-lhe novas configurações como a introdução de tecnologias da informação, o

³ O termo “institucionalização” da infância utilizado neste momento não possui o sentido de integração das crianças em instituições de Educação Infantil.

desenvolvimento de formas de trabalho realizado no domicílio, resultando na contínua domicialização do trabalho dos adultos e também progressiva saída das crianças do espaço doméstico para a permanência em instituições como a escola.

Com base na discussão apresentada, estamos assumindo nesta pesquisa a idéia de que criança, família e instituição de Educação Infantil mantêm relações entre si, resultado de determinações históricas, sociais, por isso, a importância de se pensar a criança considerando o conjunto desses fatores que se inter-relacionam.

Essa perspectiva de considerar a criança no contexto de suas relações encontra respaldo nas teorias contextualistas como a teoria ecológica do desenvolvimento humano e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, tendência observada em vários estudos que tratam da relação família/escola (MAGALHÃES, 2007; MONDIN, 2006; MUSITU, 2003, AMORIM, VITÓRIA e ROSSETTI-FERREIRA; 2000; ZAMBERLAN e BIASOLI-ALVES, 1997).

Bronfenbrenner (1996) defende a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, que nos permite entender a criança num enfoque sistêmico. Para o autor, os diferentes ambientes ou contextos em que o sujeito vive interferem no seu desenvolvimento e o sujeito, por sua vez, também interfere nos ambientes.

Fundamentando-se em Bronfenbrenner, Mondin (2006) conclui em sua pesquisa que a Educação Infantil é destinada às crianças, mas não se pode separá-las da família e da sociedade, dos lugares em que vivem.

Fizemos referência a Bronfenbrenner com o objetivo de reforçar a idéia por nós defendida da inter-relação entre criança, família e Educação Infantil, porém, não faremos uso dos sistemas propostos pelo autor como categorias de análise em razão de não se constituir em nosso objeto de estudo, ou seja, não nos ocupamos neste trabalho da análise da relação entre a criança e seus contextos de vida.

Em particular, criança e família possuem uma estreita relação, pois

...desde que nascem, as crianças vivem numa família que representa o modelo de interação mais precoce que estabelecem com o mundo, é natural que as crianças estejam profundamente motivadas para imitar os membros da família nas suas crenças, atitudes e ações. As suas brincadeiras reflectem as experiências e ações com outros significantes que se movem no seu meio ambiente. (MAGALHÃES, 2007, p.50)

De maneira geral, o primeiro contato que a criança estabelece com o mundo desde o seu nascimento se dá através do meio familiar, não importando o modelo de família, seja ele nuclear ou qualquer outro, com os mais diversos tipos de composições familiares, transmitindo à criança

noções, maneiras de ser, de agir e de sentir, ainda que outras agências ou mesmo alguns espaços exerçam papel socializador sobre a criança (GOMES, 1994). Zamberlan e Biasoli-Alves (1997) afirmam que outras interações que ampliam a rede de relações sociais da criança podem contribuir para seu desenvolvimento. Segundo Romanelli (2003) a socialização não ocorre apenas família, acrescentando o papel da escola, da igreja, da mídia, além do grupo de pares.

Confirmando essa idéia, Alves-Pinto (2003), problematiza a tendência em corresponder a socialização familiar à socialização primária e a socialização escolar à socialização secundária. A autora argumenta que, no caso de crianças que freqüentam creches e jardins de infância, a socialização primária não acontece só na família.

Os estudos de Setton (2005) revelam a força de uma pluralidade de agentes socializadores que não somente a família ou a escola, como concebidas tradicionalmente.

A partir dessas considerações, temos em mente a idéia de que a família é, geralmente, o primeiro agente de socialização das crianças, mas não o único, o que nos remete à necessidade de refletir sobre outras instâncias que influenciam nesse processo.

Apesar desse aspecto, ou seja, considerando que outras instâncias exercem papel socializador sobre a criança, acreditamos que a família ainda constitui-se num agente muito poderoso no seu processo de desenvolvimento, conforme já citado.

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. (VITALE, 2003, p. 90)

A legislação do nosso país abarca essa idéia, dado ao papel que atribui à instituição familiar no cenário da educação da criança.

A responsabilidade da família pela educação dos filhos é citada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, no artigo 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente quando institui o “...direito de ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária”. Nesse contexto, o espaço familiar assume lugar de destaque na criação e educação da criança.

Nessa mesma direção, o Parecer CEB nº. 22/98 pronunciando-se sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil remete à importância ao apoio às famílias, desde o período pré-natal, abrangendo os futuros pais. O relatório do referido Parecer aborda a necessidade de um trabalho considerando as relações com as famílias.

Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltada aos futuros pais.

O documento faz referência às transformações familiares que devem ser levadas em conta no trabalho com a criança, visto que trazem conseqüências sobre esta.

Considerando a relação entre família, criança e instituição de Educação Infantil em discussão neste texto, é necessário explicitarmos nossas opções por estes termos para que se compreendam as concepções que defendemos e que norteiam o nosso trabalho. Iniciaremos pela concepção de família, posteriormente apresentaremos a concepção de criança, instituição de Educação Infantil, além da concepção de profissionais que atendem à primeira infância, o seu papel e o aspecto referente à sua formação, tendo em conta os entrelaçamentos junto à discussão sobre trabalho com família no âmbito da Educação Infantil.

A começar pela concepção de família, conforme anunciado, de acordo com Szymanski (1992), o conceito de família muitas vezes idealizado no imaginário coletivo como a família nuclear precisa ser compreendido considerando-se a família como produto de determinações sociais, históricas, culturais. “Mudanças nos padrões que governam a sexualidade dissociaram a família do casamento, aumentando as possibilidades de configurações que o grupo familiar pode tomar” (CENPEC, 1999, p.15).

A adoção de métodos contraceptivos permitiu limitar o número de filhos, a emancipação feminina e o aumento da expectativa de vida colocaram os avós no cenário da educação dos netos, a medicina permitiu a chamada produção independente, enfim, diversas situações promoveram e promovem mudanças nas configurações familiares.

Há que se reconhecer que não existe um único modelo de família, já que pode haver diversas formas de composição familiar – famílias monoparentais, nas quais se faz presente apenas um dos genitores ou mesmo as famílias formadas por novos casamentos, nas quais os filhos das uniões anteriores passam a conviver, dentre as diversas maneiras de organização familiar.

Segundo dados da Folha de São Paulo, de 1995 a 2005 o perfil tradicional de família diminuiu de 57,6% para 50% do total, crescendo proporção de famílias com um único morador, casais sem filhos, mães solteiras e outros arranjos familiares.

Numa definição ampla, teríamos uma família quando pessoas convivem assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto. Não há uma definição única de família, na forma de um modelo de “família ideal”. (SZYMANSKI, 1992, p.35)

Conforme pesquisa realizada pela autora, temos a “família que se pensa” (a idealizada) e a “família que se vive”, vista como um desvio do modelo estabelecido como “o certo”. “O não conseguir viver esse sonho é visto às vezes como incompetência” (SZYMANSKI, 1992, p. 12).

Vitória (2002) corrobora esta idéia ao afirmar que:

No meio do sofrimento dos educadores, quando se deparam com a sacola desarrumada e em várias outras situações, parece haver uma expectativa de que toda família seja como aquela família ideal que costumamos ver na TV. [...] No entanto, é raro ver uma família assim, se é que ela existe. (VITÓRIA, 2002, p.75)

Nessa mesma linha, Paniagua e Palácios (2007, p.212) dizem que “não se pode tomar como referência a família ideal, para não dar a impressão a muitas crianças de que a sua família é estranha ou, inclusive, de que não é uma ‘verdadeira família’”.

Oliveira (2002, p.176) afirma que “grande parte das instituições de educação infantil vêem o lar como arena livre de tensões, como refúgio onde reina a harmonia e onde todos os membros partilham os mesmos interesses”. A autora chama atenção para o fato de que essa concepção desconsidera as múltiplas formas de arranjos familiares e toma como referência a família nuclear burguesa. É preciso situar a família nas reais condições de vida de seus membros, considerando fatores de diversas ordens, como econômicos, sociais, etc.

Elkind (2004) pontua algumas considerações a esse respeito. Segundo o autor, atualmente os pais vivem em situação de estresse devido ao medo, solidão, insegurança profissional sobrando-lhe pouco entusiasmo para exercer o papel de pai/mãe e tendem a: tratar a criança como um self substituto: investindo mais na vida esportiva do filho do que na sua vida profissional; adotar a idéia do quanto mais cedo, melhor; comparar a criança com o filho dos vizinhos, pressionando-os, como numa competição; envolver as crianças desde pequenas mais em esportes organizados do que em brincadeiras espontâneas devido aos perigos externos e sob a justificativa de que desenvolverão a autoconfiança, a auto-estima, a cooperação e a competição, porém, há várias maneiras de desenvolver tais aspectos; exercer pressão acadêmica sobre as crianças para que adquiram habilidades desde muito cedo; sobrecarregar as crianças com expectativas e ansiedades, vangloriando-se das realizações dos filhos; tratar os filhos como parceiros, levando-os a assumir responsabilidades, executar tarefas, tomar decisões para as quais estão

despreparados; tratar a criança como terapeuta, como confidente, pressionando-a amadurecer as relações interpessoais, aprisionando-os aos conflitos dos adultos; colocar o filho sob grande carga de conflito psicológico.

Considerando o contexto de vida de cada família, esta pode exercer pressão das mais diversas formas sobre as crianças para que cresçam depressa e, num outro extremo, também pode encará-las como sujeitos pouco capazes através do excesso de permissividade.

Assediamos nossas crianças com algumas das exigências emocionais, intelectuais e sociais dos adultos, mas, ao mesmo tempo as tratamos – frequentemente de maneira ostensiva – como meras crianças. Às vezes vamos longe demais, a ponto de tratá-las como bebês (até mesmo os adolescentes), permitindo-lhes ter quartos desarrumados, deixar coisas espalhadas, levantar-se da cama em horas inadequadas e comer porcarias. Portanto, reconhecemos a condição especial das crianças ao mesmo tempo em que as pressionamos para crescer depressa. (ELKIND, 2004, p.51)

Longe de ser um ambiente livre de tensões, a família enfrenta uma série de conflitos e dificuldades, manifestadas, inclusive, sob a forma de violência contra a criança, em diversos casos.

A cultura da violência (física ou simbólica) presente em muitas famílias (agressões, espancamentos, ameaças, castigos, humilhações), os abusos sexuais existentes em muitas delas, a diminuição da disponibilidade de tempo que os pais têm para ficar com os filhos, o conhecimento de casos de abandono da criança (desde não lhe trocar a fralda por muitas horas até trancá-la no quarto ou deixá-la por longo tempo vendo TV) arranham a imagem da família como ambiente protetor de sua prole. (OLIVEIRA, 2002, p. 176)

Tais reflexões nos convidam a pensar a instituição familiar como “um lugar problemático e crítico, onde tanto se encontra o afeto quanto a disfuncionalidade, tanto o acolhimento quanto os maus-tratos”. (SARMENTO, 2005, p.16-17)

Nesse sentido, o que pretendemos evidenciar é que a família é uma realidade complexa, que não pode ser vista simplesmente como uma ameaça ao desenvolvimento infantil, tampouco como algo idealizado. Acreditamos ser necessário refletir sobre a concepção de família considerando-a como uma construção histórica e social e, que, portanto, está em permanente mudança, desfazendo-nos da concepção de família como algo natural e atrelado a um modelo pré-estabelecido.

Ainda observa-se que os grupos familiares que se diferenciam do padrão de família ideal são vistos como desestruturados.

Segundo Carvalho, M.C.B. (2003) é freqüente encontrarmos, mesmo na literatura especializada, a assim chamada ‘desorganização familiar’ como a única responsável pelo fracasso escolar e adaptativo das crianças.

Diversas práticas apontam para um modelo de família idealizada, porque se acredita que há um modelo de ser família e de educar os filhos e tudo o que se desvia desse padrão deve ser “corrigido”, sob o risco de a família tornar-se uma ameaça ao desenvolvimento da criança.

Nunes e Vilarinho (2001) apresentam as contribuições de um autor que se contrapõe a essa idéia.

Crosby (1975) trata essa questão por outra óptica. Para ele não tem fundamento as críticas de que a família seria a maior causa, o principal agente de doença mental dos seres humanos; isto é, que ela seja percebida como uma instituição que oferece modelos rígidos que impedem o desenvolvimento saudável das crianças. Os que situam a família nesse plano confundem mudança com destruição, deixando de observar as demandas impostas pela sociedade contemporânea, marcada por aceleradas mudanças. Nessa perspectiva restrita estão aqueles que procuram debitar a conta de diversos problemas sociais, como abuso de drogas, alcoolismo, aids ou homossexualismo, à família permissiva. (NUNES e VILARINHO, 2001, p.22).

“Profissionais que trabalham diretamente com famílias precisam se livrar de um modelo idealizado ao qual comparam as famílias ‘reais’, e se abrir ao grupo com o qual se deparam, sem julgá-lo” (CENPEC, 1999, p.14).

Partindo-se de uma concepção idealizada de família, muitas vezes, encontra-se nas práticas das instituições, a idéia de que esta deva instruir as famílias, supondo que os pais sejam desqualificados para educar, o que contraria a posição que defendemos, pois remete a um padrão pré-determinado de família.

Tal idéia remete ao discurso desenvolvimentista, sedimentado no decorrer do século XIX, conforme nos revela Cunha (2000, p.448), ao resgatar a história da educação brasileira neste período. “As famílias eram vistas como necessitadas de auxílio para a educação das crianças porque não tinham tempo nem competência para tanto”.

De acordo com o autor, a idéia de educar segundo os saberes científicos influenciou a relação família-escola. Vista como sem qualidades para bem educar, fazia-se necessário educar as famílias de acordo com o que se considerava mais adequado e a escola, detentora dos conhecimentos científicos, cumpriu esse papel, pois “sabia-se que nada de produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança se não houvesse receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico”.

Psicólogos, pediatras, assistentes sociais e professores sabem mais do que pais, avós, tias... Isso é o que vem sendo sustentado em toda a história da escola, e é a mentalidade que vigora nos dias de hoje. Se não fosse assim, como justificar que as palestras desses profissionais sejam tão insistentemente programadas pelas direções das escolas nas reuniões de pais e mestres, e tão bem recebidas por todos que a freqüentam? Esse exemplo banal serve para que pensemos no status que têm os saberes científicos não só quanto ao “como ensinar”, mas, sobretudo, ao “como educar”. (CUNHA, 2000, p. 450).

A família vista como pouco competente para bem educar porque não possuía saberes oriundos da ciência, é chamada a vir à escola para instruir-se, assumindo o papel de co-responsável pela educação de seus filhos.

Na mesma linha, Silva M.M. (2007) analisando fotografias de atividades relacionadas à participação das famílias em escolas gaúchas a partir de aproximações com o pensamento foucaultiano, constata a presença de estratégias de governo das famílias. Através da instrumentalização destas por meio das atividades propostas pela escola cuja idéia é de ensiná-las para que cuidem de si próprias, o governo constitui-se numa estratégia interessante para o Estado, pois é menos custoso, na medida em que cada família é ensinada a cuidar de si.

Ainda nessa direção, Faria Filho (2000, p.7) faz uma análise histórica das relações escola-família e também constata a perspectiva de educação dos pais, afirmando que “o que compete aos pais de família, com especialidade, às mães é continuar em casa a obra de educação que se processa na escola”.

Contudo, defendemos a necessidade de uma continuidade entre família e escola, no sentido de congruência de objetivos no que se refere à educação da criança baseada no apoio mútuo, enriquecendo e facilitando o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Magalhães (2007) apresenta estudos que evidenciam os benefícios para a criança quando há continuidade das relações que se estabelecem entre a escola e a família. Por outro lado, a falta de continuidade é associada ao conflito entre ambas as partes.

Outros estudos defendem a idéia da continuidade apresentada com outros termos, como “congruência” ou “convergência” entre família e escola. (ALVES-PINTO, 2003; MUSITU, 2003).

Porém, é importante esclarecer o sentido dessa continuidade, para que não se confunda com a idéia simplista de um “continuísmo”, em que se continua na família a educação iniciada na escola.

Stoer e Silva (2005), concebendo a relação entre escola-família como uma relação entre culturas, discutem que pode haver uma relação de continuidade ou descontinuidade da cultura local (ou culturas locais) para com a cultura escolar e que há uma relação de poder entre os atores sociais.

Segundo os autores, dada à posição estruturalmente dominante da escola, esta pode exercer um papel homogeneizador das famílias na medida em que impõe sua cultura aos pais quando apresentam uma descontinuidade cultural, isto é, quando sua cultura se distancia daquela veiculada e legitimada pela escola, não considerando as diferenças culturais das famílias, tratando-as como se fossem homogêneas. Em outras palavras, a escola parte do pressuposto de que há um determinado modelo de família, com determinadas características sócio-econômicas e culturais, incluindo disponibilidade de tempo para a escola e para os filhos, permitindo, portanto, que a escola trabalhe com estas como se fossem iguais entre si e como se houvesse uma relação igualitária entre escola e família.

A tentativa de envolvimento das famílias na escola pode ter efeitos perversos, na medida em que escamoteia as relações de poder existentes, caracterizando-se, como afirma Silva P. (2003), numa relação *armadilhada*, constituindo-se num meio de reprodução social e cultural.

Considerando o conhecimento produzido aqui apresentado, partilhamos da idéia de que a continuidade entre família e escola no sentido de uma convergência nas atitudes de ambos os contextos de vida da criança pode auxiliá-la na transição entre esses dois mundos. Contudo, acreditamos ser necessário levar em conta a cultura local e eleger o diálogo como forma privilegiada de estabelecer essa relação, sem imposição da cultura da escola, partindo do pressuposto que não se trata de ensinar aos pais uma determinada forma de ser e de agir, mas de dialogar com estes.

Carvalho, M.E.P. (2004) revela que ao assumir a postura de ensinar as famílias no que diz respeito ao cumprimento de sua tarefa educativa, a escola acaba por culpá-las e se isenta de sua responsabilidade.

Correa (2002) ao tratar da gestão democrática e participação familiar no âmbito da Educação infantil, traz a idéia de que as famílias ensinem os educadores e vice-versa. Refere-se às experiências italianas, nas quais um dos elementos que define a qualidade dos serviços é a relação com os pais. “A participação das famílias deve ter um caráter crítico, e não de mera

inserção para legitimar todas e quaisquer idéias, opções e práticas da escola” (CORREA, 2002, p.8).

A autora tece críticas aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A idéia subjacente ao documento não é a de que as famílias possam participar na discussão, elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto da escola, mas, antes, de fazer com que as famílias se “incluam” ao mesmo, dando-se a entender que tal projeto seja algo já organizado e estruturado a priori pela própria escola. (CORREA, 2002, p. 7).

A participação das famílias, segundo a autora, deve ser encarada enquanto prática de cidadania, como uma necessidade da escola na elaboração e efetivação de um projeto pedagógico de melhor qualidade.

Sarmiento (2000) discute a relação de superioridade que a escola constrói com as famílias a partir da idéia que se tem destas – de destinatários:

A relação que aqui intencionalmente se procura construir com os pais não se faz, todavia, a partir do pressuposto dessa implicação mútua. Antes considera que os pais são, em primeiro lugar, *destinatários* da ação educativa da escola, e sua formação pela escola é considerada necessária a uma participação adequada. Esta orientação decorre do entendimento da *superioridade* da escola na interpretação da ação educativa. (SARMENTO, 2000, p.365 – itálicos do autor).

O autor discute ainda que a partir dessa visão de destinatário, de alguém externo à escola, sendo um possível invasor do espaço próprio dos professores - o campo pedagógico, os professores se previnem contra os riscos dessa invasão através da afirmação da sua profissionalidade. Essa resistência dos professores às interferências familiares no seu fazer pedagógico, é confirmada pelas pesquisas de Maurício (2005) e Reali e Tancredi (2001). Assim, se inibe a participação dos pais e busca-se desviá-los para aspectos secundários da vida escolar, deixando intacto o cerne do processo educativo. Dessa forma, a participação dos pais se constitui numa *participação orientada*, tendo como base o entendimento da superioridade dos professores.

Nesse sentido, trabalhar com famílias significa que a instituição não se coloque diante destas como superior na tarefa de educar, mas que famílias e instituição reconheçam-se como colaboradoras, que têm algo a trocar sobre o desenvolvimento da criança, cada qual com sua especificidade, pois consistem em contextos diferentes.

Concordamos com Maimone & Scriptori (2005) que afirmam que os pais precisam ser vistos como importantes aliados e efetivos colaboradores na tarefa de educar e cuidar.

Paniagua e Palacios (2007, p.217) defendem que “o trabalho com famílias é mais de colaboração na tarefa comum do que a transformação de sua forma de ser e de agir como pais”. [...] “Em vez de nos propormos a ensinar os pais, temos mais é que aprender uns com os outros”.

Consideramos necessário afirmar que apresentamos tais discussões porque concordamos com as posições dos autores selecionados, ou seja, nosso trabalho se identifica com a idéia de que as relações com as famílias devem contemplar uma concepção de família entendida enquanto parceira, em condições de estabelecer trocas com a instituição de Educação Infantil, numa atitude de ajuda mútua, na qual não faz sentido a tentativa de ensiná-la impondo um suposto modelo de “bons pais”.

A partir da concepção de família assumida neste estudo, explicitaremos a concepção de criança com a qual se inter-relaciona e que permeia a discussão presente neste trabalho. Tal concepção considera como “sujeitos de direitos” as crianças de zero a cinco anos de idade e tem suas bases no artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

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

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990 regulamenta os preceitos legais presentes na Constituição Federal e abrange aspectos referentes às políticas de atendimento a crianças e adolescentes, reconhecendo-os como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento.

Para Sanches (2003, p.16), “a concepção de criança merece destaque, pois elas são consideradas cidadãs, ‘sujeitos de direitos’ e o seu atendimento deve ser de qualidade, garantindo seu direito à igualdade e ao efetivo exercício da cidadania”.

Porém, segundo SARMENTO (2001) esta concepção de criança como sujeito de direitos, um grupo etário com características identitárias distintas é algo recente, resultado de conquistas ao longo da história e um projeto inacabado da modernidade, portanto, em contínua construção.

Resgatando a história, Ariès (1978), demonstra que no período anterior ao século XVII a criança era tratada como adulto em miniatura, não era vista na sua especificidade, ou seja, não havia separação entre o mundo da infância e o mundo adulto.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. (ARIES,1978, p. 275).

O autor revela que a origem do sentimento de infância não pode ser separada do advento do sentimento de família, que começou a surgir assim que a sociabilidade marcada pelo domínio da vida pública foi se retraindo e cedendo espaço a uma família moderna caracterizada pelo grupo de pais e filhos, vivendo em sua casa a intimidade e privacidade outrora inexistentes.

A partir dessa nova organização familiar, a criança passa a ser o centro da preocupação dos pais, que começam a reconhecer a necessidade de sua educação. Conforme afirma o autor: “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1978, p.277).

Contraopondo-se à idéia de Áries (1978) sobre a inexistência do sentimento de infância no período anterior ao século XVII, Heywood (2004) discute a presença de um conceito de infância no mundo medieval pelas demonstrações de consideração da natureza específica da infância que a diferencia da idade adulta. Kulhmann Jr. (1998) também apresenta estudos que comprovam que o sentimento da especificidade da infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média.

Apesar de a história nos apresentar evidências de uma consciência a respeito da infância, convivemos ainda hoje com situações que denunciam a falta de reconhecimento da especificidade da condição de criança, conforme nos revela Corazza (2002), ainda hoje a infância é submetida a situações como violência, incesto, prostituição infantil, a uma infantilização ou adultização que acabam por comprometer a identidade do ser criança.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1998) problematiza a visão linear do desenvolvimento histórico do sentimento de infância proposto por Ariès. Presencia-se, por um lado, o reconhecimento dos direitos da criança, por outro, ainda nos deparamos com situações de violência contra a criança, manifestada sob as diversas formas, denunciando uma ausência de reconhecimento da condição peculiar da criança.

Rinaldi (2000, p.114) ao se referir a uma concepção de criança afirma que “a ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades”.

Gandini e Edwards (2002, p.16) nos apresentam a idéia de que “cada criança é valorizada como criança, não somente pelo que os adultos querem que ela venha a se tornar no futuro”. Nessa concepção “ela é tida como ativa e participativa, como um aprendiz mais do que como um alvo de ensino”.

Em consonância com tal concepção, Dahlberg (2003) defende a idéia de criança como co-estrutura ativa do seu próprio conhecimento, como pensadora crítica e imaginativa e como possuidora de muitas linguagens, uma criança “rica”, cuja capacidade de aprender se dá desde o nascimento.

Em síntese, defendemos a concepção de criança reconhecida como sujeito de direitos, como pessoas cuja condição se diferencia do adulto, como atores sociais competentes. Assumir essa concepção implica numa postura perante a realização de trabalhos voltados às famílias que, além de considerar as crianças como pessoas que têm direito a um ambiente favorável de aprendizagem marcado pelo diálogo entre instituição e família, também as entende como participantes ativas desse processo.

Para ilustrar essa afirmação, há autores que tratam a relação família/escola considerando os trabalhos realizados com as crianças como uma das formas de aproximação das famílias, especialmente sob a forma de “documentação das experiências das crianças” (GANDINI E EDWARDS, 2002; MANTOVANI, 2002; SPAGGIARI, 2000). Outros estudos abordam a relação família/escola a partir do entendimento das próprias crianças, o que demonstra o reconhecimento da capacidade destas.

Ferreira (2007) trata da análise das brincadeiras de faz-de-conta no Jardim de Infância, considerando-as como reveladoras da relação que se estabelece entre a família e a instituição de atendimento à primeira infância.

Sarmento, T. e Marques (2007) enfocam o ponto de vista das crianças a partir de trabalhos realizados com elas, demonstrando que a concepção de criança como sujeito competente, capaz, contribui para o estreitamento das relações entre família e instituição de Educação Infantil.

A partir da concepção de criança que se tem, em decorrência, há uma concepção de Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam, como afirma Moss (2002). Assim, tendo como referência a concepção de criança “rica” (não materialmente), tem-se uma concepção de educação infantil voltada à criança e para o seu desenvolvimento integral, com a ampliação de seus conhecimentos e elaboração de outros, comprometida com seu “aqui e agora”, não uma preparação para a aprendizagem escolar, conforme Dahlberg (2003).

O artigo 21, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 define a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica”. No artigo 29 aborda a finalidade da Educação Infantil:

O desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Além disso, a lei exige que as creches e pré-escola devam integrar-se aos sistemas de ensino. A partir de então, evidencia-se o caráter educativo a ser assumido pelas instituições destinadas à primeira infância, já que historicamente estas possuíam um caráter basicamente assistencial, voltadas às crianças geralmente carentes, cujas mães necessitavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos, recorrendo, portanto, às instituições.

De acordo com Sanches (2003), no final do século XIX a creche surge em decorrência do processo de industrialização e urbanização do país, sob o argumento de que o atendimento ao filho do operário o faria trabalhar mais satisfeito, se tornando mais produtivo.

Segundo a autora, as instituições de atendimento à primeira infância receberam influências da perspectiva médico-higienista, surgindo assim, para cuidar das crianças e orientar as mães, como forma de redução dos altos índices de mortalidade infantil. No decorrer da história da Educação Infantil, Sanches (2003) lembra também as influências recebidas da tese da privação cultural, da educação compensatória que visava suprir as supostas carências das crianças e da chamada “prontidão para a alfabetização”.

Deste modo, de um lado, situavam-se as creches, tendo como foco a assistência social às crianças de famílias necessitadas, sem preocupação com o caráter educativo do trabalho, tendência que hoje busca superação através do binômio cuidar-educar. De outro lado, com preocupação de caráter escolarizante, surgiram os jardins de infância destinando-se às crianças de classes abastadas.

Silva et al (2002) nos lembram que, durante muito tempo, as instituições de Educação Infantil foram vistas como um “favor” e que atualmente são concebidas como um direito da população, porém, não significa que a concepção de Educação Infantil como um “favor” esteja totalmente superada hoje. Os estudos sobre creche realizados por Bhering e De Nez (2002) revelam que os pais acreditam que o serviço oferecido seja “necessário e suficiente”, se colocando numa posição passiva de favorecimento e gratidão diante da instituição, se auto-intimidando.

Embora ainda convivamos nos tempos atuais com a concepção de instituição de Educação Infantil associada à idéia de favor, concebemos tal instituição como um local para todas as crianças e não apenas para as que são conceituadas como carentes, de famílias necessitadas.

Além de se constituir um local para todas as crianças, sem o estigma de um lugar para a criança pobre ou de preparação para a aprendizagem escolar, como historicamente é vista, acreditamos também que a instituição de Educação Infantil possui sua especificidade, diferenciando-se da família.

Apesar de partilharem responsabilidades comuns no que diz respeito ao cuidado e a educação da criança pequena, família e instituição de Educação Infantil não podem se confundir. Sanches (2003) também resgata o papel das teorias psicológicas que concebiam o lar e a mãe como modelos para a educação de crianças pequenas, preconizando uma educação baseada na relação mãe-filho. Dessa forma, cabia às instituições fazerem o papel de substitutas dos lares e os profissionais assumirem o papel de substitutos das mães.

Se atualmente reconhecemos a diferença entre o contexto escolar e o familiar e a importância de as instituições de Educação Infantil assumirem uma postura profissional perante o trabalho com as crianças, afasta-se a idéia de instituição de Educação Infantil como um “lar substituto”. Os profissionais também não podem ser considerados como pais e mães substitutos, segundo Dahlberg (2003).

Arce (2001) analisa a imagem historicamente construída a respeito do profissional de Educação Infantil “impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico”. Nessa direção, Tiriba (2001, p.74) afirma que “a questão não é substituir cuidados maternos, mas oferecer às crianças tudo o que elas necessitam para desenvolverem-se plenamente”.

Se o profissional de Educação Infantil não deve ser um substituto da família, entendemos que este deve, de fato, assumir o papel de profissional, possuindo competência para realizar seu trabalho, superando a idéia de que para ser educador de crianças basta ser mãe ou “ter jeito”.

Comumente os profissionais de Educação Infantil são chamados e deixam-se chamar de “tias”, revelando a idéia de proximidade da figura do educador com a família.

Paniagua e Palacios (2007) apresentam ainda três modelos de relação profissional com as famílias, segundo Cunningham e Davis (1988):

Modelo do Especialista: o mais tradicional e hierarquizado. O profissional é o detentor do conhecimento que não inclui as famílias na tomada de decisões. Relação escassa e utilização de uma linguagem técnica, colocando-se num suposto nível de superioridade.

Modelo do Transplante: o saber profissional é compartilhado com os pais para que estes assumam o papel do profissional em casa, ou seja, transplanta o papel profissional para os pais.

Modelo do Usuário: supõe uma relação de respeito à diferença de papéis e uma colaboração em nível de igualdade. Considera os direitos das famílias como usuárias de um serviço, dando importância às suas preocupações e prioridades. Parte-se da convicção de que todos são portadores de um conhecimento imprescindível: profissionais por sua formação e experiência e os pais como autênticos especialistas em seus filhos. Tem a negociação como chave do processo de colaboração.

Os autores discutem ainda a necessidade de demarcar as fronteiras do papel do profissional de Educação Infantil com outros papéis na relação com as famílias. O profissional deve evitar tendências a operar como:

- *mãe/pai:* quando se envolve emocionalmente de forma excessiva com alguma criança, entrando em concorrência com a família, quando assume responsabilidades que competem aos pais e quando justifica o conhecimento profissional por sua condição de pai ou mãe;

. *amigo:* quando se coloca muito próximo afetivamente das famílias, trocando dados pessoais, não fazendo distinção do mundo pessoal do profissional;

. *outro profissional:* quando tenta ser outro tipo de profissional (psicólogo, assistente social, etc.), invadindo um terreno profissional alheio, oferecendo assessoramento que vai além das suas competências profissionais.

No lugar de substituição e inversão de papéis, o papel do profissional consiste em desenvolver práticas de aproximação entre pais e educadores, construindo uma parceria. (TIRIBA, 2001).

Nessa relação de parceria com as famílias, os profissionais precisam estar preparados para respeitar as famílias, suas formas de organização, sua cultura, evitando trabalhar com uma concepção idealizada de família, estando dispostos a ouvir e estabelecer trocas com estas. (CAMPOS, FÜLGRAFF e WIGGERS, 2006; GANDINI e EDWARDS, 2002; ROSSETTI-FERREIRA, 2002; EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2000).

Assim, os profissionais assumem um papel importante na relação entre instituição de Educação Infantil e famílias. “Os professores parecem ser os primeiros artesãos, até mesmo os responsáveis pelo que a escola faz às famílias.” (PERRENOUD, 2000, p. 112).

Perrenoud (2000, p.113) aponta a necessidade do desenvolvimento da competência de informar e envolver os pais, dentre outras competências do professor. Afirma ainda que “seria absurdo fazer das relações entre as famílias e a escola uma mera questão de competências. Todavia, de ambas as partes, competências extras poderiam ajudar a criar ou a manter o diálogo”.

Apesar dessa necessidade, a formação do profissional para o trabalho com as famílias não tem sido satisfatória.

Campos (1999) revela que na pesquisa realizada por Gatti e colaboradores (1994) os professores entrevistados queixam-se da falta de preparo para esse trabalho.

Oliveira (2002, p.178) cita que “a formação inicial dos professores de educação infantil tem sido apontada como fonte de obstáculos para uma produtiva relação entre instituição educacional e família”.

Musitu (2003) aponta a deficiente capacitação como uma das dificuldades referentes às relações escola-família.

Maimone & Scriptori (2005) constataram a necessidade de uma intervenção na formação continuada de educadores ao verificar, a partir de pesquisas, que não existiam estratégias de envolvimento das famílias com o trabalho desenvolvido na creche.

Magalhães (2007) afirma que as realidades americana e portuguesa apontam a falta de formação dos profissionais como uma das grandes barreiras ao envolvimento familiar.

Diante desse quadro, se faz necessário pensar no preparo, durante a formação inicial e em serviço, dos profissionais para a realização de trabalhos com as famílias.

A partir das idéias apresentadas até o momento tivemos como objetivo, em primeiro lugar, explicitar as concepções de família, criança, Educação Infantil que defendemos. Em segundo lugar, quisemos demonstrar o papel que as concepções exercem sobre as relações com as famílias, influenciando ou, até mesmo, determinando-as. Além disso, pretendemos evidenciar o entrelaçamento que existe entre as concepções. Ao nos referirmos, por exemplo, à Educação Infantil como um direito da criança, estamos afirmando que a criança é concebida como sujeito de direitos. Se ainda presenciarmos situações nas quais a Educação Infantil é concebida como um “favor” para as crianças necessitadas, estamos negando tal concepção de criança. Se nos deparamos com a concepção de Educação Infantil como preparo para a aprendizagem futura, a criança é concebida como um “vir a ser”. Se a família é concebida como desestruturada porque

sua configuração familiar assume uma forma diferente daquela tida como “modelo”, a criança é concebida como fruto de uma desestrutura, cujas dificuldades ou problemas geralmente são atribuídos à sua família. Estes são apenas alguns exemplos para demonstrar como uma concepção está atrelada a outra e a necessidade de considerarmos essa complexa rede quando tratamos das relações entre instituições de Educação Infantil e famílias.

No capítulo seguinte apresentaremos algumas experiências de trabalho com famílias apresentadas pela literatura, com o objetivo de abordar como vem se constituindo esta relação.

CAPÍTULO 2 - ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHOS COM FAMÍLIAS: COMO VEM SE CONSTITUINDO ESTA RELAÇÃO

Neste capítulo pretendemos apresentar o resultado de nossa revisão bibliográfica acerca das experiências de práticas de trabalhos com famílias.

Antes, porém, queremos elucidar alguns pontos:

- o objetivo da apresentação das referidas experiências: demonstrar que os trabalhos com famílias não são neutros, mas que carregam concepções. Independente da forma sob a qual se apresentam, todos trazem concepções – declaradas ou não;

- a questão cultural presente em cada situação: abordaremos experiências de diferentes localidades, cada qual com sua cultura, com suas especificidades. Não estamos propondo a simples transposição de práticas de contextos próprios para nossa realidade, como um mero receituário, mas pretendemos lançar um olhar sobre as concepções envolvidas, como já nos referimos. Potencialmente servirão como referência, asseguradas as devidas adaptações;

- o critério que utilizamos para seleção das experiências de práticas de trabalhos com famílias refere-se à relação com as concepções que defendemos neste trabalho.

Quanto às propostas de trabalhos com famílias, a bibliografia estudada revela a abrangência de inúmeras possibilidades. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz a idéia de que as instituições devem pensar em formas variadas de realizar tal trabalho.

Através dos estudos realizados, podemos afirmar que há diversas formas de relação entre instituição e famílias, fazendo-se importante, além de outros elementos, a parceria, a comunicação, a flexibilidade e a colaboração entre ambas. Além disso, os estudos revelam como vem se constituindo essa relação.

Bhering e De Nez (2002) constatam que a forma tradicional (reuniões e eventos) continua sendo a forma mais utilizada nas escolas e creches brasileiras e que o envolvimento de pais ainda é básico e inconsistente.

Teixeira (2003), autora portuguesa, em pesquisa sobre a participação dos pais na escola baseada na tipologia de participação parental constituída por três níveis que evoluem de pais *informados* (conhecem o que ocorre na escola), para *colaboradores* (prestam serviços de apoio efetivo à escola) e, finalmente, para *parceiros* (atuam no nível da co-decisão junto à escola),

conclui que, de um modo geral, o nível de participação dos pais ainda é baixo e que, dentre outras constatações, os professores não estão muito abertos a uma participação dos pais que se traduza em co-decisão.

Pereira (2005) ao analisar os discursos de pais de meios populares e de minorias étnicas constata que aqueles que utilizam uma linguagem mais distante da norma lingüística a qual a escola está associada são os que se revelam mais passivos e dependentes.

Silva P. (2005), afirma que as relações família/escola constituem uma relação no feminino, especialmente no 1º Ciclo, ou seja, são relações entre mães e professoras, o que se confirma na pesquisa de Silva M.M. (2007), que constatou a ausência da figura masculina junto às atividades programadas pela escola.

Vieira (2005) numa análise de transcrições de diálogos entre pais, professores e membros de associações de pais em escolas de 1º ao 3º ciclo do ensino básico de Portugal, constata que trazer os pais à escola continua sendo difícil e que, quando os pais vêm, a relação escola-família é muito vertical e unilateral. Afirma que o desejável diálogo entre professores e pais torna-se um “não-diálogo”.

Magalhães (2007) confirma em estudo empírico no nível da educação pré-escolar que a participação dos pais é essencialmente informal, não estruturada, ocasional, não se configurando como um trabalho organizado, sistemático, mas constituído a partir de situações esporádicas.

Mendel (2007) em estudo sobre as relações família/escola a partir da teoria do espaço de Edward Hall, conclui que os pais não se sentem confortáveis na escola, pois não há um espaço próprio para eles. A autora diz que o espaço infantiliza os pais, que acabam por serem tratados como alunos e cita como exemplo o fato de os pais terem de se sentar nas reuniões em mesas pequenas demais para estes e propõe formas de mudar essa realidade de forma a assegurar um lugar para os pais na escola.

Souza (2007) constata na sua pesquisa que nem todos os pais são reconhecidos como membros da comunidade educativa e que somente aqueles considerados como espelho da escola é reservada a aceitação e valorização. “A estes é dada a confiança e possibilidade de mobilidade no seu interior, desde que não interfiram no sistema” (SOUZA, 2007, p. 198).

A partir dos estudos apresentados podemos observar que a relação família/escola ainda possui vários desafios a serem enfrentados, porém, há possibilidades. Pensando nessas possibilidades, citaremos a seguir algumas experiências de práticas de trabalhos com famílias.

As experiências italianas de trabalhos com famílias descritas por Gandini e Edwards (2002) abordam o contexto de várias cidades nas quais são desenvolvidas diversas propostas, como por exemplo:

- Programa Experimental *Tempo para as Famílias* desenvolvido em Milão que inclui os grupos de pais, nos quais os membros das famílias reúnem-se para a discussão de questões específicas. Pode ter natureza informal ou temática, incluindo reuniões de conversação e de ação.

- Em Reggio Emilia: Reuniões especiais com as famílias antes do início do ano letivo e outras reuniões ao longo do ano (encontros no nível de sala de aula, pequenas reuniões em grupo, conversas individuais entre pai-mãe/professor, reuniões envolvendo um tema, encontros com especialistas, etc.). Além disso, são utilizadas formas de documentação visual para transmitir informações aos pais, visando o fortalecimento de uma relação de confiança. Também faz parte da experiência de Reggio Emilia a administração baseada na parceria com os pais, os quais são altamente envolvidos na discussão e tomada de decisões que ocorrem na escola, através, por exemplo, da Junta de Conselheiros. As práticas têm como foco três sujeitos: crianças, professores e famílias.

- Parma: destaca-se na referida região a experiência com o *Play Center Toscanini*, cujo objetivo é oferecer às famílias novos tipos de programas que correspondam às necessidades educacionais das crianças de forma flexível e proporcionar um espaço de trocas entre os adultos, incluindo professores, pais e avós.

- Pistóia: Apresenta uma experiência na qual as estratégias de relacionamento entre a instituição e a família incluem: participação dos pais na organização, comunicação e intercâmbio. Também ocorrem os “*dias de casa aberta*” para visitas à creche durante o período anterior à matrícula.

Mantovani (2002) ao se referir às experiências de Reggio Emilia cita a aplicação dos princípios do currículo negociado ao trabalho com pais, que combina três elementos: projeto, documentação e discurso.

Segundo a autora, em Reggio Emilia acredita-se que o envolvimento dos pais pode ser capaz de gerar uma colaboração na educação efetiva das crianças.

Saindo do cenário italiano, outros autores acrescentam contribuições, descrevendo práticas de trabalhos com famílias.

Uma experiência espanhola é apresentada por Paniagua e Palácios (2007), descrevendo quatro possibilidades de atividades com as famílias:

. Contato cotidiano

Importância de criar determinadas condições: o tipo de atividade realizada pelas crianças deve ser compatível com a presença dos pais. Quando não for possível o contato cotidiano, vias de comunicação alternativas devem ser encontradas.

. Entrevistas

Devem ser uma troca e não um relatório unilateral. Deve haver flexibilidade, saber ouvir as famílias.

. Reuniões

Nas reuniões devem ser utilizadas diferentes formas de transmitir informação (fotografias, vídeos, trabalhos, materiais e espaços da sala de aula). Deixar espaço para preocupações e interesses das famílias, inclusive antecipando-se às intervenções destas, levantando os problemas. O professor deve assumir o papel de coordenador do grupo na condução das discussões.

. Envolvimento direto em atividades da classe

Programar junto com as famílias a proposta da atividade, dando muita importância às suas contribuições. Os espaços de reflexão devem acontecer sem a presença das crianças.

Também discute a questão das orientações às famílias. O professor pode apresentar sua preocupação, mas só orientar se a família solicitar explicitamente. Apresentar sugestões no lugar de imposições. Reforçar e destacar o que a família já faz de positivo. Ter sempre presente que não existe uma única maneira correta de educar e que não se trata de transformar os pais em professores. Os temas devem restringir-se aos que são próprios do professor. Ter cuidado para não opinar sobre a dinâmica familiar ou a relação conjugal. No confronto de opiniões, fazer um exercício de neutralidade, evitando fazer alianças com um ou outro membro da família.

No estudo de autores portugueses, destacamos as seguintes experiências:

Stoer e Silva (2005) discutem que a relação escola-família pode se apresentar de diferentes maneiras. Citam quatro formas:

- como algo bom, positivo que se pode aprofundar através de políticas que promovem o ‘pai colaborador’ e o ‘pai parceiro’;

- como uma relação crescentemente regulada pelo Estado, um processo de responsabilização dos pais, no qual a sua participação converte-se numa forma de controle;

- como uma relação em que a escola e a família são culturalmente desprevenidas para a participação dos pais, sendo estes últimos vistos como portadores de déficits socioculturais e a escola, por sua vez, vista como reprodutora das desigualdades com dificuldades para promover o diálogo intercultural;

- como uma relação em processo de reconfiguração: da escola-família para família-escola.

Nesse processo, Silva (2007) destaca o papel dos pais-professores, entendidos enquanto dirigentes associativos dos pais integrando também a categoria de docentes que, por estarem mais próximos da cultura escolar, estão em melhores condições de defender o interesse dos pais, podendo se constituir como pais-parceiros e como os melhores intérpretes do processo de reconfiguração da relação escola-família.

Sarmiento, T. e Marques (2007) apresentam quatro exemplos de experiências de práticas de colaboração entre famílias e escolas, nas quais trabalham com uma concepção abrangente de família, incluindo os avós. Abordam a participação das crianças nestas relações.

O primeiro exemplo citado é o trabalho com o Boneco Simão, feito de retalhos de tecidos por uma avó. O boneco acompanha uma criança a cada final de semana, vivendo o cotidiano familiar e intensificando os laços entre família e escola. Os escritos dos pais sobre a experiência com o boneco são lidos posteriormente junto à turma de crianças.

O segundo exemplo refere-se à participação dos pais em trabalhos para casa numa classe de 1º CEB (1º Ciclo do Ensino Básico), inicialmente propostos pela professora e, posteriormente, propostos pelas próprias crianças.

No terceiro exemplo, os autores citam a experiência de uma educadora de crianças com paralisia cerebral que ajuda as mães a encontrarem estratégias que promovam o desenvolvimento das crianças, como forma de contribuir para a construção de percepções positivas sobre as crianças.

O quarto exemplo citado é o de crianças do jardim-de-infância que educam adultos através da temática da paz por meio do ato de contar o que se discutiu no grupo e de recolher representações sobre o assunto.

Os exemplos citados pelos autores demonstram a concepção de criança que norteia os trabalhos – a criança que participa ativamente e contribui para o estreitamento das relações entre família e escola.

Numa perspectiva americana da relação entre família e escola, Davies (2003), professor da Universidade de Boston e fundador do Institute for Responsive Education, aborda algumas idéias práticas a respeito de como promover a colaboração escola-família-comunidade:

- *Comunicação inteligente* – a escola deve privilegiar uma comunicação com os pais baseada em boas notícias sobre os filhos, não somente queixas;

- *Transformar a escola em algo mais acolhedor* – acolhimento aos pais pelos funcionários, em geral, incluindo o cuidado na utilização de um tom amigável e a provisão de um lugar na escola para uso exclusivo dos pais;

- *Aproximar-se daqueles que não querem ir à escola* – através da ajuda da comunidade, a escola pode comunicar-se com esses pais, utilizando, exemplo, anúncios no rádio e em diferentes locais da comunidade;

- *Mostrar aos pais como eles podem ajudar os seus filhos em casa* – partindo do pressuposto que a maioria os pais desejam ajudar seus filhos, os professores podem auxiliá-los nessa tarefa;

- *Ajudar as famílias a terem o apoio que necessitam por forma a que façam um bom trabalho com seus filhos* – utilização de recursos da comunidade para atendimento das necessidades das crianças e famílias;

- *Encarar as famílias como potenciais parceiros e não apenas como meros clientes* – significa reconhecer que as famílias não são apenas clientes a serem servidos, mas que têm algo de bom a oferecer;

- *Formar os professores e ajudá-los em saber como trabalhar com os pais* – o autor cita o papel dos sindicatos de professores na tarefa de formação destes.

Discute, ainda, a necessidade uma parceria entre os sindicatos de professores e as associações de pais, liderando uma agenda *social progressiva*, na qual se faz presente a luta por uma ordem social mais democrática.

O referido autor em outra obra datada de 2005 aborda especificamente a participação dos pais nas escolas dos Estados Unidos da América respaldada pela legislação oficial que concede poder aos pais e responsabiliza as escolas pelos seus resultados.

Dentre várias cláusulas da legislação, cita o direito que os pais têm de escolher outra escola, caso esta não esteja promovendo o sucesso acadêmico dos seus alunos. Também

menciona o fato de todas as escolas que recebem fundos serem exigidas a desenvolver uma política escrita de desenvolvimento parental.

Contudo, o autor afirma que os resultados ainda não são satisfatórios e que para a implementação da lei há a necessidade do envolvimento das famílias e da comunidade através de uma nova estratégia, o *ativismo cívico renovado*, ilustrado por meio de duas abordagens:

- BPON – Boston Parent Organizing Network – uma coligação de várias organizações locais em Boston que tem como preocupação central o envolvimento dos pais e da comunidade na reforma escolar.

- SIAF – Southwest Industrial Areas Foundation – inclui 40 programas com sede em Chicago, na qual foi desenvolvida uma abordagem de envolvimento dos pais na melhoria das escolas públicas. No Texas foi criada a Alliance Schools, iniciativa de reforma escolar que tem como principais características o diálogo entre pais, professores e membros da comunidade e a formação em liderança para pais e educadores.

Em síntese, estas experiências apostam na organização comunitária, aliada ao apoio de políticas, como elemento chave para melhoraria tanto das escolas como das comunidades.

Magalhães (2007) referindo-se à experiência americana de estabelecimento de parcerias, cita cinco passos para o desenvolvimento de conexões mais positivas entre escola-família-comunidade, a saber:

- *Passo 1 – Criar uma equipe de ação;*
- *Passo 2 – Obter fundos e outros apoios;*
- *Passo 3 – Identificar pontos de partida;*
- *Passo 4 – Desenvolver um esboço de três anos e um plano de ação para um ano;*
- *Passo 5 – Prosseguir no planejamento e no trabalho.*

Partindo para autores nacionais, Tiriba (2001) traz contribuições acerca do trabalho com famílias voltado para a construção de uma aproximação entre pais e educadores, através de:

.Organização de encontros que têm este objetivo (Ex.: café da manhã, relaxamento, conversas sobre o dia-a-dia). É proposto escutar em vez de cobrar as famílias;

- Oficinas de confecção de brinquedos, fortalecendo a auto-estima das mulheres desempregadas;
- Reorganização dos espaços e das rotinas, favorecendo a inserção efetiva das famílias (exemplos: incentivar a mãe a vir, sempre que possível, amamentar o seu bebê, flexibilização das normas relativas ao funcionamento da creche, construindo coletivamente outras regras);

- Criação de canais de comunicação entre todos (Exemplos: colocação de murais em locais de circulação, histórias em corrente, atividades que reúnem pessoas de diversas faixas etárias, etc.);
- Inserção e acolhimento de crianças e famílias (Ex.: ao invés de deixarem os filhos sozinhos desde o primeiro dia, as famílias são convidadas a entrar e acompanhá-las em seus primeiros contatos com a instituição).

Corsino (2002) traz algumas sugestões de ações baseadas em experiências de várias instituições:

- *Escola como espaço aberto* – Presença dos pais na escola, dentro de regras estabelecidas pelo grupo, participando de inúmeras atividades.
- *Escola como referência educativa* – Debates, orientações e trocas de informações com os pais.
- *Escola como lugar de conhecimento* – Importância de dar voz às crianças para que mostrem aos pais que têm muito a ensinar aos adultos.
- *Escola como lugar de troca e afetividade* – Desenvolvimento de atividades que possam aproximar os pais dos projetos realizados na sala de aula.

Felipe (2001) também apresenta contribuições sobre propostas de trabalho com famílias, a saber:

- Informar os pais sobre tudo o que ocorrer com a criança dentro da instituição, a forma de trabalho e a proposta pedagógica desenvolvida (Exemplo: diálogo através de agendas ou cadernetas);
- Estabelecer limites quanto à intervenção dos pais no espaço escolar;
- Conquistar a confiança e o respeito dos pais, através de um trabalho competente e bem fundamentado pedagogicamente;
- Quanto à adaptação da criança:
 - . Permitir que os pais (ou outra pessoa na qual a criança confie) fiquem alguns momentos na sala, até que a criança sinta-se mais segura;
 - . Fazer a criança sentir segurança e confiança, não a enganando e não incentivando as “fugas” dos pais;
 - . Assegurar que seja mantido o que for combinado entre pais e educadores;
 - . Permitir que a criança traga algum objeto de casa.

Em pesquisa realizada, Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000) investigam a situação de ingresso de bebês na creche, verificando que fatores envolvem o bebê, a mãe e as educadoras

na situação de inserção e de frequência à creche, bem como a forma como esses fatores se articulam nesse complexo processo de integração.

Assim, ao levar seu bebê pela primeira vez à creche, a mãe é invadida/capturada por toda uma malha de significações construída no passado e evocada por elementos presentes, sejam eles internos/pessoais ou externos, físicos ou sociais: emoções, gestos, o novo contexto com salas, objetos, pessoas adultas e crianças novas, a aparência, ação ou fala da educadora, o choro ou sorriso do filho. Essa malha complexa toma a forma de um discurso que a coloca em certa posição, lugar ou papel, estruturando de determinada forma o fluxo de seus comportamentos, ao mesmo tempo em que a faz recortar e interpretar de certa maneira o contexto e as ações dos outros, inclusive do próprio filho. Nesse processo, a educadora, a mãe e o bebê vão se constituindo como sujeitos e transformando continuamente a rede de significações pessoal e coletiva. (AMORIM, VITÓRIA e ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.138).

As autoras demonstram como ainda está presente a idéia de que a mãe é quem deveria cuidar do filho e, por isso, esta vivencia conflitos e emoções ao se deparar com a experiência de compartilhar os cuidados do seu filho com a instituição. Assim, a creche pode adotar posturas de abertura ou fechamento, aproximação ou distanciamento das mães/familiares.

O **cenário da creche** pode ser um palco para as interações **{Mãe-Criança}**, a depender das relações creche-família e da existência de um consentimento, pela instituição, da presença da mãe dentro do ambiente de cuidados do filho. Entretanto, a maioria das creches tende a não permitir o livre acesso das mães e outros membros familiares ao seu interior, para evitar conflitos e dificuldades decorrentes de maior aproximação entre as famílias e o pessoal das creches. Isso pode dificultar um desenvolvimento mais positivo e efetivo das relações **creche-família**, no sentido de colaborarem juntas para o bom desenvolvimento da criança. . (AMORIM, VITÓRIA e ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.133 - negritos das autoras).

Rossetti-Ferreira, Vitória e Goulardins (2002) citam práticas voltadas à inserção ou adaptação da criança na instituição. Referem-se à necessidade de abertura da instituição à família no momento em que a criança é entregue e devolvida, o aumento gradativo, durante os primeiros dias, do tempo em que a criança permanece na instituição, com a possibilidade da presença de um dos familiares, o conhecimento do papel do educador e do seu trabalho por parte das famílias, etc.

Chaves (2001) defende que o sucesso das relações entre creche e família está na definição dos papéis de cada um desses dois mundos da criança. “Respeitar as tarefas de cada um, trocando informações e apoiando-se em subsídios facilitadores do fazer de cada um, é a grande tarefa dessa relação” (CHAVES, 2001, p. 141)

O Cenpec⁴ (1999) referindo-se a uma pesquisa de Haddad (1987) afirma que para conseguir a cooperação da família, o modo mais natural é buscar bons resultados na instituição, pois à medida que a família percebe que os filhos estão aprendendo, passa a colaborar mais.

Nunes e Vilarinho (2001, p.24) propõem uma nova abordagem da relação família-escola através da ação dos avós que, por tê-los tão próximos foram considerados como a “família possível”, “dando respaldo aos netos para enfrentarem adversidades vividas com os desentendimentos dos pais ou com a ausência dos mesmos, resgatando os laços familiares”, sem, contudo, substituir os pais. São citadas experiências de encontros realizados com o grupo de avós, nos quais ocorreram: a criação do “Jornal dos Avós”, aprendizado e preparo de comidas especiais e remédios caseiros, montagem do “Museu de Objetos do Tempo da Vovó e do Vovô”, participação no planejamento escolar, atuação dos avós como contadores de histórias, etc.

Ao sentirem-se valorizados e apoiados, estimularam seus netos na aprendizagem e na adaptação escolar. Colaboraram por sentirem-se motivados, satisfeitos e, sobretudo, assumiram a necessidade de ajudar seus netos de forma concreta, gerando resultados positivos para toda a família. (NUNES e VILARINHO, 2001, p.27).

Correa (2002) trata da gestão democrática na Educação Infantil, na qual a participação das famílias é entendida enquanto prática de cidadania. Assim, os trabalhos com famílias se voltam para a participação das famílias na “discussão, elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto da escola”. Assumem a perspectiva de “fazer junto” com as famílias, mostrando que o projeto é uma construção coletiva.

Nesse sentido, propostas de incentivo à participação popular podem ser citadas, como o Método Altadir de Planificação Popular, que, embora muito difundido na área da Saúde, pode ser aplicado na realidade educacional. “Favorece o comprometimento da comunidade e de suas lideranças com análise e enfrentamento de seus problemas em contraposição a uma atitude de geradores de demandas e soluções” (TANCREDI, BARRIOS et al, 1998, p. 39).

De acordo com o método, que contém quinze passos, recomenda-se que o processo de planejamento seja desenvolvido em oficinas de trabalho, cujo objetivo é favorecer a construção coletiva, fazendo com que os membros da equipe de trabalho sejam atores ativos no processo de elaboração do planejamento, sendo capazes de atuar e transformar a realidade na qual estão inseridos.

⁴ Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

As possibilidades são inúmeras, porém, o que caracteriza um trabalho com as famílias, não são somente as práticas, mas sim as concepções que lhe dão sustentação.

Dependendo da concepção que temos da criança, da família, da Educação Infantil e do papel de seus profissionais, os trabalhos e as relações com famílias podem assumir diferentes formas, pois pouco significaria, por exemplo, dizer que é importante estabelecer uma relação de parceria, de trocas com as famílias, se a instituição e seus profissionais não vêem sentido nessa parceria porque consideram as famílias como “desestruturadas” e sem muitas condições de contribuir com algo.

Diante das experiências apresentadas pela literatura, podemos observar que estas contemplam concepções defendidas nesta pesquisa. Em todas as experiências subjaz a concepção de família como bem-vinda, considerada importante e como aquela que deseja o melhor para seus filhos. A concepção de família é abrangente, pois inclui os avós, como no caso das experiências portuguesas citadas por Sarmento T. e Marques (2007), das experiências italianas citadas por Gandini e Forman (2002) e das experiências nacionais citadas por Nunes e Vilarinho (2001). A concepção de criança como competente também se faz presente nas experiências, especialmente no que se refere ao trabalho de documentação visual mencionado pelos autores italianos. A concepção de Educação Infantil como aquela que não se posiciona como superior perante os pais, mas partilha com estes a tarefa de educar também se encontra subjacente nas propostas, como, por exemplo, na proposta de Correa (2002) ao abordar a gestão democrática, apresentado a perspectiva de “fazer junto” com as famílias.

Como afirmamos, não pretendemos sugerir a mera transposição das experiências para nossa realidade, dadas às particularidades de cada local, porém, estas podem nos ajudar a pensar em como promover trabalhos com as famílias, pois nos apresentam possibilidades e desafios.

Com o objetivo de conhecer a nossa realidade local a respeito do trabalho com as famílias, nos propusemos nesta pesquisa, conforme anunciado anteriormente, a identificar e analisar as propostas de trabalhos com famílias existentes nas unidades de Educação Infantil mantidas pela Prefeitura Municipal da cidade de Presidente Prudente-SP, tendo como pano de fundo as concepções de família, criança, Educação Infantil e papel do profissional de Educação Infantil, já que as opções adotadas pelas instituições de Educação Infantil por determinadas práticas de trabalho com famílias é influenciada por essas concepções.

Identificar, portanto, qual é “visão de mundo” que os grupos ou indivíduos têm e utilizam para agir e tomar posição permite o conhecimento que dinamiza suas interações

sociais. Possibilita, também, saber o que determina e condiciona as opções por determinadas práticas e ações exercidas. (GUIMARÃES, 2005, p. 33)

Assim, não tem sentido abordar as práticas de trabalhos com famílias separada de uma discussão sobre as concepções que as orientam.

No próximo capítulo apresentaremos a nossa investigação acerca da realidade das Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs do município de Presidente Prudente – SP no que diz respeito às concepções e às práticas do trabalho com as famílias atendidas.

Dividimos a apresentação em dois blocos, pois consistem em momentos distintos: “Conhecendo melhor o universo pesquisado” e “Descrevendo e analisando os dados obtidos”, conforme segue.

CAPÍTULO 3 – AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DO TRABALHO COM FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE

3.1 – Conhecendo melhor o universo pesquisado

Conforme anunciando na introdução deste trabalho, levaremos neste momento o leitor a conhecer em detalhes o universo pesquisado, e, em seguida, apresentaremos a análise dos Planos Diretores das Escolas Municipais de Educação Infantil e das falas dos sujeitos envolvidos obtidas por meio das entrevistas, o que revela concepções e práticas de trabalho com famílias, que serão discutidas à luz dos referenciais teóricos apresentados.

Para situar o leitor quanto à realidade investigada, resgatamos algumas informações apresentadas anteriormente.

Embora a maior parte dos dados referentes à caracterização das Unidades Escolares não sejam utilizados na nossa análise por não fazer parte do nosso objeto de pesquisa, apresentaremos com o objetivo de oferecer ao leitor um panorama da realidade sobre a qual nos referimos. Os dados que apresentaremos foram obtidos a partir dos Planos Diretores das Unidades Escolares referentes ao triênio 2006-2008.

Nesta pesquisa foram envolvidas doze Unidades que atendem exclusivamente crianças da Educação Infantil na faixa etária compreendida entre zero e seis anos de idade, totalizando 2.262 crianças. Dentre as doze Unidades, a maioria, ou seja, sete Unidades atendem a crianças entre zero e seis anos, três Unidades atendem a crianças entre zero e três anos e duas atendem a crianças entre quatro e seis anos de idade.

As Unidades Escolares se situam em diferentes bairros da cidade, abrangendo desde áreas consideradas como centrais até regiões periféricas, incluindo os distritos de Presidente Prudente.

A maior parte das Unidades Escolares – 75% funcionam em período integral, iniciando as atividades a partir das 7h:00 com encerramento entre 17h:30min e 18h:00 e, num dos casos, até às 18h:30min. Somente uma unidade atende exclusivamente em período parcial, dividido em dois turnos – das 7h:30min às 11h:30min e das 13h:00 às 17h:00 Duas Unidades atendem crianças tanto em período integral como em período parcial.

O quadro de funcionários das Unidades Escolares contemplam 1 Diretor, 1 Orientador Pedagógico, 1 secretário (porém, há unidades que não contam com esse profissional, como no

caso das que se situam nos distritos), A.D.I.s (Auxiliares do Desenvolvimento Infantil), estagiárias, serviços gerais, cozinheiras e professores. No caso das duas Unidades que atendem crianças entre zero e três anos não há professores no seu quadro de funcionários. Algumas Unidades Escolares contam com escriturário, vigia noturno, zelador, porteiro. Apenas duas Unidades contam com cirurgião-dentista, pois possuem gabinete dentário.

Com relação às profissionais entrevistadas nesta pesquisa, todas declararam possuir formação em Pedagogia e estar atuando no Magistério há mais de quinze anos.

Em se tratando da caracterização das famílias, quanto ao nível de escolaridade, verificamos que se situam, em sua maioria, no Ensino Fundamental incompleto, no caso dos pais e no Ensino Médio completo, no caso das mães. Quanto ao estado civil, a maioria se declarou casada, porém, as demais situações: amasiados, divorciados, separados, solteiros e viúvos somam juntos o percentual quase equivalente ao total de casados. Com relação à situação habitacional, a somatória do número de casas alugadas e cedidas supera o número de casas próprias, ou seja, a maioria mora em casas que não são próprias. Quanto à renda familiar, a maioria se situa na faixa de um a dois salários mínimos. No que diz respeito à profissão, a maioria das mães são do lar, domésticas ou faxineiras e os pais, em geral, possuem as seguintes profissões: serviços gerais, ajudantes de pedreiro, operários, motoristas, vendedores e, no caso dos distritos, predominam os agricultores e cortadores de cana. Quanto à religião, a maioria se declarou católica.

Consideramos importante destacar que os Planos Diretores das Unidades investigadas apresentam basicamente a mesma estrutura, com poucas variações. Em geral, contemplam os seguintes itens:

Introdução, Objetivos, Identificação e Caracterização da Unidade Escolar, Descrição da realidade escolar: caracterização da comunidade, caracterização da clientela, recursos físicos e materiais, recursos humanos, atendimento e acomodação da clientela, calendário escolar, horário de trabalho e escala de férias dos funcionários, organização das HTPCs; Proposta Pedagógica: Diagnóstico da realidade escolar, Objetivos, Plano de Ação; Recursos Necessários para a implementação das ações: Plano de Trabalho da Administração da Unidade Escolar, Plano de Trabalho da Orientação Pedagógica da Unidade Escolar, Plano de Trabalho da Secretaria da Unidade Escolar, Plano de Trabalho do Núcleo Operacional da Unidade Escolar – A.D.I.s, cozinheiras, serviços gerais, Plano de Trabalho do Conselho de Escola da Unidade Escolar, Plano de Curso por modalidade, Plano de Ensino dos Docentes; Critérios para acompanhamento,

controle e avaliação da execução do trabalho realizado por diferentes segmentos do processo educacional; Projetos Especiais.

Mais da metade dos Planos de Trabalho da Administração e da Orientação Pedagógica traz itens específicos referentes ao trabalho com as famílias e comunidade. Já nos demais Planos de Trabalho, esse aspecto encontra-se diluído ao longo do texto.

O fato de a estrutura ser basicamente a mesma para todos os Planos Diretores sugere que as Unidades Escolares tenham recebido essa orientação para elaborar seus Planos, possivelmente da Secretaria Municipal de Educação, responsável por tais instituições.

Além disso, destacamos nos Planos Diretores um dado que consideramos significativo com relação à formação dos profissionais. A maioria das Unidades informou nos Planos que possui duas horas semanais de H.T.P.C. (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) com A.D.I.s, porém há casos que esse número varia de uma a duas horas e meia e, no caso das unidades que atendem crianças de pré-escola (4 a 6 anos), a H.T.P.C. com professores é de três horas. Algumas unidades que trabalham com A.D.I.s fizeram referência aos problemas que enfrentam para a realização das reuniões de H.T.P.C.s com estes profissionais. Em função de não haver um horário para as H.T.P.C.s com A.D.I.s assegurado por lei, visto que tais profissionais não são regidos pelo Estatuto do Magistério e as referidas reuniões não poderem comprometer o atendimento às crianças, as unidades declararam a dificuldade para reunir todos num mesmo horário, agravada pelo quadro de funcionários muitas vezes incompleto, além do tempo curto (no caso das unidades que afirmam realizar 1 hora de H.T.P.C.) e a conseqüente falta de seqüência das H.T.P.C.s.

Estando brevemente apresentada a realidade a que se refere à nossa pesquisa, conforme anunciado na introdução, procederemos neste momento a descrição e análise dos dados obtidos juntos aos Planos Diretores das Unidades Escolares e às transcrições de entrevistas com gestores, professores/A.D.I.s e famílias, à luz dos referenciais teóricos adotados.

3.2 – Descrevendo e analisando os dados obtidos

Neste momento, conforme anunciamos, apresentaremos a descrição e análise dos dados obtidos junto aos Planos Diretores das E.M.E.I.s do município de Presidente Prudente referentes ao triênio 2006-2008 e às transcrições das entrevistas realizadas com uma amostra de gestores, professores/A.D.I.s e famílias atendidas.

Optamos por apresentar a descrição dos dados juntamente com a análise num único capítulo porque não concebemos estes dois momentos separados, ou seja, quando a descrição de um dado é apresentada, estamos diante de revelações que nos remetem àquilo que buscamos entender e, portanto, a atribuição de significados, de sentidos começa a se processar. Captar esse movimento na medida em que ocorre nos parece mais expressivo do que dividir descrição e análise em dois momentos distintos.

Decidimos por analisar conjuntamente os dados dos Planos Diretores com os dados das entrevistas, de forma a promover um diálogo entre ambos, visto que as entrevistas foram realizadas com o objetivo de complementar os dados dos Planos Diretores, não sendo significativo, do nosso ponto de vista, apresentá-los separadamente.

Visando facilitar a visualização dos dados, apresentaremos as tabelas com o resultado do que foi obtido junto aos Planos Diretores das Unidades Escolares e classificado de acordo com as categorias de análise.

Esclarecemos que fizemos opção por apresentar na íntegra os excertos de transcrições de entrevistas, embora longos, nos casos em que consideramos significativos para ilustrar as idéias e elucidar as análises.

Consideramos importante informar que os dados nem sempre apareceram de forma direta e explícita nos textos, mas se encontraram de forma diluída e, muitas vezes, implícita, demandando interpretações, o que nos colocou diante de um desafio, ou seja, a busca pela superação das impressões pessoais e o exercício de visualizar e interpretar os dados remetendo-os sempre ao nosso referencial teórico. Esse foi nosso balizador, ajudando-nos a encontrar o caminho quando o rumo parecia incerto, duvidoso.

É interessante notar que as concepções declaradas nos textos muitas vezes não coincidiam com as concepções implícitas nas propostas de trabalhos com famílias que as Unidades

abordavam nos seus Planos Diretores. Assim, fizemos um contraponto entre as concepções subjacentes aos trabalhos e as concepções declaradas.

Embora tenhamos apresentado em detalhes a metodologia na introdução deste trabalho, consideramos importante resgatar brevemente algumas informações referentes às categorias de análise. Como nos referimos, estas foram definidas previamente com base na relação com nosso objeto de pesquisa, resultando em seis categorias: justificativa para a necessidade do trabalho com famílias, propostas de trabalhos com famílias, concepções implícitas ou explícitas de criança, de família e de Educação Infantil e papel dos profissionais. Para a classificação dos dados nas categorias, foram utilizados indicadores qualitativos: presença (ou ausência) e quantitativos: frequência e desenvolvida a técnica de análise de conteúdo.

A seguir, podem ser visualizadas as tabelas contendo os dados dos Planos Diretores organizados a partir das referidas categorias.

Tabela 1 – Categoria: Justificativa para a necessidade do trabalho com famílias

Questão: *O texto apresenta justificativa para a necessidade do trabalho com famílias na Educação Infantil?*

Nesta categoria, identificamos nos Planos Diretores duas subcategorias de justificativas: a primeira refere-se a problemas relacionados às próprias famílias e seguinte refere-se a outras questões.

Subcategoria: Justificativas referentes a problemas relacionados às famílias

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
Dificuldades em compreender o trabalho pedagógico, entender fatos ocorridos na U.E., ter visão da instituição como espaço educativo.	5
Participação insatisfatória	5
Desinteresse pela vida escolar da criança, pelo seu desenvolvimento e aprendizado.	4
Exigência de atendimento além das atribuições da Instituição/transferência de responsabilidade para a Instituição/ responsabilidades não assumidas pelas famílias	4
Demonstrações de desconfiança/insegurança.	2
Dificuldades em compreender-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem/em conhecer a importância do seu trabalho pedagógico.	2
Questões discutidas fora do âmbito escolar (com vizinhos e não com os profissionais da Instituição)	1
Falta de apoio dos pais	1
Desrespeito aos horários da Instituição	1
Dificuldades nas relações interpessoais agravadas pelas proximidades pessoais	1
Sentimento dos educadores de desvalorização do trabalho da instituição	1

Subcategoria: Justificativas referentes a outras questões

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
Para que orientações e valores da família e da escola não se choquem	1
Importância da família e instituição na formação do ser humano	1
Parceria com famílias para uma educação de qualidade para todos/ Construção de uma escola de educação infantil consciente de seu papel.	1
Participação da família na concretização dos princípios e valores na prática educativa	1
Para o enfrentamento de contradições e dificuldades no contexto educacional em benefício das crianças.	1
Inadequação nos atendimentos às famílias	1

A maior parte das Unidades justifica a necessidade do trabalho com famílias com base nos problemas relacionados às próprias famílias, dentre estes se destacam, em primeiro lugar, as dificuldades em compreender o trabalho pedagógico, entender fatos ocorridos na U.E., ter visão da instituição como espaço educativo, além da participação insatisfatória. Em seguida, na ordem de frequência, aparece o desinteresse pela vida escolar da criança, pelo seu desenvolvimento e aprendizado.

Para compreender melhor o que as escolas estão entendendo por interesse e participação das famílias, foi perguntado aos gestores e professores/ADIs o que significava uma família interessada e participativa.

As entrevistadas associaram participação e interesse a três aspectos, conforme a seguir:

a) comparecimento nas reuniões de pais

O pai que conhece que sabe o que acontece, aquele pai que já na primeira reunião ele vem porque tem interesse em saber como o filho dele vai ser tratado ali, o que o filho dele vai conseguir ali, qual o objetivo que a escola vai ter com o filho dele, se é só guardar mesmo, o pai interessado ele vem saber disso, ele não vem só deixar, só largar porque não tem onde deixar. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Por exemplo, quando o pai vem para a reunião de pais ele se mostra interessado, é uma reunião que vai falar do filho, do desenvolvimento do filho... (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Entretanto, na fala da A.D.I. foi constatada uma ambigüidade – cobrar e ser cobrada da participação na escola. Ao assumir a dupla identidade de profissional e de mãe, a ADI realizou o movimento de colocar-se no lugar do outro, demonstrando compreensão pela situação dos pais e também relatou como concilia os dois papéis.

Eu sou mãe, também tenho filho na escola e vou partir por mim. No ano passado eu não fui em nenhuma reunião da minha filha, nem do meu filho e eu cobro isso dos meus pais. Só que eu deixo alguém pra me representar, quer dizer, o meu marido vai nas reuniões. Eu sei de tudo porque ele é um marido que tá em todas as reuniões. Aqui na creche a gente fala assim: olha aquele pai, aquela mãe é dez, que comparece, que vem, você chama ele ta aqui. Eu falo: gente, isso acontece comigo e eu trabalho aqui, porque, eu não compareço na escola, eu não participo, então a gente tem que ver também esse lado, a gente tem que se colocar no lugar do outro. Eu também cobro e sou cobrada. Só que quando eu não posso ir na reunião, meu marido vai porque ele se acidentou e está parado, ele tem o tempo pra isso, entendeu? Então ele vai, participa, ele vai na escola e me passa tudo o que ta acontecendo. Agora eu não tenho tempo pra isso, mas ele como membro da família assume. Quando ele não pode, ele vai no médico, o meu filho vai, quer dizer, sempre tem alguém, sempre tem um representante da família, sempre deixo alguém. Eu falo assim que eu não compareço, mas eu tô sabendo, eu sei, converso com a professora por telefone, pergunto. Esse tipo de participação eu tenho. E tem mães aqui que também têm esse tipo de participação. Então muitas vezes a gente fala que os pais não participam, mas a gente não se coloca no lugar deles. (A.D.I. da Unidade A)

Discutimos a condição que a dupla identidade de pai e professor permite, de assumir ambos os papéis e compreender os dois lados. Nessa lógica, assumir simultaneamente os papéis de pai e professor permitiu à profissional a que nos referimos, estabelecer uma identificação com a condição de pai.

A professora a seguir contextualizou a participação e interesse dos pais dentro da atual conjuntura social e associou à falta de tempo:

Eu acho que está vinculado hoje em dia à participação maior da mulher no mercado de trabalho, o homem não tem sido flexível a essa vinda na escola, muitas vezes o que eu sinto com a minha turma, não é falta de interesse, é falta de tempo, de disponibilidade porque eles têm que garantir o emprego deles e as mães que têm disponibilidade, elas vêm: olha, preciso conversar com você ou conversa com a orientadora ou com a diretora. Se eu não estou disponível, elas ligam, então tem todo esse aparato, o grande problema é a falta de tempo. (Professora da Unidade B)

Então não seria por desinteresse essa participação insatisfatória, mas porque talvez eles não tenham essa disponibilidade que gostariam, não é? (Pesquisadora)

É, eu creio que, o que eu tenho sentido pegando uma turma dois anos seguidos é que eles se sentem impotentes. (Professora da Unidade B)

Assim, ambas as educadoras relativizam a questão do desinteresse e participação insatisfatória dos pais, uma quando se coloca no lugar deles e a outra quando entende a situação em que vivem.

b) demonstração de preocupação com a criança, seus cuidados e educação

Quando o filho tá doente, o pai liga pra saber como a criança está, se ela passou bem, se não passou, ele te informa se a criança passou bem à noite. A criança fica doente à noite, então de manhã cedo, o pai que participa, que realmente quer participar, quer saber da vida filho, ele vai falar pra você, ele não passou muito bem, você me liga, ele avisa vou levar ele no médico, vou fazer isso. Tem pai que fica, ah você não pode dar um medicamento pra criança, a gente fala: não pode, porque tem a dengue, não pode dar nenhum tipo de analgésico, isso é um caso de emergência. O filho tá passando mal, filho em primeiro lugar. Vou sair, vou buscar ele, isso é interesse dos pais. E quando a gente passa recado também, tem pai que não lê em casa, tem criança que vem com a roupa suja do outro dia, tem pai que liga por roupa perdida que a gente vai ver tá dentro da bolsa, isso é descuido por parte deles também. [...] Muitas vezes a mãe coloca a criança aqui dentro e esquece do filho, literalmente esquece. Tem vez que esquece mesmo – literalmente. Então é muito difícil, você tem que conversar muito com os seus pais. (A.D.I. da Unidade A)

E quando a gente pergunta na entrevista o que você espera do trabalho realizado na unidade, então tem muitos que falam que esperam a socialização da criança, mas talvez não nos termos que a gente diz, que o filho aprenda alguma coisa, tem outros que falam eu não sei, não quero saber e também não tenho interesse de saber, então a escola é culpada? (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

c) presença em eventos, festas e colaboração em promoções da escola

Nós já fizemos campanha aqui pra comprar as cortinas, nós fizemos rifa, houve uma participação. Primeiro nós colocamos na reunião de pais que nós estávamos precisando, os pais concordaram, aí mandamos pros alunos, então nós fizemos duas campanhas, da cortina e dos brinquedos e foi boa, tanto é que agora nesse ano está funcionando a ludoteca, que é uma sala de jogos. Então foi tudo assim, com a ajuda dos pais e também teve mãe que pediu pra gente voltar a fazer a manhã da sobremesa, onde elas doam e a gente vende. [...] E também quando nós fizemos a Família na Escola... (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

A partir da análise das entrevistas realizadas foi possível constatar que a participação e interesse das famílias são entendidos pelas escolas como comparecimento às reuniões de pais, porém, considerando aspectos que relativizam essa questão, demonstração de preocupação com a criança, além da presença em eventos, festas e colaboração em promoções da escola.

Também foi investigada nas entrevistas a opinião das mães a respeito da idéia de que as famílias não participam de forma satisfatória da escola.

Conforme anunciamos na introdução, apesar da solicitação da pesquisadora em selecionar as mães aleatoriamente, as entrevistadas foram previamente escolhidas pela Unidade Escolar.

As mães pertencem a níveis sociais diferentes. A mãe da Unidade A trabalha no período noturno para ajudar a sustentar a família de seis pessoas, o casal e quatro meninas – uma de nove anos, outra de sete e as menores, uma de três anos e meio e outra de um ano. Todas as crianças passaram pela creche referida na pesquisa. Moram numa casa de três cômodos bastante simples cuja construção ainda está por terminar – chão no contra piso, paredes sem reboque, teto com cobertura somente na laje, quintal sem calçamento. A mãe demonstrou algum desconforto pela situação e pareceu buscar um alívio quando disse que, embora a casa ainda esteja nestas condições, ela se sente feliz por não ter que pagar aluguel. A filha menor, ainda bebê, fica em período integral na Unidade Escolar a que nos referimos. A mãe da Unidade B apresenta um padrão de vida mais elevado. Sua família possui quatro pessoas, o casal e duas filhas. Mora num bairro considerado de boa localização, com toda infra-estrutura. Como a entrevista foi realizada na escola, não foi possível conhecer sua residência. Trabalha como autônoma revendendo cosméticos. A filha estuda na referida escola no período parcial. Pelos seus relatos, percebe-se que a mãe possui uma condição financeira que lhe permite auxiliar a escola e as crianças. Conta que doa produtos cosméticos com os quais trabalha para serem rifados pela unidade escolar, manda materiais escolares de melhor qualidade, mesmo sabendo que serão usados no coletivo, pensando não somente na sua filha, mas naquelas crianças que porventura não possam comprar.

Embora pertencendo a níveis sociais diferentes, ambas fazem parte do Conselho de Escola e, nas suas falas, demonstram ser porta-vozes da escola, pois partilham do seu discurso, defendem a escola e, inclusive, assumem voluntariamente campanhas para melhoria de condições materiais desta. São mães com quem a escola sabe que pode contar para falar sobre ela.

Esse fato vem corroborar a constatação apresentada por Souza (2007) na sua pesquisa. Segundo a autora, somente aqueles pais considerados como espelho da escola é que são reconhecidos como seus membros, sendo conferida a estes a confiança.

Quando questionada se concorda ou não com a idéia de que os pais participam pouco da escola, a mãe da Unidade A apresenta uma atitude de defesa da escola e de acusação dos pais.

Ó, a escola está de porta aberta, o pai não vem criticar que não participa porque não deixam, a escola tá lá, a hora que você chegar, eles vão te escutar, vão te mostrar o trabalho que eles fazem com a criança, tudo. Ah, eu não vou lá não, só vou pegar meu filho e vou embora. Aí depois eu chego e falo, aquela escola não é boa não porque eu não vejo nada. Por quê? Os pais têm que ter interesse em saber que jeito que seu filho tá,

como que ele tá sendo tratado. Eu acho que a porta nunca tá fechada na escola. Os pais tá fechado pra escola. (Mãe da Unidade A)

E por que você acha que os pais não participam muito? (Pesquisadora)

Ah eu acho que é um pouco de preguiça. Essa minha já conhece (*aponta a criança*). A minha mãe chega de surpresa na escola. Quando eu tenho uma dúvida, eu chego, eu entro, eu pergunto e acabou, nunca fecharam a porta pra mim. Escola nenhuma faz isso. E olha que eu tenho uma na quarta, na primeira, no Pré e no berçário. Então, a pessoa antes de falar fecharam as portas tem que ir lá ver se a porta tá fechada. (Mãe da Unidade A)

Então, na sua opinião, os pais não participam muito porque...(Pesquisadora)

Porque não quer. Porque a escola está todo dia com as portas abertas das sete às seis, cinco horas. Tá lá aberta, não vai porque não quer. (Mãe da Unidade A)

Como você acha que as famílias poderiam participar mais? (Pesquisadora)

A mãe entrevistada não vê uma forma de estimular a participação se os pais não estiverem dispostos a tal.

Tem um ditado: a escola é super boa, mas não é que a escola é boa, todas as escola é igual, o que acontece? Os pais pode acontecer de não participar, não ver o problema que tem e não esperar só pelo governo porque o governo...Ah é assim, tem uma festa, uns falam, vamos levar um pacote de bala, um bolo ou bolo não, vamos levar uma lata de brigadeiro, porque lá é assim, uma sala leva uma lata de brigadeiro, outra sala leva um refrigerante, então a escola faz cada festa, o tratamento que a criança tem, os enfeites. Ah, aquela escola é boa, é famosa, não é? O pai não participa da outra escola, então o que acontece muito é isso, então fica: aquela ali não presta, aquela lá presta. Eu acho, tipo assim, eu acho que o mais culpado não é a escola, o culpado mesmo é os pais. Os pais que tem que ir à escola, a escola não tem como levar os pais se eles não quer ir. Se o pai não quer ir, escola nenhuma vai fazer os pai ir. Não tem como, eu acho na minha cabeça não tem resposta, se os pais não quer ir, não tem... (Mãe da Unidade A)

Então você acha assim, que é uma coisa que teria que partir dos pais, eles que teriam que tomar a iniciativa de ir atrás, se eles não vão, a escola também não pode fazer muito. (Pesquisadora)

Não pode fazer nada, porque não vai obrigar, não pode obrigar. (Mãe da Unidade A)

Então não tem um jeito que você acha que chamaria mais os pais a participar? (Pesquisadora)

Não, não tem. (Mãe da Unidade A)

A mãe da Unidade B assume a mesma postura de acusação dos pais identificada na mãe da Unidade A.

Quando questionada se concordava com a afirmação de que os pais não participavam muito da escola, ela respondeu:

Concordo. Porque muitos vivem com pressa para trabalhar e falam que não têm tempo para participar da escola. (Mãe da Unidade B)

Porém, se mostrou mais otimista que a mãe da Unidade A com relação à estimulação da participação dos pais. Associou uma maior participação à realização de atividades pela escola desde que fossem levados em conta o interesse e o horário de trabalho dos pais.

Acho que se a escola fizesse atividades nos finais de semana – sábado e domingo envolvendo pais e filhos, acho que seria interessante. Por exemplo: crochê, pintura, bordado, futebol de salão. Assim ninguém teria a desculpa de que está trabalhando e teriam que ser coisas que os pais e as mães gostassem de fazer, envolvendo as crianças. As atividades teriam que ser de acordo com a faixa etária das crianças, para que possam participar junto com os pais. (Mãe da Unidade B)

Assim, constatamos que a mãe da Unidade A demonstrou maior preocupação em defender a escola e acusar os pais, revelando uma incorporação do discurso escolar, o que nos instiga a refletir sobre o porquê dessa atitude. Mais adiante voltaremos a essa questão.

Quando questionadas se a escola solicita a participação dos pais, foram apresentadas diferenças de atuação de cada Unidade Escolar quanto a solicitar ou não a participação. Segundo os relatos das mães, uma não solicita, a outra faz solicitações no que se refere à participação em reuniões e acompanhamento da criança. Apesar das diferenças, o ponto comum entre as mães é que ambas se sensibilizam diante das necessidades da escola e se antecipam às solicitações desta.

Não pede, mas eu sempre tomo a iniciativa. Por exemplo: Sou do Conselho de Escola e sabia que a escola estava precisando de cortinas. Então eu doe uma colônia da Natura, foi feita uma rifa e quem quis ou quem podia comprar, comprou, ninguém foi obrigado a comprar. Com o dinheiro, foram feitas as cortinas. Eu sempre converso com pais explicando o que a escola está precisando e pedindo a colaboração deles. (Mãe da Unidade B)

Pede, cobra, mas é assim, eu acho que não devia nem cobrar porque é obrigação dos pais. (Mãe da Unidade A)

E como que eles pedem a participação dos pais? (Pesquisadora)

Assim na reunião, participar, apesar de que muitos pais já, nem precisa, já tá lá todo dia, vê, conhece. (Mãe da Unidade A)

E no que eles pedem pra vocês participarem? (Pesquisadora)

Ah, das reuniões, saber mais do filho, porque tem muitos pais que acham que é depósito, vou pôr a criança aqui e acabou. Pedem pra prestar mais atenção no filho. . (Mãe da Unidade A)

Então eles pedem pra participar das reuniões e acompanhar mais a criança, saber mais dela, prestar mais atenção no filho. (Pesquisadora)

Isso. Porque a criança chega, olha a mãe eu aprendi fazer isso. Ah moleque, vai pra lá. Não é assim, é dar atenção. (Mãe da Unidade A)

Em mais alguma coisa eles pedem pra vocês participarem? (Pesquisadora)

Não, porque a gente é xereta mesmo, já ta lá. Ah, igual assim dos brinquedos, eu peguei e falei pra ela (*refere-se a uma das profissionais da creche*), né. Eu que deixo a minha filha, a gente vê que os brinquedos ta quebrado. Igual ela fala, a gente não pode fazer nada, mal pode pedir, aí eu vim embora e fiquei com aquilo na cabeça. Não pode? Pera lá, catei um saco preto, saiu eu e outra mãe no ano passado. Aí, ela falou: não acredito, mas ficaram super feliz, a gente arrecadou bastante. (Mãe da Unidade A)

Como já comentamos, não foi por acaso que as referidas mães foram selecionadas pela escola para participarem da entrevista. São mães que têm o estilo de participação desejado pela escola: não precisam ser solicitadas, nem cobradas, sabem do que a escola precisa e tomam a iniciativa para ajudar, defendem a escola e assumem o discurso desta, enfim são, de fato, *espelhos* da escola.

Voltando às justificativas para a realização dos trabalhos com as famílias, na seqüência, estão a *exigência de atendimento além das atribuições da Instituição, transferência de responsabilidade para a Instituição, responsabilidades não assumidas pelas famílias*, dentre outras questões apontadas com menor freqüência, tais como: *demonstrações de desconfiança/insegurança, dificuldades em compreender-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem/em conhecer a importância do seu trabalho pedagógico, questões discutidas fora do âmbito escolar (com vizinhos e não com os profissionais), falta de apoio dos pais, dificuldades nas relações interpessoais agravadas pelas proximidades pessoais e sentimento de desvalorização do trabalho da instituição*.

Além do foco nos problemas relacionados às famílias, poucas Unidades apontam outras justificativas para a necessidade do trabalho com famílias: *Para que orientações e valores não se choquem, importância da família e instituição na formação do ser humano, parceria com famílias para uma educação de qualidade para todos/Construção de uma escola de educação infantil consciente de seu papel, participação da família na concretização dos princípios e*

valores na prática educativa, para o enfrentamento de contradições e dificuldades no contexto educacional em benefício das crianças e a inadequação nos atendimentos às famílias.

Em suma, de acordo com a investigação realizada, as unidades escolares afirmam ser necessário trabalhar com as famílias para que estas compreendam o trabalho pedagógico, entendam o papel educativo da instituição e participem mais da Unidade Escolar

Considerando as justificativas para o trabalho com as famílias apontadas nas pesquisas e apresentadas no início deste trabalho, constatamos que há um fosso entre estas e as justificativas citadas pela maioria das Unidades Escolares investigadas. Enquanto que as pesquisas justificam a necessidade de parceria com as famílias para o sucesso escolar das crianças (PORTELA E ATTA, 2002; NUNES E VILARINHO, 2001), produzindo benefícios não somente para estas, como também para professores, pais e comunidade (DAVIES, 2003; MUSITU, 2003), para amenizar a transição das crianças entre os cenários casa/escola (MAGALHÃES, 2007), para assegurar, juntamente com outros fatores, a qualidade dos serviços para a primeira infância (BHERING e DE NEZ, 2002; GANDINI e EDWARDS, 2002; ZABALZA, 1998), poucas Unidades Escolares fazem referência a tais justificativas que, inclusive, não aparecem com a mesma frequência que as demais, o que nos leva a inferir que a razão de ser dos trabalhos com as famílias não se situa, na sua maioria, em questões relacionadas à criança e seu direito a uma educação de qualidade, mas focalizam dificuldades ligadas às famílias. Tal fato nos revela um desafio, pois justificar o trabalho com as famílias com foco na criança e seus direitos nos parece ainda distante, haja vista que somente 6 ocorrências foram verificadas neste aspecto, contra 27 referentes a questões relacionadas às famílias associadas a suas supostas inadequações.

A partir desses aspectos revelados pela pesquisa, várias questões são suscitadas e se entrelaçam com as outras categorias de análise: Qual concepção de criança permeia o trabalho? Qual a concepção de família que as Unidades têm quando apresentam tais justificativas para os trabalhos com estas? Não estaríamos diante de uma visão negativa das famílias? A escola compreende suas famílias e se considerada preparada para tanto?

Tabela 2 – Categoria: Propostas de trabalhos com famílias

Questão: *O texto aborda aspectos referentes às propostas de trabalhos com famílias na Educação Infantil? Se sim, qual (is)?*

Também nesta categoria, identificamos nos Planos Diretores duas subcategorias – uma referente aos objetivos das propostas de trabalhos com famílias e outra referente às propostas propriamente ditas.

Subcategoria: Objetivos das propostas de trabalhos com famílias

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
Participação das famílias e a integração família-escola	12
Conhecimento da instituição pelas famílias	7
Levar as famílias a perceber a importância da sua atuação no desenvolvimento da criança	7
Favorecer o relacionamento interpessoal (entre famílias e funcionários) Possibilitar um ambiente de cooperação e respeito entre os profissionais e as famílias	5
Estabelecer trabalho de parceria junto às famílias	5
Para que as famílias cumpram os horários	4
Diálogo com as famílias	3
Esclarecimento da função educativa da instituição	2
Promover um clima de confiança entre a unidade escolar e as famílias/para que possam deixar seus filhos com tranquilidade	2
Uma escola aberta aos pais	1
Que cada um (família e escola) faça a parte que lhe compete da melhor forma possível	1
Levar as famílias a ter conhecimento que a escola é de todos e todos são responsáveis por ela.	1
Envolvimento das famílias como prática administrativa democrática.	1
Garantir o direito da família a ter acesso à informação, apoio e orientação sobre seu filho.	1
Oferecer uma educação de qualidade	1
Favorecer o bem estar da criança	1

Subcategoria: Propostas de trabalhos com famílias

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
Reuniões de pais	12
Atendimentos Individuais	12
Palestras com especialistas	11
Festas. apresentações e eventos culturais	10
Articulação com o Conselho de Escola	9
Envolvimento das famílias na aquisição de recursos materiais para a Unidade	4
Bilhetes. comunicados e cartazes informativos	3
Exposição de trabalhos das crianças para as famílias	2
Registro de ocorrência de atrasos dos pais	2
Contato informal através de conversas e observações	2
Convite aos pais para passar o dia na Unidade	1
Entrevistas	1
Organização da saída dos alunos e dos espaços físicos – medida para proporcionar segurança aos pais.	1
Contato direto com os pais – para inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.	1
Pedido de colaboração às mães para lanche. (com relação a festas e passeios)	1
Fechamento dos portões com cadeado (para que os pais respeitem horários)	1
Solicitação da participação dos pais no acompanhamento das tarefas de casa, melhorando a afetividade e o relacionamento entre pais e filhos e despertando o interesse na criança pela aprendizagem.	1
Contrato de trabalho entre famílias e funcionários	1
Trabalho com mães representantes.	1
Diagnóstico das concepções que a família tem sobre a escola.	1
“Ter paciência, procurando ser compromissado e responsável junto às famílias, trabalhando no dia-a-dia em busca de conquista”.	1
“Compreender e ser tolerante com funcionários e pais, sem paternalismo”.	1

As referidas propostas de trabalhos com famílias são abordadas neste texto de forma associada ao sentido de práticas desenvolvidas pelas Unidades Escolares. Apesar de o termo “prática” significar “toda ação do homem sobre a natureza e sobre outros homens”, segundo Filho (1996), utilizamos o termo com consciência de que quando se trata de atividades propostas, estas nem sempre correspondem às ações, ou seja, a atividades efetivamente realizadas.

Como afirmamos, em todos os Planos Diretores há o Plano de Trabalho dos gestores no qual constam objetivos e atividades direcionadas às famílias, dentre outros itens. Assim, em geral, os gestores (Diretor e Orientador Pedagógico) aparecem como responsáveis pela elaboração e execução de propostas de trabalhos com famílias.

Parte dos Planos Diretores não faz referência à atuação dos professores junto às famílias. Todas as Unidades Escolares apresentam como um dos objetivos para as propostas de trabalho com famílias a participação destas e a integração família-escola. Mais da metade das Unidades objetiva que as famílias conheçam a instituição. Com a mesma frequência, outra parte das Unidades apresenta o objetivo de levar as famílias a perceber a importância de sua atuação no desenvolvimento da criança.

Liderando o rol das propostas de trabalhos, estão as reuniões de pais e os atendimentos individuais que se fazem presentes em todos os Planos Diretores analisados.

As entrevistas realizadas confirmam a predominância destas formas de trabalhos com as famílias.

Quando questionadas sobre como a escola trabalha com as famílias das crianças atendidas, as profissionais da Unidade A se referem às reuniões de pais e aos atendimentos individuais:

Principalmente em reuniões. Nós temos os dias das reuniões com todo mundo, nós temos os dias que os pais precisam conversar, eles podem estar vindo, agendando ou até assim no instante, quer falar agora, ele vai ser atendido agora, mas também se eu precisar falar com você agora, vai ser agora também, Ah não posso. Então tá bom, daqui a pouco você volta, mas a gente dá toda abertura pro pai. No início do ano nós falamos tudo o que vai acontecer. Nós não deixamos nada, nada, nada pra falar depois. Na primeira reunião é totalmente aberto, como nós vamos trabalhar, o que nós vamos fazer e os pais podem opinar se deve, se pode, se não e depois que a gente fizer uma reunião coletiva, eles partem pras salas. Nas salas vão conversar mais individualmente como vai ser e também tem o dia-a-dia, o tête-à-tête todo dia com as meninas, de manhã com uma, à tarde com outra, porque não é a mesma que recebe que entrega. Por conta do horário, se entra às 7 horas, vai sair mais cedo. Então é aberto pros pais virem a hora que quiser... (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

A A.D.I. da Unidade A se refere aos atendimentos individuais. Sua fala demonstra uma relação com as famílias na qual se faz presente o sentimento a falta de respeito para com a profissional situada numa posição hierárquica inferior.

Vou falar sobre minha sala. Quando a gente tem um problema com a família, a gente não consegue resolver, conversar ou continua algum problema recorrente, a mãe tem alguma resistência pra conversar com a gente, a gente passa pra orientadora, pra ta conversando com essa mãe, pra ver o que ta acontecendo, pra ver se ela se abre com a direção, porque tem aquilo também de hierarquia, né. Você é A.D.I., diretora é diretora, orientadora é orientadora, o pessoal ainda tem muito disso, então... *(interrupção por alguém que chega para ser atendido à porta, o telefone toca)*. A escola tem um monte de regras pra serem cumpridas, então a gente passa essas regras pros pais, aí o que acontece, muitas vezes o pai até cumpre as regras, aí você fala, muitas vezes, você é cobrado das outras pessoas, não é um trabalho só, então é um trabalho conjunto. Aí você tem que passar pra orientação, a orientação passa pros pais, porque igual eu falei pra você, é uma hierarquia, você é mais baixa que tem da linha, você é ADI, você tem orientação, direção. Você fala, mas tem uma hora que não dá, você tem que passar pra direção pra ver o que ta acontecendo, porque você também é cobrada das outras pessoas. Aqui é assim, você passa, se não conseguir você passa pra orientação pra conversar com os pais. (A.D.I. da Unidade A)

Na Unidade B a situação se repete, ou seja, a citação das reuniões e atendimentos individuais, porém apesar de outra forma de trabalho ser mencionada, esta ocorre de forma isolada - o Dia da Família na escola realizado uma vez ao ano.

Não só reunião de pais, mas nós adotamos, acho que esse vai ser o terceiro ano, o Dia da Família na escola [...] até no ano passado nós fizemos uma atividade em que a criança desenhava com tinta na sala, foi feito um mural, nossa, foi muito legal, as mães amaram, depois nós colocamos em exposição os trabalhos feitos, então valorizou. A criança via os pais, então como foi algo que deu resultado, nós adotamos esse procedimento – o dia da Família na Escola. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

É uma vez por ano, em que data que é mesmo? (Pesquisadora)

Nós fazemos em setembro, esse ano vai ser em outubro. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

É uma vez ao ano e, além disso, tem as reuniões que você citou. (Pesquisadora)

E as crianças que a gente vê que necessita, nós chamamos para ter uma conversa. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Então seriam três momentos: reuniões de pais, dia da Família na escola e os atendimentos individuais que vocês solicitam quando tem alguma necessidade. (Pesquisadora)

Isso. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

O discurso da professora Unidade B também aponta a predominância das reuniões de pais, além dos atendimentos individuais solicitados pela família ou pela escola. Explicita também a forma como a Unidade se organiza para tais atendimentos – durante as H.T.P.C.s, na saída das crianças e durante a aula quando há disponibilidade de um responsável para assumir a turma:

Em geral, são as reuniões de pais, embora os pais tenham abertura pra estar vindo conversar na HTPC e na entrada e saída. A gente acaba cedendo na saída, entrada é mais difícil. Tendo possibilidade, fica um responsável com a classe e a gente conversa com a mãe, tanto quando a família nos procura ou nós convidamos pra conversar. (Professora da Unidade B)

Então, basicamente, seriam as reuniões e os contatos informais, solicitados pela família ou por vocês. (Pesquisadora)

Isso. E tem horário na HTPC que os pais têm disponibilidade pra estar vindo. (Professora da Unidade B)

Tais situações confirmam o que Bhering e De Nez (2002) constataram: que a forma tradicional (reuniões e eventos) continua sendo a forma mais utilizada nas escolas e creches brasileiras.

Com relação ao recorrente aparecimento de situações em que se fazem presentes os atendimentos individuais, o contato cotidiano e algumas vezes, de forma isolada, a presença de outras formas de trabalhos, percebemos que se confirmam os resultados da pesquisa de Magalhães (2007) que constata que a participação dos pais é essencialmente informal, não estruturada, ocasional, não se configurando como um trabalho organizado, sistemático, mas constituído a partir de situações esporádicas.

Com o objetivo de conhecer que resultados as Unidades vêm obtendo com os trabalhos realizados, questionamos as profissionais na entrevista sobre o assunto.

Na Unidade A, a Orientadora Pedagógica cita a respeitabilidade como resultado obtido.

Primeira coisa é respeitabilidade. Eu acho que conforme a gente trabalha com o pai, mostrando o que faz e dando importância pra ele dentro da escola, mostrando pra ele que ele é importante que a gente passa a ser mais respeitado. Eu acho que é uma das primeiras coisas, o respeito que ele tem pelo profissional. Você vê mesmo aqui dentro aquele profissional que trabalha muito bem o pai. Esse pai, ele interage na sala, ele é preocupado com o filho, não só com o filho, mas com as demais crianças, ele vem, ele quer saber. Agora tem profissional que prefere o pai mais distanciado. Esse profissional ele tem muito mais dificuldade, os pais ficam mais arredios, não respeitam, acham que tá aqui pra limpar a bunda mesmo, desculpe falar, mas é, você sabe disso, e não tá nem aí com o filho. Tá aí, você cuida, é a tua obrigação. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Mas essa respeitabilidade que você está colocando não é geral, depende do profissional? (Pesquisadora)

Depende, porque ainda existe profissional que acha que se o pai tiver perto ele vai interferir negativamente, atrapalhar o funcionamento e não é bem assim, mas graças aos céus aqui nessa Unidade, a maioria trabalha bem com os pais. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Porém, a A.D.I. da Unidade A, se referindo aos atendimentos individuais, revela que os resultados somente são obtidos quando acionadas suas superiores, no caso, Diretora ou Orientadora Pedagógica, demonstrando que a respeitabilidade depende do cargo ocupado na hierarquia pelo profissional.

Muitas vezes você tem que saber trabalhar com os pais, você tem que saber a colocação das palavras, porque tem muitos pais que entendem as coisas de outra forma. Quando a direção passa, já passa assim como autoridade. Quando você passa, você passa assim, você ta dando um recado, mas quase sempre você não é atendida, então quando você passa para a direção é como se fosse a autoridade te chamando, então aí tem um resultado e as pessoas ainda tem muito disso, né – autoridade, tem direção, aquela hierarquia. (A.D.I. da Unidade A)

Então eles atendem na medida em que a orientação ou direção chama e coloca a situação? (Pesquisadora)

Isso. Aí resolve... (A.D.I. da Unidade A)

Na Unidade B a Orientadora Pedagógica fala do reconhecimento do trabalho junto às famílias, indicado pelo fato de os pais procurarem a escola para matricular seus filhos e de quase não ter reclamação.

Tem resultados, porque os pais acabam procurando, elogiando, né, então nós sempre estamos tentando visar o melhor [...]. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Mas os resultados que você colocou é a valorização, os pais elogiando, reconhecendo. (Pesquisadora)

E indicando outras pessoas pra estarem matriculando os filhos aqui na escola. Até porque, assim, a gente quase não tem reclamação. Quando a escola não ta boa, os pais procuram, ligam, reclamam, vêm, falam... (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

A professora cita como resultados os benefícios junto à criança.

Resultados? Pra criança gera benefício, mas passa também muito despercebido da seguinte forma: pai tem uma visão de escola que é pra dar limite pro filho, pelo menos eu to tentando quebrar isso, tem que ter a parceria. A criança repete na escola o

comportamento que tem em casa, então ta gerando um relacionamento benéfico, os pais se tornam mais próximos e sem perder a autoridade do professor, não sei se essa é a resposta. (Professora da Unidade B)

De acordo com nossa análise, os trabalhos realizados com as famílias têm como resultados, segundo as profissionais: a respeitabilidade, porém, há a questão da autoridade relacionada à posição hierárquica do profissional, o fato de a escola ser procurada pelos pais para matriculem os seus filhos, a escola quase não ter reclamação e os benefícios junto à criança.

Enquanto que diversos autores apontam os impactos do trabalho com famílias junto à criança (MAGALHÃES, 2007; DAVIES, 2003; MUSITU, 2003; PORTELA e ATTA, 2002; NUNES e VILARINHO, 2001), somente uma profissional aponta os resultados dos trabalhos nesse sentido. Assim, inferimos que o foco se distancia do que consideramos ser a razão dos trabalhos com as famílias – a criança. Entendemos que os benefícios se estendem para todos os envolvidos na relação escola/família, como pais, professores e comunidade, de acordo com Davies (2003), porém, acreditamos que primeiramente os resultados precisam ser buscados junto à criança e à qualidade dos serviços oferecidos a esta.

Retornando os dados dos Planos Diretores, também com grande frequência é mencionada a proposta de palestras com especialistas, comparecendo em vários dos documentos analisados, não sendo citada em apenas um deles. Porém, durante as entrevistas com os profissionais, foi constatado que as palestras com especialistas não se fazem presentes com a frequência em que são citadas nos Planos Diretores.

Na Unidade A, a dificuldade para trazer especialistas ou “alguém para vir falar”, como citado, demonstra ser o motivo pelo qual a Unidade opte pela realização do trabalho com os próprios educadores da Unidade:

Quem fala sobre o tema, vem alguém de fora, são vocês mesmos? (Pesquisadora)

Não, a orientadora passa pra nós o texto pra gente ta preparando pra passar pros pais. O trabalho é feito pelas A.D.I.s. (A.D.I. da Unidade A)

[...] nós fazemos às vezes também umas reuniões paralelas, reuniões que a gente convida alguém pra vir falar. Então a gente faz às vezes, quando a gente consegue. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Quando informada de que nos Planos Diretores das EMEIs havia uma grande frequência de propostas de palestras com especialistas, cuja preocupação era oferecer saberes,

conhecimentos aos pais, a Orientadora Pedagógica demonstrou desconfiança pela situação e também preocupação com o conteúdo da sua fala:

Você sabe, tem lugar que sou eu, eu, eu sou melhor, eu consigo tudo, eu não quero ninguém aqui, então você vê que é 90% da situação é assim. Agora eu vejo outros lugares e fico assim invejosa quando eu vejo alguém falando que isso deu certo, aquilo deu certo... (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Na Unidade B a dificuldade consiste na escassa participação dos pais, por isso, a alternativa foi aproveitar o momento no qual os pais já participam - a reunião de pais:

Tem palestras, a gente convida profissionais, mas o grande problema é que nós convidamos e não teve muitas pessoas porque o que eles alegam é justamente falta de tempo, alguns até vêm, então, conforme o tema que eles sugerem é discutido em reunião. (Professora da Unidade B)

Em outro trecho, a professora afirma:

[...] agora palestra, nós precisamos marcar isso ainda, mas está sendo mais com os professores em sala de aula. (Professora da Unidade B)

A pesquisadora pergunta também à Orientadora Pedagógica da Unidade B a respeito da realização de palestras.

Mas palestras, não tem? (Pesquisadora)

Não, não tem. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Analisando os excertos das entrevistas sobre as práticas dos profissionais, inferimos que as palestras com especialistas não demonstram ter a mesma ênfase com que aparecem nos Planos Diretores, não porque os profissionais tenham refletido sobre o seu significado, mas porque não dispõem das condições para realizá-las – dificuldade em conseguir profissionais para ministrar as palestras e a escassa participação das famílias. Assim, não demonstram uma postura crítica diante da realização deste tipo de trabalho, ou seja, qual o objetivo dessas propostas? Com base em quê é proposto esse trabalho? São previstas trocas com os pais? Tais questões parecem não ser consideradas.

Observando a redação dos Planos Diretores, constatamos que as propostas de trabalho com famílias apresentam, com uma frequência significativa, termos como: informar/informação, orientar/passar orientações, comunicar, esclarecer/esclarecimento, conscientizar/conscientização,

formação. A freqüente utilização destes termos imprime o caráter das propostas de trabalhos com famílias. Evidencia uma relação por meio da qual as Unidades oferecem seu saber, seu conhecimento às famílias que supostamente necessitam de orientação, informação, esclarecimento, conscientização, segundo a concepção que se tem das famílias. Estamos diante de uma realidade que confirma a idéia apresentada por Cunha (2000) e Faria Filho (2000), segundo a qual vigora ainda nos dias de hoje a perspectiva de instrução dos pais consolidada no decorrer do século XIX. Todas as Unidades Escolares pretendem que as famílias participem mais e propõem as reuniões com famílias, os atendimentos individuais, além de palestras com especialistas. Como na análise realizada pelos autores, a escola assume o papel de detentora dos saberes científicos necessários à educação das crianças e as famílias, que, desprovidas desse saber, precisam ser chamadas a participar da escola a fim de se instruir sobre como educar sob o enfoque científico.

Essa dicotomia entre a escola que oferece saberes e a família inadequada, sem conhecimentos precisa ser problematizada, pois remete a uma concepção de família que merece questionamento, pois, se parte do pressuposto que há um modelo “correto” de ser família - a família “pensada”, como afirma Szymanski (1992), fazendo com que a família “vívda” seja tomada como um desvio que necessita de ensinamentos, informações para se tornar adequada.

Retomando os dados dos Planos Diretores, as festas, apresentações e eventos culturais também são citados em quase todos os documentos como parte do trabalho das Unidades.

A articulação com o Conselho de Escola, instância na qual há representantes das famílias é mencionada em boa parte dos Planos Diretores.

Outras propostas são apresentadas, porém, com menor freqüência.

Poucas Unidades citam propostas de trabalhos com famílias que se relacionam diretamente com o trabalho realizado no dia-a-dia com as crianças: exposição de trabalhos das crianças (citada por duas Unidades) e convite para passar o dia na Unidade (citada por apenas uma Unidade Escolar).

Confrontando o objetivo que é citado em todos os Planos Diretores: a participação da família e a integração família-escola com as propostas de trabalhos que mais aparecem nos Planos: reuniões com famílias, atendimentos individuais, palestras com especialistas, constata-se uma questão: as Unidades querem que as famílias participem, mas, nas propostas apresentadas, não aparece uma discussão acerca de como fomentar essa participação.

Visando conhecer mais sobre esse aspecto, foi perguntado às entrevistadas como a escola incentiva a participação das famílias. As respostas obtidas apontam para uma incrementação das propostas de trabalhos que foram citadas anteriormente

A A.D.I. da Unidade A se refere às reuniões de pais, que são apresentadas de forma diferente, com o objetivo de incentivar a participação das famílias. Tornar as reuniões mais agradáveis mostrou-se como um caminho para levar os pais a participarem mais.

No começo é muito difícil você trazer a família pra escola. Aqui, quando a gente vai fazer reunião, a gente faz igual se fosse uma festa. A gente prepara bolo, suco, então incentiva mais os pais, a gente dá lembrancinha. Quando eles vêm, a gente trata eles bem pra eles estarem voltando e não ta falando pros pais só o lado negativo dos seus filhos, colocar também o lado positivo dos seus filhos. Você vai só pra escutar as coisas ruins dos seus filhos? Não vai, né. (A.D.I. da Unidade A)

Isso foi uma iniciativa sua? (Pesquisadora)

Não, foi uma iniciativa do grupo, da unidade, pra buscar os pais. Porque não tava tendo isso, então o que a gente vai fazer para trazer os pais nas reuniões? Depois disso mudou, eles participam mais, eles vêm, sabem que vão ser bem tratados, tem um suquinho, a gente tenta fazer alguma coisa diferente, a gente elogia, todo mundo gosta de elogios, elogia a presença e tal. (A.D.I. da Unidade A)

O discurso da Orientadora Pedagógica da Unidade A também aborda tais aspectos. Ela associa o fato de tornar as reuniões mais agradáveis à importância atribuída às famílias.

Então nas nossas reuniões de pais, nós sempre temos algo diferente. Por exemplo: nós vamos falar sobre limite, passamos DVD, servimos um lanche da tarde, fazemos lembrancinha e, às vezes, a gente consegue, porque depois um comenta com o outro. Quando a reunião é agradável, na próxima você pode ter certeza que vêm mais pessoas. Porque ah, você não veio, tava tão legal, foi feito isso, foi feito aquilo, tinha um lanche, e queira ou não queira não é pela questão do lanche, não é pela questão da lembrancinha, não é pela questão do profissional falar bem ou falar mal, mas é pela questão da importância que você der aos pais, tipo, você veio, que bom que você veio, você é muito importante pro meu trabalho, eu não consigo trabalhar sem você estar participando, pai. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Com o objetivo de conhecer a opinião das famílias acerca dos trabalhos realizados, nas entrevistas foi questionado às mães como elas vêem o trabalho realizado pela escola junto às famílias.

A mãe da Unidade A apresenta uma visão de aprovação e satisfação pelo trabalho realizado junto às famílias.

Eu acho bom, porque, tipo assim, a gente tem que ter um acordo, ninguém briga, tipo assim, as mães entram em acordo, vamos fazer a festinha da Páscoa, vamos fazer a

festinha assim, então tem a comunidade assim, pais e mães, não obrigam a gente a levar as coisas, a gente leva pras crianças ter o dia da festinha, né, eu acho legal, pais com escola, escola com pais. Eu vejo como super legal porque eles entendem o lado da gente e a gente entende o lado deles. Tudo o que se passa tem o caderninho que eles mandam todo dia pra saber como o bebê foi, se comeu, se deixou de comer, se deu febre, de tudo, até do cocô do nenê eles falam as tias da escola, todos os dias. (Mãe da Unidade A)

A mãe da Unidade B tem apresenta uma visão de sintonia entre o que a escola propõe e o que a mãe faz.

A escola se preocupa em passar para os pais as regras da escola logo no início do ano, na primeira reunião – horários, o que pode e o que não pode fazer. Percebo que o que a escola coloca é na linha do que eu já faço. (Mãe da Unidade B)

Quando questionadas a respeito de como a direção e as professoras/A.D.I.s da Unidade deveriam fazer o trabalho com as famílias, sugeriram as respostas diferentes de acordo com o que a escola representa para essas mães.

A mãe da Unidade A se coloca novamente numa atitude de aprovação e também de gratidão para com o trabalho realizado pelas profissionais. A frase “não tenho o que reclamar”, somente neste trecho, aparece por três vezes. O fato de “não poder reclamar” sugere algumas questões: o que a escola representa para essa mãe? Ela trabalha à noite, durante o dia precisa descansar e o esposo trabalha. A creche aparece como uma ajuda para conciliar trabalho e a criação da criança pequena. Verificamos novamente a creche como favor, benefício à mãe trabalhadora, o que pode ser associado à sua a atitude de “não poder reclamar”.

Do jeito que tá, tá bom, trabalham super bem, não tenho o que reclamar, não. Igual, no começo do ano tem a lista de material, os pais que não podem comprar, não obrigam, eles ajudam, vê a necessidade da criança. Eu acho muito legal. (Mãe da Unidade A)

E as A.D.I.s, como você acha que tem ser o trabalho delas? (Pesquisadora)

Igual eu falo. Não posso reclamar. Eles já falam tudo, a gente chega, eles já dão atenção, dão atenção pras crianças, o mais importante. Eu acho que é muito bom, não posso reclamar, não. (Mãe da Unidade A)

Já a mãe da Unidade B faz referências à atenção que a Direção e os professores devem ter para com as crianças e a necessidade de buscar envolvimento dos pais quando estes deixam de cumprir com seu papel, diferentemente da mãe da Unidade A, que apresenta uma atitude explícita de aprovação e gratidão para com as profissionais.

A Direção deve chamar os pais quando acontece alguma coisa: problema com piolho, cortar as unhas, horários... Ver o que a escola precisa e envolver os pais para conseguir. Os professores precisam estar atentos para saber se a criança tem algum problema e chamar os pais para conversar. Por exemplo, minha filha estava com dificuldade para enxergar e a professora disse: “Olha, você notou que a sua filha está com dificuldade para enxergar? Eu falei que tinha levado ao médico, que estava fazendo o tratamento. Mas foi bom a professora falar porque eu procurei saber o que estava de errado. (Mãe da Unidade B)

Analisar as duas situações nos remete à concepção da instituição de Educação Infantil e nos leva a inferir que ainda está presente hoje a idéia de que a creche possui caráter assistencial, sendo vista como um favor, diferentemente da instituição que atende a crianças de pré-escola somente em período parcial.

Tal fato confirma os estudos realizados por Bhering e De Nez (2002) nos quais constata-se que o serviço oferecido pelas creches é visto pelos pais como “necessário e suficiente” e a posição passiva assumida por estes de gratidão e favorecimento, levando a auto-intimidação. Os estudos de Silva et al (2002) também vêm ao encontro dessa idéia, afirmando que as instituições de Educação Infantil sempre foram vistas como um favor. Também encontra eco nos estudos de Sanches (2003) quando trata da estigmatização da creche como um lugar para criança pobre.

Também foi questionado às profissionais entrevistadas (Orientadoras Pedagógicas e professora/A.D.I.) o seguinte: até que ponto é permitido que as famílias participem, ou seja, qual o limite para a participação.

Na Unidade A, que atende crianças menores, os discursos revelam que não há necessidade de se estabelecer limites, pois não há casos em que as famílias participem a esse ponto.

Geralmente os pais não são assim, que eu fiquei sabendo aqui não tem ninguém que quer participar demais. (A.D.I. da Unidade A)

Não, porque até o momento nós não tivemos esse problema. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Na Unidade B, que atendem a crianças de pré-escola, o limite se coloca a partir do momento em que se invade o terreno de atuação dos professores, quando os pais interferem em questões ligadas ao aspecto pedagógico.

Alguns pais querem falar o que tem que dar, a quantidade, então pera lá, explica todo o processo, estratégia, metodologia, conteúdo pra eles, mas dificilmente eles chegam nesse processo, eles compreendem que há uma autoridade que estabelece. Eles cobram muito é a questão: vai ter lição de casa todo dia? Pra maioria quantidade é qualidade, mas não são todos. Limite nós estabelecemos no começo do ano, o que nós vamos trabalhar e eles ficam bem cientes. (Professora da Unidade B)

Por exemplo, teve uma mãe que veio falar que não queria que incentivasse a filha ao consumismo, Páscoa. A professora falou que trabalhava o verdadeiro sentido da Páscoa e ela é uma pessoa que não tem religião, ela crê em Deus. Nós colocamos que há um conteúdo a ser seguido, que tem que ser trabalhado e que a filha dela faz parte de uma sociedade, que tem coisas que não dá pra mudar. Ela aceitou porque ela não poderia interferir que isso é conteúdo da escola que a gente tem que trabalhar, independente de religião. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Então o pai deve ir até onde não interfira naquilo que vocês julgam ser necessário ao aprendizado? (Pesquisadora)

O pai tem todo direito de saber como o professor trabalha, o plano dele, o material que ele pede. Esse ano nós pedimos para as professoras estarem lendo a lista de material na reunião e ir colocando o que ia fazer com cada item, como que ia ser usado, nós fazemos isso porque tá tudo caro, então tem aqueles que pedem pouco, tem aqueles que pedem exagerado, então nós pedimos que fosse dado satisfação pros pais. E nenhum pai chegou nem na direção, nem na orientação reclamando da lista de material. Um ou dois pais que não têm condições que a escola vai fornecer o material, o resto... Porque eu acho assim, que tudo o que você coloca com objetivo, bem explicadinho e você dá uma abertura para ele estar se manifestando, a coisa corre numa boa. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

O aspecto pedagógico apresenta-se como o ponto no qual se faz necessário impor limites à participação dos pais. Resgatando Maurício (2005), Sarmiento (2001), Reali e Tancredi (2001), a participação dos pais é restringida quando se invade o espaço próprio dos professores, o campo pedagógico, a partir da concepção dos pais como destinatários, externos à escola. Assim, novamente presenciamos o entrelaçamento das concepções à discussão sobre trabalhos com famílias.

Com base nos dois relatos, nos questionamos sobre a razão das diferenças entre a necessidade de limitar a participação dos pais numa Unidade de pré-escola e a ausência dessa necessidade numa creche que atende a crianças menores. O fato de os pais abordarem questões pedagógicas na pré-escola e na creche não, nos leva a pensar: como os pais concebem estas duas instituições? Por que na pré-escola a preocupação educativa dos pais se apresenta mais expressiva que na creche? A creche também não teria finalidade educativa, assim como a pré-escola? O trabalho da creche envolve somente os cuidados com a criança? Estaríamos diante da dicotomia que separa cuidado e educação?

Tais questionamentos nos remetem à concepção de Educação Infantil. Mais uma vez as concepções entrelaçam a discussão, tecendo os fios que reforçam nossa idéia sobre o papel das concepções no condicionamento do tipo de relações que se estabelecem entre famílias e instituições de Educação Infantil.

Tabela 3 – Categoria: Concepção de Família

Questão - *Qual concepção de família está explícita ou implícita no texto?*

Esta categoria foi dividida em duas subcategorias: concepções implícitas e concepções explícitas, apresentadas respectivamente a seguir:

Subcategoria: concepções explícitas de família

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
Família como responsável pelos problemas da criança: pela ausência de regras, problemas emocionais, de aprendizagem, pelos poucos estímulos oferecidos à criança devido à falta de tempo.	6
Família que possui visão assistencialista da unidade e não educativa	3
Família que produz fatores que prejudicam o trabalho da instituição (desrespeito aos horários, ausências nas reuniões)	2
Família pouco participativa	2
Família pouco interessada	2
Família como potencialmente parceira	1

Subcategoria: concepções implícitas de família

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
Família que não tem conhecimento da importância do trabalho pedagógico realizado na Unidade, que possui visão da instituição como um local para deixar seus filhos.	2
Família que precisa de ajuda para entender a necessidade da participação	1
Família que não discute os problemas onde deveria	1
Família que exige atendimento além das atribuições da Unidade	1
Famílias de baixa renda, pertencentes à classe trabalhadora	1
Famílias “desventuradas”	1
Famílias simples, de pouco estudo.	1
Família que não assume responsabilidades	1
Família que não participa e não valoriza satisfatoriamente a escola	1

Todas as Unidades apresentam concepções implícitas ou explícitas de família. Num mesmo Plano Diretor é possível encontrar concepções implícitas e explícitas de família. No geral, as Unidades apresentam mais concepções implícitas do que explícitas de família.

Na maioria das vezes, as concepções de família, implícitas ou explícitas, remetem a uma idéia negativa desta. Com o maior número de ocorrências, predomina a concepção de família como geradora de problemas na criança (indisciplina, ausência de regras e limites, problemas emocionais, problemas de aprendizagem), que prejudica seu desenvolvimento, que não a estimula.

Em seguida, encontramos concepção de família como aquela que produz fatores que prejudicam o trabalho da instituição (desrespeito aos horários, ausências nas reuniões). Também encontramos as concepções de família como pouco participativa, pouco interessada, que possui visão assistencialista da unidade, que precisa de ajuda para entender a necessidade da participação e, com apenas uma ocorrência, a concepção de família como potencialmente parceira.

Ao nos depararmos com este quadro, nos perguntamos se as escolas realmente conhecem as famílias e se estas conhecem a escola. Por isso, decidimos questionar às profissionais entrevistadas como fazem para conhecer as famílias.

No começo do ano a gente tem entrevistas a gente separa as crianças da sala por referente. Referente tal é meu, então eu vou fazer entrevista, vou conversar, saber como a família é, ali na entrevista a gente acaba conhecendo como a família é. (A.D.I. da Unidade A)

Geralmente são daqui do bairro. Nós fazemos entrevistas. Eu tento fazer com que as meninas conversem o máximo possível, tanto que eu não permito que outra pessoa faça a entrevista, só em último, último caso. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Nós nos restringimos, muitas vezes, àquela semana de adaptação, convidando a família para fazer entrevista, os contatos nas reuniões, na saída e entrada com os pais, embora eles tenham abertura, mas se restringe a isso. (Professora da Unidade B)

Difícil, hein, deixa eu pensar (*risos*). Eu acho que é no dia-a-dia, bom dia, bom dia, é que nem, geralmente, a gente acaba conhecendo aqueles que vêm mais, às vezes pára ali, conversa, aquela criança que tem dificuldade a gente chama a mãe e ela acaba muitas vezes contando a história de vida, suas dificuldades, né. Então é uma ou outra, não dá pra dizer que a gente conhece todas as famílias porque infelizmente não. Não vejo assim uma maneira que seria específica pra ta conhecendo. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Mas a unidade, em geral, que estratégias adota? (Pesquisadora)

Eu acho que as professoras têm mais facilidade, o contanto é maior, tanto na reunião de pais, como no dia-a-dia. Porque às vezes a mãe chega, ela não quer conversar comigo, ela quer conversar com a professora porque ela tem um contato com o filho dela, está mais próximo, não é verdade? (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

A maior parte das respostas abordou a questão das entrevistas que os professores/A.D.I.s fazem com os pais ou responsáveis no início do ano durante o período de adaptação como forma de conhecer as famílias.

Também perguntamos às profissionais a respeito de como a Unidade Escolar utiliza os dados da entrevista com as famílias.

Na prática, prática, não, mas você acaba utilizando pra conhecer quem é sua clientela, o grossão da coisa, o geral. Daí, tipo assim, vamos servir só um lanche hoje, vamos substituir pelo jantar. [...] Então, muitas vezes, a criança vai tomar um lanche e ninguém sabe se ela vai ter o que comer em casa [...]. Então não só pra isso, eu acho que essa tabulação, essa característica de clientela é bom pra você ver em todos os aspectos. [...] Outra coisa, você pega lá 70% dos pais que não concluíram a 4ª. série, e aí? Aí que você tem que ter uma outra visão dessa clientela. Então, você pegando essa tabulação, é nela que você consegue ter uma visão de quem é sua clientela. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Os dados nós tabulamos pra nós, é o perfil da nossa sala, agora que eu saiba..., eu não sei te informar no momento. Entra no Plano Diretor, é o perfil da nossa realidade. (Professora da Unidade B)

Geralmente eu uso mais para saber o nível dos pais. Nível cultural, estudo. Sócio-econômico. Ele é importante? É, é uma coisa que tem que ser usada no começo do ano quando vai fazer a lista de material. Então se um pai ganha o salário mínimo, não adianta eu pedir uma lista de cem, centos e poucos reais, coisa absurda, entendeu? Religião eu acho interessante. [...] No ano passado quando eu terminei a tabulação, nós temos 72 bairros diferentes que estudam aqui, crianças de 72 bairros que vêm estudar na nossa escola (cita os nomes de alguns bairros), por isso que eu falo pra você, eu acho assim que se muitas crianças de fora que têm a escola no bairro e vem pra cá eu acho que a gente tem uma aceitação boa [...]. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Então, pelo que você falou, o nível sócio-econômico é utilizado para a elaboração da lista de material, a procedência, o bairro onde as crianças moram avalia, de certa forma, a aceitação da escola perante os pais. E os demais dados, que você disse: religião, o nível de escolaridade. Esses dados são utilizados em alguma coisa? (Pesquisadora)

Porque numa reunião você pode ver como vai estar passando para os pais, numa linguagem mais simples, que eles possam ter entendimento [...].(Orientadora Pedagógica da Unidade B)

A religião é utilizada em alguma coisa, a porcentagem de cada uma? (Pesquisadora)

É mais assim, tipo final de ano, se você vai fazer um trabalho, a gente procura trazer um padre e um pastor [...]. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Analisando o conteúdo das falas das Orientadoras Pedagógicas, constatamos que os dados obtidos através das entrevistas realizadas com as famílias têm fornecido à escola um perfil da

realidade destas, permitindo considerá-lo na tomada de algumas decisões, como, por exemplo, a questão da alimentação e a elaboração da lista de material atrelada ao nível sócio-econômico das famílias, o tipo de linguagem utilizado com os pais de acordo com seu nível de escolaridade, a programação de atividades religiosas considerando as religiões predominantes nas entrevistas, além da avaliação da aceitação da escola conforme a procedência das famílias. Porém, a fala da professora revela que a aplicabilidade dos dados parece não estar tão evidente, de forma que ela não soube citar situações nas quais os dados das entrevistas sejam utilizados, pois possui somente a informação de que o perfil da realidade *entra no Plano Diretor*, confirmando a afirmação de uma das Orientadoras Pedagógicas referindo-se à utilização dos dados: *na prática, na prática, não*. Assim, percebemos que há alguns contextos isolados nos quais o perfil das famílias obtido através das entrevistas é considerado.

Além das entrevistas com as famílias, também foram citados os contatos nas reuniões de pais, na entrada e saída das crianças e no dia-a-dia como formas utilizadas pela escola para conhecer as famílias. Interessante notar que uma das Orientadoras Pedagógicas mencionou o fato de que os professores possuem mais facilidade em conhecer as famílias devido à proximidade gerada pelo contato com a criança e que, às vezes, a mãe quer ser atendida pela professora e não pela Orientadora.

Para confirmar se a escola conhece as famílias, perguntamos às mães a esse respeito.

Conhece porque eles trata as crianças como se fosse família, a creche é uma família. Conhece quando a gente ta triste, através da criança, ta alegre pela criança, a criança demonstra. (Mãe da Unidade A)

Conhece sim porque a pessoa que fica no portão sabe o nome das mães e, muitas vezes, sabe até o sobrenome. Isso me dá segurança, porque já pensou se entra um estranho e ninguém sabe quem é, como fica? É importante que saibam quem são, que conheçam os pais. (Mãe da Unidade B)

O conhecimento ao qual as mães se referem diz respeito ao fato de as profissionais perceberem o estado emocional dos pais através da criança e identificar visualmente as famílias, distinguindo-as de estranhos. De acordo nossa análise, a forma que a escola possui de conhecer os pais, segundo a apreensão das mães entrevistadas, consiste num conhecimento de nível ainda superficial da escola com relação às famílias atendidas.

E com relação ao que os profissionais fazem para que as famílias conheçam a escola:

Ta aberto também. A gente fala pro pai se ele quiser vir, ficar um dia, ir na sala, a gente deixa aberto. (A.D.I. da Unidade A)

Mas eles vêm, costumam vir? (Pesquisadora)

Muito difícil. Tem gente que fala: tia, aqui deve ser muito bom trabalhar, vocês ficam tudo sentada. A gente fala: você quer conhecer o nosso trabalho? Você vem, fica um dia, vai na sala, a gente faz brincadeiras, a gente propõe sim pra eles, pra eles estarem vindo. Mas, no geral, não vêm. Era bom vir, porque acabava com a aquele mito de que a gente não faz nada. (A.D.I. da Unidade A)

Muitos deles já estão aqui há algum tempo, já conhecem, mas mesmo são nas reuniões e nos encontros, eu deixo quem tiver interesse em ver Plano Diretor, tá aí quem precisar de explicação, a gente explica. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Geralmente eles procuram saber? (Pesquisadora)

Geralmente não, isso é que pega. O que o pai acha? Qual o conceito que o pai tem? Se eu for lá e perguntar muito, reclamar de alguma coisa, eles vão descontar tudo no meu filho. Isso é uma das primeiras coisas que a gente tenta eliminar da cabeça dos pais. O que o pai quer, nada tem a ver com as conseqüências que o filho vai sofrer, não tem conseqüência pro filho. Se o pai chegar aqui e brigar, xingar e falar que ele tem razão, o filho não vai ser punido, se ele não tiver, o filho também não vai ser. Acho que a prioridade é tirar essa coisa que antigamente você tinha e os pais acreditam que vá acontecer isso. Ah eu não vou lá não, morro de medo. [...] Também nós deixamos livre, se você quiser vir ver, conhecer, o pai que tiver dúvida, a gente diz: pai você quer passar um período aqui? Se você puder, a escola tá aberta, você pode vir. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Geralmente eles fazem isso? (Pesquisadora)

Alguns vêm, mas a gente pega muitos pais espiando escondido, mas é muito chato isso. Mas o que acontece quando o pai vê? Quando os filhos são muito bebês, os filhos começam a chorar, então nós temos esse problema também, mas às vezes vêm. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Já na matrícula, ou antes, os pais têm acesso para conhecer a escola, é aberta a escola, volta e meia tem pai conhecendo a escola, eles entram, olham, tá sempre aberto aos pais. Há essa abertura para que circulem pela escola. Esse ano nós estamos inaugurando a ludoteca. Então, a gente convida pra eles conhecerem, além da biblioteca e da brinquedoteca. (Professora da Unidade B)

Nós fazemos isso na reunião de pais. Muitos já vêm na matrícula, a *(cita o nome da secretária da unidade)* já mostra a escola. Tem pai que quer conhecer, tem pais que não têm tempo. Então o que que nós fizemos? Eu até fiquei frustrada. Peguei as fitas de DVD, de vídeo, coloquei lá em cima da mesa, na ludoteca tirei todos os jogos, deixei assim tudo exposto, a biblioteca nós arrumamos, enfeitamos novamente, nós reddecoramos a biblioteca, colocamos os livrinhos, os livros novos que nós compramos e convidamos os pais pra estar conhecendo os ambientes extra-sala, como são importantes, que a criança não pode ficar as quatro horas na sala, que ela tem que sair, então, como eu fiquei lá na ludoteca, eu falei: pai, faz favor, vem conhecer. Tem alguns que a gente pegava a laço. Teve outros que tinha horário, não tinha tempo e foi embora. Então, existe essa preocupação de eles estarem conhecendo, então, tem alguns que querem, tem uns que infelizmente... (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Es você citou o aspecto físico, que eles têm essa abertura para conhecer na reunião de pais. Além do aspecto físico, vocês mostram como é a escola, sem ser a parte física? (Pesquisadora)

É mais o físico. Mesmo que a gente tenta se encaixar dentro dos parâmetros, tem pai que tanto faz, tanto fez, se é, se não é. Tem pais perguntam como é a metodologia, é um, de trezentos, é um que se preocupa. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Então você percebe que a maioria não está muito ligada nesta questão, nesse aspecto? (Pesquisadora)

É. Na verdade, eu percebo que, para os pais, se a criança está sendo bem cuidada e ela está aprendendo alguma coisa, pra eles é o suficiente. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Constatamos, através do diálogo estabelecido durante a entrevista, que a escola deixa esse conhecimento em aberto, ou seja, depende das famílias que, como os profissionais afirmam, não procuram conhecer a escola. Não verificamos a existência de um trabalho sistematizado para incentivar os pais a conhecerem a escola. São propostas situações, mas se os pais não se dispuserem, a escola demonstra não ter nada a fazer. Os casos citados em que a família vem conhecer a escola restringem-se ao espaço físico, como confirmamos nas entrevistas com as mães.

Eu conheço desde o refeitório, a cozinha, a gente conhece tudo, né. A gente vê tudo, eles não impede da gente entrar em lugar nenhum. (Mãe da Unidade A)

Além da parte física, você conhece o que da creche? (Pesquisadora)

A mãe continua referindo-se à parte física quando se refere aos recursos materiais que constatou estarem em falta:

Ah, eu conheço tudo, eu faço até muita...assim, eu já fiz campanha pra creche, por minha conta, como mãe, pra brinquedo. Então, a gente vê assim, ta precisando de um brinquedo, eu mesmo no ano passado fiz a campanha do brinquedo, fui por minha conta de casa em casa pedindo brinquedo, então eu conheço tudo, se tem alguma sugestão, eu falo, eles escuta, então tudo, desde a secretaria, tudo. (Mãe da Unidade A)

Conheço os funcionários, as estagiárias da Educação Física, conheço também a biblioteca, a cozinha. Sei também do que a escola está precisando. Sei que a prefeitura não fornece tudo o que a escola precisa e que também muitos pais não mandam o material. Alguns não podem mesmo. Gastei mais de cem reais com material. Outros podem, mas, às vezes, não mandam, então, eu ajudo no que for preciso. Álcool para rodar atividades para as crianças. Lápis eu comprei do melhor, mesmo sabendo que será usado no coletivo. (Mãe da Unidade B)

Verificamos que ambas as mães, que demonstram ser as mais participativas, dizem conhecer a escola e se limitam à parte física: instalações, funcionários, as necessidades materiais e apresentam empenho em colaborar. As questões referentes ao aspecto pedagógico não são

citadas. Como afirma a Orientadora Pedagógica da Unidade B, *de trezentos, é um que se preocupa e que se a criança está sendo bem cuidada e ela está aprendendo alguma coisa, pra eles é o suficiente.*

Os dados dos Planos Diretores demonstram corresponder a essa idéia. As concepções explícitas de família que mais aparecem dizem respeito à família que não tem conhecimento da importância do trabalho pedagógico realizado na Unidade, que concebe a instituição como apenas um local para deixar seus filhos.

Nesse sentido, nos questionamos se as famílias teriam que pensar exatamente como a instituição e se o caminho seria mesmo o de homogeneizá-las. Como afirma Stoer e Silva (2005), há uma descontinuidade cultural entre família e escola que vivenciam relações de poder. Assim, a escola, representando a cultura valorizada socialmente, deve fazer a imposição de sua cultura às famílias, buscando uma continuidade cultural?

Entendemos que a tentativa homogeneização das famílias seria um desrespeito para com estas, para com sua cultura, seus valores, enfim, com sua identidade. Acreditamos que a escola deva ter como premissa a possibilidade de troca entre as diferentes culturas, sem imposições.

Quando dissociada da perspectiva de homogeneização das famílias, a idéia de *continuidade* (MAGALHÃES, 2007), *congruência* ou *convergência* (ALVES-PINTO, 2003; MUSITU, 2003) pode ser considerada levando-se em conta os benefícios desta para a criança, conforme constatados nos estudos dos referidos autores.

Por meio das entrevistas realizadas, buscamos conhecer a opinião das entrevistadas sobre o assunto através da questão:

Para diminuir os conflitos entre família e escola, você acredita que as famílias teriam que pensar como a escola, adotar o mesmo jeito de educar as crianças? Comente.

As mães das duas Unidades e a A.D.I. da Unidade A demonstraram concordar plenamente com a idéia.

É, porque não adianta eles educar de um jeito, chegar em casa, ó fia vamo pôr o pé em cima da mesa, senta em cima da mesa, não é assim, porque vai chegar lá na escola e a criança vai sentar em cima da mesa. A minha filha queria andar em cima da mesa da escola erguendo o vestido. Então, eles me chamaram lá, conversaram, eu conversei com ela, conversou, escola e casa, casa e escola, o trabalho junto, nunca mais deu problema. (Mãe da Unidade A)

Então pra dar certo, você acha que em casa tem que fazer a mesma coisa que na escola? (Pesquisadora)

A mesma coisa da escola, porque não adianta a escola ensinar a comer, sentar na mesa certinho, chegar em casa vai comer na cama, vai comer no sofá, não é verdade? (Mãe da Unidade A)

Você acha que tem que ter uma seqüência? (Pesquisadora)

É, porque a criança fala assim: Porque que na escola é de um jeito e na minha casa é do outro? Porque antigamente...meu marido chama a atenção dessa...meu marido falou, arrotar na mesa não e nem peidar. Se acontecer de soltar um pum, ele perdoa, mas um arrotto não, é falta de educação. Porque aqui em casa meu marido é meio rígido também, as meninas até já conhecem o jeitão dele. O exemplo dela (*aponta a filha*), desde pequinhinha nunca me deu trabalho porque vem naquele ritmo da escola, não pode isso. O exemplo meu foi a creche porque eu não tinha ninguém pra cuidar delas, ensinar, então o que eu aprendi na creche eu passei pra elas e deu certo. (Mãe da Unidade A)

Acredito que sim, porque muitos pais não tiveram a mesma educação como a que eu tive e aí a escola precisa fazer isso. (Mãe da Unidade B)

Se isso for 50% era bom, né. Porque igual eu chego à noite, saio de manhã e não vejo a minha filha. Eu tenho um de dezoito e uma de sete. Então muitos pais o que eles fazem, deixam os filhos fazerem o que querem, sabendo que ta errado, ta errado, mas pensam ah eu vou bater, ah eu vou deixar de castigo, ah eu vou falar um não porque ele fica o dia inteiro sem me ver. Esse é o pensamento de muitos pais. Então você acaba não falando um não, não colocando os valores morais e deixando mais pra escola, então a escola é carrasco, a escola é isso, a escola é aquilo e tirando esse papel dos pais, então, eu acho assim, se entrosarmos escola e pais eu acho que é bem melhor, eu acho que dá pra melhorar, né, porque a escola fala uma língua, os pais falam outra e o mundo fala outra, daí é muito complicado. (A.D.I. da Unidade A)

As Orientadoras Pedagógicas das duas Unidades e a professora da Unidade A assumem uma postura mais crítica.

A Orientadora Pedagógica da Unidade A questiona o fato de as famílias terem que seguir a um determinado padrão de conduta ditado pela escola.

Pro pai adotar os mesmos princípios que a escola adota ele precisaria estar aqui, conhecer, estar aqui no dia-a-dia e ver se é isso que ele quer. Ou ele vai seguir um padrão porque a escola quer? (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

A Orientadora Pedagógica da Unidade B, embora acreditando na importância de uma continuidade entre família e escola, leva em conta o fator referente à formação e experiência profissional que os educadores possuem, diferentemente dos pais.

Eu acho que é difícil isso, hein, é difícil porque a gente tem toda uma bagagem de estudo, de experiência. Eu tiro pelas pessoas que estão começando agora [...]. Vou dar um exemplo mais simples, no maternal, tirar a fralda da criança. Sim. A escola começa a tirar, aí chega no final de semana, a mãe não tira, não incentiva a ir no banheiro, nada. O que vai acontecer? É chover no molhado. Tem hora que é importante a parceria, então vamos supor, determinada lição, ah, mas eu não sei, não. Mãe, você vai estar lendo pra

ele e deixa ele fazer do jeito dele, então eu acho que depende muito de como você vai estar colocando isso. Se for aquela mãe que vai xingar, que vai brigar, que vai bater, é pior, não adianta. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Então, em algumas situações você acha que é necessário, por exemplo, o tirar fralda? (Pesquisadora)

Sim. Chupeta, tirar chupeta, mamadeira. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

É importante que a mãe continue em casa o trabalho que é feito na escola? (Pesquisadora)

Sim. Dependendo da lição, que nem assim, tem que ter orientação. Aquela mãe que você vê que a criança não fez a lição, foi a mãe que pintou, a mãe que recortou, o que dá vontade de falar? Mãe, eu vou mandar um caderno pra você e você deixa o seu filho fazer o dele, porque ela não está ajudando, então eu acho que depende muito assim de estar orientando, de estar conversando como ela poderia fazer, porque exatamente igual ela não vai fazer, mas você pode dar uma orientação para ela não se perder. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

A professora da Unidade B vê como necessária a continuidade entre escola e família nas situações a que ela se refere como básicas, porém, acredita que deve ser respeitada a identidade de cada família.

Exatamente o mesmo jeito não vai acontecer, porque em casa cada um em sua história de família, mesmo porque a mãe educa o filho como a mãe dela educou, mas pelo menos estar passando algumas orientações básicas, que são essenciais pro nosso trabalho. Exatamente igual não vai ser porque cada família tem seu ponto de vista, sua visão de mundo e tudo mais, mas algumas coisas serem combinadas, como limite, regra, horário de estudo, assim: você ensina, deixa a criança fazer, não faz por ela, algumas coisas tem que ser conversadas, mas não exatamente da mesma forma, senão perde a identidade de família. (Professora da Unidade B)

Você quis dizer assim, algumas coisas são básicas, tem que ser feitas mesmo pra que o trabalho dê certo e precisa ter um ajuste aí, uma conversa, uma combinação entre família e escola e as demais coisas dá pra ir levando porque cada um tem sua característica, sua cultura, seu jeito de ser, mas você acha que não dá pra ser igualzinho mesmo. (Pesquisadora)

Isso. (Professora da Unidade B)

Diante das falas das entrevistadas, podemos perceber que a idéia de continuidade tal como defendemos, ou seja, não como uma mera reprodução no ambiente familiar de práticas utilizadas na escola, mas como o diálogo entre família e escola em torno questões referentes à educação da criança, demonstra encontrar respaldo nas falas da maior parte das profissionais. Porém, para as mães a escola ainda é vista como detentora dos saberes, pois esta serve sempre de referencial para as famílias, que, segundo inferimos, se apresentam como portadoras de menos saberes que a escola. A partir daí, questionamos por que as famílias possuem o conceito de que a escola sempre

sabe mais e que precisam desta como modelo? A escola, através de suas práticas, não estaria reforçando essa idéia? A concepção de família que ainda paira não seria aquela de que é inferior à escola? A relação de superioridade que a escola tem com as famílias, conforme Sarmiento (2001), não estaria aqui sendo evidenciada?

Voltando aos dados dos Planos Diretores, também encontramos, com menor frequência, as concepções de *famílias de baixa renda, pertencentes à classe trabalhadora, famílias simples, de pouco estudo, famílias desventuradas, famílias que não assumem responsabilidades, que não participam e não valorizam satisfatoriamente a escola, que não discutem os problemas onde deveria e que exigem atendimento além das atribuições da Unidade.*

Tanto nas concepções explícitas como implícitas, aparece a concepção de família como aquela que não vê a instituição com finalidade educativa e que também não participa satisfatoriamente da Unidade Escolar.

Interessante notar que nas concepções explícitas não aparece a idéia de que a família é responsável pelos problemas da criança, ficando implícitas, por exemplo, nos seguintes excertos dos Planos Diretores:

Muitas crianças chegam sem regras e sem limites, mas isto acaba vindo de casa, pois os pais trabalham o dia todo fora e o tempo que estão com as crianças não querem cobrar regras e limites.

No trabalho do dia a dia com a classe os professores detectam crianças com problemas emocionais em decorrência de desajustes familiares, causados por separação, bebida ou superproteção de avós e pais. Tudo isso deixa as crianças inseguras e muito choro no início do ano.

As crianças são pouco estimuladas pela família, tanto em seu desenvolvimento afetivo como motor e cognitivo, visto que as famílias em sua maioria trabalham o dia inteiro e ainda ao chegar em casa devem cumprir tarefas domésticas.

As condições de vida são quase normais, pois o que afeta a aprendizagem é a desestrutura do casal, brigas e desentendimentos. Também o uso cada dia mais crescente de drogas pelas famílias gerando conflitos que são presenciados pelas crianças. Essas ocorrências trazem como conseqüências, problemas de fala, agressão, falta de concentração, de auto-confiança e desinteresse.

Também é possível evidenciar concepções de família através das propostas de trabalhos mais citadas nos Planos Diretores. Assim, se temos uma predominância de trabalhos voltados para informar, esclarecer, conscientizar as famílias, supõe-se que essas sejam concebidas como necessitadas de informação, esclarecimento ou conscientização.

Ao serem questionadas a respeito de como vêem o fato de as unidades oferecerem saberes aos pais, as profissionais entrevistadas tiveram as seguintes opiniões:

A A.D.I. da Unidade A se mostra favorável a esse trabalho.

Nas reuniões a gente tem que estar passando pra eles, porque muitas vezes não sabem, muitas vezes são meninas adolescentes, então é muito difícil. Eu acho importante porque depois das reuniões que a gente faz aí eles não vêm mais a creche só como assistencialismo, eles começam a ver com outros olhos. Se você fala que você estuda pra isso, que tem faixa etária, que a criança passa por várias fases no desenvolvimento, fala pra ele do desenvolvimento, fala da faixa etária, de tanto a tanto ele faz isso, de tanto a tanto ele faz aquilo, aí os pais ficam assim: então eles não só alimentam, como também fazem... educar. Aí eles vêm, olha ele faz isso, aí você começa a ter o respaldo do pai. Aí pra você conseguir fazer o trabalho com o pai depende do profissional. Aí os pais começam a te procurar. (A.D.I. da Unidade A)

A Orientadora Pedagógica da Unidade A também se mostra favorável, mas refere-se a um trabalho direcionado à formação para a participação.

Eu acho que é por aí. Se você não der informação, não passar conhecimento, não estruturar esses pais... Hoje em dia é o seguinte, você não educa só a criança, não tem que só transmitir conhecimento só pra criança, você tem que passar conhecimento, algumas coisas básicas que o pai tem que ter conhecimento e ainda não tem, é a escola que tem que passar, tem que fazer essa formação do pai também. A escola faz a formação da criança, mas tem que fazer a do pai também. Saber que ele pode vir aqui, saber que ele pode vir conversar, ver uma aula, saber que ele pode estar aqui se ele quiser fazer parte do Conselho, saber que ele pode estar aqui se um dia ele quiser prestar um serviço. Ele tem que saber que unidade não é minha, não é da diretora, não é do orientador, não é do profissional, a unidade é da comunidade em si, nós estamos aqui só pra direcionar. A escola é da comunidade, nós estamos aqui pra desenvolver um trabalho, é isso que eu penso. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

A professora da Unidade B reconhece a validade desse tipo de trabalho, porém, aponta problemas quanto à aceitação perante os pais:

Eu acho válido, embora isso (refere-se a encontros sobre temas específicos), na maioria das vezes, acaba sendo em sala de aula, mesmo porque não dá tanto pai como eu falei anteriormente. Alguns acham interessante, outros estão preocupados com o horário de ir embora porque tem que voltar pro serviço, às vezes eles aproveitam pra vir na reunião e levar o filho no médico porque aí eles podem dar o atestado médico. (Professora da Unidade B)

A Orientadora Pedagógica da Unidade B acredita que o trabalho tem validade dependendo do objetivo, devendo ser uma troca e não uma imposição.

Eu acho que dependendo do objetivo possa ser uma coisa que dê certo, vai depender de quem está à frente e como essa pessoa vai dirigir, qual o objetivo dela ali, entendeu? [...] Eu vou colocar uma experiência que eu tive há pouco tempo. Eu fui convidada para trabalhar limites numa igreja e aí eu fui pegando dentro do que trabalhamos aqui na escola com nossos alunos e fui falando [...]. Então, na verdade, não é que eu ensinei alguma coisa, foi uma troca, uma maneira de refletir em algumas ações [...] então foi um

ajudando o outro, não girou em torno de mim, então eu acho que dependendo do objetivo e da maneira como a pessoa coloca é interessante sim. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Então, é válido na medida em que esse objetivo consiste numa troca? (Pesquisadora)

Sim. Porque não adianta chegar lá e falar: tem que fazer assim, assim, assado, porque você tá errado. Gente, ninguém gosta disso, não é por aí. Eu não vou mudar, eu já vou ficar com birra, ê, mas que cara chato, não conhece minha família, não sabe como que é, então vai criar o quê? Uma resistência. (Professora da Unidade B)

Assim, podemos inferir que o trabalho de oferecer saberes aos pais pode ser válido na medida em que seja direcionado para a participação dos pais, dentro da perspectiva de foco nos direitos da criança a um ambiente culturalmente rico e não seja realizado de forma unilateral, mas como uma troca, em que ambos, escola e famílias, ensinam-se. Porém, tal trabalho depende da concepção de família que se tem como referência. Somente concebendo as famílias como possuidoras de saberes, que podem, inclusive, ser diferentes da escola, é que se abre espaço ao diálogo, às trocas.

Na maioria das propostas de trabalhos com famílias, o que se observa é a Unidade fazendo algo para as famílias – a Unidade oferece e as famílias recebem o serviço – informação, esclarecimento, conscientização, etc. As Unidades Escolares, em geral tendem a desenvolver os trabalhos na forma vertical, voltados *para* as famílias e poucos trabalhos *com* as famílias.

Os dados não demonstram que as trocas têm se apresentado como a tônica dos relacionamentos, na maioria das vezes. Tais dados vêm corroborar o que Vieira (2005) constata: que a relação escola-família é muito vertical e unilateral e que o desejável diálogo entre professores e pais torna-se um “não-diálogo”.

Para obter mais informações a esse respeito, perguntamos na entrevista como surgem os temas das reuniões, encontros ou conversas com os pais, com o objetivo de saber se há uma preocupação em decidir junto ou se as decisões são predominantemente tomadas à parte, sem o envolvimento dos pais.

É da escola, a gente faz reunião e vê o que tá acontecendo, a sala que tá com mais problema, qual a dificuldade que você está tendo, você não tá tendo respaldo do pai nos limites da criança, então na reunião vai ser focado sobre limite, a gente trabalha com o pai como ele pode trabalhar em casa. (A.D.I. da Unidade A)

A partir do que a escola considera adequado ou do que os pais consideram adequado? (Pesquisadora)

O que a escola diz que é adequado, tem uma norma, então tem que seguir essa norma. (A.D.I. da Unidade A)

Geralmente a gente vê a necessidade. Se eles indicarem, a gente também... (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

É a escola. Aí depois eles pegam opinião da gente. (Mãe da Unidade A)

A maioria é visto ali no Plano Diretor. Outros não, conforme a necessidade da escola é direcionado. (Professora da Unidade B)

Em HTPs com os professores. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

E os pais sugerem algum tema ou não? (Pesquisadora)

Não, não pegamos deles ainda não. É uma sugestão, né, legal. É verdade, realmente, nós que montamos tudo. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Os temas são vistos pela escola, mas quando a mãe quer falar, também pode. (Mãe da Unidade B)

Todas as falas, sem exceção, demonstram que os temas das reuniões, encontros, conversas com os pais surgem a partir da iniciativa da escola. É acenada a possibilidade de abertura aos pais, mas com a condição de eles se manifestarem. Não verificamos relatos de práticas de estímulo a uma participação mais ativa das famílias, no sentido de ouvir suas expectativas e da necessidade de iniciar processos de estabelecimento de ações em comum, tendo em vista a criança.

Embora acreditemos que a iniciativa de aproximação deva partir da escola, pois, segundo nossa concepção, consiste numa de suas funções enquanto agência educativa, incentivar a participação pode contribuir para que as famílias sintam-se mais à vontade para estabelecer interações com a escola.

A predominância de trabalhos *para* as famílias está relacionada à concepção que se tem destas. Acreditar que a família pode ser parceira e colaboradora traz implicações para o caráter das práticas, mudando a forma dos trabalhos.

Como exemplo, temos várias experiências. No contexto italiano, pode ser citada a experiência de Reggio Emilia, que através da Junta de Conselheiros, envolve os pais na discussão e tomada de decisões sobre a escola, pois a administração baseia-se numa parceria com estes.

Em Parma temos o *Play Center Toscanini*, que proporciona um espaço de trocas entre adultos – famílias e educadores.

Na região de Pistóia os pais são envolvidos em diversas atividades como organização, comunicação e intercâmbio.

No contexto espanhol também há diversas experiências citadas por Paniagua e Palacios (2007) abrangendo o contato cotidiano, as entrevistas, reuniões e envolvimento direto das famílias em atividades da classe, sempre destacando a importância da contribuição dos pais, numa relação de troca com estes.

Sarmiento, T. e Marques (2003) referem-se a experiências portuguesas que trabalham com uma concepção abrangente de família, incluindo os avós.

Davies (2003) abordando a perspectiva americana de trabalho com famílias a partir de uma concepção de família como parceira, cita o papel do envolvimento da comunidade como um todo.

No caso das experiências nacionais, Corsino (2002), Rossetti-Ferreira, Vitória e Goulardins (2002), Chaves (2001), Felipe (2001), Nunes e Vilarinho (2001), Tiriba (2001), citam diversas atividades voltadas para a construção de uma aproximação entre pais e educadores, pois se parte do pressuposto que a família seja considerada como importante aliada.

Assim, uma mudança nas práticas requer, dentre outros fatores, uma mudança na concepção de família por parte de vários agentes.

Com relação à predominância da concepção de família como responsável pelos problemas da criança, perguntamos às profissionais das Unidades que participaram da pesquisa, se elas concordavam com essa idéia.

Dos quatro relatos, com exceção da A.D.I. que demonstra concordar, as profissionais não declararam partilhar totalmente dessa idéia.

Não dá pra você separar a criança da família, muito difícil, não tem como, você tem que trabalhar a criança e família porque 99% dos problemas da criança estão na família, porque você pode ver, a maioria das crianças que têm problemas, que trazem problemas, que é problemática, você pode ver o histórico da família dela. É uma família cheia de dificuldades, cheia de problemas familiares, entre pai e mãe [...]. (A.D.I. da Unidade A)

A professora da Unidade B, ao colocar-se na posição de mãe consegue perceber aspectos que a levam a não acreditar que a família seja totalmente responsável pelos problemas da criança. Aborda a questão referente às características da personalidade de cada criança como um fator que pode exercer influências.

Eu acho uma questão delicada porque nem sempre a família é responsável por isso, porque cada criança tem a sua identidade, sua personalidade. Eu tenho dois filhos, um extremamente calmo, tranqüilo e o outro não [...]. Um é mais calmo, mais sossegado, toca teclado, tranqüilo, ama ler e a professora do outro virou pra mim e falou: ta tendo algum problema na sua família? [...] Não, não ta tendo nada na minha casa, eu to tentando educá-lo, a gente cobra disciplina, a gente cobra limite dele e ainda assim ele é muito bocudo, tem resposta pra tudo, não gosta de ler [...]. Depende da personalidade de cada criança e não dá pra falar que é a família. Eu tenho filho de presidiários na sala, a criança é super quietinha, calma, tranqüila. E tem outro que é o segundo filho, tem um padrão de vida excelente e o menininho revira a sala de ponta cabeça. Chamei a mãe que não podia, não podia vir aqui e ela respondeu o seguinte, ó, não dá moleza não, põe de castigo, em casa a gente ta fazendo isso, então depende de cada personalidade. (Professora da Unidade B)

Então você usou o seu exemplo de vida com os dois filhos pra dizer que não é tão determinante assim que a família seja a grande responsável, porque tem as características individuais que têm que ser levadas em conta, a personalidade, uma série de fatores que não só a família. (Pesquisadora)

E também não dá pra tachar que é só a mídia [...]. (Professora da Unidade B)

A Orientadora Pedagógica da Unidade A não atribui os problemas da criança totalmente à família, mas aponta questões relativas às próprias crianças referentes à sua compreensão da realidade.

A família tem uma grande parcela, mas não totalmente. O que acontece é que nem sempre a raiz do mal ta na família, porque às vezes a criança começa a dar problema, dar problema e você vai conversar com os pais, eles nem sabem o que ta acontecendo. Então a criança é muito criativa, ela pega um pedaço aqui, um pedaço ali e junta faz um todo e a realidade que ela cria começa a ter transformação na escola a partir dessa realidade que ela construiu. Isso eu te digo porque eu tive uma criança que todo dia ela chegava e chorava o tempo todo, a gente tentava acalmar até que um dia ela começou a falar que o pai ia matar a mãe dela. Até que conversando descobriu-se que a mãe falava que o pai ia matar a mãe. Conversando com a mãe, essa disse que nunca aconteceu isso em casa. Aí, conversando depois com a criança, meses se passaram até que ela contou pra nós em que momento que a mãe falava que o pai ia matá-la. Era no momento da relação sexual. Então ela ouvia isso e pensava que o pai ia matar a mãe. A criança imitava até os gestos do pai. A escola muitas vezes tem preconceito, acaba sem querer induzindo a certas coisas. Então não dá pra dizer que todo o mal está na família. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

A Orientadora Pedagógica da Unidade B também aponta a influência de outros fatores, neste caso, a inabilidade do professor em saber lidar com as situações.

Sim e não. Tem criança assim que tem problema em casa e isso reflete na escola. Tem criança que ela não tem problema não, não tem nem falta de limite, tem professor que não consegue impor sua autoridade de professor, então, é muito fácil pra escola jogar os problemas para a família, é cômodo. Não, é porque a mãe dele usava piercing, é porque a mãe dele...ah, não é assim. Como está sendo trabalhado aqui na escola? De repente essa criança está precisando de carinho, mas eu não sei, eu não sento do lado dele, eu

não converso com ele, eu mando ele ficar quieto, eu não quero que ele levanta. Como que eu to agindo com essa criança? Então eu acho assim que tem os dois lados, mas não dá pra jogar só em cima da família, não é por aí não, eu falo por experiência e por muitas situações que eu vejo... (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Então você disse que pode ser que em alguns casos a família seja responsável pelos problemas da criança, mas não é determinante até porque tem a habilidade do professor em jogo, o fato de ele saber ou não lidar com as situações faz a diferença. (Pesquisadora)

É isso. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Diante dos excertos apresentados, constatamos que não se confirma totalmente a idéia apresentada nos Planos Diretores segundo a qual a família é concebida como grande responsável pelos problemas da criança. Embora pelos relatos se possa inferir que todas as entrevistadas assumam que a família tenha sua parcela de contribuição, outros fatores são apresentados: as características da personalidade de cada criança como um fator que pode exercer influências, questões referentes às próprias crianças e sua compreensão da realidade e a inabilidade do professor em saber lidar com as situações.

Percebemos que a concepção de família muda quando se leva em conta o conjunto de fatores que fazem parte do contexto no qual esta se insere.

Carvalho, M.C.B. (2003) cita que o fato de se atribuir o fracasso escolar e adaptativo das crianças à chamada ‘desorganização familiar’ é encontrado com frequência, mesmo na literatura especializada.

Nunes e Vilarinho (2001) ao citar Crosby (1975) apontam a inconsistência desse discurso – atribuir à família os problemas da criança, pois consideram as aceleradas mudanças no contexto social.

Dizer que a família é responsável pelos problemas da criança carrega uma concepção idealizada de família, pois tem como referencial um modelo de família visto como o “mais adequado” para a educação da criança e isso explica os esforços empreendidos no sentido de instruir a família que não se enquadra nos padrões pré-estabelecidos.

Maimone & Scriptori (2005) afirmam que os pais precisam ser vistos como importantes aliados e efetivos colaboradores na tarefa de educar e cuidar, mas se a concepção de família é associada à idéia de problema, como pode ser vista como aliada e colaboradora?

Tal situação aponta para a necessidade de revisão das concepções de família, deixando de lado o modelo idealizado ao qual se compara as famílias que se tem. Os discursos dos profissionais, embora coexistindo com crenças de que, por exemplo, que *99% dos problemas da*

criança estão na família, conforme constatamos nas entrevistas, começam a sinalizar uma possibilidade de mudança, anunciando perspectivas para a efetivação de propostas que sejam coerentes com uma nova concepção de família.

Tabela 4 – Categoria: Concepção de Criança

Questão: *Qual concepção de criança está explícita ou implícita no texto?*

Também dividimos esta categoria em duas subcategorias: concepções implícitas de criança e concepções explícitas de criança.

Subcategoria: Concepções implícitas de criança

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
Criança como aluno	3
Criança como um vir a ser (Foco no que a criança irá tornar-se. Preocupação com o futuro)	2
Criança como uma flor	2
Criança como pouco capaz por ser pequena	1
Criança como um ser em desenvolvimento	1

Subcategoria: Concepções explícitas de criança

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
Um ser que “pensa e sente o mundo de um jeito próprio”	2
Criança como “ser em desenvolvimento”	2
A criança como “cidadã, sujeito de direitos”.	2
“Um ser único”	1
“Que necessita de assistência”	1
“Um ser completo, que deve ser trabalhado globalmente”	1
“Um ser que pensa e age dentro do meio social ao qual está inserido”	1
“Um ser que deve ser respeitado como é, com suas especificidades consideradas”	1
“Ser histórico e social”	1

Todas as Unidades apresentam concepções implícitas ou explícitas de criança. As concepções implícitas recorrentes referem-se à criança como aluno, visto que, ao fazer referência à criança, aparece, predominantemente, a utilização do termo *aluno* e, seguindo a ordem de ocorrência, com foco no que irá tornar-se. Depois, a concepção de criança como uma *flor*, manifestada pela transcrição, em dois Planos Diretores, da poesia “Crianças e Flores” de Frei Anselmo. Num destes Planos, a poesia aparece por duas vezes. Nessa poesia a criança é comparada a uma flor, como num dos trechos: “A criança parece-se com a flor, e a flor assemelha-se à criança [...] A flor é pura, a criança é inocente. A flor é bela, a criança é formosa. A flor atrai, a criança conquista”.

Também encontramos a idéia de uma criança pouco capaz por ser pequena e, tal como nas concepções explícitas, a criança como um ser em desenvolvimento.

Observamos que as concepções explícitas de criança se enquadram num discurso que considera a especificidade da criança, suas necessidades, o respeito pela sua condição e seus direitos: *Um ser que pensa e sente o mundo de um jeito próprio, ser em desenvolvimento, cidadã, sujeito de direitos, um ser único, que necessita de assistência, um ser completo, que deve ser trabalhado globalmente, um ser que pensa e age dentro do meio social ao qual está inserido, um ser que deve ser respeitado como é, com suas especificidades consideradas, ser histórico e social.* Há a utilização de muitos jargões, como *cidadã, sujeito de direitos, ser histórico e social*, que nos leva a questionar se, de fato, os profissionais conseguem apreender o sentido destes termos, se conseguem traduzi-los.

Porém, aquilo que é dito explicitamente distancia-se daquilo que se deixa transparecer nas concepções implícitas de criança – ela é o aluno, o homem do amanhã, uma flor e alguém que não é muito capaz por ser pequena. Enfim, o que se infere é que a especificidade da criança ainda não é muito considerada, apesar de ser admitida no discurso explícito. Considerar a especificidade da criança, segundo os estudos abordados nesta pesquisa, significa considerá-la como um ser em condição diferenciada do adulto, valorizada pelo que é no presente, não pelo que irá tornar-se no futuro, um ser competente, possuidor de muitas linguagens.

Confirmando mais uma vez o que dissemos, que as práticas são reveladoras de concepções, nos voltamos às propostas de trabalhos com famílias encontradas nos Planos Diretores e constatamos que há uma parcela muito pequena de Unidades Escolares que citam propostas diretamente relacionadas ao trabalho com as crianças – duas Unidades citam exposição

de trabalhos das crianças para as famílias e apenas uma cita a proposta de se convidar os pais para passar o dia na Unidade.

Por que poucas Unidades colocam nos seus Planos Diretores propostas de trabalhos com famílias dessa natureza? O fato de não citarem não significa, necessariamente, que não realizem essas atividades, porém, não citá-las pode demonstrar o grau de importância a elas atribuído. Podemos evidenciar com esses dados a relação com uma concepção de criança.

Para aprofundar mais esse aspecto, durante as entrevistas questionamos os profissionais se poderíamos aproximar os pais através dos trabalhos desenvolvidos com as próprias crianças e como isso poderia ocorrer. Com o objetivo de confirmar as informações, perguntamos às mães se a escola mostra o que as crianças estão fazendo, aprendendo e como a escola realiza isso.

As profissionais da Unidade A falam de projetos desenvolvidos com as crianças nos quais os pais poderiam atuar como colaboradores.

Sim. É isso que eu acho que deveria acontecer, que não acontece. Isso que você falou é tudo, não precisa falar mais nada. É juntar escola e família, uma troca, né. (A.D.I. da Unidade A)

E como você acha que isso poderia acontecer – aproximar os pais através de trabalhos desenvolvidos com as crianças na escola? (Pesquisadora)

Com a participação. Depende do profissional. Não dá pra dizer: certa sala vai trabalhar assim que vai trazer os pais, depende do profissional, como ele trabalha. Eu sei se você trabalhar com projetos, você pode aproximar os pais com projetos. Você faz um projeto, apresenta pros pais. Olha, eu vou fazer o projeto assim e tal, chama o pai. Faz uma festinha e vamos apresentar e tal. O pai fica estimulado, quando você pedir alguma coisa, eles vão saber que você tá trabalhando com o seu filho, porque muitas vezes é assim, só vai lá pra brincar, não aprende nada, aquelas mulheres só ficam sentadas, quer dizer, não sabe nada do seu trabalho. Se você mostrar pros pais o seu trabalho, o que você trabalha com as crianças, quer dizer, não precisa mais nada, o pai já vai te dar o respaldo que você quer. (A.D.I. da Unidade A)

Uma forma que você colocou seriam os projetos, mas tem outra forma que você acha que poderia utilizar? (Pesquisadora)

Sim, vários jeitos. Por exemplo, hoje eu vou trabalhar alimentação, frutas, vou mostrar como é, o cheiro, queria sua colaboração, queria que você me trouxesse uma banana, dá pra trazer? Ah não dá. Ah, então tá bom pai, não tem problema e não ficar falando, olha, pra comprar não sei o que tem. Porque esse tipo de coisa chega no ouvido do pai. O profissional tem que ter ética, saber quando o pai pode, quando não pode e mostrar que você vai trabalhar realmente. O pai acha que vai te dar a banana e você vai comer, ele não vai te dar banana. Aí você vai tirar foto, fazer a salada, as crianças vão falar que jeito que é a banana. Aquele pai que não colaborou com a banana, vai saber que o filho dele comeu a banana. Muitas vezes você pede as coisas pros pais e escuta assim: eu vou levar, pra quê, eles não usam nem metade, imagina. Então você escuta isso, mas os pais não estão errados, eles estão certos, então como eu vou cobrar uma coisa se eu não to mostrando o que eu to fazendo, não sabem onde tá indo aquilo. (A.D.I. da Unidade A)

Qualquer trabalho. Muitas vezes você pode mandar uma pesquisa para os pais. Nessa pesquisa você pode estar trazendo o pai próximo, inserindo ele na Unidade, inserindo ele no seu trabalho. Que um pai venha contar história, que um pai venha fazer alguma coisa na Unidade. É muito difícil? É difícil eles terem tempo disponível, mas sempre a gente acha um. A questão é sempre trazer o pai pra dentro da escola. A escola tem que estar aberta pra receber. No próprio trabalho do dia-a-dia você consegue alguma coisa. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

A fala da mãe da Unidade A refere-se às produções da criança: ao teatrinho, caderno, lição e também à própria criança, a quem os pais devem estar atentos, segundo ela.

Eles mostram em teatrinho o que as criança faz, o caderno, a lição, a criança mesmo mostra. Se a gente, se todo mundo parar um pouco, tipo assim, fazer igual o ditado, você parar meia hora da novela e olhar a sua novela que você tem em casa, você vai perceber, porque é um trabalho de lá e um trabalho de cá, como é diferente, porque todo dia eles têm alguma coisa diferente pra te contar. Se você parar e perguntar, eles vão te falar, o pai parar um pouco o futebol, a mãe parar um pouco a novela e escutar um pouco a criança, porque criança todo dia chega com uma novidade. É o A que aprendeu, o B, a menininha, o tracinho, o solzinho, todo dia tem uma novidade. (Mãe da Unidade A)

Então você vê assim, que a escola mostra através dos teatrinhos, dos cadernos das crianças e a própria criança mostra isso pra você, o que ela ta aprendendo. E lá tem caderno também, eles fazem lição? (Pesquisadora)

Tem o caderno, tem as folha, tem as tinta que eles mexe, só o parquinho que não, porque a areia ta contaminada. (Mãe da Unidade A)

E as coisas que as crianças fazem, eles mostram quando pra você? (Pesquisadora)

Olha, se a gente quiser ver, é a hora que a gente quiser ver, lá a escola ta aberta pra quem quiser ir ver. (Mãe da Unidade A)

As profissionais da Unidade B, assim como as da Unidade A, citam o envolvimento dos pais em projetos desenvolvidos com as crianças e acrescentam outras formas: a exposição de trabalhos das crianças realizada de duas maneiras: Exposição Pedagógica realizada anualmente e as exposições semanais de cada turma, o Dia da Família na escola realizado anualmente no qual os pais realizam atividades junto com as crianças, além das festas, comemorações e apresentações das crianças.

Então eu acho assim que, dependendo do tema, poderia trazer algum pai pra falar, por exemplo, profissão, um ou dois pais que pudessem vir, por exemplo, alimentação, nós estamos pedindo para os pais a experiência de um mês não estar mandando lanche para os filhos pra ver se eles comem a merenda da escola [...] nós pedimos um apoio pros pais, a escola vai fazer uma experiência e nós gostaríamos que a criança comesse a merenda da escola porque eles trazem salgadinho, não é uma coisa saudável, é difícil uma criança que vem com uma fruta, geralmente é aqueles salgadinhos, tem dez criança em cima e eles deixam de comer, vêm, às vezes, com Bis, Danone, então, nada saudável, então os pais acataram, não teve, assim, queixa. Então depende da maneira. Então, o que

nós podíamos fazer também? Eu estou fazendo a tabulação das entrevistas, tem mãe que é enfermeira, de repente ela pode vir dar uma palestra, conversar com as crianças da importância dos alimentos, isso qualquer professora pode fazer, mas às vezes, santo de casa não faz milagre, às vezes, uma pessoa de fora tem outra visão. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Então você acha que a gente poderia aproximar os pais através dos projetos que são desenvolvidos em sala de aula com a criança e nos outros projetos da escola, como o da merenda que você disse? (Pesquisadora)

Sim. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

O que a gente está fazendo são as próprias exposições realizadas pela escola ou um trabalho que eu faço, por exemplo, no ano passado nós estávamos trabalhando o meio ambiente. Eu saí com as crianças pelo bairro, fui mostrar os rios que passam embaixo do Shopping. Eles chegam e contam pro pai, aí o pai retorna, olha, achei interessante, então depende do trabalho que você realiza. Se for um trabalho legal, eles vão gostar do trabalho, se não for um trabalho legal, também eles não vão dar retorno. (Professora da Unidade B)

Então você citou duas formas, primeiro a exposição dos trabalhos que é feita na escola. E com que frequência? Uma vez por ano? (Pesquisadora)

Uma vez por ano. (Professora da Unidade B)

Outra forma que você citou é o próprio trabalho desenvolvido com as crianças, em que naturalmente os pais passam a se envolver. Seria isso? (Pesquisadora)

Outra coisa que nós fizemos o ano passado também é o Dia da Família. Teve essa abertura, os pais vieram. No ano passado, nós fizemos de uma forma diferente. Nós trouxemos os pais pra sala de aula, eles se envolveram com pintura, com guache, com materiais, eles se sentaram nas mesinhas. Esse ano nós estamos planejando uma matroginástica para que os pais façam com as crianças, isso no mês de agosto à noite. Pra maio uma apresentação com mães, a escola toda vai estar se envolvendo, fazendo um grande jardim. Vai ter o dia da família novamente, vai ter apresentações, vai ter algum material para o pai trabalhar na sala de aula junto com professor e criança e a outra a exposição do Folclore também. Então nós estamos tentando dividir a cada dois ou três meses, além da Festa Junina. E nos corredores a gente enfeita com as nossas próprias atividades do dia-a-dia. A gente coloca pra mostrar pro pai o que está sendo feito e uma combinação que nós fizemos esse ano pro pai tá conhecendo mais a escola e o trabalho é a cada semana vai ser responsabilidade de uma sala enfeitar a entrada com os próprios trabalhos das crianças. Nós começamos no ano passado, de uma maneira informal, sem ser combinação, nós trabalhamos o Folclore, eu contei a lenda da Galinha Azul, eles colocaram no painel, então os pais chegavam, abriam, olhavam e também a lenda do Girassol, eles paravam para ler. Teve também uma outra lenda não muito conhecida que eu não me lembro agora. Nós colocamos painel. Então cada professor vai colocando um pouquinho do trabalho e com isso os pais vão conhecendo o que a criança está fazendo, não é só aquela coisa mecanicista. Esse ano nós combinamos de fazer isso. Foi legal como aconteceu no ano passado, de uma forma informal e esse ano combinado. (Professora da Unidade B)

Então, seria isso, colocar os trabalhos no corredor para os pais verem, as exposições pedagógicas, que são as mais formais, que tem todo ano e o contato através do próprio projeto que você está desenvolvendo na sala, que as crianças contam em casa, seriam essas formas? (Pesquisadora)

Exato. E também os pais vêm nas comemorações específicas. Festas, como no Dia dos Pais, vamos contar uma historinha e o pai vai participar junto com o filho, fazer brincadeira junto com a criança. (Professora da Unidade B)

A mãe da Unidade B se refere às produções da criança – cadernos, trabalhos, lição de casa.

Sim. Mostra os cadernos, as pastas com trabalhos na reunião de pais. Tem também a lição de casa. E nas datas comemorativas – Dia do índio, Dia das Mães, a criança sempre leva alguma coisa que fez para casa. Assim, os pais sabem o que a criança está fazendo na escola. (Mãe da Unidade B)

As entrevistas apresentam uma variedade de possibilidades de aproximação da família através de trabalhos desenvolvidos com as crianças, porém, isso não é mencionado nos Planos Diretores, nos levando a inferir que, na maioria das vezes, tais trabalhos sejam realizados sem a preocupação de aproximar as famílias ou realizados de forma episódica, programados aleatoriamente no decorrer do ano, por isso, não aparecem nos Planos Diretores. Portanto, questionamos se a concepção de criança subjacente aos trabalhos é a da criança capaz de colaborar no estreitamento das relações família/escola, conforme podemos verificar no modelo curricular de Reggio Emilia, por exemplo.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de as duas mães se referirem aos cadernos, lição de casa, trabalhos e as profissionais fazerem referência a projetos, exposições pedagógicas, apresentações, etc. Percebemos que as mães direcionam o olhar para questões relativas à escolarização, nas quais as produções gráficas ocupam lugar central. Tal fato demonstra que estes são os aspectos concebidos pelas mães como pedagógicos. No nosso entender, consiste num indício de que o trabalho com as famílias não as ajuda a compreender o significado da educação dos filhos ou pode indicar que a escola provavelmente enfatize tais aspectos relacionados a cadernos, lição de casa, trabalhos. Assim, se há uma tendência escolarizante na visão das mães, significa, segundo nossa análise, que as crianças sejam vistas, predominantemente, como alunos, conforme dados dos Planos Diretores referentes às concepções implícitas.

Tal questão nos remete à concepção de Educação Infantil com ênfase na preparação para o Ensino Fundamental, cuja preocupação é com o que vem depois, com o amanhã e não com o momento atual. Assim, ser criança apresenta-se como uma situação que deve ser superada, não a valorizando como alguém que é sujeito hoje, no presente.

Quando a criança é “valorizada como criança, não somente pelo que os adultos querem que ela venha a se tornar no futuro”, como “um aprendiz, mais do que como um alvo de ensino”, conforme Gandini e Edwards (2002, p.16), temos, como consequência, uma crença nas suas capacidades e a realização de trabalhos que confirmam essa crença.

Através da prática de documentação visual citada nas experiências italianas, podemos identificar primeiramente a concepção de que as crianças são capazes, que realizam trabalhos que merecem ser mostrados e que se tem consideração pelo que produzem. Com a prática da documentação visual, os pais ou responsáveis podem acompanhar a trajetória das crianças na instituição, desenvolvendo um olhar sobre suas conquistas que propicie reconhecê-las como competentes e dando crédito à instituição, na medida em que mostra o que as crianças e os profissionais estão fazendo.

A partir da exposição de trabalhos das crianças às famílias, as Unidades podem atender a diferentes objetivos que são citados nos seus Planos Diretores: propicia o conhecimento da instituição pelas famílias, pois revela informações sobre o trabalho desenvolvido; evidencia a função educativa da instituição, mostrando que faz mais do que atender às necessidades básicas das crianças; além de promover um clima de confiança entre a Unidade Escolar e as famílias, pois permite que as famílias fiquem sabendo mais sobre o trabalho da instituição.

Sarmiento, T. e Marques (2007) apresentam exemplos de experiências de práticas de colaboração entre famílias e escolas, nas quais abordam a participação das crianças nestas práticas, demonstrando a concepção que se tem destas – crianças como capazes de contribuir para o estreitamento das relações entre família e escola.

Felipe (2001), ao tratar de propostas de trabalhos com famílias, cita, dentre outras propostas, a conquista da confiança e do respeito dos pais através de um trabalho competente e bem fundamentado pedagogicamente.

Segundo Haddad (1987) citado por Cenpec (1999), mostrar às famílias o trabalho da instituição por meio do que as crianças estão aprendendo, é o modo mais natural de conseguir a cooperação da família.

Considerando a especificidade da criança pequena, as instituições também necessitam propor trabalhos com as famílias especialmente voltados à inserção ou adaptação da criança à instituição, levando em conta que não somente a criança, mas também a família, especialmente a mãe, vivencia um processo de adaptação nos primeiros dias. Rossetti-Ferreira, Vitória e

Goulardins (2002), Felipe (2001), Tiriba (2001), Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000), citam propostas voltadas à inserção ou adaptação da criança na instituição, envolvendo diversas atividades que levam em conta as necessidades da criança pequena, bem como de sua família durante esse período.

Nos Planos Diretores, a adaptação da criança à instituição é citada como um dos temas de reuniões com famílias e de atendimentos individuais, porém, não há informações sobre como ocorre o desenvolvimento deste trabalho.

Apesar de nos Planos Diretores aparecerem explicitamente concepções de criança que correspondem à concepção aqui defendida como importante para a realização de um trabalho na perspectiva da valorização da criança, as concepções que se manifestam implicitamente contrariam o discurso explícito - criança como aluno, o homem do amanhã, uma flor e alguém que não é muito capaz por ser pequena e se confirmam a partir dos dados referentes às propostas de trabalhos com famílias referentes às poucas citações relativas à possibilidade de articular o trabalho com famílias ao que é desenvolvido com e pelas crianças e nas entrevistas - criança como aluno, sinalizando a necessidade de revisão das concepções.

Tabela 5 – Categoria: Concepção de Educação Infantil

Questão: Qual a concepção de Educação Infantil presente no texto?

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
DEFINIÇÃO LEGAL Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”	6
Integração cuidar e educar	6
Necessidade da Educação Infantil para a formação da criança.	
Educação Infantil como preparo para o futuro.	3
Educação Infantil como importante para a adaptação ao meio cultural, cumprindo função socializadora.	3
Complementação da família e não substituição	2
Necessidade das mães trabalhadoras de terem onde deixar seus filhos. (No caso específico da Educação Infantil pública de tempo integral)	1
“Tem como dever propiciar um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educacionais e sociais variadas.”	1

Todos os planos diretores apresentam concepções de Educação Infantil.

Em geral, as propostas de trabalhos com famílias apontam para uma concepção de Educação Infantil entendida a partir dos referenciais legais, como o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e pela integração entre o cuidar e o educar.

Assim, tais dados revelam que o discurso explícito da maioria das Unidades Escolares traz concepções coerentes com a recente discussão acerca da Educação Infantil. De fato, a Educação Infantil, a partir da promulgação da referida lei, passa a ter caráter educativo, pois é considerada como primeira etapa da educação básica, desfazendo-se dos históricos laços com o caráter meramente assistencial que até então caracterizavam o atendimento oferecido nas creches e pré-escolas.

Também discutimos atualmente a Educação Infantil a partir da perspectiva da integração entre cuidados e educação. Os documentos oficiais, as recentes pesquisas na área explicitam que não é possível tratar de Educação Infantil fora dessa integração – cuidar e educar.

Assim, as Unidades Escolares demonstram estar atentas a esse discurso e o reproduzem em seus Planos Diretores.

Se nos reportarmos ao caráter predominante das propostas de trabalhos com famílias, conforme discutido anteriormente, verificaremos que as Unidades tentam, através de reuniões, atendimentos individuais, palestras, etc., transmitir às famílias a idéia de uma instituição com caráter educativo. Tal trabalho é proposto porque, segundo boa parte das Unidades Escolares, as famílias não possuem esta visão, conforme apontado nas justificativas para a necessidade de trabalhos com famílias, nos objetivos das propostas, nas concepções implícitas e explícitas de família e confirmada pelas entrevistas na instituição que atende crianças entre zero e três anos em período integral, a creche. Na Unidade que atende crianças de pré-escola em período parcial este assunto não foi enfatizado, provavelmente devido ao caráter diferenciado do trabalho. Não há uma rotina de cuidados como na creche, devido à faixa etária das crianças e ao período de atendimento, ou seja, são atendidas crianças maiores que não permanecem o dia todo na instituição.

Constatamos uma ênfase das profissionais da creche em romper com a concepção assistencialista de Educação Infantil que, segundo estas, os pais ainda possuem. Também uma grande preocupação em evitar a utilização do termo “creche”. A mãe desta Unidade demonstra partilhar do mesmo discurso das profissionais, pois, conforme discutimos, se constitui como porta-voz da escola.

Creche pra eles é sinônimo de assistencialismo mesmo – banho, comida. Por enquanto, creche ainda não é vista como escola, ela é lugar mesmo de assistencialismo. A criança vai lá pra ser bem cuidada, bem tratada, quer dizer, as crianças têm que ser, mas os pais estão mais interessados nessa parte do cuidado, não vai saber se ele ta aprendendo alguma coisa, se ele ta falando, se ele ta andando, é bem um lugar pra ele ficar, ele comeu, ta ótimo. (A.D.I. da Unidade A)

Que nem esse telefonema que eu recebi foi de uma pessoa aí que tem o filho aqui. Ela falou assim, vocês vão ter período de adaptação? Vamos sim, a criança ta voltando novamente. Ah, mas eu não tenho com quem deixar. Então, infelizmente, as pessoas ainda têm a creche, entre aspas aí, como depósito de criança. Ta lá pra ser cuidado. Deixei lá, eles que se virem. Deixei lá tem que ser cuidado. Não ta interessado se aprendeu alguma coisa, simplesmente enfia aqui porque não tem onde deixar ou enfia aqui porque é mais cômodo e lava as mãozinhas e depois você pega o cúmulo da mãe botar a mãozinha na cintura e falar assim. Nossa, mas vocês não deram banho nele hoje? Sendo que tem criança que já chega de manhã precisando de banho. [...]Jeu não gosto muito de ta falando creche, usar o termo creche, vou usar porque to falando contigo, mas eu não sou muito a fim de falar creche. A gente sempre fala, aqui é Emei, é uma escola. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Porque creche pra você.... (Pesquisadora)

Pra mim creche é aquele conceito antigo que se tinha. Quando se vinha misturava toda a faixa etária, colocava 60 crianças com uma profissional. Senta, todo mundo fica quietinho, vai brincar e ela só vai olhar. Eu não tenho essa visão, não é essa, e infelizmente é essa visão que os pais têm, que creche é pra isso. E falo pras meninas, aqui é uma escola como qualquer outra, que segue o padrão de qualquer outra, é uma instituição educacional, então não vem aqui só pra dar banho, não vem aqui só pra comer, não vem aqui só pra ficar guardado, quer dizer, tudo isso acontece, mas também é educacional, porque tudo isso que vai acontecer ao longo do dia é pra ser ensinado à criança e os pais muitas vezes não têm essa visão. O pai que tem a visão educacional é uma maravilha trabalhar. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Eu já sei que elas passam carinho, pela criança a gente sabe, carinho, o trabalho que eles fazem é muito bom, tipo assim, só pra ficar lá pra mim trabalhar, só pra comer, ficar num lugar seguro, não. Eles trabalham desde o banho ensinando tudo, tanto que com um ano e meio elas já tavam usando o peniquinho, já tavam fora da fralda, eu já conheço, é muito bom. [...] Conheço desde 98 eu conheço a creche. Não é creche, é escolinha, que as tias falam, não pode falar que é creche, é escolinha, a gente não pode discriminar porque é rede pública, nossos filhos vão pra escolinha. Se a gente levanta cedo e fala vamo, vamo pra creche, pesa o nome creche, não é creche, é escolinha, tanto que elas (*refere-se às filhas mais velhas*) falam da escolinha até hoje. (Mãe da Unidade A)

As imagens associadas à idéia de creche fazem com que o uso do termo creche seja evitado nas falas das entrevistadas, pois como afirma a mãe, *pesa o nome creche*, que é substituído por outros termos, como *escolinha*, *escola*, *instituição educacional*.

Em análises anteriores, constatamos a presença da concepção de Educação Infantil associada à visão de favor, na qual a posição assumida pelos pais é de gratidão e favorecimento. Assim, a creche carrega o estigma de lugar para criança pobre, ou seja, carrega as marcas do assistencialismo.

Nesse sentido, a concepção de Educação Infantil presente nos trabalhos é aquela que busca superar o caráter assistencialista, substituindo-o pelo caráter educativo, confirmando a concepção recorrente nos Planos Diretores.

Por outro lado, em consonância com a proposta de trabalhos com famílias baseada na perspectiva de instruir os pais, de acordo com a discussão realizada anteriormente, manifesta-se uma concepção de instituição de Educação Infantil como detentora de saberes científicos necessários à família para bem educar – a instituição de Educação Infantil tem o conhecimento que “falta” às famílias, segundo uma determinada concepção de família, a família entendida como pouco instruída. Conforme discutimos, não se consideram a cultura, os valores da família, colocando a instituição numa posição de superioridade.

Assim, a concepção de Educação Infantil subjacente aos trabalhos voltados para a instrução dos pais é a da instituição como superior às famílias.

Com uma frequência menos significativa – 25% do total, encontramos nos Planos Diretores ainda a concepção de Educação Infantil como preparo para o futuro que, embora represente uma pequena parcela do total das Unidades Escolares, revela que a Educação Infantil ainda está presa à idéia do amanhã, o que se vincula a uma concepção de criança (um vir a ser), deslocando o foco de uma concepção de Educação Infantil, conforme Dalhberg (2003) comprometida com o “aqui e agora” da criança.

Parece-nos significativo o fato de que, quando tratamos da concepção de criança, tenhamos encontrado a predominância da idéia de aluno. Tal fato nos aponta para uma concepção de Educação Infantil como uma educação de caráter escolarizante.

Voltando aos dados dos Planos Diretores também encontramos a Educação Infantil como necessária à formação da criança, como importante para sua adaptação da ao meio cultural, cumprindo função socializadora.

Em seguida, encontramos a Educação Infantil como complementar à família e não como substituta, também remetendo a um preceito legal.

Com apenas uma ocorrência cada, são apresentadas as idéias da Educação Infantil se constituir mais pela necessidade das mães trabalhadoras terem um espaço onde deixar os seus filhos, no caso específico da instituição pública de tempo integral, além do dever de *propiciar um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educacionais e sociais variadas*.

Em geral, pode-se dizer que as concepções de Educação Infantil, nos Planos Diretores das EMEIs, estão de acordo com as concepções defendidas na recente discussão sobre a temática, contudo, ainda convivem com concepções como preparo para o futuro, para o mercado competitivo, necessidade das mães terem onde deixar seus filhos, porém, essas concepções estão presentes em menor escala. Entretanto, analisando as concepções subjacentes aos trabalhos com famílias encontramos a concepção de Educação Infantil como detentora de saberes, superior aos pais.

Nas análises das entrevistas, também surgiram outras concepções. De um lado, a Educação Infantil como um favor, de caráter assistencialista e, de outro, a Educação Infantil de caráter escolarizante, associada a práticas próprias dos seus níveis sucessores.

Entendemos que há a necessidade de resgatar a especificidade da Educação Infantil coerente com uma concepção de criança como sujeito de direitos, valorizada pelo que é no presente. Assim, a Educação Infantil não será vista como um favor, mas como direito e não se submeterá a criança a rotinas de outros níveis de Ensino. Eis um dos desafios no que se refere ao trabalho com as famílias, remetendo à necessidade de se considerar estas concepções.

Tabela 6 – Categoria: Papel do profissional de Educação Infantil

Questão: O texto discute o papel do profissional que atua diretamente junto às famílias e crianças?

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
Não há menções explícitas ao papel do profissional junto às famílias	5
Participação/Realização de reuniões com as famílias	4
Atendimento aos pais nas HTPCs	3
Tratamento de atenção, gentileza, cordialidade às famílias	2
Trocas de informações com as famílias na recepção e entrega das crianças	1
Orientação aos pais em como ajudar os filhos em casa	1
Colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade	1

Com relação ao papel do profissional de Educação Infantil que atua diretamente junto às crianças, no que diz respeito ao trabalho com famílias, as propostas apresentadas nos Planos Diretores demonstram um reducionismo do papel destes e o destaque ao papel dos gestores, visto que uma parcela significativa de Unidades Escolares, pouco menos da metade, não chega a mencionar o papel dos professores neste aspecto, porém, todas mencionam o papel dos gestores.

Geralmente as propostas de trabalhos com famílias citadas nos Planos Diretores destacam os gestores como responsáveis e os profissionais que lidam diretamente com a criança, como colaboradores, quando citados.

Dentre as Unidades que fazem menção ao papel dos professores, a maior parte cita o trabalho destes frente às reuniões com famílias que, mesmo assim, conta com a participação dos gestores, tanto no seu planejamento como na sua execução.

Os demais aspectos citados nos Planos Diretores: dar atendimento a pais, apresentar determinadas atitudes no relacionamento com as famílias: atenção, cordialidade, gentileza, trocar informações com as famílias na recepção e entrega das crianças, orientar os pais em como ajudar os filhos em casa, colaborar com as atividades de articulação com as famílias se configuram mais como atribuições rotineiras dos professores junto às famílias do que propriamente seu papel.

Se nos remetermos às propostas de trabalhos com famílias encontradas nos Planos Diretores, verificaremos que, em geral, estas pressupõem um profissional com disponibilidade que o professor envolvido o tempo todo no trabalho com as crianças, na maioria das vezes, não possui, restando apenas os momentos de HTPC, conforme citado nos Planos Diretores, porém, segundo as entrevistas, raramente os pais procuram pelos professores nestes momentos. Constatamos, assim, uma dificuldade em identificar o papel dos professores/A.D.I.s nas propostas analisadas.

Apesar de os Planos Diretores não enfatizarem o papel do professor junto às famílias, “os professores parecem ser os primeiros artesãos, até mesmo os responsáveis pelo que a escola faz às famílias.” (PERRENOUD, 2000, p. 112), ou seja, por estarem em contato direto com as crianças, eles é quem estão mais próximos das famílias no cotidiano, estabelecendo interações com estas.

Com o objetivo de aprofundar a investigação sobre o papel dos professores/A.D.I.s na relação com as famílias, os profissionais foram questionados a esse respeito nas entrevistas.

A A.D.I. da Unidade A associa o papel do professor/A.D.I. ao controle dos próprios problemas, estar bem psicologicamente para conversar e saber ouvir os pais.

Trabalhar com os pais a gente tem que trabalhar, não tem jeito de você separar, você só vai conhecer as crianças, se trabalhar com os pais. Você tem que ter só os seus problemas do portão pra fora, você é um profissional de educação aqui dentro. Pra você trabalhar com os pais você tem que deixar os seus problemas lá fora, porque tem muitos pais que deixam a educação pra você, então você vai passar educação, então a gente tem que passar pros pais aquilo que ele tem que fazer com os filhos, então muitas vezes ele não entende certas coisas, então você tem que explicar pra ele, tem pai que vem nervoso, já brigou com a mulher em casa, a mulher já brigou com o marido em casa, então você tem que ta preparado psicologicamente pra ouvir os pais também e se você não deixar os seus problemas na sua casa você não vai conseguir. Se você tem problemas, chega nervoso e vai conversar com os pais, se você estiver assim, você não vai porque você tem que saber conversar com os pais, tem que ter calma, paciência pra ta conversando com eles, só assim você vai ter resultado pra trabalhar com os pais. (A.D.I. da Unidade A)

A professora da Unidade B se refere a um trabalho mais próximo aos pais e aborda a dificuldade de sua realização devido à falta de tempo.

Infelizmente o que vai dificultar é o tempo pra fazer um trabalho mais próximo, mas a escola abre momentos pra família não só nas reuniões, mas também no dia da família, quando o pai interage, participa, eles vêm, mostram alguma coisa. No ano passado eles vieram, fizemos pintura na sala, eles trabalharam com as crianças, participaram de gincana, esse ano vai ter os momentos de gincana, de brincadeira juntamente com a

família, então eles acabam participando não só na reunião, mas numa forma de lazer que também que seja participativo no processo educacional. (Professora da Unidade B)

E você disse que falta tempo para o professor fazer mais essa parte. (Pesquisadora)

Falta tempo e disponibilidade de espaço também, porque nós temos o horário de HTPC, raramente aparece um pai. (Professora da Unidade B)

A Orientadora Pedagógica fala de um trabalho *tête-à-tête* do professor para cobrar os pais das suas responsabilidades, como o horário de aula dos filhos. Aborda também a importância de se elogiar e não somente cobrar.

Tête-à-tête. Professor é autoridade, então qual a nossa dificuldade? Esse ano a coisa melhorou. Horário. Tinha muito problema de horário de entrada das crianças. Então nós chamamos os professores pra estarem fazendo essa conversa, porque é diferente de nós fazermos aqui e eles fazerem lá. Então, nesse ano, não estão chegando muito atrasados como nos anos anteriores e nem ficando após o horário. Hoje não ficou ninguém. Ficavam até cinco e quinze, cinco e vinte. Então tem que ter uma cobrança no momento certo, tem que ter o elogio porque eu acho que não é só cobrar, é elogiar a criança. Olha, seu filho está de parabéns, ele está assim, assim... todo mundo gosta. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

As respostas nos parecem evasivas. Os profissionais não tocam exatamente no papel dos profissionais que lidam diretamente com as crianças com relação ao às famílias. Abordam questões que têm relação com o papel do profissional, mas não se constitui no seu papel propriamente dito. Afirmar que o profissional precisa estar bem psicologicamente para lidar com os pais, que não dispõe do tempo necessário a um trabalho mais próximo e que este deve ser *tête-à-tête* relaciona-se com seu papel, mas não podemos dizer que seja o papel deste profissional. Cobrar e elogiar os pais pode ser papel dos professores/A.D.I.s, mas não exclusivo destes, pois outros profissionais da escola podem exercê-lo, como os gestores, por exemplo.

Tal como nos Planos Diretores, nas entrevistas também encontramos dificuldade em identificar o papel dos profissionais que lidam diretamente com as crianças. Constatamos, assim, uma falta de clareza quanto ao seu papel no que se refere à relação com as famílias atendidas. Não se pode perder de vista que os professores têm um papel junto às famílias, assim como os gestores.

Segundo Corsino (2002) promover a aproximação com as famílias consiste numa das funções dos gestores que requer planejamento e implantação de uma concepção de educação construída no coletivo.

Conforme apresentado anteriormente, as Unidades Escolares, em geral tendem a desenvolver os trabalhos na forma vertical, voltados *para* as famílias e poucos trabalhos *com* as famílias.

Faz-se necessário, então, buscar propostas que estimulem a participação das famílias, pois boa parte aponta a participação insatisfatória como justificativa para a necessidade de trabalhos com famílias. Todas as Unidades declaram a participação e a integração família-escola como um dos objetivos para os trabalhos, porém, não há uma discussão acerca de como essa participação pode ser estimulada.

De acordo com Portela e Atta (2002), o Conselho Escolar é o canal institucional de participação dos pais. O Conselho Escolar ou Conselho de Escola, como citados nos Planos Diretores, pode se constituir nesse canal de participação das famílias. Apesar de a maior parte das Unidades fazerem referência a este (nove Unidades), poucas apresentam propostas elaboradas pelo Conselho de Escola que tratam especificamente da participação das famílias.

Se considerarmos a importância de se fomentar a participação da família, temos várias contribuições de autores que tratam do tema da gestão e enfocam a discussão a respeito de como estimular a participação de pessoas. Uma destas contribuições consiste no Método Altadir de Planificação Popular - MAPP, conforme citado anteriormente.

Porém, um dos entraves para a mudança nas propostas de trabalhos com famílias, segundo a discussão presente neste trabalho, consiste nas concepções que necessitam de revisão.

Segundo Canário (1996), o processo de mudança das concepções pode ser desencadeada pela formação dos profissionais.

Para que uma organização mude é condição necessária que mudem, em simultâneo, as crenças os valores e atitudes dos que, pela sua acção, «constroem» a organização. No caso das escolas a formação aparece, fundamentalmente, como um processo de mudança de representações dos actores, em especial dos professores e do modo dominante como são estruturadas as suas interacções.(CANÁRIO, 1996, p.13)

Porém, uma mudança no nível das concepções não determinaria, necessariamente, uma mudança nas práticas, pois, como afirma Guimarães (2005), ao se referir à abordagem proposta por Pereira de Sá (1996), “o autor entende que as representações sociais definem, orientam a ação, porém não as ditam e, por outro lado, as práticas têm valor determinante sobre as representações; estas estão ancoradas nas práticas”. (GUIMARÃES, 2005, p. 71).

Assim, segundo autores estudados pela autora, há a possibilidade das concepções serem transformadas a partir de “novas práticas impostas pelo meio exterior.”

Nessa perspectiva, a formação dos profissionais deve atuar nas duas direções que se inter-relacionam: nas concepções e nas práticas.

“Frequentemente, a eficácia da formação, reduzida a cursos avulsos, é objeto de críticas na medida em que, após a formação, se verificam mudanças ao nível dos discursos, enquanto que as práticas anteriores não são alteradas”. (CANÁRIO, 1996, p.19).

Em contraposição a este modelo de formação, a formação que se sugere para abarcar as necessidades do contexto em questão consiste na formação centrada na escola. “Com efeito, o aspecto da formação centrada na escola, reside em reforçar o potencial formativo do ambiente de trabalho, através de modalidades de trabalho e de situações informais, frequentemente desvalorizadas.” (CANÁRIO, 1996, p.20).

À semelhança das proposta de trabalho com as famílias baseada na participação e no envolvimento das famílias, a formação centrada na escola assume uma dimensão coletiva, superando a perspectiva individualista e instaurando uma cultura colaborativa, baseada numa visão global da instituição.

Nas entrevistas, questionamos os profissionais se a escola se considera hábil, preparada para compreender as famílias, suas demandas.

Depende do profissional. Como um todo, acho que sim, alguns casos mais esporádicos, tem que estar trabalhando mais. (A.D.I da Unidade A)

Não, de forma alguma. Nós não temos nada, o que temos é o que cada um vai construindo no seu lugar, um profissional achando que está certo, outro achando que ta errado. Então você pensa no seguinte: ta dando certo, então vamos continuar. Em estudos, essas coisas, a gente não tem. O que a gente tem são trocas do que está dando certo. Olha, eu fiz isso e isso na minha unidade, então você tem trocas de experiências e entre os próprios funcionários, vamos fazer isso porque foi bom. (Orientadora Pedagógica da Unidade A)

Na medida do possível sim. [...] quando a gente não se considera preparada, busca apoio, ou da Assistente Social ou da psicóloga. (Professora da Unidade B)

Mais ou menos, porque existe um certo preconceito em relação a algumas famílias [...]. (Orientadora Pedagógica da Unidade B)

Com base nas respostas, podemos observar que não é unânime a idéia de que a escola se considera preparada para compreender as famílias e que não há respaldo em estudos, mas sim na própria prática, além da busca de apoio de profissionais como Assistente Social e Psicóloga. Tais

falas nos revelam a insuficiência da formação dos profissionais para o trabalho com as famílias, apontando para a necessidade de articulação entre a referida prática com referenciais teóricos, além da superação dos citados preconceitos com relação às famílias, implicando, assim, em mudança nas concepções.

No estudo de caso que realizamos sobre a realidade das instituições de Educação Infantil do município de Presidente Prudente-SP com relação ao trabalho com as famílias, nos deparamos com a construção de dados da realidade sobre as concepções e com a confirmação de resultados de outras pesquisas abordadas no decorrer deste trabalho, nos revelando que, embora em contextos distintos, as relações com as famílias demonstram manter basicamente as mesmas características.

Nesta trajetória, destacamos os pontos que aqui resumimos:

Muitas vezes encontramos um fosso entre as concepções declaradas e as concepções subjacentes às práticas de trabalho com famílias. A análise das práticas permitiu construir dados da realidade acerca das concepções. As justificativas para a necessidade do trabalho com famílias não se situaram, na sua maioria, em questões relacionadas à criança e seu direito a uma educação de qualidade, mas enfatizaram dificuldades ligadas às famílias, que são concebidas como responsáveis, em boa parte, pelos problemas da criança, além de pouco participativas e interessadas. Porém, nas entrevistas, os discursos dos profissionais começaram a sinalizar a emergência de novas concepções.

A participação e interesse das famílias são entendidos pelas Unidades Escolares como comparecimento às reuniões de pais, demonstração de preocupação com a criança, além da presença em eventos, festas e colaboração em promoções da escola.

Encontramos uma ênfase das formas tradicionais de trabalho com famílias - reuniões de pais e os atendimentos individuais que se fizeram presentes em todos os Planos Diretores analisados e nas entrevistas realizadas.

As palestras com especialistas não apresentaram o mesmo destaque nas entrevistas que nos Planos Diretores devido às dificuldades encontradas pelas instituições para efetivá-las e não porque foi assumida uma postura crítica dos profissionais quanto à sua realização.

Observamos a predominância de práticas caracterizadas por trabalhos *para* as famílias, em detrimento de práticas de trabalhos *com* as famílias, apresentando-se uma relação vertical na

qual as Unidades oferecem seu saber, seu conhecimento às famílias que, segundo concepção das instituições, necessitam de orientação, informação, esclarecimento, conscientização.

Também verificamos a presença de uma relação unilateral com as famílias evidenciada pelo fato de os temas das reuniões, encontros, conversas com os pais surgirem a partir da iniciativa da escola. Apareceu a possibilidade de abertura aos pais, mas com a condição de eles se manifestarem.

Não foi constatada uma discussão acerca de como fomentar a participação das famílias, porém, tornar as reuniões de pais mais agradáveis mostrou-se como um caminho encontrado por uma das Unidades para levar as famílias a participarem mais.

Com relação à idéia de continuidade entre instituições de Educação Infantil e famílias tal como defendida neste trabalho, esta demonstrou encontrar respaldo nos discursos verbais das entrevistadas, porém o seu caráter evidenciado pelas práticas revelou uma relação na qual a continuidade se processa a partir de um referencial ditado pela instituição que é vista como superior, inclusive pelas próprias famílias.

Evidenciamos na postura das mães entrevistadas uma atitude de defesa da escola e de acusação dos pais. Estas se apresentaram como porta-vozes, espelhos da escola.

Também destacamos o fato de que a concepção da instituição de Educação Infantil na modalidade de creche ainda recebe influências da visão assistencialista a que historicamente está atrelada, pois o caráter do atendimento oferecido na instituição repercutiu-se na postura das mães com relação a esta. Enquanto que na creche a posição assumida pela mãe demonstrou ser a de gratidão e favorecimento, na instituição que atende a crianças de pré-escola em período parcial, tal postura não foi constatada.

Um outro aspecto a considerar refere-se ao fato de a participação dos pais ser limitada quando esta diz respeito ao terreno pedagógico, campo de atuação dos professores. Através das entrevistas, não foi constatada a limitação da participação dos pais na creche, mas sim na instituição de pré-escola, sugerindo que as questões de caráter educativo, pedagógico, não sejam enfatizadas quando se refere à criança mais nova, cuja preocupação central se situa nos cuidados, o que pode caracterizar uma dicotomia entre cuidado e educação.

As entrevistas que os professores/A.D.I.s fazem com os pais ou responsáveis no início do ano durante o período de adaptação apresentou-se como uma forma que a instituição utiliza para

conhecer as famílias, porém, o perfil das famílias atendidas obtido através das entrevistas realizadas pelas instituições demonstrou ser aplicado em contextos isolados.

Interessante também pontuar que os relatos das mães demonstraram a presença de um conhecimento de nível ainda superficial da instituição com relação às famílias, como também demonstrou ser de nível superficial o conhecimento que as famílias possuem da escola, limitando-se a aspectos físicos, conforme constatado através das entrevistas realizadas com as mães.

Outro ponto destacado é que a concepção de criança como capaz de colaborar no estreitamento das relações entre família e instituição de Educação Infantil não foi evidenciada, pois apareceu com baixa frequência nos Planos Diretores a realização de atividades com as crianças no trabalho com as famílias e, quando citadas nas entrevistas, não demonstraram ter como foco a aproximação das famílias. A concepção de criança como aluno demonstrou ser predominante, conforme análise dos Planos Diretores e das entrevistas com as mães, entrelaçando-se com a concepção de Educação Infantil numa tendência escolarizante, no sentido de aproximar-se de práticas do Ensino Fundamental.

Também foi constatada uma falta de clareza quanto ao papel do profissional que lida diretamente com as crianças no que diz respeito ao trabalho com as famílias, conforme análise dos dados dos Planos Diretores e das entrevistas realizadas.

Finalizando, através das entrevistas junto aos profissionais, foi possível observar que não é unânime a idéia de que estes estejam preparados para compreender as famílias e suas demandas.

A partir destes pontos, sintetizamos as informações obtidas na pesquisa que realizamos e, a seguir, apresentaremos as Considerações Finais, sem a pretensão de conclusão, mas retomaremos a nossa trajetória, resgatando nossos objetivos e os principais aspectos abordados neste capítulo, além do lançamento de alguns desafios suscitados por esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando o caminho percorrido até o momento, discutimos os trabalhos com as famílias na Educação Infantil na sua relação com as concepções que os embasam, acreditando no papel destas para a definição das práticas e das relações que se estabelecem ou não.

Na tessitura dessa discussão, abordamos a necessidade de situar a criança nos contextos que influenciam o curso do seu desenvolvimento. Considerando as condições em que grande parte das crianças vive atualmente, tendo seus cuidados e educação confiados às instituições de Educação Infantil e não somente à família, verifica-se a necessidade de interações entre ambas em benefício da criança. Defendemos a importância de uma continuidade entre os dois principais contextos de vida da criança – instituições de Educação Infantil e famílias, porém, sem caracterizar uma imposição da cultura das instituições sobre as famílias.

Para tanto, se faz necessário que tenhamos como pressupostos uma concepção de família como aquela capaz de estabelecer trocas com as instituições de Educação Infantil, não a família idealizada com base em um modelo pré-determinado. Uma concepção de criança como sujeito de direitos, a quem deve ser garantida uma educação de qualidade marcada pela relação de proximidade com as famílias. Uma concepção de Educação Infantil, conseqüentemente, como um direito, não como um “favor”, uma “dádiva” ou preparação para o amanhã. Uma concepção de profissional de Educação Infantil cuja especificidade é assegurada, não como um substituto da família, assumindo o papel de estabelecer interações com as famílias baseadas no diálogo e na colaboração mútua.

Diante dos pontos apresentados, observamos no Estudo de Caso realizado a emergência das concepções de família, de criança, de Educação Infantil, de profissionais que se inter-relacionam e nos apontam alguns desafios.

Situar a necessidade do estreitamento de relações com as famílias como um parâmetro de qualidade no atendimento à criança e garantia de um direito demonstra ser imprescindível, na medida em que se focaliza a criança como um sujeito de direitos.

Encarar a família como parceira traz implicações para a prática, pois a instituição deixa o estatuto de superioridade para adotar uma postura de diálogo e colaboração mútua, realizando mais trabalhos *com* as famílias, ou seja, atuando em conjunto com estas em benefício da criança.

Conhecer as famílias e se deixar conhecer implica numa atitude de abertura da instituição para as famílias, reconhecendo-as como importantes e bem-vindas para o processo educativo da criança.

Ter clareza dos papéis a serem desempenhados na relação com as famílias também se constitui num fator fundamental, tanto por parte dos profissionais que lidam diretamente com a criança, como dos gestores, tendo em vista a especificidade dos contextos – casa e instituição de Educação Infantil.

Outro desafio que se coloca é a questão da formação dos profissionais. Conforme nos referimos, esta deve atuar nas duas dimensões inter-relacionadas: nas concepções – de criança, família, Educação Infantil, profissionais e nas práticas.

Acreditamos também que outro desafio à efetivação de trabalhos com famílias na perspectiva que defendemos é a adoção de princípios de gestão democrática. Neste trabalho enfatizamos o papel dos profissionais que lidam diretamente com as crianças no que se refere ao estabelecimento de relações mais próximas com as famílias, porém, o professor/A.D.I. necessita do apoio da equipe gestora, no caso, Diretor e Orientador Pedagógico, para realizar o seu trabalho. Um professor/A.D.I., mesmo comprometido com o estreitamento das relações com as famílias, encontrará dificuldades num ambiente onde os gestores adotam posturas que não favorecem a participação familiar.

Especificamente com relação à realidade investigada, os desafios à formação continuada dos profissionais sugerem a necessidade de a mantenedora das Unidades Escolares, no caso, a Secretaria Municipal de Educação, desenvolver práticas formativas dirigidas aos seus profissionais no que diz respeito ao trabalho com as famílias considerando os pressupostos discutidos nesta pesquisa.

Com relação à formação continuada no âmbito da escola desenvolvida nas H.T.P.C.s, a realidade que apresentamos sinaliza a necessidade de se assegurar a realização destas reuniões para as A.D.I.s, considerando os aspectos apontados nos Planos Diretores e abordados no capítulo 3 deste trabalho: o tempo destinado à realização das reuniões de H.T.P.C., que não tem duração definida, variando de uma a duas horas e meia, de acordo com o estabelecido em cada Unidade Escolar, as dificuldades para a realização destas reuniões, como o fato de não ser possível reunir todos os profissionais num mesmo horário, além da falta de seqüência das H.T.P.C.s, dentre outros problemas. Conforme abordamos, as A.D.I.s não pertencem ao Quadro do Magistério e,

por isso, não têm assegurado por lei o direito às H.T.P.C.s, que depende de arranjos das Unidades Escolares para sua realização. Deste modo, um dos desafios à formação continuada se refere à garantia desse momento aos profissionais.

Temos consciência de que a construção de relações mais próximas com as famílias não é uma panacéia, mas consiste num aspecto especialmente relevante quando nos referimos à Educação Infantil, conforme discutimos.

Remetendo aos objetivos específicos da nossa pesquisa acreditamos que cumprimos com o proposto, ou seja, identificamos e analisamos as propostas de trabalhos com famílias existentes nas unidades de Educação Infantil que atendem exclusivamente crianças na faixa etária compreendida entre zero e seis anos mantidas pela Prefeitura Municipal de Presidente Prudente e, nesse processo, verificamos que concepções (de criança, família, Educação Infantil e papel dos profissionais) têm como base. Também apresentamos resultados que podem suscitar reflexões capazes de contribuir para o direcionamento de possíveis ações de formação destinadas aos profissionais da Educação Infantil e, além disso, enfocamos a importância do papel dos profissionais que lidam diretamente com a criança na realização de interações entre família e instituições de Educação Infantil.

Conforme anunciamos no início deste texto, não pretendemos oferecer respostas às questões que afligem os profissionais no que se refere ao trabalho com as famílias, mas nossas proposituras se referem ao lançamento de um olhar sobre as relações entre família e instituições de Educação Infantil, buscando entendê-las a partir das concepções que as sustentam e considerando os diversos entrelaçamentos entre estas.

Pretendemos convidar à reflexão, ao debate, partindo do pressuposto de que este trabalho de pesquisa é apenas um recorte de uma realidade específica. Por esta razão, a discussão não se esgota aqui, ao contrário, traz provocações para que, movidos pelo desejo de saber, outros pesquisadores se lancem à atividade investigativa e busquem o conhecimento, reconhecendo, porém, seu caráter provisório.

Esperamos, sobretudo, que mais pesquisas sejam desenvolvidas na área da Educação Infantil que parecem ainda despertar pouco interesse dos pesquisadores, possivelmente em razão da própria concepção de infância e de criança associada à idéia de pouco valor ou prestígio social que ainda insiste em manter “reféns” não somente os pesquisadores, mas a sociedade de maneira geral e o preço do resgate é a desconstrução destas concepções, rumo a uma história diferente.

REFERÊNCIAS

ALVES-PINTO, C. Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In: ALVES-PINTO, C.; TEIXEIRA, M. *Pais e Escola: parceria para o sucesso*. Porto, Portugal: ISET, 2003, p. 21-70.

AMORIM, K.S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, nº. 109, p.115-144, março/2000.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº. 113. São Paulo, julho 2001.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. D. Filsman, Rio de Janeiro: Zahar, 1978

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70, 1977.

BHERING, E.; DE NEZ, T.B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.18, n.1, Brasília, jan./abr. 2002.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo:Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação, *Parecer CEB nº 22* de 17 de dezembro de 1998.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planeados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, M.M. A formação de professores para a criança de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, vol. 20, nº. 68, Campinas, dez. 1999.

CAMPOS, M.M.; FÜLGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36, nº. 127, jan./abr./2006.

CANÁRIO, Rui. *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996. Também editado em <http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/ccoge04/index.htm> (Biblioteca Digital do IIE).

CARVALHO, M.C.B. de. (org.) *A família contemporânea em debate*. 6. ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

CARVALHO, M.E.P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, jan-abr, 2004.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Ong: Parceira da família*. São Paulo: CENPEC, 1999.

CHAVES, J.M.P. Relacionamentos são Coisas Vivas: o papel da creche. *Em Aberto*, Brasília, v.18, n. 73, p. 140-142, jul. 2001.

CORAZZA, S. M. *Infância & Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CORREA, B. C. Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. In: *25ª Reunião Anual da ANPEd*, 2002, Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002. p. 120-121.

CORSINO, P. *Relação família e escola na Educação Infantil: algumas reflexões*. Boletim Salto para o Futuro. TV escola, Brasília: Secretaria da Educação à distância – SEED – Ministério da Educação, 2002.

Disponível em: www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002

CUNHA, M.V. A escola contra a família. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E.M.T.; VEIGA, C.G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.447-468.

DAHLBERG, G. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIES, DON. A colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana. In: ALVES-PINTO, C. e TEIXEIRA, M. *Pais e Escola: parceria para o sucesso*. Porto, Portugal: ISET, 2003, p. 71-94.

_____. Além da parceria. A necessidade de activismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos Estados Unidos da América. In: STOER, S.R.; SILVA, P. (orgs.) *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005, p. 29-48.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ELKIND, D. *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família – uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.2, São Paulo, abr./jun.2000.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygostky, Wallon. In: *Educação Infantil: pra que te quero?* CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P.S. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 27-37.

FERREIRA, M. M. “-Tá na hora d’ir pr’à escola!”, “-Eu não sei fazer esta, professor!” ou...brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. In: SILVA, P. (org.) *Escola, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, 2007, p. 38-66.

FILHO, C. K. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em educação física. *Revista Motriz* - volume 2, nº. 2, dezembro/1996

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.) *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOIS, A.; SOARES, P. Modelo “pai, mãe e filhos” perde espaço. *Folha de São Paulo*, 21 dez. 2006. Cotidiano, p. C4

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, J.V. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.91, p.54-61, nov. 1994.

GUIMARÃES, C. M. Aplicabilidade das Representações Sociais ao Estudo de Fenômenos Educacionais – mudar as práticas de formação para mudar as práticas educativas do profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, C.M. (org). *Perspectivas para Educação Infantil*. 1. ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005, p.33-85.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KULHMAN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGALHÃES, G.M. *Modelo de colaboração jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MAIMONE, E. H.; SCRIPTORI, C.C. Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche. *28ª Reunião anual da ANPED*, 2005, Caxambu-M, p. 1-16.

MANTOVANI, S. (org.) *Saudade do futuro. Liberar esperanças para uma cultura da infância*. Milão: Edições Júnior, 2002.

MAURÍCIO, L.V. A participação dos pais na ótica dos professores. In: *28ª Reunião Anual da ANPED - 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil*, 2005. Caxambu. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas. Rio de Janeiro: Anped, 2005. v.1, p. 1-16.

MENDEL, M. Lugares para os pais na escola – local de desafios – parceria consciente. In: ALVES-PINTO, C. e TEIXEIRA, M. *Pais e Escola: parceria para o sucesso*. Porto, Portugal: ISET, 2003, p. 201-210.

MUSITU, G. A bidirecionalidade das relações família/escola. In: ALVES-PINTO, C.; TEIXEIRA, M. *Pais e Escola: parceria para o sucesso*. Porto, Portugal: ISET, 2003, p. 141-174.

MONDIN, E.M.C. *Contexto e comportamento: definindo as interações na família e na pré-escola*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-248.

NUNES, D.G.; VILARINHO, L.R.G. "Família possível" na relação escola-comunidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2001, vol.5, número 2, p. 21-19.

OLIVEIRA, Z.R. de. *Educação infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, D.C. Ler com olhos de ver. In: STOER, S.R.; SILVA, P. (orgs.) *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005, p. 109-114.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTELA, A.L., ATTA, D.M.A. *A dimensão pedagógica da educação*. Boletim Salto para o Futuro. TV escola, Brasília: Secretaria da Educação à distância – SEED – Ministério da Educação, 2002.

Disponível em: www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002

REALI, A.M.M.R.; TANCREDI, R.M.S.P. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área de Educação Infantil. In: *24ª Reunião Anual da ANPED*, 2001, Caxambu, MG. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001.

Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 113-122.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. C. B de, *A família contemporânea em debate*, São Paulo: Cortez, 2003, p. 73-88.

ROSSETI-FERREIRA, M.C. et al (orgs.), *Os fazeres na Educação Infantil*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C., VITÓRIA, T., GOULARDINS, L.G. Quando a criança começa a freqüentar a creche ou pré-escola. In: ROSSETI-FERREIRA, M.C. et al (orgs.), *Os fazeres na Educação Infantil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 47-51.

SANCHES, E.C. *Creche: realidade e ambigüidades*. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, A. N. de C. et al. In: GARCIA, R.L; FILHO, A.L. (orgs) *Em defesa da Educação Infantil*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 109-133.

SARMENTO, M.J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: In: GARCIA, R.L; FILHO, A.L. (orgs) *Em defesa da Educação Infantil*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-28.

_____. Essa criança que se desdobra... *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano II, nº. 6, dez 2004/mar 2005, p. 14-17.

_____. *Lógicas de ação nas escolas*. 1. ed., Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, T.; MARQUES, J. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. In: SILVA, P. (org.) *Escola, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, 2007, p. 67-89.

SETTON, M.G.J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, vol. 17, nº. 2, São Paulo, nov. 2005.

SILVA, A.P.S. et al. *As leis e a Educação Infantil*. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al (orgs.), *Os fazeres na Educação Infantil*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2002, p. 183-191.

SILVA, M.M. *Família na escola: olhando fotografias, lendo textos culturais*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

SILVA, P. *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

_____. Pais, professores e associações de pais. Uma relação em que uns são mais iguais do que outros. In: STOER, S.R.; SILVA, P. (orgs.) *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005, p. 149-157.

_____. Pais-professores: um retrato sociológico. In: _____ (org.) *Escola, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, 2007, p. 251-270.

SOUZA, M.G. O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: um estudo etnometodológico sobre trajetos de participação parental, numa escola básica 2/3, situada em meio operário. In: SILVA, P. (org.) *Escola, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, 2007, p. 179-200.

SPAGGIARI, S. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 105-112.

STOER, S.R.; SILVA, P. (orgs.) *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

SZYMANSKI, H. *Trabalhando com famílias*. Instituto de Estudos Especiais, PUC SP, março/1992.

_____ (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano, 2002.

TANCREDI, F.B.; BARRIOS, S.R.L.; et al. Método Altadir de Planificação Popular – MAPP. In: _____. *Planejamento em Saúde*. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis Ltda, 1998, Série Cidadania & Saúde, p.39-48.

TEIXEIRA, M. A participação dos pais na escola. Perspectiva de pais e professores. In: ALVES-PINTO, C.; TEIXEIRA, M. *Pais e Escola: parceria para o sucesso*. Porto, Portugal: ISET, 2003, p. 175-208.

TIRIBA, L. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: GARCIA, R.L.; FILHO, A.L. (orgs) *Em defesa da Educação Infantil*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 59-80.

VASCONCELOS, C. S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 7. ed., São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, R. Professores e pais. Diálogo de surdos e relações de poder na comunicação. In: STOER, S.R.; SILVA, P. (orgs.) *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005, p. 144-148.

VITALE, M.A. F. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, M. C. B de. *A família contemporânea em debate*, São Paulo: Cortez, 2003, p. 89-96.

VITÓRIA, T. Todo mundo tem bagunça, só a bailarina que não tem. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al (orgs.), *Os fazeres na Educação Infantil*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2002, p. 74-76.

ZABALZA, M. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: _____. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 49-62.

ZAMBERLAN, M.A.T.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção*. Londrina: Editora UEL, 1997.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

COM GESTORES E PROFESSORES

1- Conte sobre sua história profissional

1.1 - Qual sua formação?

1.2 - Qual seu tempo de Magistério?

1.3 - Como foi sua trajetória, sua caminhada na profissão até chegar aqui.

2 – Vários estudos mostram que as escolas que trabalham com crianças pequenas devem ter um trabalho voltado para as famílias das crianças atendidas. O que você pensa sobre isso e o que esse trabalho com as famílias tem a ver com as crianças?

3 - Como essa escola trabalha com as famílias das crianças atendidas?

4 - Que resultados a escola vem obtendo com o trabalho realizado junto às famílias?

5 – PARA O DIRETOR: Como você acha que o diretor deve fazer trabalhos com as famílias? E os professores?

PARA OS PROFESSORES: Como você acha que o professor deve fazer trabalhos com as famílias? E o diretor?

6- Os Planos Diretores das escolas apontam, em grande parte, o desinteresse e a participação insatisfatória das famílias? Como você entende que deve ser a participação e o interesse das famílias?

7 - Como a escola incentiva a participação das famílias? Até que ponto é permitido que as famílias participem? Qual o limite?

8 - A escola se considera hábil, preparada para compreender as famílias, suas demandas?

9 - Como surgem os temas dos encontros ou conversas com as famílias? Como acontecem esses espaços de trocas?

10 - Podemos aproximar os pais através dos trabalhos desenvolvidos com as próprias crianças? Como isso poderia ocorrer?

11 – Como vocês fazem para conhecer as famílias?

12 – Como vocês fazem para que as famílias conheçam a escola?

13 - Como a escola utiliza os dados da entrevista com as famílias?

14 – O que você acha que as famílias esperam da escola quando deixam seus filhos aqui?

15 - Você acha que os pais sabem o que é melhor para o desenvolvimento das crianças? Como você vê a preocupação das escolas em oferecer saberes, conhecimentos aos pais?

16 - Para diminuir os conflitos entre família e escola, você acredita que as famílias teriam que pensar como a escola, adotar o mesmo jeito de educar as crianças? Comente.

17 - A maioria dos Planos Diretores traz a família como responsável, em grande parte, pelos problemas das crianças. O que você pensa sobre isso.

18 – Como você se sente com relação às famílias?

COM AS FAMÍLIAS

1 - Como você descreveria sua família?

1.1 - Em que bairro mora?

1.2 – Sua família tem quantas pessoas?

1.3 - Quais as idades dos membros da família? E das crianças atendidas pela escola/creche.

1.4 - Qual a rotina diária? (Quais as atividades do dia-a-dia?)

2 – O que você espera da escola ao deixar lá o seu filho?

3 - Como você vê o trabalho realizado pela escola junto às famílias?

4 – Como você acha que a direção da escola deveria fazer o trabalho com as famílias? E os professores?

4 - Você conhece a escola?

5 - A escola conhece as famílias das crianças?

6 - Como você faz para saber o que é bom para o desenvolvimento do seu filho?

7 – Você acredita que a escola sabe o que é bom para o desenvolvimento das crianças?

8 – A escola tem feito trabalhos no sentido de ensinar aos pais sobre o que é melhor na educação das crianças? Como você vê isso?

9 - Os pais sugerem os temas das palestras e dos atendimentos feitos pela escola? Como isso é feito pela escola?

10 – Para ter aproximação entre família e escola, você acha que a família teria que pensar como a escola, adotar o mesmo jeito de educar as crianças?

11 – A escola solicita a participação dos pais? Como?

12 – Muitas vezes ouvimos dizer que os pais não costumam participar muito da escola? Você concorda ou não? Por quê?

13 - Como você acha que as famílias poderiam participar mais? O que faria as famílias participarem mais? Como a escola poderia incentivar essa participação?

14 – A escola mostra o que as crianças estão fazendo, aprendendo? Como a escola mostra isso?

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Trabalho com famílias na Educação Infantil: concepções e práticas”

Nome da Pesquisadora: Claudia Cristina Garcia Piffer Lopes

Nome da Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Célia Maria Guimarães

Nome da Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Gilza Maria Zauhy Garms

O sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as relações que se estabelecem entre famílias e instituições de Educação Infantil, bem como as concepções que as determinam, visando contribuir com a reflexão sobre o assunto, tendo em vista a superação do quadro de desencontro geralmente presente entre ambas.

Os participantes da pesquisa serão gestores, professores/ADIs e famílias de uma amostra das Unidades de Educação Infantil existentes na rede municipal de Presidente Prudente.

Ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora obtenha, analise e publique os dados para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.), tendo em vista que será necessário justificar a participação e desistência no desenvolvimento da pesquisa na redação do trabalho final. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, como, por exemplo, mencionar o nome dos participantes na pesquisa, na unidade escolar e/ou em outras instituições. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora da pesquisa terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o trabalho com famílias na Educação Infantil, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa

ajudar a refletir sobre a importância do papel dos profissionais que lidam diretamente com a criança na realização de interações entre família e instituições de Educação Infantil, bem como fornecer elementos para o direcionamento de possíveis ações de formação destinadas aos professores.

O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

A sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador