

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GILMARA LUPION MORENO

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ESCOLA-FAMÍLIA NA
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS: ESTUDO DE
CASO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA CIDADE DE
LONDRINA**

São Paulo
2012

GILMARA LUPION MORENO

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ESCOLA-FAMÍLIA NA
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS: ESTUDO DE
CASO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA CIDADE DE
LONDRINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora:

Prof^a Dr^a Marieta Lúcia Machado Nicolau

São Paulo
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação elaborada pela Bibliotecária
Neide Maria Jardinette Zaninelli / CRB-9/884.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M843r

Moreno, Gilmara Lupion

A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina / Gilmara Lupion Moreno; orientadora Prof^a Dr^a Marieta Lúcia Machado Nicolau. -- São Paulo, 2012.

343 f. : il.

Tese (Doutorado)--Universidade de São Paulo, 2012.

1. Educação infantil. 2. Anos iniciais do ensino fundamental.
3. Relação escola-família. I. Nicolau, Marieta Lúcia Machado.
II. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. III.
Titulo.

CDU 372.3

Nome: MORENO, Gilmara Lupion.

Título: A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Às *Bias* e *Léos* que, ainda pequenos, de mochilas nas costas, vão à escola sob o olhar atento de suas famílias, ávidos por descobrir coisas novas, reinventar outras, fazer amizades, brincar, viver suas infâncias.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me capacitou a realizar com a sabedoria necessária cada fase do Doutorado em Educação.

À minha família, em especial, aos meus pais (*in memoriam*), que me ensinaram o caminho da escola, e ao meu esposo, pelo incentivo e apoio, tão importantes, para que eu pudesse cursar o Doutorado em Educação.

Aos meus colegas docentes e pesquisadores da área de educação infantil da Universidade Estadual de Londrina, e à Prof^a Dr^a Heloisa Toshie Irie Saito da Universidade Estadual de Maringá, pelo gesto indescritível de incentivo para que eu cursasse o Doutorado em Educação.

À Prof^a Dr^a Marieta Lúcia Machado Nicolau, pelo privilégio de tê-la como orientadora, pela confiança e pelo respeito dedicado a esse trabalho de pesquisa, por partilhar seu vasto conhecimento na área de educação infantil e, acima de tudo, pelo exemplo de ser humano, de mulher determinada, compreensiva e incansável educadora.

Às escolas que aceitaram o convite para participar deste estudo, à Secretaria Municipal de Educação de Londrina e à direção da Escola Particular, por permitirem a realização da pesquisa de campo junto à direção, à coordenação, aos professores, aos pais e/ou responsáveis das crianças participantes deste trabalho.

RESUMO

MORENO, G. L. **A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos:** estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Muitos foram são os fatores que justificaram a realização desta pesquisa sobre a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos de idade, dentre eles, as constantes mudanças históricas, sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelas duas instituições (escola e família) na atualidade. Quanto aos objetivos este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral: pesquisar sobre a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos na instituição de ensino. Já, os objetivos específicos buscaram: investigar como os professores, as famílias e a equipe técnica (direção e coordenação) concebem a relação entre si; e verificar quais são as estratégias utilizadas pela escola a fim de viabilizar a participação das famílias e dos professores na educação da criança de 4 a 6 anos. O estudo em questão trata-se de uma pesquisa etnográfica, do tipo estudo de casos, que realizou-se em duas escolas, uma pública e uma privada, localizadas na região central da cidade de Londrina, Paraná. Nessas escolas, foram selecionados dois grupos de crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, suas respectivas famílias e professores, bem como, a direção e coordenação de cada instituição, sendo um grupo da educação infantil e outro do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Quanto à metodologia, a mesma caracteriza-se como quanti-qualitativa, pois, ao se reportar aos dados obtidos por meio de questionários, por exemplo, é conveniente e ético quantificar o levantamento da opinião dos participantes da pesquisa sobre um determinado assunto. Os instrumentos utilizados foram: a) pesquisa documental; b) sessões de observação; c) diários de campo; d) aplicação de questionário aos pais e/ou responsáveis, à direção, à coordenação pedagógica e aos professores dos grupos pesquisados. Quanto à organização do trabalho, o mesmo está disposto em quatro capítulos: 1) Diferentes constituições familiares; 2) A relação escola-família na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos; 3) Encaminhamento metodológico; 4) As crianças e os adultos na instituição de ensino: construindo relações: apresentação e discussão dos dados. Os resultados da pesquisa mostraram a importância de estudos e discussões sobre a diversidade de arranjos familiares no âmbito escolar; do contato direto dos professores e da equipe técnica (direção e coordenação) com as famílias; da utilização de diferentes instrumentos de comunicação e de diferentes estratégias no trabalho com as famílias; que as lições de casa favorecem a aproximação entre as duas instituições (escola-família); a existência de encontros e desencontros de ideias entre os professores, a escola e as famílias, o que é natural e saudável nas relações humanas, entretanto, uma das escolas mostrou-se mais resistente que as famílias em lidar com tal situação. Evidenciou-se também em um dos casos a baixa, e no outro, a ausência da participação das famílias na elaboração da proposta pedagógica contrapondo-se ao esperado pelas instituições de ensino. Por fim, acredita-se que a temática desta pesquisa poderá trazer contribuições significativas para a educação da criança de 4 a 6 anos, nas escolas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação infantil. Anos iniciais do ensino fundamental. Relação escola-família.

ABSTRACT

MORENO, G. L. **The relationship among teacher, school and family in the child education with four till six years old:** a case study in two pedagogical institutions in Londrina. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Nowadays, many factors justified the work of this research about the relationship among teacher, school and family in the child education with four till six years old and among these factors with the many historical, social, economic and cultural changes, living between the two institutions: school and family. This work of researching had as general objective the relationship among teacher, school and family in child education with four till six years old in the pedagogic institution. The specific objectives look for to investigate how the teachers, the families and the technical pedagogic team (director and coordinator) imagine the relationship among themselves and to check what are the strategies used by the school to check the participation of the families and the teachers in the process of children education with four till six years old. The study in question is based ethnographic research, like a case study, that was realized in two schools, public and private, situated in the central region of Londrina, Paraná. In these schools, were selected two children groups, with four till six years old, theirs respective families and teachers, as so well the director and pedagogic coordinator of each pedagogic institution, been one group from childish education and the other coming from the first year of the basic education of nine years. About the methodology, it makes itself up like quantitative-qualitative form, so, when it reports the conditions obtained from the questionnaires, for example, is convenient and ethical to quantify the result participant opinion of the research about one of the specific subject. The instruments used were: a) documental research; b) observation sections; c) field daybooks; d) application of questionnaires to the parents or responsible for them, to the school director, to the pedagogic coordinator and to the teachers which works in the researched group. About the work organization, it was made in four chapters: 1) Different familiar shapes; 2) The relationship between school and family in the childish education and in the first grade from the basic education with nine years; 3) Methodological guide; 4) The children and the adults in the educational institution building relationships: presentation and discussing of the conditions obtained. The research results showed the importance of studies and discussing about the diversity of familiar arranges in the school; the direct contact of the teachers and the technical team (director and coordinator) with the families; the using of different instruments in communication and the different strategies of the work with the families. It showed that the homework propitiates the contact between both institution (school and family) and so the existence of meeting and discordance of ideas among the teachers, the school and the families is natural and healthful in human relationships. Otherwise, one of the schools showed itself hardy to deal with this situation. It also showed in one of the cases the low relationship, and in the other school, the absence of the familiar participation in the pedagogic proposition set over against to the educational institution wished. At the end, it believes itself that the research theme will make expressive contributions to the child education with four till six years old, in childish education schools and in the initial grades of the basic schooling.

Key words: Childish Education. Initial grades of the Basic Schooling. Relationship between school and family.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos professores, coordenadores e direção	113
Gráfico 2 - Estado civil dos professores, coordenadores e direção	114
Gráfico 3 - Professores, coordenadores e direção com ou sem filhos	114
Gráfico 4 – Número de filhos dos professores, coordenadores e direção	115
Gráfico 5 - Idade dos filhos dos professores, coordenadores e direção.....	115
Gráfico 6 - Grau de escolaridade dos professores, coordenadores e direção	116
Gráfico 7 - Atuação na educação infantil dos professores, coordenadores e direção.....	116
Gráfico 8 - Idade dos pais e/ou responsáveis.....	118
Gráfico 9 - Idade das mães e/ou responsáveis	118
Gráfico 10 - Estado civil dos pais e/ou responsáveis	119
Gráfico 11 - Estado civil das mães e/ou responsáveis	119
Gráfico 12 - Pais e ou responsável com ou sem filho	119
Gráfico 13 - Mãe e ou responsável com ou sem filhos	119
Gráfico 14 - Número de filhos dos pais e/ou responsáveis	120
Gráfico 15 - Número de filhos das mães e/ou responsáveis.....	120
Gráfico 16 - Idade dos filhos dos pais e/ou responsáveis.....	121
Gráfico 17 - Idade dos filhos das mães e/ou responsáveis	121
Gráfico 18 - Grau de escolaridade dos pais e/ou responsáveis.....	121
Gráfico 19 - Grau de escolaridade das mães e/ou responsáveis	121
Gráfico 20 - Profissão dos pais e/ou responsáveis.....	122
Gráfico 21 - Profissão das mães e/ou responsáveis	122
Gráfico 22 - Idade dos professores, coordenadores e direção	135
Gráfico 23 - Estado civil dos professores, coordenadores e direção	135
Gráfico 24 - Professores, coordenadores e direção com ou sem filhos	136
Gráfico 25 - Número de filhos dos professores, coordenadores e direção	136
Gráfico 26 - Idade dos filhos dos professores, coordenadores e direção.....	136
Gráfico 27 - Grau de escolaridade dos professores, coordenadores e direção	137

Gráfico 28 - Atuação na educação infantil dos professores, coordenadores e direção.....	137
Gráfico 29 - Idade dos pais e/ou responsáveis.....	139
Gráfico 30 - Idade das mães e/ou responsáveis	139
Gráfico 31 - Estado civil dos pais e/ou responsáveis	140
Gráfico 32 - Estado civil das mães e/ou responsáveis	140
Gráfico 33 - Pais e ou responsável com ou sem filho	140
Gráfico 34 - Mãe e ou responsável com ou sem filhos	140
Gráfico 35 - Número de filhos dos pais e/ou responsáveis	141
Gráfico 36 - Número de filhos das mães e/ou responsáveis.....	141
Gráfico 37 - Idade dos filhos dos pais e/ou responsáveis.....	142
Gráfico 38 - Idade dos filhos das mães e/ou responsáveis	142
Gráfico 39 - Grau de escolaridade dos pais e/ou responsáveis.....	142
Gráfico 40 - Grau de escolaridade das mães e/ou responsáveis	142
Gráfico 41 - Profissão dos pais e/ou responsáveis.....	143
Gráfico 42 - Profissão das mães e/ou responsáveis	143
Gráfico 43 - Tipos de constelação familiar	149
Gráfico 44 - Comunicação entre a escola e a família	160
Gráfico 45 - Comunicação entre a escola e a família	160
Gráfico 46 - Atividades da escola com maior participação das famílias.....	165
Gráfico 47 - Atividades da escola com as famílias.....	166
Gráfico 48 - Atividades da escola com maior participação das famílias.....	173
Gráfico 49 - Atividades da escola com maior participação das famílias.....	173
Gráfico 50 – Promoção de palestras para os pais	174
Gráfico 51 - Temas que os pais gostariam de ver abordados pela escola.....	175
Gráfico 52 - Demais atividades oferecidas pela escola junto às famílias.....	176
Gráfico 53 - Demais atividades oferecidas pela escola junto às famílias.....	177
Gráfico 54 - Motivos pelos quais os pais não participam das atividades propostas pela escola	179
Gráfico 55 - Motivos pelos quais os pais não participam das atividades propostas pela escola	180

Gráfico 56 - Tipos de constelação familiar	194
Gráfico 57 - Comunicação entre a escola e a família	206
Gráfico 58 - Comunicação entre a escola e a família	206
Gráfico 59 - Atividades da escola com as famílias.....	210
Gráfico 60 - Atividades da escola com as famílias.....	210
Gráfico 61 - Atividades da escola com maior participação das famílias.....	219
Gráfico 62 - Atividades da escola com maior participação das famílias.....	219
Gráfico 63 – Promoção de palestras para os pais	220
Gráfico 64 - Temas que os pais gostariam de ver abordados pela escola.....	220
Gráfico 65 - Demais atividades oferecidas pela escola junto às famílias.....	221
Gráfico 66 - Demais atividades oferecidas pela escola junto às famílias.....	222
Gráfico 67 - Motivos pelos quais os pais não participam das atividades propostas pela escola	223
Gráfico 68 - Motivos pelos quais os pais não participam das atividades propostas pela escola	224

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágio do Espelho	80
Quadro 2 – Estágios de Desenvolvimento	82
Quadro 3 – A escola e a diversidade de arranjos familiares	151
Quadro 4 – Situação Familiar	254
Quadro 5 – Oportunidades de interação da escola com as famílias	264
Quadro 6 - O papel da instituição de educação infantil na educação da criança na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis	185
Quadro 7 - O papel da instituição de educação infantil na educação da criança na perspectiva da direção, coordenação e professores	185
Quadro 8 - O papel da família na educação da criança na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis	186
Quadro 9 - O papel da família na educação da criança na perspectiva da direção, coordenação e professores	187
Quadro 10 – A relação escola-família na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis	187
Quadro 11 – A relação escola-família na perspectiva da direção, coordenação e professores	188
Quadro 12 – Os conflitos entre a escola e a família na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis	189
Quadro 13 – Os conflitos entre a escola e a família na perspectiva da direção, coordenação e professores	190
Quadro 14 – Sugestões dos Pais e/ou Responsáveis para minimizar os problemas vividos entre a escola e a família.	191
Quadro 15 – A escola e a diversidade de arranjos familiares	197
Quadro 16 - O papel da escola na educação da criança na perspectiva dos pais e/ou responsáveis	228
Quadro 17 - O papel da escola na educação da criança na perspectiva da direção, coordenação e professores	229
Quadro 18 - O papel da família na educação da criança na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis	230
Quadro 19 - O papel da família na educação da criança na perspectiva da direção, coordenação e professores.....	231
Quadro 20 – A relação escola-família na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis.....	232

Quadro 21 – A relação escola-família na perspectiva da direção, coordenação e professores	233
Quadro 22 – Os conflitos entre a escola e a família na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis	234
Quadro 23 – Os conflitos entre a escola e a família na perspectiva da direção, coordenação e professores.....	235
Quadro 24 – Sugestões dos Pais e/ou Responsáveis para minimizar os problemas vividos entre a escola e a família.	236

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Fachada do Centro Municipal de Educação Infantil.....	103
Foto 2 – Literatura.....	107
Foto 3 – Jogo de Pega Varetas	108
Foto 4 – Brincadeira de casinha	108
Foto 5 – Movimento.....	109
Foto 6 – Artes Visuais.....	110
Foto 7 – Atividade com panfleto.....	111
Foto 8 – Fachada da Escola Particular	123
Foto 9 – Jogos e Brincadeiras	128
Foto 10 – Língua Portuguesa	129
Foto 11 – Artes Visuais	130
Foto 12 – Ciências Naturais (a).....	131
Foto 13 – Ciências Naturais (b)	131
Foto 14 – Tartaruga, Cágado ou Jabuti	132
Foto 15 – Matemática.....	133
Foto 16 – Horário de Entrada.....	155
Foto 17 – Horário de Saída	157
Foto 18 – <i>Banner</i> do projeto de trabalho	162
Foto 19 – Entrega do Portfólio.....	167
Foto 20 – Oficina de bolinhas de malabares	169
Foto 21 – Carnaval em Família (a)	170
Foto 22 – Carnaval em Família (b)	171
Foto 23 – Festa Junina (a)	173
Foto 24 – Festa Junina (b).....	173
Foto 25 - Álbum de Infância	198
Foto 26 – Acolhida.....	201
Foto 27 – Saída das crianças	202
Foto 28 – Exposição dos trabalhos	208

Foto 29 – Exposição Tarsila do Amaral.....	212
Foto 30 – Sábado Gostoso	214
Foto 31 – Oficina	216
Foto 32 – Festa Junina	217
Foto 33 - Entrega dos Relatórios.....	218

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recado na agenda	161
Figura 2 – Bilhete para as famílias	168
Figura 3 – Bilhete da Páscoa	171
Figura 4 – Bilhete Dia das Mães	172
Figura 5 – Tarefa (a).....	203
Figura 6 – Tarefa (b).....	204
Figura 7 – Apresentação do livro da vida.....	207
Figura 8 – Mensagem de uma mãe.....	208
Figura 9 - Avaliação do Sábado Gostoso	215
Figura 10 – Convite aos pais	224

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. DIFERENTES CONSTITUIÇÕES FAMILIARES	29
2.1. O SENTIMENTO DE INFÂNCIA NA CONCEPÇÃO DE FAMÍLIA	30
2.2. OS DIVERSOS ARRANJOS FAMILIARES PRESENTES NAS ESCOLAS PESQUISADAS: AS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS MESMOS NO CONTEXTO ESCOLAR	41
3.. A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	54
3.1 A CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	56
3.1.1 A Criança nos Tempos Atuais	56
3.1.2 Educação Infantil e o Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos	62
3.1.3 Desenvolvimento Infantil e Trabalho Pedagógico na Educação da Criança de 4 a 6 Anos: contribuições das teorias desenvolvidas por Vygotsky e Wallon	72
3.2 RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES, FAMILIARES E FUNCIONÁRIOS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS	85
4.. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	96
4.1 PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO	96
4.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	100
4.3 AS ESCOLAS	102
4.3.1 Centro Municipal de Educação Infantil	103
4.3.1.1 As Crianças	112
4.3.1.2 Perfil dos Profissionais	113
4.3.1.3 Perfil dos Pais e/ou Responsáveis.....	117
4.3.2 Escola Particular	123
4.3.2.1 As Crianças	134
4.3.2.2 Perfil dos Profissionais	134
4.3.2.3 Perfil dos Pais e ou Responsáveis.....	138

5. AS CRIANÇAS E OS ADULTOS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: CONSTRUINDO RELAÇÕES: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	145
5.1 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	146
5.1.1 Os Professores, a Equipe Pedagógica, as Famílias e o Cotidiano de um Grupo de crianças de 4 a 5 anos da Instituição de Educação Infantil.....	146
5.1.2 Atividades Propostas pela Instituição de Educação Infantil Envolvendo as Famílias do Grupo Pesquisado	163
5.1.3 A Relação Professores, Equipe Técnica e Família na Perspectiva dos Mesmos	182
5.2 ESCOLA PARTICULAR	193
5.2.1 Os Professores, a Equipe Pedagógica, as Famílias e o Cotidiano de um Grupo de Crianças de 5 a 6 Anos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos	193
5.2.2 Atividades Propostas pela Escola Envolvendo as Famílias do Grupo Pesquisado	209
5.2.3 A Relação Professores, Equipe Técnica e Família na Perspectiva dos Mesmos	226
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS	245
APÊNDICES	252
ANEXOS	343

1 INTRODUÇÃO

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

Cora Coralina

Enquanto vivia a minha infância, passava parte do dia em casa, com minha mãe, meu pai e meus irmãos, e outra parte na escola, com outros adultos e outras crianças. Muitas foram as experiências vividas junto minha família, a aprendizagem do certo e do errado a partir da educação dada por meus pais, o convívio com os meus irmãos, as visitas às casas das minhas avós, dos meus tios e primos... Vivi experiências marcantes também na escola, a admiração pelos professores, a relação com as outras crianças, os acidentes característicos da infância, as amizades valorosas... Recordo-me de um Natal em que o Papai Noel atendeu o meu pedido, presenteando-me com um quadro de giz... Foi assim, contemplando os professores na escola e brincando de escolinha na varanda de casa, que começou a surgir em mim a professora que sou hoje.

Optei por ser professora, estudei para isto. Cursei, inicialmente, o *Magistério em nível Médio* e, posteriormente, *Pedagogia*. Diplomada, iniciei a minha carreira no magistério, na área da educação infantil, e atuei também no que se denomina, hoje, de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; paralelamente, lecionei no *Curso Profissionalizante de Magistério*, em nível Médio.

Iniciei no magistério em uma escola infantil. Eu não tinha experiência, mas um imenso desejo de aprender e de acertar no trabalho realizado junto a crianças pequenas. Este foi um momento inesquecível da minha vida profissional, pois exerci as funções de diretora e professora, e o contato com as crianças, com os pais e com a comunidade do bairro em que vivi a minha infância ensinaram a ser professora. Um sonho, muitas realizações, mas, também, a descoberta das dificuldades de uma realidade que eu desconhecia: o exercício do magistério na educação da criança de zero a seis anos de idade. Enquanto aprendia a ser professora, recém formada no *Curso de Pedagogia*, tive a oportunidade de trabalhar com a formação do professor de educação infantil, no *Curso de Magistério*, em nível médio, em dois colégios da cidade de Londrina-Pr.

Em meio a estas experiências, propus-me um novo desafio, fazer parte do quadro de docentes do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. A UEL foi a conquista de alguém que escolheu ser professora de crianças e que, por diversas circunstâncias chegou a professora universitária. Um universo novo a ser descoberto, conquistado... Primeiro, fui professora temporária, um ano mais tarde, com a aprovação em concurso público, veio a nomeação e, com ela, muito trabalho.

Após este meu contato direto com as crianças pequenas e com as jovens e senhoras aspirantes a professora de educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental, descobri minha paixão pela educação infantil. A partir de então, minha história acadêmica e profissional foi sendo traçada à luz de estudos e pesquisas sobre essa área da educação, que se deram no âmbito do exercício da profissão¹ e em cursos *lato sensu e stricto sensu*².

A docência e a pesquisa na área de formação de docentes para a educação infantil, no curso de Pedagogia, a experiência na gestão do Centro de Educação Infantil da UEL – Universidade Estadual de Londrina, e o fato de ter me tornado mãe, pois o exercício da maternidade possibilitou-me uma nova experiência junto à instituição de ensino, o papel de mãe e não apenas de diretora, de coordenadora, de professora, instigaram-me a pensar numa proposta de pesquisa para o curso de doutorado que abordasse as relações e os desencontros de ideias entre a criança, a família e a instituição de educação infantil, considerando-se as constantes mudanças históricas, sociais, econômicas e culturais vivenciadas na atualidade.

Das razões citadas, destaco, ainda, que, no exercício da docência e da pesquisa, no âmbito da formação do professor de educação infantil, constatei certa dificuldade para encontrar material bibliográfico que pudesse fundamentar minhas aulas e os estudos sobre a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos de idade. Foi nesse contexto que busquei o curso de doutorado em educação da Faculdade de Educação, nesta universidade, uma experiência significativa para a minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Cada contato com a minha professora orientadora, a Prof^a. Dr^a. Marieta Lúcia Machado Nicolau, foi um aprendizado, uma lição de vida... cursar as disciplinas possibilitou-

¹ Como por exemplo, a docência nos Cursos de Magistério e Pedagogia, bem como a participação em atividades em grupo de estudos, projetos de extensão e pesquisa, eventos, entre outras.

² Fiz o Curso de Especialização Metodologia da Ação Docente (UEL), como um dos requisitos para a obtenção do título de especialista, e apresentei a monografia intitulada Magistério: Credibilidades e Deficiências na Formação de Professores. Fiz o Curso de Mestrado em Educação (UEL), como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre, e apresentei a dissertação Pressupostos Epistemológicos na educação infantil: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola.

me conhecer novas realidades, trazidas pelos docentes e pelos colegas de turma, novos autores e suas teorias...

Na disciplina *Vygotsky, Wallon e Lacan - O Processo de Constituição do Sujeito*, ministrada pela Prof^a Dr^a Leny Magalhães Mrech, foi possível cumprir os objetivos de discutir a importância de Lev Vygotsky, Henri Wallon e Lacan na Pedagogia Contemporânea; entender o significado de seus pensamentos para a fundamentação teórico-prática da metodologia dos professores, bem como, o processo de constituição do sujeito à luz das teorias vygotskiana, walloniana e lacaniana; e identificar as semelhanças, as diferenças e as imbricações do pensamento dos três autores. Cursar a disciplina foi um misto de prazer e angústia devido à complexidade da mesma, entretanto, busquei, nos conteúdos apresentados, algo que pudesse contribuir para a elaboração da minha tese de doutoramento. Nesse sentido, apresentei, como trabalho de conclusão da disciplina, o texto *Vygotsky, Wallon e Lacan: a contribuição das suas teorias para a educação infantil*, por considerar que, para se pensar as relações entre a família, os professores e a instituição de educação infantil, é imprescindível que se reflita sobre a criança, assim, o referido trabalho se propôs a analisar a contribuição das teorias vygotskianas, wallonianas e lacanianas para a educação da criança de 0 a 6 anos de idade. Em linhas gerais, foi possível constatar que Vygotsky valoriza a cultura das crianças e de suas famílias no contexto escolar; Wallon reconhece a importância de se trabalhar a emoção, a afetividade, a motricidade, a cognição e a linguagem junto às crianças e suas famílias; e Lacan ressalta a necessidade de se conceder à criança, aos pais e aos professores o direito de falar, pois é por meio da linguagem que o ser se constitui como sujeito.

Na disciplina *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*, foi possível partilhar um pouco mais da experiência e dos conhecimentos da Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, uma vez que, enquanto aluna do Mestrado em Educação e docente do Departamento de Educação da UEL, já conhecia seu trabalho nesta universidade, por meio de suas palestras, assim como, de suas publicações, bastante utilizadas em minha dissertação de mestrado³ e no meu trabalho junto aos alunos do curso de pedagogia, em especial, na disciplina de estágio e na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, uma vez que o lúdico está sempre presente como uma das temáticas a serem desenvolvidas pelos alunos em suas pesquisas. Na escolha do tema para a realização do trabalho de conclusão de curso, busquei algo que se aproximasse da temática da tese, o que resultou na elaboração do texto *Os brinquedos e as*

³ Dissertação de Mestrado intitulada 'Pressupostos epistemológicos na educação infantil: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola'.

brincadeiras como instrumentos de comunicação entre a criança, a família e a instituição de educação infantil cujo objetivo foi contribuir para o aprimoramento do trabalho docente dos profissionais da educação infantil, de modo que estes possam não só utilizar e estimular as brincadeiras e o faz-de-conta junto às crianças, mas, principalmente, que saibam reconhecer, nessas atividades, oportunidades de conhecer melhor cada uma delas e as suas famílias.

A disciplina *Memória e História da Profissão Docente*, ministrada pela Prof^a. Dr^a Denice Barbara Catani, possibilitou-me pesquisar sobre a história da profissão docente do professor de educação infantil, uma temática instigante para minha vida acadêmica e profissional. Dentre os autores citados na disciplina, Bordieu foi quem fundamentou a maior parte das leituras e discussões; a oportunidade de utilizar, como material de pesquisa, fontes veiculadas na imprensa periódica educacional brasileira sobre a história da profissão docente do professor de educação infantil foi algo novo, uma aprendizagem que poderei dar continuidade na minha vida profissional, como projeto de pesquisa ou como sugestão a um orientando dos cursos nos quais atuo na Universidade Estadual de Londrina. O trabalho de conclusão de curso, intitulado *História da profissionalização docente do professor de educação infantil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, Lei n.9394/96, à luz da imprensa periódica educacional*, referendou a importância de se refletir sobre a história da profissão docente do professor de educação infantil, em razão da relevância do papel deste profissional na relação entre a criança, a família, e a escola, uma vez que se verificou que, dos 18 (dezoito) artigos analisados, 17 (dezessete) apresentavam, em seus textos, questões relativas à criança, à família, à creche, à pré-escola e à formação de professores e argumentavam que tanto a qualidade dos serviços prestados na educação da criança de 0 a 5/6 anos de idade quanto a qualidade da formação do professor de educação infantil perpassam pelo viés da concepção de criança e de educação infantil, bem como, pelo tratamento dado às famílias.

Cursar a disciplina *Metodologia do Ensino Superior*, no Curso de Doutorado em Educação, foi uma das 'surpresas' que a vida me reservou, uma vez que sou pedagoga, especialista em metodologia da ação docente, mestre em educação e docente do Departamento de Educação da UEL. Por que a surpresa? Porque descobri que, mesmo com a minha formação acadêmica e profissional, havia muito o que repensar acerca do ensino superior no Brasil e seu contexto e sobre meus alunos e minha atuação profissional. Por fim, pude aprender com a Prof^a. Dr^a. Myriam Krasilchik a ser professora, pois aprendemos a profissão de professor, ao longo da vida, com os nossos próprios professores. Em resumo, cursar as disciplinas resultou na

elaboração de trabalhos de conclusão⁴; por opção e orientação dos professores, busquei aproximar a temática a ser desenvolvida nos trabalhos ao tema da tese.

Com a temática do trabalho de pesquisa definida, iniciei, com o auxílio da minha professora orientadora, um novo desafio, ou seja, realizar leituras pertinentes ao tema, sistematizar meu projeto e, conseqüentemente, este relatório de pesquisa. É um longo caminho a ser percorrido: a formulação das ideias iniciais sobre o trabalho bem como a consolidação das mesmas; a realização da pesquisa de campo; a apresentação e análise dos dados; a elaboração do relatório de pesquisa para o exame de qualificação; as reformulações a partir das sugestões da banca avaliadora; e a elaboração da tese.

Concluída esta apresentação acerca da minha vida pessoal, acadêmica e profissional, não posso deixar de citar os autores que mais contribuíram para minha formação e que, certamente, influenciaram a temática deste trabalho. Na sequência, apresentarei ao leitor a própria pesquisa, sua justificativa, os objetivos, a metodologia e a sistematização dos resultados.

Muitos foram os textos e livros lidos no Curso de Pedagogia - Jean Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Celestin Freinet, Paulo Freire, Madalena Freire, Sonia Kramer, Marieta Nicolau, entre outros – que contribuíram para minha formação profissional, em especial, nas primeiras experiências na sala de aula de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No *Curso de Especialização Metodologia da Ação Docente*, os conhecimentos adquiridos no curso de graduação foram aprimorados, em especial, por meio das leituras dos textos realizadas nas disciplinas de *História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Didática*, possibilitando-me ampliar o olhar sobre o contexto educacional.

A docência no *Curso de Pedagogia* possibilitou por novas leituras de textos e livros – Emília Ferreiro, Magda Soares, Cagliari, Vital Didonet, Lenira Haddad, Kuhlmann, Zilma de Oliveira, entre outras – em especial, aquelas relacionadas à alfabetização, aos fundamentos da educação infantil, à prática de ensino e estágio supervisionado – pois, para planejar e ministrar minhas aulas foi preciso buscar, nos referidos autores, a teoria necessária para o exercício em sala de aula, uma vez que o curso tem como um de seus objetivos habilitar o

⁴ Os trabalhos produzidos foram: Vygotsky, Wallon e Lacan: a contribuição das suas teorias para a educação infantil; Os brinquedos e as brincadeiras como instrumentos de comunicação entre a criança, a família e a instituição de educação infantil; História da profissionalização docente do professor de educação infantil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, Lei n.9394/96, á luz da imprensa periódica educacional; Metodologia do ensino superior: relatório final.

profissional para atuar junto a crianças de zero a dez anos de idade, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em razão da elaboração da minha dissertação de mestrado, que versou sobre o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola, ampliei minhas leituras sobre a teoria piagetiana, uma vez que a pesquisa de campo foi realizada em uma instituição de ensino que tinha como base os estudos de Jean Piaget. Entretanto, não posso deixar de citar um autor que conheci nessa ocasião, por indicação de uma das professoras que fez parte da banca avaliadora do exame de qualificação. Janusz Korczak, judeu polonês - médico, humanista, professor, educador, escritor e reformador – por ocasião da segunda guerra mundial, teve oportunidade de ser retirado do gueto de Varsóvia, onde estava confinado com duzentas crianças do seu orfanato, porém, preferiu ser assassinado pelos nazistas para não abandoná-las. Seus escritos refletem sobre a dificuldade de ser criança num mundo comandado pelos adultos, o que leva o leitor a olhar para a própria infância e a se colocar no lugar dos pequenos e olhá-los como pessoas, com direitos e deveres. Desde então, a leitura das obras deste autor tornaram-se referência para meus alunos, o que os ajudou a reconhecer a criança como cidadã, como pessoa.

No *Curso de Doutorado em Educação*, as leituras dos textos e livros - Vygotsky, Wallon, Lacan, Bordieu, Brougère, Huizinga, Kischimoto, Catani, entre outras - contribuíram para minha formação acadêmica e profissional, em especial, para a elaboração deste trabalho de pesquisa.

A partir dessas leituras, em especial as voltadas para a educação infantil, construí, paulatinamente, minha base teórica, que me permitiu a conclusão de que a educação infantil é um direito da criança e de sua família, que nem sempre é respeitado e que existe uma complexa relação entre a equipe técnica (direção e coordenação), os professores, as crianças e suas famílias, no cotidiano da escola infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

No que diz respeito, a própria pesquisa, a mesma surgiu a partir de algumas questões: Como se processa a relação escola/família (encontros e desencontros de opiniões) e, conseqüentemente, qual é o papel da instituição de educação infantil e da família da criança no contexto atual? Quais as estratégias utilizadas pelos professores na busca de parcerias entre a escola e a família na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental? A questão que fundamenta a pesquisa, entretanto, é a seguinte: Como ocorre a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos, na instituição de ensino, no contexto atual?

Para encontrar respostas para tais indagações, busquei, na literatura, estudos sobre a criança, a família, a escola e os professores, por entender que estes são os atores principais na trama do cotidiano da escola infantil e do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Nesse sentido, numa perspectiva histórica, à luz dos estudos de Philippe Áries (1981), busquei conhecer a construção da concepção de infância e de família e suas ressonâncias no contexto escolar. Além disso, foram desenvolvidas pesquisas sobre a escola de educação infantil, a criança pré-escolar (4 a 5 anos) e a criança de seis anos, no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, bem como, a relação entre professores, familiares e funcionários na educação da criança.

A experiência de Loris Malaguzzi⁵, em Reggio Emilia, uma cidade localizada na região de Emilia Romagna, no nordeste da Itália, apresentada por Edwards, Gandini e Forman (1999), no livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, e também por Silva (2011), em sua tese de doutorado *A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças*, muito contribuíram para que se pudesse pensar sobre as relações entre a criança, a família, a escola e os professores.

Na abordagem de Reggio Emilia⁶, graças à interação entre as famílias, os professores e a comunidade, as crianças são respeitadas nas suas múltiplas linguagens:

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas 'linguagens' naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.21).

Percebe-se que a concepção de criança, neste caso, consiste em pensá-la como uma pessoa, portadora de direitos e deveres, capaz de aprender e ensinar, de descobrir o mundo a sua volta por meio de suas diferentes linguagens e de viver em comunidade, partilhando seus anseios e conquistas com os adultos. A educação, em Reggio Emilia, “é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e

⁵ Loris Malaguzzi foi fundador e, por muitos anos, Diretor do Sistema de Reggio Emilia de Educação Municipal para a Primeira Infância.

⁶ A Abordagem de Reggio Emilia consiste num conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.23). Os educadores citados, baseados nas ideias de Loris Malaguzzi, acreditam que a reciprocidade, o intercâmbio e o diálogo estão no âmago da educação bem sucedida.

Vale destacar que a abordagem de Reggio Emilia não ocorre em um contexto de elite, de educação particular, mas em um sistema municipal de cuidados infantis, que funciona em dois turnos, aberto a todos, incluindo crianças com necessidades especiais⁷. Considerando-se que a presente pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino, sendo uma pública e outra privada, entende-se que, no Brasil, tanto as instituições públicas como as particulares podem aprender com a experiência de educação para a primeira infância de Reggio Emilia.

As instituições públicas podem aprender que apesar das diferentes percepções governamentais acerca da educação infantil entre os dois países, é possível a efetivação de uma educação infantil de melhor qualidade, pela parceria entre governo, comunidade, professores, pais e/ou responsáveis, para se desenvolver um trabalho que atenda as reais necessidades da criança pequena. Isto pode ser comprovado na pesquisa-ação de Silva (2011), realizada em uma creche do município de Jundiaí- SP, por ocasião da sua tese de doutoramento, que se propôs, a partir de suas pesquisas e vivências sobre a educação infantil brasileira e italiana, a fazer um trabalho de parceria família-escola, no qual a família se integra às propostas educativas.

As instituições particulares, além das experiências que envolvem o currículo, a organização escolar, o desenho dos ambientes, entre outros, podem aprender que, apesar dos pais e/ou responsáveis – ao contrário dos que têm os filhos em instituições públicas, mantidas com recursos obtidos por meio do recolhimento dos impostos da sociedade civil, inclusive dos pais e/ou responsáveis - pagarem diretamente à escola os custos da educação do seu/sua filho(a), estes não devem ser vistos meramente como consumidores, mas como parceiros na educação da criança.

Em síntese, uma boa escola de educação infantil não precisa, necessariamente, ser pública ou particular, pois, tanto numa esfera como na outra, o que faz a diferença é a filosofia da escola, a sua concepção de criança e de família e a seriedade com que a equipe pedagógica (direção, coordenação e professores) realiza o seu trabalho. Assim, há, hoje, no Brasil, escolas públicas

⁷ O trabalho em Reggio Emilia destaca-se, ainda: pela organização das salas de modo a apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas; pelo uso de pequenos grupos na abordagem de projetos; pela continuidade de professores/alunos, isto é, dois professores trabalham juntos com o mesmo grupo por três anos; e pelo método de gerenciamento baseado na comunidade.

que se destacam pelo serviço prestado à educação para a primeira infância e escolas particulares que também se sobressaem pela filosofia e pela seriedade com que realizam seu trabalho junto às crianças nesta etapa da educação básica.

Outro aspecto relevante da abordagem de Reggio Emilia é que o sistema surgiu a partir de um movimento de colaboração entre os pais, portanto, desde o início, houve um reconhecimento explícito da relação ou da parceria entre pais, educadores e crianças. Vale dizer que esta parceria pode ocorrer não só nas instituições públicas, mas, também, nas particulares, quando, por exemplo, há credibilidade dos pais na proposta e na filosofia da escola escolhida por estes para matricular seu/sua filho(a). Estabelece-se, assim, entre a e escola e a família, uma relação de cumplicidade, de parceria, para a realização do trabalho pedagógico. Outro exemplo são as escolas mantidas por cooperativas de pais, como a apresentada na pesquisa realizada por Moreno (2001), por ocasião da sua dissertação de mestrado. Neste caso, mantida pelo sistema de cooperativa, a escola é administrada pelos pais, pois a diretoria é formada pelos mesmos por meio de eleição anual que se faz em assembléia, na qual votam pais e professores e se elege também uma diretoria pedagógica.

Os trabalhos realizados em Reggio Emília são exibidos em grandes painéis que criam, segundo Malaguzzi, “um local de condensação ininterrupta de centenas de experiências subjetivas e objetivas” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.25). Nesse sentido, a educação em Reggio Emilia não é vista de forma linear, mas como uma espiral sem fim. As crianças não são encaminhadas, apressadamente, “de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, ao invés disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.25).

A exibição como forma de comunicação surgiu do que os educadores de Reggio Emilia chamam de “documentação”⁸. Eles perceberam que documentar, sistematicamente, o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria a três funções cruciais:

[...] oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisar e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e **oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como**

⁸ A documentação envolve o uso de *slides*, pôsteres e gravações em vídeo para o registro das experiências das crianças.

um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.25). **(Grifo meu).**

Loris Malaguzzi inspirou-se nas ideias de Ciari⁹, que considera ‘a inteligência mais lúcida, apaixonada e aguçada na área de educação infantil’, pois este defendia que:

[...] a educação deveria liberar a energia e as capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas – comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico. **Ciari incitava os educadores para que desenvolvessem relacionamentos com as famílias e encorajassem comitês participativos de professores, pais e cidadãos.** (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.33). **(Grifo meu).**

A experiência italiana mostra-nos que além da dinâmica cotidiana de uma escola infantil, ou mesmo, de ensino fundamental (Horário de entrada e saída das crianças, comunicados aos pais e/ou responsáveis, etc.) há outras oportunidades de interação entre as crianças, as famílias, a escola e os professores, tais como: 1) encontros em nível de sala de aula individual; 2) pequenas reuniões em grupo; 3) conversas individuais entre pai-mãe e professor; 4) reuniões sobre um tema; 5) encontros com um especialista; 6) sessões de trabalho; 7) laboratórios; 8) feriados e celebrações; entre outras (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Como as crianças de 6 a 10 anos de idade, portanto, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, continuam sendo crianças, na pesquisa em questão, um grupo de crianças de 5 a 6 anos de idade, do primeiro ano do ensino fundamental fez parte da mesma. A experiência de Reggio Emilia é viável também para este nível de ensino, em especial, no que diz respeito ao relacionamento entre as crianças, as famílias, a escola e os professores.

⁹ Bruno Ciari, líder do Movimento de Educação Cooperativa (MEC), convidado pela administração esquerdista de Bologna para organizar e dirigir o sistema municipal de educação.

Quanto aos objetivos este trabalho de pesquisa, pretendeu:

Objetivo Geral

Pesquisar sobre a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos na instituição de ensino.

Objetivos Específicos

- a) Investigar como os professores, as famílias e a equipe técnica (direção e coordenação) concebem a relação entre si.
- b) Verificar quais são as estratégias utilizadas pela escola a fim de viabilizar a participação das famílias e dos professores na educação da criança de 4 a 6 anos.

O estudo em questão trata-se de uma pesquisa etnográfica, do tipo estudo de casos, que realizou-se em duas escolas, uma pública e uma privada, localizadas na região central da cidade de Londrina, Paraná. Nessas escolas, foram selecionados dois grupos de crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, suas respectivas famílias e professores, bem como, a direção e coordenação de cada instituição, sendo um grupo da educação infantil e outro do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Quanto à metodologia, a mesma caracteriza-se como quanti-qualitativa, pois, ao se reportar aos dados obtidos por meio de questionários, por exemplo, é conveniente e ético quantificar o levantamento da opinião dos participantes da pesquisa sobre um determinado assunto. “Nesse caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa” (ANDRÉ, 1995). Os instrumentos utilizados foram: a) pesquisa documental; b) sessões de observação; c) diários de campo; d) aplicação de questionário aos pais e/ou responsáveis, à direção, à coordenação pedagógica e aos professores dos grupos pesquisados.

Quanto à organização do trabalho, o mesmo está disposto em quatro capítulos: 1) Diferentes constituições familiares; 2) A relação escola-família na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos; 3) Encaminhamento metodológico; 4) As crianças e os adultos na instituição de ensino: construindo relações: apresentação e discussão dos dados.

O primeiro capítulo intitulado *Diferentes constituições familiares*, aborda o sentimento de infância na concepção de família, segundo Ariés, assim como, os diversos arranjos familiares presentes nas escolas pesquisadas. O segundo, denominado *A relação escola-família na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos*, apresenta uma

discussão sobre a Educação Infantil e a criança de 4 a 5 anos, em razão da faixa etária do grupo pesquisado no Centro Municipal de Educação Infantil¹⁰, sobre a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de Nove Anos, por se tratar do grupo participante da pesquisa na escola particular, e sobre a relação entre professores, familiares e funcionários na educação da criança de 4 a 6 anos. O terceiro capítulo, denominado *Encaminhamento metodológico*, além de fundamentar a metodologia utilizada, apresenta o caminho percorrido na realização da pesquisa. O quarto e último capítulo, nomeado *As crianças e os adultos na instituição de ensino: construindo relações: apresentação e discussão dos dados*, expõe os resultados da pesquisa de campo nas duas instituições de ensino, fazendo um contraponto com as leituras realizadas durante a mesma.

Acredita-se que a temática desta pesquisa poderá trazer contribuições significativas para a educação da criança de 4 a 6 anos, na escola infantil e na escola de ensino fundamental, em especial, no que diz respeito à relação entre a criança, a família, a escola e os professores.

¹⁰ CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

2 DIFERENTES CONSTITUIÇÕES FAMILIARES

“Não existe a família, mas uma diversidade de combinações circunscritas históricas e socialmente. O convívio entre as pessoas pode ser variado, indiferente ou não a “laços de sangue” e, mesmo assim, podemos defini-lo como um conjunto de relações familiares”.

(Edna Martins e Heloisa Szymanski)

Assim, a família pode ser concebida como um grupo de pessoas constituído, não necessariamente, por homem-pai, mulher-mãe, filhos e irmãos de sangue, mas pessoas que exercem a função paterna e materna, o papel de filho e o papel irmão. A função materna, por exemplo:

[...] pode ser exercida por qualquer adulto responsável, seja mãe biológica, adotiva, pai, avô, avó, tia... Veja que, para exercer a função materna, não é necessário ser uma mulher. O importante é estar o máximo possível disponível para acolher a criança, tentando compreender o que ela sente [...] (TUCHERMAN, 2008, p.41).

Isto não significa, necessariamente, que em todas as famílias tais funções – paternidade, maternidade, filiação e fraternidade – acontecem da mesma forma, pois existem casos em que a mulher-mãe acumula a função materna e paterna e que os filhos por serem únicos, não vivenciam o papel de irmão, entre inúmeras outras situações.

Entretanto, num primeiro momento, almejou-se evidenciar o ‘sentimento de infância’¹¹ na concepção de família segundo Ariès (1981), uma vez que, para o autor, a forma como a criança é vista está diretamente relacionada ao ‘sentimento de família’¹² que é construído ao longo do tempo. Nesse sentido, com base na obra de Philippe Ariès, buscou-se apresentar a relação entre o sentimento de infância e o sentimento de família. Segundo o autor, a família transformou-se na medida em que se modificaram as suas relações com a criança.

A história revela que a constituição familiar está intimamente relacionada ao contexto histórico, econômico, social e cultural de uma comunidade. Assim, acredita-se que o

¹¹ A expressão ‘sentimento de infância’ significa a consciência da particularidade infantil que distingue, essencialmente, a criança do adulto.

¹² A expressão ‘sentimento de família’ refere-se ao reconhecimento social dos laços familiares, bem como, à responsabilidade, cada vez maior, da família educar e criar suas crianças.

conhecimento da trajetória histórica dos sentimentos de infância e de família possa propiciar uma melhor compreensão das constituições familiares do século XX-XXI.

Num segundo momento, percebeu-se a necessidade de se voltar o olhar para os diversos arranjos familiares presentes nas escolas pesquisadas, já que o estudo inclui a instituição família, para que se possa, assim, pensar suas relações com as crianças, com os professores e com a escola. Diante da complexidade do tema família, optou-se, neste capítulo, por conhecer um pouco mais esta instituição, em especial, na perspectiva da história, da psicologia e da antropologia.

No que diz respeito aos arranjos, buscou-se mostrar algumas das possibilidades de constituição familiar (família tradicional, família monoparental, família reconstituída, família adotiva etc.), bem como, a influência do desenvolvimento tecnológico (uso da pílula anticoncepcional, reprodução assistida, exame de DNA), do setor jurídico (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.560, de 29 de dezembro de 1992, que regula a investigação de paternidade dos filhos), e da mudança dos papéis desempenhados, hoje, pelos avós, pelo homem-pai, pela mulher-mãe, no contexto familiar.

Nesse sentido, a seguir será desenvolvida uma reflexão sobre a influência da concepção de infância na configuração familiar da antiguidade à modernidade, assim como, sobre as diferentes constituições familiares presentes nas instituições de ensino pesquisadas.

2.1 O SENTIMENTO DE INFÂNCIA NA CONCEPÇÃO DE FAMÍLIA

Pesquisar sobre família não é uma tarefa fácil, pois este tema “é tão complexo que é objeto de estudo de várias disciplinas do conhecimento. Há o olhar histórico, o sociológico, o antropológico, o político, o psicológico, entre outros” (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.15). O olhar histórico evidencia que as mudanças que ocorrem no âmbito familiar são de longa data. Para entender este movimento que envolve a concepção de família e suas diferentes configurações, buscou-se, mais uma vez, o clássico estudo de Philippe Ariès (1981), em especial, o capítulo três do seu livro *História Social da Criança e da Família*, que traz uma valiosa contribuição sobre o sentimento de família, as diferentes constituições familiares, desde a família medieval até a família moderna, e a relação entre família e sociabilidade. É

importante ressaltar que se optou pela obra de Ariès, por acreditar na importância das suas ideias, uma vez que os demais autores consultados fazem, em seus textos, referência aos seus estudos.

Ariès (1981) fez o percurso da história social da infância através da história da arte e da iconografia¹³. Segundo o autor, na sociedade medieval, a consciência da particularidade infantil é inexistente. Neste contexto, assim que a criança tivesse condições, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Até o século XII, as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Para o autor:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p.65).

Em sua pesquisa¹⁴ sobre a história social da família, Ariès (1981, p.196) constatou que, na iconografia medieval, a imagem da família revela a importância dada ao ofício, que “é um sinal do valor sentimental que as pessoas lhe atribuíam. Era como se a vida privada de um homem fosse antes de mais nada seu ofício”. É interessante acompanhar a evolução da representação da vida cotidiana, ao longo dos livros de horas até o século XVI, apresentada pelo autor:

Quanto mais avançamos no tempo, e sobretudo no século XVI, mais frequentemente a família do senhor da terra é representada entre os camponeses, supervisionando seu trabalho e participando de seus jogos. [...] os senhores e suas crianças colhem uvas e supervisionam a colheita do trigo. O homem não está mais sozinho. O casal não é mais apenas o casal imaginário do amor cortês. A mulher e a família participam do trabalho e vivem perto do homem, na sala ou nos campos. Não se trata propriamente de cenas de família: as crianças ainda estão ausentes no século XV. Mas o artista sente a necessidade de exprimir discretamente a colaboração da família, dos homens e das mulheres da casa, no trabalho cotidiano, com uma preocupação de intimidade de outrora desconhecida (ARIÈS, 1981, p.197).

Percebe-se, assim, a mutante composição da representação da vida cotidiana, ou seja, do homem sozinho à colaboração da família, em especial, da mulher. Na sequência, o autor destaca a representação da rua, “lugar onde se praticavam os ofícios, a vida profissional, as conversas, os espetáculos e os jogos” (ARIÈS, 1981, p.198). A rua “não se opunha à

¹³ O autor buscou, nas representações artísticas, isto é, nas pinturas, nos vitrais, nos retratos, nos trajes, nas esculturas e na literatura, sinais e vestígios de uma infância.

¹⁴ Ariès (1981) analisou a história social da família por meio da iconografia, representada nos calendários de pedra e de vidro, nos calendários das catedrais e nos livros de hora da sociedade medieval.

intimidade da vida privada; era um prolongamento dessa vida privada, o cenário familiar do trabalho e das relações sociais” (ARIÈS, 1981, p.198). Na rua, entram em cena os jogos e estes “não eram apenas diversões, mas uma forma de participação na comunidade ou no grupo: jogava-se em família, entre vizinhos, entre classes de idade, entre paróquias. Finalmente, a partir do século XVI, uma nova personagem entra em cena nos calendários: a criança”. Assim, conforme o autor:

As representações sucessivas dos meses do ano introduziram, portanto essas novas personagens: a mulher, o grupo de vizinhos e companheiros, e finalmente a criança. E a criança se ligava a essa necessidade outrora desconhecida de intimidade, de vida familiar, quando não ainda precisamente de vida “em família”. Ao longo do século XVI, essa iconografia dos meses sofreria uma última transformação muito significativa para nosso estudo: ela se tornaria uma iconografia da família. [...] (ARIÈS, 1981, p.199).

Ao longo do século XVI, surge uma nova ideia, a representação da duração da vida através da hierarquia da família, assim, o calendário analisado por Ariès (1981) associa a sucessão dos meses do ano às das idades da vida:

[...] mas representa as idades da vida sob a forma da história de uma família: a juventude de seus fundadores, sua maturidade em torno dos filhos, a velhice, a doença e a morte, que é ao mesmo tempo a boa morte, a morte do homem justo, tema igualmente tradicional, e também a morte do patriarca no seio da família reunida (ARIÈS, 1981, p.202).

Para o autor, esta é a diferença, pois não se trata mais de uma morte súbita, mas da ilustração de um novo sentimento de família. “O sentimento de família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento de infância. O interesse pela infância [...], não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família” (ARIÈS, 1981, p.210). Os estudos do autor concluem “que o sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV-XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII” (ARIÈS, 1981, p.211). Segundo o autor,

a idéia essencial dos historiadores do direito e da sociedade é que os laços de sangue não constituem um único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família ou *mesnie*, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral (ARIÈS, 1981, p.211).

A família, embora não se estendesse a toda a linhagem, compreendia os membros que residiam juntos, como, por exemplo:

A *frereche* agrupava em torno dos pais os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou primos solteiros. Essa tendência à indivisão da família, [...] deu origem às tendências tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal. A família conjugal moderna seria portanto a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão (ARIÈS, 1981, p.211).

É relevante dizer, como cita o autor, Ariès (1981, p.223) que “seria vão contestar a existência de uma vida familiar na Idade Média. Mas a família subsistia no silêncio, não despertava um sentimento suficientemente forte para inspirar poetas e artistas”. Diferentemente a partir do século XV-XVI, há “o nascimento e o desenvolvimento do sentimento de família. Daí em diante, a família não é apenas vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção”.

Segundo Ariès (1981, p. 225), nessa época, as mudanças que ocorreram na família foram importantes para as crianças, pois “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança”. Outro exemplo que evidencia a presença da emoção no contexto familiar é o declínio do antigo costume, provavelmente difundido no século XIII, que permitia que se beneficiasse apenas um dos filhos, geralmente o mais velho, em detrimento dos irmãos, para evitar o esfacelamento do patrimônio da família. “O privilégio do filho, beneficiado por sua primogenitura ou pela escolha dos pais, foi a base da sociedade familiar do fim da Idade Média até o século XVII, mas não mais durante o século XVIII” (ARIÈS, 1981, p.235). Segundo o autor:

Na realidade, esse respeito pela igualdade entre os filhos de uma família é uma prova de um movimento gradual da família-casa em direção à família sentimental moderna. Tendia-se agora a atribuir à afeição dos pais e dos filhos sem dúvida tão antiga quanto o próprio mundo, um valor novo: passou-se a basear na afeição toda a realidade familiar (ARIÈS, 1981, p.235).

Outro aspecto destacado pelo autor diz respeito ao fato de que “os progressos do sentimento da família seguem os progressos da vida privada, da intimidade doméstica. O sentimento da família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior; ele exige um mínimo de segredo” (ARIÈS, 1981, p. 238). No século XVII, começam, então, a surgir as famílias modernas, “não como refúgios contra a invasão do mundo, mas como os núcleos de uma sociedade, os centros de uma vida social muito densa” (ARIÈS, 1981, p. 262-264). Entretanto, essa família do século XVII, não era a família moderna: distinguia-se desta pela enorme massa de sociabilidade que conservava.

“No século XVIII, a família começou a manter a sociedade à distância, a confiná-la a um espaço limitado, aquém de uma zona cada vez mais extensa de vida particular. A organização da casa passou a corresponder a essa nova preocupação de defesa contra o mundo” (ARIÈS, 1981, p. 262-264). É interessante observar que a reorganização da casa e a mudança dos costumes,

[...] deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos. [...] um sentimento de família que se havia despojado de todo arcaísmo e tornado idêntico ao do século XIX e início do século XX. [...] (ARIÈS, 1981, p. 267).

Em síntese, nas palavras do autor,

[...] as crianças tal como são e a família tal como é, com suas dores e alegrias quotidianas, emergiram de uma rotina elementar para atingir as zonas mais luminosas da consciência. Esse grupo de pais e filhos, felizes com a sua solidão, estranhos ao resto da sociedade, não é mais a família do século XVII, aberta para o mundo invasor dos amigos, clientes e servidores: é a família moderna (ARIÈS, 1981, p. 267).

Observa-se, assim, que o conceito de família não se constituiu de forma abstrata, pois é concebido com base em um contexto histórico, social e econômico. Desse modo,

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas das casas dos pais. [...]. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento de família modificou-se muito pouco. [...]. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais (ARIÈS, 1981, p.271).

Segundo o autor, o grande acontecimento, tanto para o sentimento de infância, como para o sentimento de família, foi o reaparecimento, no início dos tempos modernos, da preocupação com a educação. Nesse sentido,

A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. [...] O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família. [...]. A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida (ARIÈS, 1981, p. 277-278).

A partir dos estudos de Philippe Ariès, Szymanski (2003, p.13-14), conclui que “a família nuclear conjugal moderna – quer dizer, pai, mãe e filhos – da forma como é definida hoje em dia, não foi sempre assim”. Há cerca de três séculos, mudanças na forma de atuação do Estado e da Igreja começaram a valorizar o ‘sentimento de família’, isto é, “os laços familiares começaram a ser reconhecidos socialmente e a educação e criação de crianças nascidas de um casal passa a ser, cada vez mais, da responsabilidade da família”.

No século XVIII, as famílias, em especial as das classes mais abastadas, ampliam sua área de vida particular e os costumes contemporâneos passam a ser fortemente influenciados pelo sentimento de família que se desenvolveu na Europa a partir do século XVI. Entre tais costumes está o de cada família morar em sua própria casa e ser responsável pela educação de seus filhos, diminuindo, assim, a interferência da comunidade nos assuntos domésticos. No século XIX e início do século XX, as famílias das classes trabalhadoras também adotaram o modelo da família nuclear burguesa, quando deixaram o campo em busca de trabalho na cidade (SZYMANSKI, 2003).

A leitura e a síntese do trabalho de Ariès (1981) sobre a história social da família permitem que se constate a existência de uma vida familiar desde a Idade Média, porém, o que muda, no decorrer do tempo, é o sentimento de família, a forma como esta se organiza em cada período histórico. Nesse sentido, assim como não existe mais uma única ideia de criança e de infância, mas crianças e infâncias, por se considerar que não há uma concepção única de criança e de infância, em razão de diversos fatores, entre eles, o histórico, o cultural, o econômico, o social, não se pode:

[...] falar das relações familiares como se elas devessem se desenrolar segundo um mesmo modelo idealizado. [...] O que se constrói pela relação de duas pessoas de classe média, que vivem em grandes centros urbanos, que têm um ou dois filhos. E são crianças sempre rebeldes, precoces, difíceis de educar etc. [...] Não há mais um modelo estável de família. [...] Agora, não são mais os vínculos entre os pais e outras figuras familiares a razão de ser dos agrupamentos familiares, mas as crianças e os jovens – e, às vezes, também os adultos jovens. Os filhos, antes tidos como uma consequência, passam a ser a causa da instituição familiar (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.15).

Em uma conversa sobre as famílias do século XX-XXI, no Brasil, Sayão e Aquino (2006) reafirmam questões abordadas por Ariès (1981), ou seja, as transformações, quer no âmbito da ideia de família, quer dos novos arranjos familiares vigentes na sociedade contemporânea.

Assim como Ariès (1981), Sayão e Aquino (2006, p.15) dizem que “os filhos, antes tidos como uma consequência, passaram a ser a causa da instituição familiar”.

Dentre as questões abordadas pelos autores, destaca-se a que diz respeito ao tamanho da família. Hoje, salvo algumas exceções esta, está reduzida à figura do pai, da mãe e de, no máximo, dois filhos. No passado:

Família não era sinônimo apenas de pais e filhos, nem era uma instituição necessariamente centrada nessa dupla. Ela era pautada por uma noção de clã mesmo. A função primordial da família de então era de que os filhos proliferassem, constituindo outros núcleos familiares derivados do primeiro. Um projeto expansionista de família, de modo que ela se multiplicasse na razão do número de filhos. Assim quanto mais filhos, melhor – por isso famílias grandes. Quer dizer tínhamos aí uma tentativa de perpetuação da própria linhagem, fosse ela paterna ou materna. (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.16).

Sayão e Aquino (2006, p. 17) lembram que as relações familiares objetivavam gerar novos descendentes, levar adiante o sobrenome e os costumes do clã familiar. “Na família tradicional, que teve seu apogeu na década de 1950, as figuras centrais eram os patriarcas. [...]. A partir dos anos 60, essa dinâmica começa a mudar. Os adultos tornam-se independentes, os patriarcas desaparecem [...], e a atenção passa a se voltar para os mais novos”.

O conceito de família moderna, caracterizado por Ariès (1981), como pais e filhos separados de um contexto social mais extenso, é alvo também do diálogo entre Sayão e Aquino (2006, p.28), que alerta para o fato de que os núcleos familiares (casal e filhos) estão cada vez mais afastados do restante da família (avós e avôs, tios e tias, primos e primas), gerando o que se denomina *atomização* das relações familiares. Na perspectiva dos autores, antes dessas mudanças, os laços familiares eram sustentados, em primeiro lugar, pela questão da linhagem; em segundo, pelo matrimônio; em terceiro, pela prole. Nos dias atuais, percebe-se uma inversão, primeiro os filhos; depois, o casamento; por último, a ancestralidade (SAYÃO; AQUINO, 2006).

Ao tratar da família reduzida, conseqüentemente, da ausência da família expandida, isto é, do vínculo com os mais velhos, avôs e avós, tio-avô e tia-avó, tios e tias, primos e primas, das reuniões familiares, da importância dos parentes, Sayão e Aquino (2006, p.19) lamentam o “quanto isso aprisiona as crianças – e os adultos também – a um estilo (dois, no limite) de amar, de se relacionar, de ver e viver a vida”. No entanto, “famílias estendidas ainda existem de algum modo, mas não na classe média urbana. Nela, se existem, são exceções. Entre as

camadas populares é mais comum a ocorrência de famílias numerosas” (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.29-30), o que corrobora Ariès (1981), quando afirma que as diferentes constituições familiares dependem do contexto histórico, social e econômico em que estão inseridas. A ideia de família, hoje, “parece ter se resumido ao agrupamento de pais e filhos, estejam eles juntos ou não” (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.27). Entretanto, a ideia de família ocorre, ainda hoje, “em torno dos laços afetivos e de uma certa tradição, mesmo que esta seja sempre renovada pelos descendentes” (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.43).

Os autores lembram que há relação entre as mudanças familiares e a emancipação feminina ocorrida, principalmente, no século XX, e salientam que, antes disso:

[...] a família tradicional era, sobretudo, uma unidade econômica. Geralmente a produção agrícola envolvia todos os integrantes. Em razão disso, quanto maior o número de filhos, maiores eram as possibilidades de crescimento financeiro. Os filhos nasciam por interesse econômico. E essa era a sua importância: a contribuição que traziam para a produção de bens familiares. O que definia o sentimento de família tradicional eram primordialmente, as funções reprodutiva e patrimonial, ambas necessárias para a continuidade da linhagem (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.32).

As transformações ocorridas na vida da mulher, como sua inserção no mercado de trabalho e sua busca pela emancipação, fizeram com que ela deixasse de se sacrificar em nome da manutenção da família, o que:

[...] resultou num crescente número de separações ocorridas inclusive por iniciativa das mulheres [...] Na tentativa de equiparar seus direitos aos dos homens, algumas optaram pela infidelidade, muitas pela separação. Esse contexto colaborou bastante para as mudanças já em curso na instituição familiar (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.37-38).

Sayão e Aquino (2006) apontam que se pode conceituar família, também, como aqueles que têm a chave da mesma casa, tratando-se, assim, de uma relação circunstancial, pragmática. O que, mais uma vez, remete aos estudos de Ariès (1981), quando este associa a ideia de família à casa e, cujas portas as pessoas procuravam manter fechadas de modo a garantir certa privacidade, certo segredo, e, conseqüentemente, uma vida em família.

Todavia, nesta perspectiva, há, hoje, um complicador, quando, por exemplo, um casal separado exerce a guarda compartilhada dos filhos que, assim, passam a ter duas casas, ou até mesmo, três, quatro casas, pois os cuidados com os filhos, muitas vezes, são partilhados com as avós. Neste caso, morar na mesma casa deixa de ser um parâmetro para delimitar o grupo familiar. “A ideia de família em voga tem a ver com a redução do âmbito familiar à relação

parental. Essa atomização das práticas familiares implica uma atenção quase exclusiva à relação com os filhos e quase nenhuma com a preservação da instituição familiar” (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.54).

Por outro lado, “o que define o sentimento de família não é o prazer, mas o bem-querer, o que inclui momentos tenebrosos. É presença na ausência, mais do que contigüidade. É a certeza subjetiva de ocupar um lugar simbólico num determinado grupo de pessoas. É marco de referência. [...]” (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.70). Uma ideia sobre as relações familiares, explicitada por Sayão e Aquino (2006, p. 43), que merece ser destacada diz que:

Existe um sentimento muito terno que não se esgota, ou que não pode se esgotar, na relação entre pais, filhos e parentes. Existe muita gente que execra o teor das relações familiares. [...] prefiro pensar a instituição familiar no campo do paradoxo, isto é, ela é responsável por grande parte do que há de penoso em nós, mas também pelo que há de mais significativo, modelar, enfim. Sem dúvida, ela é uma forte matriz de nossas formas de orientação no mundo, aquilo que nos faz ser quem somos, mesmo que involuntariamente. [...] A família é responsável por transformar um filhote em um ser humano.

Szymanski (2003, p. 27) propõe duas diferentes concepções de família que são bastante esclarecedoras, pois representam as ideias de família presentes no cotidiano da sociedade, ou seja, a “família pensada” e a “família vivida”. A primeira, entendida como um modelo pensado e instituído socialmente, como, por exemplo, a família nuclear burguesa. A segunda “refere-se aos modos de agir habituais dos membros de uma família, a que aparece no agir concreto do cotidiano e que poderá ou não estar de acordo com a família pensada”.

De um modo geral, entretanto, conforme a autora, (SZYMANSKI, 2003, p.49), famílias são “pessoas que 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”. Contudo, “não há uma definição única de família, na forma de um modelo de ‘família ideal’. [...] Há famílias e famílias, cada uma com sua especificidade”

Por que os conceitos de infância e de família são tão importantes para a escola infantil e de ensino fundamental? “Esse sentimento de infância que sofreu diferenciações históricas, políticas, culturais e sociais, foi cunhado na modernidade, perdurando no nosso imaginário até os dias de hoje, interferindo e regrido as concepções de infância, as práticas sociais e pedagógicas” (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 11). A proposta pedagógica de uma escola infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental tem um ponto de partida, a concepção de infância. Se os adultos, a equipe técnica (direção e coordenadores pedagógicos) e os professores

concebem a infância como um período de insignificância, um tempo necessário para a criança aprender a ser logo um adulto civilizado, e a criança como um ser que pouco ou nada tem a dizer, haverá um tipo de prática pedagógica. Se a infância é vista como uma construção social, contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, que varia conforme a classe, o gênero e as condições sócio-econômicas, e a criança, como um sujeito único, rico em potencial, outra será a prática pedagógica. Em síntese, o conceito de infância é importante para a escola infantil e de ensino fundamental, porque ele define as instituições dirigidas à infância e o trabalho pedagógico que os adultos e as crianças realizam na escola.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.63), alertam para o fato de que muitas instituições escolares dizem que sua prática pedagógica é centrada na criança, entretanto, deve-se considerar “que a expressão ‘centrado na criança’ incorpora uma compreensão modernista particular da criança como sendo um sujeito unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e contextos”. Por outro lado, numa perspectiva pós-moderna, a criança é vista de forma descentralizada, ou seja, ela é considerada nas suas relações com os outros, sempre em um contexto particular.

No que diz respeito à importância do conceito de família para a escola, é relevante em razão da imbricada relação entre a criança, a família e a escola, em especial, na educação infantil. Neste sentido, Haddad, ao analisar a história da educação infantil, lembra que:

A origem da creche no século XIX acompanha a organização da família em torno da criança pequena. Ou seja, a creche surge para atender a mesma faixa etária em relação a qual a família ocupa espaço privilegiado. Portanto sua evolução deu-se num campo que pertencia prioritariamente à família, o que gerava um antagonismo: quanto mais claramente definida a exclusividade da família em face dos cuidados e educação da criança pequena, menor o espaço de legitimidade para a creche atuar nesse campo (HADDAD, 1993, p.23).

Haddad (1993, p.25) sinaliza vários aspectos conflituosos que marcaram o surgimento das creches, no que diz respeito ao papel da família e da escola infantil na educação da criança, que se mantêm presente até os dias de hoje, como, por exemplo, “o prevalectimento da iniciativa privada, de caráter assistencial-filantrópico, ocupando o lugar da falta econômica e moral da família”, ou a ênfase na díade mãe-filho ou adulto-criança, em detrimento da “atenção ao universo interativo da criança, como sua relação com outras crianças em uma variedade de ambientes” (HADDAD, 1993, p.28). Para a autora:

É como se as teorias falassem da existência de uma predeterminação de que seres humanos adequados teriam uma relação diádica, sendo essa relação

responsiva, o que nos conduz pensar num forte componente ideológico sustentando um modelo cultural de família tradicionalmente encontrado, o da família nuclear (HADDAD, 1993, p.28).

Tais aspectos são claramente observados no município em que se realizou esta pesquisa, uma vez que as crianças de zero a seis anos de idade, que se encontram matriculadas na educação infantil, são atendidas por mais de 60 (sessenta) centros de educação infantil filantrópicos e por apenas 11 (onze) mantidos pelo município. Infelizmente, o caráter de favor, de benevolência às famílias e às crianças atendidas, ainda permeia algumas falas e atitudes dos servidores do CMEI¹⁵ pesquisado, uma vez que a falta de vagas nesta etapa da educação básica é significativa, o que resulta numa ‘fila de espera’, bem como, num processo seletivo que beneficia as crianças de famílias de baixa renda.

A família continua, assim, a ter a principal responsabilidade por seus filhos, no sentido de proporcionar ambiente e relacionamentos de importância vital para a criança pequena, contudo:

[...] ela não requer cuidado materno (ou paterno) exclusivo em casa. Na verdade, o cuidado exclusivo dos pais limita as oportunidades da criança pequena de inclusão na sociedade, no exercício da cidadania e da satisfação advinda da interação com outras crianças e com outros adultos, interação que tem um papel vital a desempenhar na co-construção ativa da criança de conhecimento, de identidade e de cultura (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.74).

Nesse sentido, ao se tratar da educação da criança na contemporaneidade, não se deve mais pensar na díade mãe-bebê, mas na tríade criança-família-escola. Pode-se, assim, “abrir a possibilidade de uma infância de muitos relacionamentos e de muitas oportunidades, e neles tanto o lar como a instituição dedicada à primeira infância têm papéis importantes, complementares, mas diferentes a representar” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.74).

Portanto, é evidente a relevância da discussão acerca do conceito de infância e de família, uma vez que esta contribui para que a equipe técnica (direção e coordenação) e os professores as concebam como elementos essenciais na sua prática pedagógica, de modo a desenvolver uma relação baseada em seus valores e expectativas. Ao conhecer melhor as famílias, a escola, conseqüentemente, entenderá melhor as crianças e lhes propiciará também a comunicação e o desenvolvimento da proposta pedagógica.

¹⁵ CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

Pensar sobre o conceito de infância e de família possibilita, ainda, que se constate as mudanças que estes conceitos sofreram ao longo do tempo e que se reflita sobre os diversos fatores que desencadeiam os múltiplos arranjos familiares existentes. Os conhecimentos advindos da história, da antropologia e da psicologia, por exemplo, evidenciam que é necessário abolir, do âmbito escolar, os estereótipos do tipo: filhos de pais separados apresentam problemas... etc., pois a escola que deixar de considerar as especificidades de cada criança e sua família, mantendo-se arraigada a uma concepção ideal de infância e de família, corre o risco de tratar, de forma obsoleta, inadequada e ineficaz, o que lhe cabe, isto é, oferecer uma educação de qualidade na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.2 OS DIVERSOS ARRANJOS FAMILIARES PRESENTES NAS ESCOLAS PESQUISADAS: AS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS MESMOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Como não é possível orientar-se, em uma pesquisa, apenas pela teoria ou apenas pelos dados, decidiu-se, neste trabalho, relacionar as diferentes constituições familiares com o cotidiano da sala de aula de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental participantes deste estudo. Portanto, para tratar sobre as diferentes constituições familiares encontradas nas escolas *locus* deste trabalho, optou-se, num primeiro momento, em pensar a família na perspectiva da psicologia, uma vez que este olhar permite que se compreenda “o modo pelo qual a família constitui um grupo, cuja estrutura se relaciona com a estrutura da personalidade do indivíduo. A família é o primeiro agrupamento, e de todos os agrupamentos é o que está mais próximo de ser um agrupamento dentro da unidade da personalidade” (WINNICOTT, 1989, p.103).

A criança começa o processo de separação da mãe antes que esta possa ser percebida de modo objetivo (um objeto que não é o *self*); ela é aquilo que se poderia denominar um objeto subjetivo (enquanto um aspecto do *self*). A figura materna vai sendo duplicada. A mãe se torna uma adaptadora externa. O pai entra, no quadro geral, de duas maneiras: primeiro, ele é uma das duplicações da figura materna; segundo, entra “na vida da criança como um aspecto da mãe que é duro, severo, implacável, intransigente, e que, em circunstâncias favoráveis, vai gradualmente se tornando aquele homem que se transforma num ser humano, alguém que pode ser temido, odiado, amado, respeitado” (WINNICOTT, 1989, p.104).

Assim, à luz da psicanálise, a constituição da família, segundo o autor, se dá de duas formas:

A primeira corresponde simplesmente à extensão da estrutura da personalidade da criança e depende de processos de crescimento. A outra forma depende da mãe e de sua atitude em relação a essa criança específica; de outras pessoas que podem estar disponíveis como figuras maternas; da atitude da mãe para com as mães substitutas; da atitude social na localidade; e aí então do equilíbrio [...] da figura paterna (WINNICOTT, 1989, p.104).

Nesse sentido, Portugal (1998, p. 16) alerta que, embora seu texto sobre as crianças, suas famílias e as creches, que culminou na sua tese de doutoramento realizada na Universidade de Aveiro, em Portugal, faça “referências habituais a *mães*, e não a figuras maternas, deve ser entendido que em todos os casos se refere à pessoa que trata da criança e a quem ela se liga, e não a mãe biológica”. Tal questão ajuda a desmistificar a ideia de família ideal, constituída biologicamente por pai, mãe e filhos, isto é, outras pessoas, que não a mãe e o pai biológico, podem exercer a maternidade e a paternidade. Esta situação pôde ser constatada em diversos momentos durante as sessões de observação, por exemplo, em circunstâncias em que a professora, ao solicitar às crianças que encaminhassem um convite aos seus familiares, ou então, uma tarefa a ser realizada com a participação da família etc., as orientava que tais atividades não se dirigiam à mãe ou ao pai, mas aos avós, aos tios, às babás, a uma pessoa querida..., isto é, ao adulto responsável pela criança em casa, não necessariamente, à mãe ou ao pai biológico. Essa postura das professoras se repete no caso das pesquisas enviadas às famílias no grupo de educação infantil e nas tarefas das crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Pode-se inferir, aqui, que, ao receber as crianças pequenas na instituição, os professores de educação infantil também são tidos como figuras maternas. É importante esclarecer que estes profissionais não ocupam o lugar da mãe na vida da criança, mas exercem a função materna, pois, no caso dos bebês, por exemplo, lhes dão alimento, banho e os acalentam, durante a sua permanência na instituição. No período de adaptação, as crianças maiores, no caso, as de 4 a 6 anos, também exigem que seus professores assumam a figura materna, zelando pelo seu bem estar físico e social e lhes transmitindo a segurança necessária para que possam viver plenamente o tempo que passam na companhia de outros adultos - não familiares - na instituição de educação infantil.

Nesse sentido, Barbosa (2005), propõe uma reflexão a partir da obra ‘Maternidade’, de Di Cavalcanti, que retrata uma de suas múltiplas mulatas, com o intuito de desenvolver uma

reflexão sobre a necessidade de cuidado, proteção e educação das crianças pela sociedade como um todo. Para a autora:

A maternidade não pode ser um fardo solitário, mas uma escolha compartilhada, uma responsabilidade coletiva de toda a sociedade. A educação institucional evidentemente não é apenas a substituição dos cuidados maternos, mas um outro tipo de experiência social e cultural que uma criança tem o direito de ter e a sociedade de proporcionar (BARBOSA, 2005, p.164).

A responsabilidade primeira, entretanto, indiscutivelmente, é da família, porém a adaptabilidade da criança na escola e na sociedade dependem da performance desta. Winnicott (1989), ao falar a respeito de uma criança e de sua família, assinala que se está “ignorando os estágios difíceis por meio dos quais essa criança específica adquiriu uma família. [...] Para cinco crianças de uma família, há cinco famílias. [...] essas cinco famílias não são necessariamente semelhantes, e sem dúvida não são iguais” (WINNICOTT, 1989, p.104). Entende-se, aqui, que, para o bebê, a separação da mãe, enquanto um objeto subjetivo, não é um processo fácil, bem como, a sua relação com a figura paterna. Conclui-se que cada criança vive este processo de forma diferente, uma experiência única, independente de fazerem parte de uma mesma família. Em síntese, para o autor, frequentemente, pensa-se a família:

[...] em termos de uma estrutura mantida pelos pais como um quadro de referência no qual as crianças podem viver e crescer. Considera-se família um lugar onde as crianças descobrem sentimentos de amor e ódio, e onde elas podem esperar simpatia e tolerância, assim como a exasperação que ocasionam [...]. A família leva a todo tipo de agrupamento, agrupamentos esses que vão se ampliando até atingir o tamanho da sociedade local e da sociedade em geral (WINNICOTT, 1989, p.110).

Num segundo momento, optou-se por pensar a família na perspectiva de Sarti (2010), antropóloga, que inicia o capítulo *Famílias enredadas* no livro *Família: redes, laços e políticas públicas*, dizendo que “falar em família neste começo do século XXI, no Brasil, como alhures, implica a referência a mudanças e a padrões difusos de relacionamentos. Com seus laços esgarçados, torna-se cada vez mais difícil definir os contornos que a delimitam” (SARTI, 2010, p. 21).

“Desde a revolução industrial, que separou o mundo do trabalho do mundo familiar e instituiu a dimensão privada da família, contraposta ao mundo público, mudanças significativas a ela referentes relacionam-se ao impacto do desenvolvimento tecnológico” (SARTI, 2010, p. 21). Nesse sentido, a autora destaca as descobertas científicas que resultaram em intervenções

tecnológicas sobre a reprodução humana, introduzindo, no universo naturalizado da família, a dimensão da “escolha”. Na década de 1960, por exemplo, difundiu-se a pílula anticoncepcional, mais tarde, no sentido oposto, a partir dos anos de 1980, as inseminações artificiais e as fertilizações *in vitro*, que propiciaram a reprodução assistida. As intervenções tecnológicas “implicam, pelo menos em algum nível, a introdução da noção de ‘escolha’, seja para evitar a gravidez, seja para provocá-la por meio ‘não naturais’” (SARTI, 2010, p. 22).

É no mínimo interessante que se analise a influência das intervenções tecnológicas no que se refere à concepção de família. A pílula¹⁶ abalou o valor sagrado da maternidade e a identificação entre mulher e mãe, por outro lado, as técnicas de reprodução assistida caminham em direção inversa ao reforçarem a maternidade e seu valor social (SARTI, 2010). Ao evitar a gravidez, a ‘pílula’ facilita a inserção da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente, sua ascensão acadêmica, mas o plano de maternidade acaba por ser adiado. Em contrapartida, nos casos de infertilidade, suspende-se a ‘pílula’ e entram em cena os tratamentos para engravidar, as fertilizações e as inseminações *in vitro*. Não só em razão das intervenções tecnológicas, mas se beneficiando delas, as famílias brasileiras ganham novo *design*, com famílias constituídas por um ou dois filhos ou por gêmeos, trigêmeos, quadrigêmeos.

Em consonâncias com os estudos sobre a diminuição no tamanho das famílias, conseqüentemente, sobre o impacto das intervenções tecnológicas, neste caso, os métodos contraceptivos, constatou-se que a maioria das crianças participantes da pesquisa no CMEI são filhos e filhas únicas ou têm um irmão ou irmã; em apenas um caso, a criança tem dois irmãos. No que diz respeito à inserção da mulher no mercado de trabalho, todas as mães são trabalhadoras, mesmo porque este é um dos critérios para que possam matricular seus filhos e filhas na instituição de educação infantil.

Na escola particular, constatou-se que a maioria das crianças são filhos e filhas únicas ou têm um irmão; em apenas dois casos, a criança tem dois irmãos. Assim como no CMEI, por ocasião da pesquisa, exceto uma mãe não estava empregada. Outro dado referendado na pesquisa diz respeito à inserção da mulher no mercado de trabalho, sua ascensão acadêmica e o adiamento da maternidade, isto é, as mulheres com maior grau de escolaridade são mães mais tarde e têm menos filhos. No grupo pesquisado na escola particular, constatou-se dois

¹⁶ Na década de 1970, a música “Pare de tomar a pílula”, de Odair José, retrata a opção da mulher em ter um filho ou não, em especial, a estrofe que diz, “Todo dia a gente ama, Mas você não quer deixar nascer, O fruto desse amor”.

casos de gêmeos, em um deles, os irmãos faziam parte do grupo, no outro, a criança tinha irmãs gêmeas também alunas da escola.

No que diz respeito aos tratamentos para engravidar, a equipe técnica (diretora e coordenadoras) e as professoras do CMEI não assinalaram a constituição familiar por meio do auxílio da medicina. Já na escola particular, as participantes da pesquisa disseram existir famílias constituídas com o auxílio da medicina, o que indica a intervenção tecnológica na constituição familiar da clientela atendida.

Na década de 1990, com a difusão do exame do DNA, surgem novas mudanças familiares, pois “essa forma de intervenção tecnológica é fundamental no que se refere a laços e responsabilidades familiares, porque ela diz respeito ao homem, em seu lugar de pai [...]”. Comprovada a paternidade, “abre-se o caminho para que esta seja reivindicada, causando forçosamente um impacto na atitude tradicional de irresponsabilidade masculina em relação aos filhos, o que significa um recurso de proteção para a mulher, mas sobretudo para a criança” (SARTI, 2010, p. 24).

A família, hoje, tem sido alvo de importantes interferências internas e externas, o que dificulta sustentar a ideologia que associa a família à ideia de natureza, uma vez que “os acontecimentos a ela ligados vão além de respostas biológicas universais às necessidades humanas, mas configuram diferentes respostas sociais e culturais, disponíveis a homens e mulheres em contextos históricos específicos” (SARTI, 2010, p. 21).

Em outras palavras, a família é uma instituição histórica e social que se transformou. Dessa forma, descarta-se a noção de que há um modelo de organização familiar, pois existe “uma diversidade de padrões familiares, pautados num projeto de relações interpessoais, não necessariamente referendados em laços sanguíneos” (SAMBRANO, 2006, p.144), entretanto:

A família tradicional continua sendo a forma mais presente na sociedade, mas não passou imune aos processos de transformação, sofrendo também significativas alterações. [...] As mudanças na organização da família estão acontecendo, prioritariamente, a partir das mudanças na condição feminina, que acabam afetando os papéis masculinos. Corroborando as transformações familiares, a Constituição Federal de 1988 representou um marco na evolução do conceito de família, uma vez que a amplia, reconhecendo a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar [...], além de enfatizar a necessidade de proteção dos dependentes – crianças e idosos – e de garantir direitos e deveres conjugais exercidos igualmente por homens e mulheres (SAMBRANO, 2006, p.143-144).

As mudanças, assim, incidem também sobre o plano jurídico e alteram o estatuto legal da família. Dois movimentos sociais foram fundamentais para as transformações familiares: o movimento feminista e a luta em favor dos direitos das crianças (SARTI, 2010). Nesse sentido, Sarti (2010, p. 24) ressalta que:

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 instituiu duas profundas alterações no que se refere à família: 1. A quebra da chefia conjugal masculina, tornando a sociedade conjugal compartilhada em direitos e deveres pelo homem e pela mulher; 2. O fim da diferenciação entre filhos legítimos e ilegítimos, reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, que os define como ‘sujeitos de direitos’.

Segundo Sarti (2010), o ECA contribuiu para a ‘desidealização’ do mundo familiar quando “dessacraliza a família a ponto de introduzir a ideia da necessidade de se proteger legalmente qualquer criança contra seus próprios familiares, ao mesmo tempo em que reitera ‘a convivência familiar’ como um ‘direito’ básico dessa criança” (SARTI, 2010, p.24). Nessa mesma perspectiva, Sarmiento (2005, p. 17) destaca que:

As transformações na estrutura familiar põem a descoberto o caráter mítico de algumas teses do senso comum que vêem no núcleo familiar o espaço aproblemático e “natural” de proteção e desenvolvimento da criança. Com efeito, este é um lugar problemático e crítico, onde tanto se encontra o afeto quanto a disfuncionalidade, tanto o acolhimento quanto os maus-tratos. Desse modo a transformação familiar convida a que a família seja pensada como instituição social em mudança, sendo como tal construída e estruturada, e não como uma entidade natural, imune ao pathos da vida social.

Nesse sentido, durante as sessões de observação no CMEI, foi possível constatar a preocupação das professoras com a integridade física e psíquica da criança, bem como, com o cuidado e a atenção destinados a algumas delas por seus familiares, em especial, nos finais de semana. Por outro lado, há incentivo das mesmas para que as crianças desfrutem do convívio familiar nos dias de folga e nas férias do trabalho, especialmente, de suas mães.

No âmbito jurídico, no ano de 2010, a regulamentação do ‘Projeto Pai Presente’, da Corregedoria do Conselho Nacional da Justiça (CNJ), teve por objetivo garantir o cumprimento da Lei 8.560, de 29 de dezembro de 1992, que regula a investigação de paternidade dos filhos, a fim de identificar os pais que não reconhecem seus filhos e garantir que eles assumam as suas responsabilidades. De posse dessa informação, as mães são notificadas para justificar a falta do nome paterno no registro de nascimento da criança e a procurar o juiz para declarar a identidade do suposto pai. Este, por sua vez, é notificado e deve manifestar se assume ou não a paternidade. Caso o homem não reconheça a criança

como filho(a), será instituído um processo de investigação da paternidade, que inclui a realização do exame de DNA (COSTA, 2010). A lei em questão possibilita garantir à criança o direito de saber quem é seu pai, de conhecer sua origem, bem como, independente do estado civil do homem, de fazer com que ele assuma o lugar de pai em sua vida, pois o fato de ser filho(a) de pai desconhecido pode causar vergonha, discriminação, angústia e tristeza.

Ao responder o questionário destinado aos pais e/ou responsáveis, verificou-se que, no CMEI, (02) duas mães solteiras não indicam o nome do pai do seu/sua filho(a). Na Escola Particular, (01) mãe que vive em união estável, não indicou o nome do pai do seu/sua filho(a), nem o nome do seu companheiro como responsável pela criança. Durante as sessões de observação e as conversas com as professoras, não foi possível identificar nenhum tipo de constrangimento sofrido pelas crianças cujo pai não foi mencionado pelas mães no questionário, pois, sempre que um bilhete, convite ou convocação era enviado à família, as professoras esclareciam que estes poderiam ser entregues à mãe, à avó, ao pai, ao avô, à tia, ao tio, enfim, à pessoa responsável, que cuidava da criança em casa. Nesse caso, é possível inferir que as professoras tinham conhecimento da diversidade dos arranjos familiares dos seus grupos de crianças e assumiam, em sala de aula uma postura de respeito às mesmas e a seus familiares.

Para Sarmiento (2005), a família nuclear burguesa reconstituiu-se com base na prestação de cuidados de proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança, colocando-a numa posição de centralidade no núcleo familiar. Por outro lado, ao discorrer sobre as transformações estruturais crescentes que a família tem sofrido, o autor destaca o aumento da monoparentalidade, da precocidade da maternidade, das famílias reestruturadas, do número de lares sem crianças e do número de crianças investidas de funções reguladoras do espaço doméstico. Sayão e Aquino (2006) ressaltam a impossibilidade de listar todas as formas de constituição familiar existente hoje, mas destacam: idosos (avôs e avós) que criam netos na ausência dos filhos; homens que assumem a educação dos filhos; mulheres chefes de família; a convivência de filhos do primeiro casamento com os da segunda ou, terceira união; casais homossexuais com filhos biológicos de um dos parceiros, ou adotados etc.

Oliveira (2002) assinala que não só os arranjos familiares são diferentes, mas também o contexto social e econômico, que embute a cultura da violência (física ou simbólica), os abusos sexuais, a diminuição da disponibilidade de tempo que os pais têm para ficar com os filhos e as situações de abandono da criança que precisa ser observada cuidadosamente, entretanto, “a família não pode ser destituída de seu papel de importante agência educativa

dos filhos em proveito da creche ou pré-escola” (OLIVEIRA, 2002, p.176-177). Nesse sentido, Sarti (2010, p. 25) reflete que:

Embora a família continue sendo objeto de profundas idealizações, a realidade das mudanças em curso abalam de tal maneira o modelo idealizado que se torna difícil sustentar a ideia de um modelo ‘adequado’. Não se sabe mais, de antemão, o que é adequado ou inadequado relativamente à família. No que se refere às relações conjugais, quem são os parceiros? Que família criaram? Como delimitar a família se as relações entre pais e filhos cada vez menos se resumem ao núcleo conjugal? Como se dão as relações entre irmãos, filhos de casamentos, divórcios, recasamentos de casais em situações tão diferenciadas? Enfim, a família contemporânea comporta uma enorme elasticidade.

Em consonância com os autores citados, a pesquisa em questão, realizada por meio dos questionários respondidos pelos pais, mães e/ou responsáveis, constatou a diminuição do tamanho da família. No que se refere às relações conjugais, verificou-se a composição de diferentes arranjos familiares, como, por exemplo, famílias constituídas por pais e mães solteiros (as); famílias constituídas por pais e mães casados (as); famílias constituídas por pais e mães separados (as); famílias constituídas por pais e mães vivendo em união estável, por famílias reconstituídas, nas quais as mães ou os pais estavam vivendo sua segunda união, conseqüentemente, com a presença do padrasto ou madrasta na constituição familiar.

Na questão que aborda o tipo de constelação familiar encontrado nos seus grupos de crianças, os respondentes apontaram uma diversidade de tipos de famílias, além das já citadas: famílias constituídas por meio de intervenções tecnológicas (reprodução assistida); famílias constituídas por meio da adoção; e famílias constituídas por uniões homossexuais. De acordo com a pesquisa, a equipe técnica (diretora e coordenadoras) e professoras do CMEI assinalaram a adoção e a união homossexual, entretanto, esta indicação ocorreu após as participantes informarem à pesquisadora de que há tais situações na escola, porém, na maioria dos casos, estes não são oficializados pela família por ocasião da matrícula da criança. Na escola particular, a adoção é apontada na mesma proporção que a família tradicional, constituída por filhos biológicos, o que revela a transparência das famílias adotivas em fornecer tal informação à escola. A opção famílias constituídas por uniões homossexuais não foi assinalada pela equipe técnica (diretora e coordenadoras) e pelas professoras, o que leva a supor que elas não existem ou que não são reveladas pela escola e pelas famílias.

Acredita-se que, nos dias atuais, a monoparentalidade, o divórcio, a união estável e a reprodução assistida já venceram muitos preconceitos e têm sido aceitos com mais naturalidade pela sociedade. Algumas constituições familiares, em razão da sua especificidade

e do impacto na concepção tradicional de família, entre elas, a por adoção, que garante a possibilidade de homens e mulheres exercerem a paternidade e a maternidade e o direito de crianças a crescerem e a serem educada em uma família, embora sejam divulgadas e apoiadas pelos meios de comunicação, o que contribui para a superação de ‘mitos e preconceitos’, ainda são vistas com menos naturalidade por parte da sociedade.

A união entre casais homossexuais tem, recentemente, conquistado direitos no âmbito legal, conseqüentemente, espaço na mídia impressa e televisiva, no entanto, ainda divide opiniões entre os brasileiros. Uma das conquistas foi em relação ao reconhecimento do direito da união estável entre casais do mesmo sexo, aprovado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), entretanto, outras reivindicações são aguardadas como, por exemplo, o casamento civil. Além do casamento, os casais homossexuais têm revelado o desejo de ter filhos por meio da adoção; em alguns casos, a mesma já foi concedida.

Constatou-se neste estudo a forte presença dos avós¹⁷ no cuidado e educação dos netos, inclusive, em atribuições como levar e buscar as crianças na escola e participar dos eventos e reuniões propostos pela mesma. Vitale (2010), no capítulo intitulado *Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea*, do livro *Família: redes, laços e políticas públicas*, uma discussão sobre o papel que os avós desempenham nas famílias hoje. Segundo a autora:

[...] as mudanças nos laços familiares e a vulnerabilidade que atinge as famílias demandam novos papéis, novas exigências para essas figuras, personagens que ganham relevo não só na relação afetiva com os netos, mas também como auxiliares na socialização das crianças ou mesmo no seu sustento, mediante suas contribuições financeiras (VITALE, 2010, p. 94).

Quando nasce um bebê, muitas vezes, quem auxilia a família nos cuidados com o recém-nascido são as avós; geralmente, é a avó materna quem garante maior suporte neste momento. Ao término da licença maternidade, as avós são lembradas, novamente, como uma das possibilidades para o cuidado do bebê, para que a mãe possa retornar ao trabalho. Quem cuidará do bebê? A creche? Uma babá? Ou a avó? Qual o lugar dos avós nas famílias brasileiras de hoje? Nesse sentido, Vitale (2010, p.95) pondera:

Cuidar, educar ou ser responsável? Disciplinar, ser companheiro das brincadeiras, contar histórias, oferecer pequenos presentes, passeios, guloseimas, conselhos, ouvir sentimentos, segredos, acolher, suprir algumas necessidades infantis, ajudar a sustentar, transmitir as histórias familiares...

¹⁷ Não posso deixar de registrar aqui que, após ministrar, a convite do Ellos Clube de Londrina, no ano de 2011, a palestra *A criança, a família e a escola: algumas considerações*, uma avó me procurou e disse “Não se esqueça de falar das avós na sua tese”. Na época, com a pesquisa de campo em andamento, disse a ela “Não vou me esquecer das avós, sei que elas desempenham um papel importante na educação das crianças hoje”.

Esses e tantos outros aspectos indicam a diversidade de situações que envolvem os avós.

Assim, quando a convivência entre avós e netos é intensa, estes podem se tornar parceiros dos pais na educação das crianças ou podem sentir que suas relações com os netos devem ter um caráter mais lúdico. “A maioria deles se dispõe voluntariamente a cuidar dos netos; outros, entretanto, consideram isso uma prestação de serviços e só interferem quando solicitados; outros, ainda, são obrigados a cuidar pela situação que se encontram de dependência econômica dos filhos” (VITALE, 2010, p.95).

Segundo a autora, “os padrões referentes a esse cuidado e a essa relação são, portanto, construídos cultural e socialmente” (VITALE, 2010, p.95). Em famílias populares, o fato de o casal morar com os pais faz com que os avós participem dos cuidados cotidianos das crianças. Em determinadas situações, os avós assumem a guarda temporária ou definitiva de seus netos, tornando-se pais adotivos. Conforme Vitale (2010, p. 96):

[...] o aumento do número de crianças que vivem com os avós é fato. A pobreza, o desemprego, o aumento da desigualdade social, a insuficiência das políticas públicas e sociais podem ter levado ao aumento de sua contribuição na rede familiar. [...] Os avós cuidadores, com sua pouca aposentadoria, procuram ajudar nas dificuldades da família.

Por outro lado, em razão da inserção da mulher no mercado de trabalho, do ritmo acelerado que a vida moderna impõe, as famílias mais abastadas também contam com o apoio dos avós na educação das crianças. “As novas dimensões da vida familiar – tais como as mudanças nas relações de casamento e a monoparentalidade – parecem também colocar em evidência muito mais os laços intergeracionais e destacar a presença de avós nas cenas familiares” (VITALE, 2010, p.100). Ao tratar dos avós e das novas relações familiares, o autor assinala que:

Em face da fragilidade dos laços conjugais, os avós tendem a ser, para os netos, um pólo de estabilidade familiar. [...] Quando ocorrem separações conjugais ou as famílias estão na condição de monoparentalidade, é freqüente pelo menos um dos avós assumir – temporariamente ou não – parte das responsabilidades atribuídas às figuras parentais. Muitas vezes, isso pode gerar entre avós e pais a formação de um par educacional ou provedor mediado, por suas condições culturais e socioeconômicas (VITALE, 2010, p.103).

A diversidade de arranjos familiares inclui também a relação conjugal dos avós, pois há:

[...] uma geração de avós divorciados ou em situação monoparental que, em muitos casos, estão recasados ou formando novas famílias. Novos arranjos, novas convivências incluem igualmente os netos. As relações familiares

passam a envolver os *steps grands parentings*, os avós emprestados, sociais (VITALE, 2010, p.103).

Hoje, há os avós prematuros, pois se tornam avós antes dos 40 anos; os que se tornaram pais e mães mais tarde, conseqüentemente, avós depois dos 50 anos; avós inseridos no mercado de trabalho; e os aposentados, preocupados com a aparência física e com a qualidade de vida, que participam de várias atividades físicas, culturais e sociais. Enfim, muitos têm uma vida dinâmica, com suas ocupações e compromissos de ordem pessoal, mas que, ainda assim, encontram tempo de ser avós. Em síntese, as questões apresentadas sobre o papel dos avós na relações familiares, sinalizam:

[...] a diversidade de relações sociais, lugares, papéis, espaços de negociação, interesses, sentimentos que envolvem a figura dos avós num mundo familiar marcado por tantas transformações. As condições socioeconômicas imprimem organização material à vida cotidiana dos idosos e atribuem significados ao seu vínculo com os netos. As relações intergeracionais e de gênero compõem o tecido para se pensar a condição de ser avô(ó). Estas constituem um espaço de confronto e de conflito, mesmo quando permanecem como sistema de suporte mútuo e lócus de mecanismos de solidariedade familiar (VITALE, 2010, p.104).

Em resumo, sabe-se que a família mudou e os papéis desempenhados por seus membros, entre eles: avós à moda antiga; avós ‘modernos’; mãe chefe de família; homem/pai que cuida dos seus filhos – leva a escola, participa de reuniões, leva ao médico, ao dentista, ocupa-se do banho e da alimentação das crianças, coloca para dormir, ajuda os filhos(as) na lição de casa etc. – tarefas estas vistas no passado, como responsabilidade apenas da mulher/mãe – e pequenos tios e tias - frutos de uma segunda ou terceira união, que se tornam tios aos dois, três anos de idade, de bebê de seus irmãos do primeiro casamento de sua mãe ou seu pai.

No que se refere aos arranjos familiares, o estudo em questão revelou a presença de famílias tradicionais, monoparentais, unidas e reconstituídas, constituídas com o auxílio da medicina, por adoção e por uniões homossexuais. Além disso, há famílias em que os avós desempenham um papel significativo na educação dos netos e outras onde as babás ocupam lugar de destaque no cuidado e atenção dispensado às crianças. Foram estas as estruturas familiares encontradas na escola, assim, é fundamental que professores e funcionários da instituição mantenham-se atentos às mudanças familiares, respeitando os diferentes arranjos e formas de convivência, uma vez que, “na sociedade em geral, a família determina as dimensões das práticas educativas direcionadas às crianças e, antes disso, é o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade do ser humano e o primeiro contexto de aprendizagem para as pessoas” (SAMBRANO, 2006, p.141).

No que diz respeito às famílias constituídas por adoção, destacou-se, durante a pesquisa, o envio, às escolas e demais instituições de ensino, da Recomendação Administrativa nº 01/2010 do Ministério Público do Estado Paraná, a qual estabelece que:

[...] todas as crianças e adolescentes em processo de adoção matriculadas em estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, sejam tratadas como já pertencentes à família adotanda nos atos e eventos escolares, sem qualquer designação relativa à origem da filiação e da posterior regularização da documentação apresentada pelos adotantes, uma vez concretizada a medida. A presente recomendação revela-se imprescindível, uma vez que **a escola também é responsável pela adaptação da criança e do adolescente à sua nova família, em absoluta igualdade de condições do que ocorre com os filhos biológicos** (PARANÁ, 2010, p.4). **(Grifo meu)**.

O documento em questão estabelece o papel da escola no caso da presença de crianças em processo de adoção, o que evidencia a influência da diversidade de arranjos familiares no cotidiano das escolas e das instituições de educação infantil, assim como, a necessidade de preparo das equipes para trabalhar estes arranjos.

As diferentes constelações familiares influenciam o aprendizado das crianças, a parceria família/escola, e a sociabilidade das crianças, ou não? Em relação à aprendizagem e à parceria entre a família e a escola, nos grupos participantes deste estudo, não se constatou nenhuma situação em que o arranjo familiar da criança influenciasse, positiva ou negativamente, as respectivas situações. Constatou-se, por exemplo, bom desenvolvimento e desempenho das crianças e participação das famílias no Projeto de trabalho *Vem brincar que o circo já chegou...*, realizado por um dos grupos integrantes desta pesquisa¹⁸, assim como, o envolvimento e a aprendizagem das crianças e a participação das famílias do outro grupo pesquisado, no trabalho realizado sobre a vida e a obra de Tarsila do Amaral¹⁹.

¹⁸A partir dos questionamentos das crianças sobre o tema, tais como: Existe escola de palhaço? Como que faz aquele negócio com as bolinhas? Como faz o chapéu de palhaço? E a roupa dele? Como é a maquiagem dele? Existe música de palhaço? Como faz “pirueta”? A professora transformou tais inquietações em objetivos, de modo que as crianças pudessem: explorar diversas dinâmicas de movimento desafiando as limitações do seu corpo; conhecer um pouco mais a figura do palhaço a fim de que o reconhecessem como um artista circense; pesquisar os diferentes artistas e técnicas que compõem um espetáculo circense; fazer um levantamento sobre a existência de escolas de palhaços; e investir na construção do imaginário por meio da criatividade e fantasia. O projeto realizou diferentes atividades, como, por exemplo: virar cambalhotas; caminhar sobre a corda ou banco etc.; subir e descer obstáculos de diferentes alturas; maquiagem de palhaço; visita ao CLAC- Centro Londrinense de Arte Circense; registro coletivo sobre a visita; oficina de malabares com os pais e/ou responsáveis; e apresentação do espetáculo ‘Palhaçaria’ na escola (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010).

¹⁹ As crianças pesquisaram e conheceram a biografia e as obras da artista; realizaram várias releituras de suas obras, como, Manacá, A negra, o Abaporu, o Auto-retrato de Tarsila; e organizaram uma exposição dos trabalhos realizados para os pais e/ou responsáveis.

No quesito sociabilidade das crianças, porém, tal influência foi verificada em um dos grupos, em dois casos de separação recente dos pais. Em um dos casos, a criança vivia, concomitantemente, duas situações novas, a adaptação na escola e a separação dos pais, podendo-se inferir, assim, que a situação conjugal dos pais, provavelmente, influenciou o processo de adaptação da criança, sem, contudo, ser a responsável.

Assim como na família, na educação formal, educar é, antes de qualquer coisa, trabalhar a questão da humanização na escola, pois a alfabetização moral é tão importante quanto a da leitura e da escrita. Tratar o tema família entre os profissionais da educação nem sempre é algo que acontece de forma tranquila. É comum que esta discussão, ou seja, a família e sua relação com o trabalho realizado na escola, transcorra em meio a acusações e preconceitos, pois, geralmente, a instituição culpa as famílias quando algo não vai bem com a criança. Entretanto, as escolas devem fazer uma autocrítica de sua ação pedagógica e considerar os diferentes fatores que influenciam diretamente a vida de seus alunos no contexto escolar, desmistificando a ideia de que, na família, a criança está imune a situações de risco e auxiliando as famílias a compreender a importância de ambas, escola-família, na vida da criança.

Vale destacar, também, que a liberdade que as famílias devem ter de elogiar e criticar a escola em nada deverá influenciar a atuação da escola com a criança, devendo esta zelar pelos direitos da criança outorgados no Estatuto da Criança e do Adolescente (1988), bem como, cuidar para que esta não sofra qualquer forma de negligência, discriminação, violência (física ou psicológica), crueldade e opressão no âmbito escolar.

3 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Escola é

... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.

Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar,
não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil!
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o
mundo.

(Paulo Freire)

Como o *lócus* de pesquisa é um grupo de crianças de 4 a 5 anos e suas famílias, de uma instituição de educação infantil, e um grupo de crianças de 5 a 6 anos e suas famílias, do primeiro ano do ensino fundamental, e como a inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental ocorreu recentemente, com a sanção presidencial à Lei Federal 11.274/06 de 6/02/06, sendo esta faixa etária, até então, atendida e pesquisada no âmbito da educação infantil, optou-se, neste trabalho, por refletir, num mesmo capítulo, sobre a criança de 4 a 6 anos, bem como, sobre a relação entre a escola e a família dos dois níveis de ensino.

O poema de Paulo Freire ajuda a pensar a escola como um lugar vibrante, de muita gente, portanto, de relações entre o diretor, o coordenador, o professor, a criança, o funcionário e a família, em especial, na instituição de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A escola, assim, é um lugar de encontro, mas também de desencontro de ideias; um espaço para aprender e ensinar, como diz Paulo Freire; um lugar para estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, ser feliz.

Para Nicolau (2000, p.119), a escola um espaço privilegiado ‘para a elaboração da vida humana’, assim, é necessário que esta se pautem em uma “pedagogia que considere, entre outros cuidados, o fato de os seres humanos não se formarem ou se educarem através de ‘inculcações’ de ideias, mas sim através da experiência coletiva de relações com a natureza e com outros seres humanos”. Já a família é a:

[...] primeira agência socializadora, é o *locus* das primeiras relações e interações sociais e dos primeiros conhecimentos auferidos pelas crianças. Seus membros têm uma história, acompanhada de desejos, de aspirações, de mitos; há internalizações em jogo e relações de poder que se interpõem aos seus membros. Isso se reveste de significados tanto individuais quanto coletivos (NICOLAU, 2000, p.120).

Desse modo, a família e as escolas que se destinam às crianças pequenas são lugares privilegiados para a promoção do desenvolvimento das mesmas e, assim, estas duas instituições devem dialogar constantemente, de modo a estabelecer relações com o objetivo de buscar a superação de possíveis divergências.

Conforme Áries (1981), o sentimento de família se transformou na medida em que se modificaram as relações internas com a criança. Para Sayão e Aquino (2006), os filhos, no passado, tidos como consequência, passaram, na contemporaneidade, a ser a causa da instituição familiar. A criança, ao nascer, traz consigo a sua história, que é contextualizada num núcleo familiar; por sua vez, as instituições de educação infantil e as escolas de ensino fundamental surgiram em função da existência das crianças.

Para a maioria dos adultos, entretanto, “a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada precisa, inclusive passar antes pela escola” (MÜLLE; REDIN, 2007, p.15). Embora as leis tenham assegurado o direito da criança à educação infantil e ao ensino fundamental, há desconsideração da sociedade contemporânea no que diz respeito ao direito a uma educação infantil e a um ensino fundamental de qualidade, que respeite suas necessidades e especificidades.

De que criança e de que educação infantil se está falando? Quem é a criança do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos? Como se relacionam as crianças, as famílias, a equipe técnica (diretora e coordenadoras) e os professores no contexto escolar? Em busca destas respostas, este capítulo foi estruturado de modo a refletir sobre as crianças e os adultos (diretora, coordenadoras, professores, pais ou responsáveis) na instituição de educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, pois, conforme Nicolau (2000, p.119):

[...] as experiências auferidas pelas crianças, as interações que elas mantêm com as pessoas que lhe são próximas (familiares, professores, funcionários, colegas, amigos, vizinhos) ou até aquelas que apenas são visualizadas em seu cotidiano, bem como as observações de coisas e fenômenos que compõem seu mundo são fatores importantes aos processos de socialização, a tomada de consciência da realidade e seus valores.

Sabe-se que “as concepções sobre crianças, suas culturas e modos de interação social se refletem na maneira como são encaradas e estruturadas as ações para com as crianças em diferentes contextos” (BARBOSA, 2009, p. 24). Pode-se dizer também que a forma como a criança é compreendida no contexto escolar reflete-se no modo como suas famílias são vistas e no tratamento dispensado a elas no cotidiano das instituições de educação infantil e no ensino fundamental.

3.1 A CRIANÇA 4 A 6 ANOS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1.1 A Criança nos Tempos Atuais

Não se pretende, neste trabalho, estender a discussão sobre a história da criança, pois muitos pesquisadores, dentre eles, aqueles citados por Moreno (2001) em sua dissertação de mestrado²⁰, no capítulo “A concepção de infância e seus pressupostos históricos e filosóficos”, tais como Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Frobel, Dewey, Claparède, Decroly, Ariès, Postman já realizaram este tipo de análise, no entanto, far-se-á, aqui, uma breve introdução sobre a perspectiva histórica da infância, de modo que se possa conhecer o passado para melhor compreender o presente.

De forma sucinta, numa perspectiva histórica, pode-se dizer que pouco se sabe sobre o trato dos adultos para com as crianças na Antiguidade. Entretanto, os gregos inventaram a ideia de escola, contribuindo, assim, para que se pudesse desenvolver a ideia de infância. Os romanos, por meio da arte, retrataram a criança, desenvolvendo uma conexão entre esta e a noção de vergonha. Na Idade Média, não havia a consciência da particularidade infantil e, assim que possível, a criança ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. A

²⁰ Dissertação de Mestrado intitulada *Pressupostos epistemológicos na educação infantil: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola*, defendida no Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação do Professor Doutor Levino Bertan.

criança era vista como um adulto em miniatura. A partir do século XII, a criança deixou de viver entre os adultos e passou a ser mantida numa espécie de quarentena, a escola. Na Idade Moderna, surge a prensa tipográfica e, conseqüentemente, um novo adulto, a infância e a valorização da instrução, que dá evidência às escolas. Após o século XVI e XVII, passou-se a reconhecer a infância (MORENO, 2001).

O extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi consequência de uma nova preocupação dos pais: a educação das crianças. “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 277), pois, conforme Müller e Redin (2007, p. 11), “a idéia contemporânea de infância, como categoria social, emergiu com a modernidade e teve como berço a escola e a família”.

Não se poderia refletir sobre a criança sem se reportar às ideias de Korczak (1984). Segundo ele, os adultos devem respeitar o direito da criança à sua ignorância, a sua laboriosa busca pelo saber, seus reveses e suas lágrimas; sua propriedade e orçamento; seus mistérios e transtornos do trabalho que é o crescimento; e seus minutos do tempo presente; ou seja, o direito da criança ser o que ela é. Pai, mãe e/ou responsável, diretor, coordenador, professor devemos, todos devem se lembrar que um dia também foram crianças e que carregam em si um pouco da criança que foram. Como diz a epígrafe no início deste texto, as crianças aprendem muitas coisas com os adultos, mas também podem lhes ensinar outras, como, por exemplo, dizer o que pensam, arriscar-se sempre que necessário, não guardar mágoas, esquecer o desentendimento com o colega, ocorrido há pouco, e tocar a vida em frente, aventurar-se em busca de novas descobertas, brincar e ser feliz.

Ao longo da minha formação acadêmica e profissional, aprendi que crianças sempre existiram, mas a infância é uma invenção cultural dos séculos XVII e XVIII, e que “ser criança significa, antes de qualquer coisa, ser pessoa, ser gente que se alegra e se entristece, que chora e que sorri, que brinca, que fantasia, que se cansa e que se anima; um sujeito único, complexo e individual” (MORENO, 2008, p.23).

Mas, como vivem as crianças na atualidade? Sabe-se que a criança, hoje, assemelha-se e se afasta da criança do passado, pois esta vive sua infância num contexto bastante diferente do de ontem. Assemelha-se no que diz respeito à especificidade do ser criança, sua dependência do adulto, sua espontaneidade, criatividade, curiosidade, o brincar... Afasta-se em razão das mudanças na sociedade contemporânea, que contribuíram, e muito, para o desenvolvimento infantil, assim como, influenciaram suas relações com os adultos, em razão dos direitos que

lhes foram conferidos, do acesso a uma sociedade que vive aceleradamente os avanços tecnológicos e das transformações ocorridas no contexto familiar, entre elas, a inserção da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a ida a escola desde a mais tenra idade, e a participação eminente das avós e das babás na educação das crianças, em substituição à educação e aos cuidados, até então, exercidos, prioritariamente, pelas mães.

Ao se pensar as crianças como um segmento da sociedade, com especificidades e necessidades distintas das dos adultos, criou-se a infância. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), a infância é um componente da estrutura da sociedade; um estágio do curso da vida; uma construção social, contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, que varia conforme a classe, o gênero e algumas condições sócio-econômicas. Nesse sentido, hoje, discute-se sobre as crianças e as infâncias, pois cada criança vive a sua infância. Para Moreno:

Refletir sobre as crianças, hoje, significa pensar a infância e a cultura, bem como, a construção de subjetividades no mundo contemporâneo, entendendo a cultura como produção e criação de linguagens – dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música etc. – partilhadas por adultos e crianças (MORENO, 2008, p.24).

Segundo Martins Filho (2005, p.19), “a relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição da linguagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis”. Para ele, considerar as crianças como atores sociais “implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas manifestações, representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (MARTINS FILHO, 2005, p.18).

Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças produzem cultura através das relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos, e:

[...] inferir, assim, que tais características, presentes no universo infantil, constituem as culturas infantis, isto é: a capacidade de simbolizar e compreender o mundo, construindo, a partir de uma lógica própria, explicações mágicas para entendê-lo; a larga participação em jogos e brincadeiras; a construção da autonomia e da identidade (MORENO, 2008, p.25).

No que diz respeito ao acesso às novas tecnologias, as crianças, hoje, independente da condição socioeconômica, e da forma de acesso, têm contato com as diferentes mídias (cds; dvds; jogos eletrônicos; programas televisivos; computador; entre outras.), o que se reflete no repertório cultural das mesmas, podendo ser um fator positivo ou negativo para o seu

desenvolvimento, quando não acompanhadas por um adulto capaz de discernir o que deve ser permitido ou não a elas. Um exemplo da acessibilidade das crianças às diferentes mídias voltadas para esse público encontra-se na atração destas pelos personagens que povoam os programas infantis, entre eles, o Ben 10, a Barbie, o Homem Aranha, que aparecem no tênis, na camiseta, no boné, na meia etc., de meninos e meninas de todos os níveis socioeconômicos. A quantidade de informação, seja ela impressa ou falada, faz com que a criança de hoje tenha uma compreensão maior do que ocorre a sua volta; muitas vezes, por um fio, elas deixam de ser crianças e se tornam adultos em miniatura, ou assumem para si uma responsabilidade maior do que podem arcar, deixando de viver a sua infância com tudo aquilo que lhes é peculiar.

Qual é o papel da escola em relação aos personagens estereotipados vinculados pela TV nos programas infantis? Dahlberg, Moss e Pence (2003,p.73) relatam que, ao visitar uma pré-escola em Reggio Emilia, um deles se deparou com uma sala bem grande e vazia, no entanto, “no chão, estavam espalhados muitos brinquedos comercializados, como bonecos do He-man, ‘My Little Ponies’ e outros personagens similares”.

Como pedagoga sueca e como mãe de dois filhos, a autora ficou muito confusa. O que estaria acontecendo naquele lugar? Como a escola poderia permitir tais utensílios? Seus olhos, “naquele momento, viam os brinquedos de madeira característicos, desenvolvidos pedagogicamente, usados nas pré-escolas suecas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.73). Ela perguntou aos pedagogos italianos com o que eles estavam trabalhando e eles responderam que se tratava de um projeto que se baseava em personagens de histórias de fadas modernas. Surpresa, ela pensou: “As figuras de plástico e de colorido lúgubre eram personagens de histórias de fadas modernas?”. Os pedagogos lhe disseram que:

Com frequência, observavam as crianças conversando sobre os personagens e sobre histórias que viam na TV, e como eles, como pedagogos, sabiam pouco sobre os personagens e sobre as histórias mencionadas pelas crianças. Também descobriram como prestavam pouca atenção quando elas falavam sobre essas figuras. Muitas vezes diziam às crianças ‘não falamos sobre isso aqui’ ou ‘vamos falar sobre isso outra hora’. Pensaram que seria interessante para as crianças trabalharem com um projeto sobre os personagens das histórias de fadas modernas e, como é comum em Reggio, os pedagogos começaram o projeto eles próprios adquirindo mais conhecimento, assistindo aos programas a que as crianças também estavam assistindo. Entrevistaram ainda as crianças sobre seu conhecimento e suas idéias (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.73).

A experiência da pré-escola italiana é um bom exemplo de como a escola infantil, ao permitir que as crianças tragam os seus brinquedos de casa para a escola, oportuniza não só que estas falem sobre eles, mas também que os professores conheçam “as teorias, as hipóteses, os sonhos e as fantasias das crianças, em vez de parecer não ter ouvido nada ou dizer as crianças que elas não podem falar sobre isso” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.74).

Negar ou proibir que as crianças tragam, de suas culturas, tais brinquedos, assim como, DVD's ou CD's amplamente divulgados pela mídia, ou ainda, aqueles não recomendados pela escola, faz com que as mesmas se calem diante da oportunidade e da necessidade de desenvolver, nessa etapa da educação básica, a capacidade de expressão, em especial, da linguagem oral.

Ao agir dessa maneira, a escola afasta-se do contexto sociocultural vigente e faz da educação algo distante, desconectado da realidade e do cotidiano das crianças. É importante ressaltar, por outro lado, que cabe à escola a apresentação de brinquedos os mais diversos, de personagens e de repertórios variados, de modo a ampliar a visão de mundo das crianças, sem menosprezar aquilo que é apreciado e conhecido por elas.

No que diz respeito às crianças e suas famílias, na atualidade, estas vivem suas infâncias em diferentes constituições familiares: muitas são filhas de pais separados, dividem o seu tempo com o pai e a mãe, e, ter duas casas se tornou natural; há aquelas que moram apenas com a mãe ou o pai, quando um dos genitores é desconhecido (a) ou, simplesmente, não assume seu papel de pai ou de mãe na vida da criança; é comum, também, em razão de um tratamento para infertilidade, crianças dividirem a atenção dos pais e/ou responsáveis, desde a mais tenra idade, aprendendo a ocupar o seu lugar de filho (a) e de irmão ou irmã de mais uma, duas, três crianças da mesma idade; há aquelas que se encontram inseridas numa ‘grande família’, quando o pai ou a mãe, depois de separados, resolvem constituir uma nova família. Além das famílias biológicas, a sociedade contemporânea tem visto, cada vez com mais naturalidade, as famílias constituídas por adoção. Esta temática tem sido abordada pela literatura e pela mídia impressa e televisiva, isto é, crianças que, independente da consanguinidade, tornam-se filhos e filhas num determinado contexto familiar.

Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.77), para as crianças, viver em uma sociedade pós-moderna, caracterizada por um período de grande mudança, significa ter que “se ajustar a um alto grau de complexidade e diversidade, assim como a contínuas mudanças”. Não se pode mais entender o conhecimento como universal e imutável, deve-se assumir a

responsabilidade pela própria aprendizagem, pela construção de significado. O mesmo princípio se aplica à realização de escolhas morais. “Devemos assumir a responsabilidade por realizar escolhas morais, não mais sendo capazes de abandonar essa responsabilidade em favor da conformidade a regras universais e verdades absolutas, reproduzidas nas crianças através de processos de transmissão cultural” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.79).

Nesse sentido, acredita-se que a escola e os professores devem respeitar as crianças e suas famílias com suas diferentes constituições e com seus modos de expressar suas hipóteses, saberes e sentimentos, pois, com certeza, cada criança e cada família são iguais e diferentes. São iguais no que diz respeito aos seus direitos e diferentes no que se refere à especificidade de cada indivíduo, de cada grupo familiar. Nesse sentido, Nicolau ressalta que:

Aos professores cabe conhecer quais são as experiências das crianças fora da pré-escola, assim como a compreensão dos pais se enriquece quando tomam conhecimento de como é o dia de seus filhos junto aos educadores e às demais crianças. E nada mais espontâneo e natural do que conversar, relatar ocorrências e trocar ideias (NICOLAU, 2000, p.121).

De acordo com Sambrano (2006, p. 139), em se tratando de criança e de desenvolvimento infantil:

[...] parece evidente, na nossa cultura, que os contextos a serem considerados devam ser a família e a instituição educacional, não somente pela tradição imposta a esses ambientes, mas, sobretudo por serem espaços privilegiados e, frequentemente únicos, nos quais a vida cotidiana infantil acontece.

Assim, como se trata da educação da criança de 4 a 6 anos de idade, é fundamental que o professor conheça o desenvolvimento infantil para que possa desafiar a criança a ‘crescer’ mediante a proposição de situações-problema, de modo que ela chegue à construção de novos saberes (NICOLAU, 2003). Desse modo, a seguir, será desenvolvida uma reflexão sobre a criança de 4 a 6 anos, a família, a escola e os professores no contexto da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, assim como, sobre as contribuições das teorias desenvolvidas por Lev Semenovich Vygotsky²¹ e Henry Wallon²² e demais autores que compartilham de suas ideias.

²¹ Lev Semenovich Vygotsky, advogado e filólogo, nasceu em 1896, em Orsha, na Bielo Russia, e faleceu, prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose.

²² Henry Wallon nasceu em 1879, em Paris. Faleceu em 1962. Licenciou-se em Letras, agregou-se em Filosofia, estudou Medicina.

3.1.2 Educação Infantil e o Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos

Como participaram desta pesquisa um grupo crianças (4 a 5 anos) de uma instituição de educação infantil, e outro grupo de crianças (5 a 6 anos) do primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos, optou-se, nesta parte do trabalho, por contextualizar a educação infantil na contemporaneidade e a refletir sobre a implantação do ensino fundamental de 9 anos nas escolas brasileiras e sobre a importante continuidade educativa entre estes dois níveis de ensino.

No que diz respeito à educação infantil, sabe-se da importância de resgatar elementos da história do atendimento à infância, “para que se possa elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favoreçam a inserção da criança na sociedade à qual pertence” (ANGOTTI, 2006, p.17). Entretanto, optou-se, aqui, por realizar apenas um breve histórico da instituição de educação infantil, por entender que muitos pesquisadores²³, que voltaram seus estudos à creche e à pré-escola, já realizaram este trabalho, e também pela necessidade de se dedicar a pesquisas que falam sobre a educação infantil na contemporaneidade.

Ao pesquisar sobre a historicidade da creche, Haddad (1993) faz um apontamento importante sobre as relações e os desencontros de ideias entre a instituição de educação infantil e a família, objetivo principal deste estudo, ao concluir que:

Em sua trajetória, a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches (HADDAD, 1993, p.21).

Pode-se dizer, aqui, que há um desencontro de ideias, no cotidiano das crianças e suas famílias, em relação à instituição de educação infantil. Tal situação pode ser analisada sob várias perspectivas. No caso da instituição de educação infantil ter absorvido seu caráter educativo, e as famílias e a sociedade, de modo geral, não, desencadeiam-se situações em que os professores desta etapa da educação básica não são e não se sentem reconhecidos na importância do seu trabalho junto às crianças e suas famílias; ou então, se a instituição de educação infantil não tem essa visão, ou seja, mantém a ideia de favor, de benevolência, acaba por gerar várias situações de divergências de ideias com as crianças e suas famílias.

²³ Além das autoras citadas no texto, pode-se encontrar trabalhos sobre a história da educação infantil em artigos científicos e capítulos de livros de autoria de diferentes autores, tais como: Marieta Nicolau, Fúlvia Rosemberg, Tizuko Morchida Kischimoto, Sonia Kramer, Maria Malta Campos, Ana Beatriz Cerizara.

A creche surgiu com a finalidade de liberar a mão de obra feminina para o mercado de trabalho, bem como, para atender as crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar e não tinham com quem deixá-las. Para Oliveira (1992, p. 114):

Apesar das transformações sociais e dos questionamentos atuais sobre os papéis sociais do homem e da mulher – e que vêm influenciando na forma como a creche é socialmente concebida – ainda continua profundamente arraigada na mentalidade das pessoas a ideia de que compete à família o cuidado e a educação da criança pequenina.

Contudo, alguns sistemas educacionais ainda sustentam que a responsabilidade da educação dos filhos, particularmente quando pequenos, é da família, e, assim, assumem um papel de mero substituto dela, repetindo as metas embutidas nas práticas familiares. Outros defendem uma partilha de responsabilidades entre família e comunidade ou o Estado, tomando para si funções educativas específicas (OLIVEIRA, 2002).

Nos países norte-americanos e europeus, as creches surgiram durante o século XIX e, no Brasil, no início do século XX, “acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças” (HADDAD, 1993, p.24). Quanto aos seus objetivos, a creche tinha por finalidade atender os filhos da trabalhadora, guardar a criança, assim como, combater a pobreza e a mortalidade infantil.

Assim, historicamente, a instituição da creche está vinculada à ideia de pobreza, de favor à família, o que gerou a mentalidade de que esta realiza uma tarefa que, por obrigação, é da família, em especial, da mulher, da mãe (HADDAD, 1993). Infelizmente, pode-se ver, ainda hoje, esse tipo de pensamento na postura de órgãos públicos, de profissionais que atuam junto às crianças pequenas e, até mesmo, por parte de famílias que não veem a educação infantil como direito, mas como favor.

“No Brasil, a década de 70 caracterizou-se pela eclosão de vários movimentos sociais, e, em alguns lugares, a creche ganhou enfoque diferente, passando a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras” (HADDAD, 1993, p.30), uma vez que a maioria destas precisou se engajar “no processo produtivo para compensar a perda do poder aquisitivo do salário do chefe da família”.

A Constituição Federal promulgada em 1988, entretanto, trouxe mudanças e a conquista de políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil. Em outras palavras, com a inclusão da creche no âmbito educacional, a Constituição explicita a função eminentemente educativa da

mesma, à qual se agregam as ações de cuidado. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma esse direito constitucional, e a LDB (Lei N. 9.394) também reproduz o direito da criança pequena à educação, quando referenda ser a educação básica composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio.

Nesse sentido, pode-se afirmar que uma nova perspectiva de educação infantil vem sendo traçada e construída, pois houve uma valorização e, de fato, o reconhecimento da importância deste nível de ensino na educação das crianças. Em síntese, a educação infantil é um direito da criança e de seus familiares e o Estado tem deveres, também, com a educação da criança de zero a seis anos de idade. A creche assim como a pré-escola são equipamentos educacionais e não apenas assistenciais (BRASIL, 1998). Conforme Campos:

A partir de 2000, diversas mudanças foram introduzidas nesse quadro legal, fazendo com que as redes educacionais, que ainda estavam se ajustando aos parâmetros definidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, tivessem de, ao mesmo tempo, implantar significativas mudanças na organização da educação básica. Entre as medidas previstas na LDB, que estavam parcialmente implantadas, estão a incorporação das creches aos sistemas educacionais e a formação dos professores em nível superior ou, no mínimo, no nível médio. [...] A uma transição em processo, vieram se somar: a antecipação da idade de ingresso na primeira série de 7 para 6 anos, a implantação da escola de nove anos, a criação do FUNDEB e a nova definição da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade. (CAMPOS et al., 2011, p.17).

São notórios os avanços da educação infantil nos últimos tempos, entretanto, sabe-se que muito do que prevê a lei não acontece na prática, especialmente no caso das creches. Infelizmente, ainda hoje, o atendimento à criança pequena, nos denominados centros de educação infantil, continua impregnado de uma função assistencialista, de favor aos mais carentes.

O livro *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?*, organizado por Angotti (2006), contribui para um melhor entendimento da educação infantil nos dias atuais, além do seu título instigar o leitor a buscar, no seu miolo, as respostas para as questões que o compõem. O mesmo tem por objetivo:

[...] oferecer maior visibilidade e clareza para que a sociedade possa rever seu entendimento baseado em senso comum, superar antigos conceitos e consolidar esta etapa pertencente ao sistema educacional enquanto, de fato, atendimento educacional, por meio da socialização dos conhecimentos que hoje a fundamentam (ANGOTTI, 2006, p.15).

No primeiro capítulo do livro, a autora busca responder as questões do título, começando pela pergunta: Educação infantil para quê? Ela responde esta indagação, pautando-se no que estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) sobre a educação infantil, no Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, que complementam os artigos constitucionais, expressando, assim, a finalidade do atendimento educacional às crianças de 0 aos 6 anos de idade.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 29, “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”. Para Angotti (2006, p. 18):

[...] o citado artigo revela as prerrogativas da educação infantil em seu para quê, já que anuncia o direito da criança ao seu desenvolvimento. A educação infantil será norteada, então, por um caráter educacional que promova o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas.

Entretanto, para garantir o proposto em Lei, a autora não deixa de apontar a necessidade de uma ação integrada, advinda de outras áreas, tais como: ação social, saúde e cultura e ressalta a importância de se aceitar e entender a criança em seu estado de ser e de vir a ser, o que “exige um significado absolutamente novo para o conceito de infância, bem como em relação às práticas didáticas, pedagógicas, até então oferecidas, redimensionando-as até mesmo enquanto condição de defesa e preservação da natureza infantil” (ANGOTTI, 2006, p.19).

A autora lembra, também, que a profissionalidade dos educadores infantis “deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade” (ANGOTTI, 2006, p.19). Assim, os profissionais devem ser capazes de atender a criança, provendo e promovendo o seu processo de desenvolvimento, por meio da implementação dos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2009). Conforme Angotti (2006, p. 25):

A resposta ao para quê a Educação Infantil fundamenta-se na necessidade de se entender a criança de corpo inteiro, de não fragmentá-la em suas perspectivas e, sobretudo, no que concerne à insustentável dissociação entre sua razão e emoção, de compreendê-la e trabalhá-la na sua inteireza,

integrando práticas educativas baseadas em ideário pedagógico que possa desenvolver seu potencial de elaboração e expressão comunicativa.

Segundo a autora, pensar para quê a Educação Infantil significa ter “a convicção de que novos tempos podem ser pensados para a sociedade; [...] de modo que o ser humano possa viver a plenitude de todas as etapas de sua vida, realizando-se e tendo uma atividade intensa, uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância” (ANGOTTI, 2006, p.26).

Educação infantil para quem? Para as pessoas de zero a seis anos de idade, de modo a lhes garantir “o direito do ser humano de viver mais intensamente as suas potencialidades, na condição de crescer, se desenvolver e realizar plenamente sua pessoa para buscar alcançar a realização, a felicidade de ter reconhecido o significado referente ao que se é” (ANGOTTI, 2006, p.27).

O por quê, na opinião da autora, “significa reconhecer a condição de direito instituída à criança, sua condição de cidadania conforme proclama a Carta Constitucional do Brasil [...]” (ANGOTTI, 2006, p.27). A autora ressalta, ainda, que:

A educação infantil enquanto etapa da Educação Básica, parte pertencente ao sistema educacional brasileiro, não pode mais aceitar a manutenção de paradigmas que ofereçam apenas atendimento assistencial às crianças; que cuidem no sentido da mera proteção, higiene, alimentação sem educá-las; que acreditem que o fortalecimento da coordenação motora fina e pretensão de antecipação do processo de alfabetizar no sentido estrito da leitura e da escrita seja o papel suficiente e adequado do atendimento proposto; nem tampouco pode desconsiderar e abrir mão de conquistas alcançadas até aqui, sobretudo do ponto de vista de legislação existente (ANGOTTI, 2006, p.28).

Nesse sentido, muitos trabalhos têm proposto algumas diretrizes para que se possa enfrentar os desafios e atender as perspectivas da educação infantil. Corrêa (2003, p.85), que, em um artigo intitulado *Considerações sobre qualidade na educação infantil*²⁴, aborda a temática da qualidade na primeira etapa da educação básica e toma, como fundamento principal, a ideia de direito da criança, ao discutir “três aspectos referentes ao atendimento público na educação infantil, especialmente na pré-escola: a relação entre oferta e procura, a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado no trabalho a ser realizado nessa etapa da educação”.

A autora fala da complexidade em conceituar qualidade, uma vez que esta “não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso”, assim,

²⁴ Fruto da sua dissertação de mestrado “Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil”, defendida em 2001, na Universidade de São Paulo.

“mais importante do que uma conceituação exaustiva, é o processo de sua discussão, do qual todos os envolvidos devem participar: educadores, famílias e crianças” (CORRÊA, 2003, p.87-88).

Uma questão importante, destacada por Corrêa (2003), ao tratar da qualidade na educação infantil, diz respeito ao direito da criança de zero a seis anos de idade e de suas famílias a essa etapa da educação básica, pois:

[...] hoje, dadas as transformações sociais e econômicas, a escola também é um recurso necessário como mecanismo de liberação da mulher para o mercado de trabalho [...]. Se é evidente que algo precisa ser feito por um atendimento que respeite a criança, garantindo-lhe melhores condições, é preciso que tal atendimento efetivamente exista para todas as crianças/famílias que dele se queiram valer (CORRÊA, 2003, p.96).

Outra questão sinalizada pela autora como um dos aspectos que contribuem para a qualidade do trabalho, na educação infantil, é a razão adulto/criança, pois, apesar de haver orientações oficiais que privilegiem “pequenos agrupamentos, as condições objetivas não são oferecidas, porque não há política de financiamento para a educação infantil” (CORRÊA, 2003, p.100). Infelizmente, o que se observa, no cotidiano, é uma tentativa descabida, por parte dos gestores em educação, em atender a uma grande demanda de vagas para a educação infantil, sem o devido investimento nesta etapa da educação básica. Desse modo, as instituições, geralmente, encontram-se superlotadas e sem condições de infraestrutura para atender, com qualidade, o elevado número de crianças. Assim, os professores são sobregarregados e, conseqüentemente, não atendem as crianças nas suas reais necessidades, o que prejudica o trabalho pedagógico neste nível de ensino.

Corrêa (2003) aponta, também, para a dicotomia entre o cuidado e a educação, nessa etapa, como mais um aspecto que compromete a qualidade do trabalho nas instituições de educação infantil. Isto ocorre quando o cuidado é entendido como ação meramente assistencial, e a educação, como ação pedagógica, ou seja, que a assistência deve ser oferecida a crianças oriundas de famílias de baixa renda, e a educação, o pedagógico, a crianças advindas de uma classe socioeconômica mais elevada.

Com a sanção presidencial à Lei Federal 11.274/06 de 6/02/06, que determina que crianças com seis anos completos devem ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, a educação infantil passou a atender crianças de até 5 anos, e o ensino fundamental, crianças de

seis a quatorze anos²⁵, a fim de assegurar a todas elas um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender.

Desde o processo de elaboração da lei de ampliação do Ensino Fundamental, de oito para nove anos, até sua aprovação, muitos foram aqueles que se posicionaram contrários ou favoráveis à proposta. Para os contrários, o ponto focal da discussão pautava-se na preocupação em colocar crianças das camadas populares no ensino fundamental sem uma proposta pedagógica adequada, pois acreditavam que isto só anteciparia o fracasso escolar. Os favoráveis à proposta cogitavam o direito das crianças das camadas populares de se tornarem usuárias da língua escrita²⁶ e de poderem expandir esse ciclo inicial com mais tempo.

Uma das preocupações em relação ao ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, com a implantação do ensino fundamental de nove anos, diz respeito à necessidade de se garantir às crianças desta faixa etária que continuem vivendo suas infâncias com tudo que lhes é peculiar: o direito de brincar, de descansar, de ser cuidada, de ensinar e aprender, entre outros. Nesse sentido, Nicolau (2007, p. 177) pondera que:

Algumas possíveis consequências dessa medida preocupam os educadores. Uma delas se refere às possíveis perdas para as crianças de 6 anos que estão frequentando a Escola Fundamental em termos da ausência/diminuição de jogos, das brincadeiras, da ênfase no trabalho com as múltiplas linguagens, das atividades de expressão através da arte, das histórias contadas e lidas. Fica a indagação para esse primeiro ano de escolaridade das crianças de 06 anos: será que se dará a continuidade a essas experiências?.

É evidente que tal mudança repercutiu na gestão e no trabalho realizado na educação infantil, com as crianças de 0 a 5/6 anos e suas famílias, mas a principal preocupação é de “que o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental acarrete algum tipo de pressão em relação à escolarização das crianças de 5 e 4 anos” (NICOLAU, 2007, p.178). Em outras palavras:

[...] pode ocorrer a perda do que caracteriza a Educação Infantil quanto a proporcionar experiências culturais significativas para as crianças, educadores e famílias, em que a ludicidade e as linguagens expressivas contribuem decididamente para a construção do conhecimento, a apropriação e a produção.

²⁵ O aspecto legal do Ensino Fundamental de Nove anos tem como base, no âmbito federal as Leis Federais 11.114/05, 11.274/06 e a Resolução/CNE 03/05 e os Pareceres/CNE 18/05 e 06/05, e, no âmbito do Estado do Paraná, a Deliberação/CEE 03/06 e 02/07.

²⁶ Tais posições foram resumidas e citadas pelos relatores do Parecer CNE/CEB nº 6/2005, com base nas opiniões das professoras universitárias Maria Carmen Barbosa (UFRGS) e Mônica Correia Baptista (UFMG).

O direito efetivo da criança de seis anos à educação não acontecerá somente com a promulgação da lei; muitas são as questões acerca da implantação do ensino fundamental de nove anos, tais como: o que muda no ensino fundamental com a ampliação de oito para nove anos? O que fazer para que as crianças ingressantes nesse nível de ensino não engrossem futuras estatísticas negativas? Como as escolas enfrentarão o desafio de assegurar às crianças de seis anos de idade o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de qualidade no ensino fundamental? Qual o tratamento político, administrativo e pedagógico dos gestores públicos e privados em relação às escolas de ensino fundamental?²⁷ As escolas do ensino fundamental estão preparadas para receber a criança de seis anos?

São muitas as implicações decorrentes da efetiva ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, dentre elas: a necessidade das mantenedoras das escolas de ensino fundamental desenvolverem um planejamento e uma adequação da oferta de vagas; a necessidade de espaços físicos adequados, de um número condizente de profissionais de apoio e de equipamentos e materiais pedagógicos; e a necessidade de se estabelecer uma política de formação continuada para todos os profissionais da educação envolvidos no processo.

No que diz respeito às implicações pedagógicas, pergunta-se: Que situações e condições pedagógicas as mantenedoras deverão considerar ao implantarem o ensino fundamental de nove anos? Espera-se que as escolas que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental considerem questões importantes neste processo de ampliação do ensino fundamental de nove anos, tais como: o reconhecimento e o respeito à infância; a reorganização do tempo e do espaço escolar; a articulação com a pré-escola; e a garantia do desenvolvimento profissional e a formação continuada dos profissionais da educação básica. A mais importante destas questões, porém, é o reconhecimento e o respeito à infância, uma vez que, numa escola infantil ou de ensino fundamental, o que se deve priorizar, no trabalho pedagógico desenvolvido, é a criança e sua infância, bem como, o direito desta à educação básica.

Sabe-se que estas questões não são totalmente novas, pois, há muito tempo, lida-se com a difícil articulação entre a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, no que diz respeito à estrutura espacial das escolas, aos currículos e programas escolares, ao tempo

²⁷ Dentre as providências necessárias para a implantação do ensino fundamental de nove anos, destacam-se: a ampliação de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação; uma política de formação continuada em serviço; tempo para o planejamento da prática pedagógica; e adequação dos espaços educativos, dos materiais didáticos, do mobiliário e dos equipamentos para atender às crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental.

escolar, à formação dos professores, entre outras. Neste sentido, Gorai (2007, p. 67) assinala que:

A revisão da história do desenvolvimento da educação brasileira ao longo do século XX permite-nos observar que grande parte das alternativas implantadas com o intuito de resolver os problemas de democratização, acesso e permanência do aluno em uma escola de qualidade foram suplantadas por políticas de caráter econômico e financeiro que acabavam preterindo os aspectos pedagógicos.

A autora sinaliza o programa de implantação do ensino fundamental de nove anos como uma nova alternativa a fim de se buscar a melhoria da qualidade da educação, lembrando que, nas últimas décadas, outras alternativas foram implementadas, dentre elas, o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA. Tais propostas representaram, “em um determinado tempo e espaço, uma possibilidade de traçar novos rumos e resgatar a histórica dívida social brasileira para com uma grande parcela de sua população (GORAI, 2007, p.71). Para a autora, análises posteriores de tais propostas permitiram que se observasse que, em todas, ocorreram erros e acertos que precisam ser avaliados para que sejam superados alguns obstáculos e, assim, se possa delinear outros caminhos que permitam a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual.

Espera-se, portanto, que, com a implantação do ensino fundamental de nove anos, não haja um equívoco no tratamento dado à criança na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois, caso isto ocorra, corre-se o risco de se desconsiderar que a infância deve estar presente nesses dois níveis de ensino. É importante lembrar que esta é uma difícil tarefa, principalmente porque outros fatores, como a modernidade, os enormes avanços tecnológicos e as mudanças aceleradas de toda ordem, também interferem no contexto educacional. Cabe, assim, a todos os envolvidos, não apenas conceituar a infância, mas defendê-la, construí-la, garantindo às crianças o direito de viver suas infâncias na escola e fora dela.

Acredita-se que a garantia de uma educação de qualidade para a criança de seis anos depende de um bom planejamento e de diretrizes norteadoras, o que implica em assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância (BRASIL, 2004).

Qual a função social da escola? O papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, portanto, deve-se considerá-la nas dimensões: afetiva, cognitiva, social e psicológica. Garantido o direito à infância, a escola deverá prover que a criança de 6 anos exerça seu direito de aprender e de brincar. Destaca-se que há crianças sempre, quer na educação infantil

ou no ensino fundamental, logo, deve-se garantir espaço e tempo para que estas vivam suas infâncias. Para Nicolau (2007, p. 182):

E para que esse primeiro ano da Escola de 9 anos se dê com alegria e construções cognitivas, sócio-afetivas, psicomotoras constantes, o educador tem um grande papel a desempenhar. E para tal é necessário que as políticas públicas invistam na formação continuada do professor e de toda a equipe da escola.

Que trabalho pedagógico será realizado com a criança ingressante no ensino fundamental? Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento, realizados por Piaget, Vygotsky e Wallon, assim como, as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história podem contribuir com o trabalho docente. Para Kramer (2006, p. 20):

Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas.

Logo, as escolas que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental deverão considerar questões importantes, dentre elas: o reconhecimento e o respeito à infância²⁸ e a reorganização do tempo e do espaço escolar, a partir das necessidades biológicas, sociais e históricas das crianças, de forma que estas possam experimentar situações as mais diversas, em especial, por meio da brincadeira, do movimento e das relações afetivas.

O que mais preocupa, entretanto, é se essa proposta não consiste apenas em mais uma mudança política e estrutural; por outro lado, uma leitura aligeirada, equivocada e deficitária da mesma pode trazer consequências irreparáveis para a vida das crianças, como, por exemplo, a alfabetização precoce e, conseqüentemente, a obstrução, o roubo, o encurtamento da infância, assim como, o fracasso escolar, em razão da falta de condições físicas e humanas para receber a criança de 6 anos de idade nas escolas de ensino fundamental.

Sabe-se da ansiedade que o processo de alfabetização costuma causar nos professores e nas famílias, na expectativa de que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental aprendam a ler e escrever, no entanto, destaca-se que tanto a escola como a família não podem esquecer que a criança do primeiro ano tem 6 anos ou irá completar 6 anos durante o ano letivo,

²⁸ De modo que suas ações não representem a transferência dos conteúdos da primeira (o) série/ano para as crianças de seis anos de idade. E, por sua vez, que a educação infantil não antecipe os conteúdos do último nível da pré-escola (crianças de 5 a 6 anos) para o nível anterior (crianças de 4 a 5 anos).

devendo-se, assim, respeitar o seu tempo para se apropriar do processo de alfabetização. Nesse sentido, Moreno e Paschoal (2009, p. 49) ressaltam que:

Questões como a alfabetização precoce, o excesso de conteúdos da primeira série, a cobrança de atitudes e comportamentos mais maduros por parte da criança, espaço não adequado para o trabalho com esta faixa etária, o cerceamento do corpo e a falta de qualificação do professor, dentre outros, podem comprometer qualquer possibilidade de trabalho inovador com os pequenos.

Entretanto, acreditar na ampliação do ensino fundamental, no ingresso e na permanência das crianças brasileiras em escolas capazes de oferecer uma educação básica de qualidade é dever de todos os profissionais da educação, contudo:

É de fundamental importância que sejam discutidos pela equipe o que fazer nesse primeiro ano de escolaridade e na continuidade dos anos seguintes da Escola Fundamental. A eficácia educativa da escolarização de nove anos dependerá da qualidade do desenvolvimento da proposta pedagógica, do envolvimento das famílias e, principalmente da inserção feliz das crianças nesse primeiro ano de Escola Fundamental e das condições concretas que os educadores tenham no seu trabalho (NICOLAU, 2007, p.186).

Para que isto aconteça é preciso que os políticos, os diretores, os coordenadores e os professores não ajam como se as crianças do ensino fundamental fossem invisíveis (em especial, a criança de seis anos), considerando apenas os anseios e as necessidades dos adultos, ou seja, é fundamental que não ignorem as crianças nas suas reais necessidades, entre elas, a educação e o desejo destas de brincar e de viver as suas infâncias.

3.1.3 Desenvolvimento Infantil e Trabalho Pedagógico na Educação da Criança de 4 a 6 Anos: contribuições das teorias desenvolvidas por Vygotsky e Wallon

Com o intuito de colaborar para que a educação infantil almejada pela legislação brasileira e por todas as pessoas (professores, pesquisadores, pais, gestores etc.) que lutam por uma educação de fato e de direito para as crianças de 4 a 6 anos, será apresentada, neste texto, a contribuição da teoria de Vygotsky e Wallon para a escola infantil. O primeiro, em parceria com seus discípulos mais famosos, Luria e Leontiev, lançou as bases para a formulação de uma teoria do desenvolvimento da criança, fundamentada nos postulados da teoria marxista, pela qual é fundamental a compreensão do papel da sociedade no processo de constituição do indivíduo. O segundo era marxista, pertencia ao partido comunista francês, foi um dos

primeiros cientistas a se interessar pela investigação psicológica e conhecia o pensamento de Lev Vygotsky.

Para responder a questão: Quem é a criança pré-escolar e a do primeiro ano do ensino fundamental? Além do conceito de criança discutido no início deste capítulo, é importante que se conheça a concepção de criança apresentada por Vygotsky e Wallon. De acordo com Mrech (2010a), Vygotsky constata a necessidade de se refletir sobre a construção do pensamento da criança a partir do que ela tem e não daquilo que lhe falta; trata-se, assim, de uma construção mais qualitativa do que quantitativa, ou seja, de uma construção positiva e não negativa do que ocorre com a criança. Na perspectiva vygotskyana, a criança não é um ser em miniatura, conseqüentemente, sua mente não é a mente de um adulto em escala menor (informação verbal).

Nesse sentido, é imprescindível que os profissionais de educação infantil, conheçam, a partir dos estudos do autor, “os processos vividos pelas crianças até os 6 anos de idade para compreendê-los melhor e pensar as formas mais adequadas da nossa intervenção sobre o crescimento e a formação da inteligência e da personalidade da criança” (MELLO, 2005, p.25). Para a autora, com base na teoria vygotskyana, pode-se buscar “maneiras de melhorar a forma como trabalhamos para garantir aquilo que todos queremos e que é a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças” (MELLO, 2005, p.23).

A Concepção de Vygotsky sobre desenvolvimento é, também, uma teoria da educação, ao concluir que:

[...] a fala e o pensamento têm raízes diferentes, e que a estreita correspondência entre o pensamento e a fala, que se constata no homem, não está presente nos antropóides superiores, ele se volta diretamente para a tarefa de explorar o comportamento das crianças pequenas, que apresenta uma fase pré-linguística no que diz respeito ao uso do pensamento, e uma fase pré-intelectual quanto ao uso da fala (BRUNER apud VYGOTSKY, 1991, p.9).

Ao tratar do desenvolvimento intelectual e linguístico das crianças, Vygotsky desenvolve um tema relacionado à interiorização do diálogo, à fala interior e ao pensamento. Por meio da experimentação, o autor chega à discussão e à formulação de uma teoria sobre o desenvolvimento conceitual na criança (informação verbal), pela qual a formação de conceitos passa por fases, que são: a dos amontoados sincréticos, a dos pensamentos complexos, a dos pseudoconceitos e, finalmente, a dos conceitos verdadeiros. Para Vygotsky,

o desenvolvimento dos processos cognitivos ocorre por meio da atividade mediada, e a criança não tem que reestruturar, separadamente, os conceitos anteriores, pois toda vez que uma nova estrutura é incorporada ao seu pensamento, esta, gradualmente, estende-se aos conceitos antigos, a medida que são introduzidos nas operações intelectuais superiores (BRUNER apud VYGOTSKY, 1991). Conforme Cole e Scribner (1998, p. 9):

De maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural [...].

Em seu estudo, Vygotsky “acompanha a forma pela qual o desenvolvimento intelectual da criança adquire uma estrutura classificatória que torna possível o uso da linguagem como um instrumento lógico e analítico do pensamento” (BRUNER apud VYGOTSKY 1991, p.10).

A perspectiva vygotskyana “atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. [...] o processo de desenvolvimento é socialmente constituído” (REGO, 1995). Nesse sentido, pode-se pensar em uma educação infantil e em um primeiro ano do ensino fundamental que conceba a criança como agente do seu processo de desenvolvimento e que considere os saberes advindos da sua família, da sua cultura, do seu contexto; esta é, sem dúvida, uma das maiores contribuições de Vygotsky para a escola infantil.

Não se fala, hoje, em infância, mas em ‘infâncias’, uma vez que, no Brasil, por exemplo, há uma grande diversidade cultural, crianças que vivem diferentes infâncias, de acordo com seu contexto sócio-cultural. Uma escola de educação infantil e um primeiro ano do ensino fundamental poderão, a partir das diferentes realidades de cada criança, utilizar o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e propiciar à mesma um contato com as diversas culturas, por meio de atividades como: brincadeira de roda, música, dança, histórias, culinária, entre outras.

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Em outras palavras, a partir do desenvolvimento real, isto é, daquilo que a criança já sabe, o professor deverá propor atividades em nível de desenvolvimento potencial, ou seja, atividades que devem ser realizadas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com crianças mais velhas (VYGOTSKY, 1998).

Um dos pontos principais da teoria vygotskyana diz respeito ao papel fundamental da interação sócio-cultural no desenvolvimento do ser humano, desse modo, a escola de educação infantil deve trabalhar com diferentes linguagens, além da oral e escrita, tais como a música, a dança, a arte e a matemática, e considerar os conhecimentos prévios das crianças e suas diferentes formas de expressão.

Além da contribuição de Vygotsky no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, em especial, à imbricada relação entre a linguagem e o pensamento, bem como, à interação entre aprendizado e desenvolvimento, isto é, à atuação do professor na ZDP, na constituição de novos saberes, deve-se destacar a relevância dada, em sua teoria, à linguagem oral, às brincadeiras de faz-de-conta e à linguagem escrita.

No que diz respeito à linguagem oral, os professores devem instigar as crianças a falar, pois assim elas terão oportunidade de organizar e expressar seus pensamentos e de elaborar conceitos acerca do mundo que as cerca. Infelizmente, porém, é comum os professores perguntarem e eles mesmos responderem, o que inviabiliza esse processo. Uma boa oportunidade para o professor exercitar a escuta, e as crianças, a fala, é a roda de conversa, atividade comum na educação infantil.

Na roda de conversa, momento em que o grupo senta no chão, formando um círculo, muitas propostas podem ocorrer: o professor e as crianças podem organizar o dia de trabalho; as crianças podem falar de suas descobertas, de novidades advindas do seu cotidiano fora da escola, dos seus sentimentos etc.; o professor, a partir do interesse das crianças por um determinado assunto, pode propor a construção de um projeto de trabalho; o grupo pode resolver um conflito, realizar uma brincadeira, como, por exemplo, telefone sem-fio, e muitas outras, o que estimula a linguagem oral.

A roda de conversa pode ser utilizada, ainda, como atividade de transição entre uma proposta e outra, e sempre que houver necessidade do grupo conversar, trocar informações, aprender novos conceitos, resolver conflitos, tomar decisões. Nesse sentido, pode-se dizer que a roda de conversa, na educação infantil, é uma atividade extremamente rica, uma vez que a linguagem:

Habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas [...] (VYGOTSKY, 1998, p.38).

Uma das linguagens da criança é o brincar; estudos já comprovaram a importância e a necessidade de se valorizar o brincar na educação infantil. Sobre esse assunto, a contribuição de Vygotsky está no valor dado por ele às brincadeiras de faz-de-conta. Vygotsky alerta que é um equívoco pensar que o brinquedo é apenas uma atividade que dá prazer; neste sentido, lembra que os jogos esportivos e os jogos de mesa são, com frequência, acompanhados de desprazer. No entanto, ele não nega o fato de que o brinquedo preenche as necessidades da criança, entendidas, aqui, como tudo aquilo que é motivo para a ação.

Segundo Vygotsky, quando surgem desejos que não podem ser satisfeitos, para resolver essa tensão, a criança pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os anseios não realizáveis podem ser concretizados; esse mundo é o que ele denomina de brinquedo. Em outras palavras, não há dúvida de que, por meio das brincadeiras de faz-de-conta, as crianças pré-escolares têm suas tensões apaziguadas, pois criam situações imaginárias, como, por exemplo: transformar objetos simples, disponíveis em seu meio, em carros, fogões, aviões etc., ou se colocar no papel de mãe, professora, motorista, entre outros.

Assim, é importante que os professores de educação infantil organizem espaços e selecionem materiais e brinquedos necessários para que as crianças realizem brincadeiras de faz-de-conta. Uma das possibilidades é a organização das salas em cantos temáticos, como, por exemplo: o canto da casinha, o canto do salão de beleza, o canto do mercado etc. Pode-se, também, organizar um baú ou uma ‘arara’ com diferentes fantasias, de modo que as crianças possam se transformar em príncipes, princesas, piratas, super-homem etc.

Em síntese, para Vygotsky, o brinquedo é um recurso fundamental para o desenvolvimento infantil, pois o próprio brincar passa por fases, que se iniciam com a criação de situações imaginárias e vão até as brincadeiras mais complexas, que envolvem regras, o que propicia transformações internas significativas para o desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito à linguagem escrita, são muitas as contribuições de Vygotsky, pois, para ele, a escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural das crianças. No entanto, observa-se, na atualidade, que a escrita não tem ocupado um lugar de destaque na prática escolar. “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. [...]” (VYGOTSKY, 1998, p.139). Relega-se, assim, a linguagem escrita viva, pois a prática desta não está fundamentada

nas necessidades inerentes à criança e em suas atividades, mas é imposta de fora, vem das mãos dos professores. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 140), a linguagem escrita é:

[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. [...] constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.

Um sistema complexo de signos não pode ser dominado de maneira puramente mecânica e externa, nesse sentido, conforme Mello (2005, p.24) precisa-se “compreender esse processo e as condições de sua apropriação pelas crianças até os 6 anos de idade”.

A autora destaca a importância das atividades de expressão, como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala, na educação infantil, uma vez que tais atividades são “essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo” (MELLO, 2005, p.24). O autor assinala que:

Para Vygotsky, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que o autor chama de pré-história da linguagem escrita – que é na verdade, a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos atribuímos um significado (MELLO, 2005, p.27).

Neste sentido, a autora destaca que a “representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz-de-conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto – a forma mais inicial da comunicação – às formas superiores da linguagem escrita” (MELLO, 2005, p.28).

Infelizmente, nos dias de hoje, observa-se ainda um processo de alfabetização desvinculado da história cultural das crianças, um ato mecânico, sem significado para aqueles que se iniciam no mundo das letras, pois pais, professores e gestores da educação estão mais preocupados em aligeirar a alfabetização das crianças. Constata-se, muitas vezes, que os pais, os professores e, conseqüentemente, as crianças não têm direito à voz, pois é proibido falar, é proibido expressar seus pensamentos no contexto escolar.

Sendo assim, a teoria de Vygotsky deve fazer parte dos conteúdos dos currículos da formação inicial e continuada dos professores de educação infantil, de modo que estes possam conhecer

o desenvolvimento infantil a fim de considerá-lo e, assim, propiciar às crianças e suas famílias uma educação de qualidade, de respeito ao ser humano em construção, pois cada um tem sua história e sua cultura.

Em síntese, de acordo com Mello (2005), para que a língua escrita se torne um instrumento de expressão e conhecimento do mundo e para que a criança seja, realmente, uma leitora e produtora de textos, como recomenda Vygotsky, o ensino deve se pautar nas seguintes diretrizes: 1) a escrita deve ser apresentada de modo que a criança sinta necessidade dela; 2) a escrita deve ser trabalhada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa; 3) a necessidade de aprender a escrever deve ser natural, da mesma forma como é a necessidade de falar; 4) deve-se ensinar à criança a linguagem escrita e não as letras.

Wallon, assim como Vygotsky, parte da importância da linguagem no processo de construção da pessoa. Ele investigou a interação da criança com o meio, que compreende o espaço físico, as pessoas próximas, a linguagem e os valores culturais da sociedade em que a mesma está inserida (informação verbal). Portanto, a obra de Wallon representa um esforço no sentido de ultrapassar a ideia de criança como adulto em miniatura. Para ele “desde o seu nascimento, geneticamente, a criança é um ser social” (ZAZZO, 2005, p.15).

Embora as crianças participantes da pesquisa tenham entre 4 e 6 anos, optou-se em apresentar, neste trabalho, os estudos realizados por Wallon sobre o desenvolvimento infantil com crianças desde a mais tenra idade, para melhor compreensão da sua teoria, bem como, pelo fato de que, segundo o autor, o desenvolvimento infantil ocorre de modo descontínuo e assistemático, numa interação entre a afetividade, a motricidade e a inteligência (informação verbal)²⁹.

Wallon, ao pesquisar a psicogênese da criança de 0 a 3 anos de idade, buscou compreender a evolução do seu psiquismo, sua formação e transformações. Sua teoria se destaca pela ênfase dada à emoção, pois esta é:

O ponto de partida do psiquismo, da consciência e da vida social, uma vez que é através dela que vão se estabelecer as primeiras trocas da criança com o meio humano, os primeiros elos de significação e, posteriormente, se processar a fundamental diferenciação eu-outro (BASTOS, 2003, p.48).

²⁹ “A abordagem de Henri Wallon”, conteúdo apresentado pela Profa. Leny Magalhães Mrech, na aula do dia 28/04/10, na disciplina “Vygotsky, Wallon e Lacan – O processo de Constituição do Sujeito”, no Curso de Pós-Graduação da USP – Universidade de São Paulo.

É importante destacar a contribuição de Wallon para a educação infantil, devido à relevância que este dá à emoção e à afetividade na educação da criança pequena, uma vez que o estudo das emoções, em sua teoria, enfatiza seu caráter fundamentalmente social. Segundo Wallon (apud BASTOS, 2003, p.47) “o comportamento emocional constitui o primeiro modo de comunicação da criança, e através dele é possível imprimir uma função expressiva às manifestações”.

Para Wallon, há uma interação bastante próxima entre a afetividade e o desenvolvimento motor, uma vez que os comportamentos prévios da criança estão ligados, fundamentalmente, ao corpo. O bebê inicia o seu conhecimento do mundo por meio de repetições contínuas de movimentos, o que lhe propicia uma descarga de tensões, embora ele não tenha consciência disto.

Quando o sujeito não se encontra em condições de realizar um determinado movimento, a sua afetividade cresce, até que as emoções aparecem. Uma percepção mais estruturada, que abarque a afetividade e a parte motora só aparece quando a criança começa a tecer, de uma forma mais substantiva sua inteligência. Para isso ela parte da produção das imagens (MRECH, 2010b, p.1).

No que se refere à inteligência, a teoria walloniana destaca que a linguagem é um instrumento e um suporte indispensável para a construção do pensamento, pois é por meio desta que a criança se constitui como pessoa. A linguagem, ao substituir a coisa, oferece a representação mental, o que possibilita a evocação dos objetos ausentes e a confrontação dos mesmos³⁰. “É importante destacar também o papel da linguagem no processo de tomada de consciência e na diferenciação eu-outro, pois esta faz emergir o mundo dos signos que desempenham o papel de referência para o pensamento.” (BASTOS, 2003, p.51). Nesse sentido, “linguagem e pensamento não podem ser pensados separadamente na medida em que a linguagem é o mais importante instrumento do pensamento e não só pode exprimi-lo como também estruturá-lo” (BASTOS, 2003, p.70).

De acordo com Wallon (apud MRECH, 2010b) o desenvolvimento da criança se dá por um processo que corresponde às seguintes fases:

- 1) INTROCEPTIVA – A criança percebe, inicialmente, as suas necessidades orgânicas para, depois, interagir com o mundo exterior.

³⁰ “A abordagem de Henri Wallon”, conteúdo apresentado pela Profa. Leny Magalhães Mrech, na aula do dia 28/04/10, na disciplina “Vygotsky, Wallon e Lacan – O processo de Constituição do Sujeito”, no Curso de Pós-Graduação da USP – Universidade de São Paulo.

- 2) **PROPRIOCEPTIVA** – Aos poucos, ela vai constituindo a noção de corpo próprio. Este se encontra vinculado à constituição da noção de equilíbrio e de atividade motora. A criança adquire, assim, consciência da atividade muscular e é a partir dela que se inicia a própria atividade psíquica.
- 3) **EXTEROCEPTIVA** – Por último, a criança começa a se relacionar com as excitações do mundo; é o momento em que passa a tratar os órgãos internos como alheios a ela própria. Ela trata os objetos exteriores e os demais como se fossem ela própria (MRECH, 2010b, p.2).

Com a finalidade de compreender melhor o desenvolvimento infantil, “Wallon estudou as diferentes reações da criança frente a sua imagem no espelho, para demonstrar os graus e as dificuldades pelos quais ela passa antes do momento de poder integrar, numa instituição de conjunto, sua unidade corporal” (BASTOS, 2003, p.57), o que denominou de estágio do espelho.

Quadro 1 – Estágio do Espelho

FAIXA ETÁRIA	CARACTERÍSTICAS
1º ao 3º mês	A criança permanece indiferente à percepção das imagens no espelho.
4º ao 5º mês	A criança, ao ver sua imagem refletida no espelho, procura olhar a imagem.
6º mês	A criança começa a se voltar para tentar identificar a pessoa que fala com ela; até este momento, a criança ainda não percebe que a criança que se encontra no espelho é ela mesma.
7º mês	A criança costuma ir buscar a outra criança que está atrás da imagem do espelho; ela não consegue fazer a coincidência da imagem no espelho com a imagem no espaço.
A partir do 7º mês	A criança aprende a se afastar da imagem; ela faz uma transição para a passagem do mundo simbólico; é quando a criança percebe que a imagem do espelho não é ela, mas uma representação da sua imagem.

Fonte: Mrech (2010b, p.2).

Para Wallon, a descrição do estágio do espelho, conforme o quadro acima:

Se apresenta como uma gênese do sujeito psicológico. A questão que se coloca para a criança diante do espelho relaciona-se com o conhecimento e com o reconhecimento da imagem, enquanto a construção da noção do próprio corpo confere para ela uma tomada de consciência da realidade e a unificação de seu eu no espaço (apud BASTOS, 2003, p.93).

Neste sentido, “o sujeito está sempre oscilando entre o Eu e o Outro. Para ele, a consciência é um produto do estágio do espelho. É quando a criança começa a se perceber como distinta de outrem” (MRECH, 2010 b, p.3). Segundo a autora, isto ocorre porque os sujeitos estão se movendo entre duas posições básicas: sincretismo ou indiferenciação; e diferenciação. Na primeira posição, os sujeitos se mesclam uns aos outros e têm dificuldade de se separar. Na segunda posição, as pessoas sentem necessidade de se diferenciar das outras.

Wallon sistematiza o processo de desenvolvimento da criança em cinco estágios de desenvolvimento: 1) O estágio impulsivo-emocional; 2) O estágio sensório-motor e projetivo; 3) O estágio do personalismo; 4) O pensamento categorial; 5) A adolescência. No entanto, a passagem de um estágio para outro não diz respeito a uma ampliação, mas a uma reformulação. Há sempre uma crise entre os vários estágios, uma contradição, assim, o desenvolvimento infantil é pautado por conflitos, descontínuos e assistemáticos, numa interação entre a afetividade, a motricidade e a inteligência (informação verbal)³¹.

³¹ “A abordagem de Henri Wallon”, conteúdo apresentado pela Profa. Leny Magalhães Mrech, na aula do dia 28/04/10, na disciplina “Vygotsky, Wallon e Lacan – O processo de Constituição do Sujeito”, no Curso de Pós-Graduação da USP – Universidade de São Paulo.

Quadro 2 – Estágios de Desenvolvimento

ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO	CARACTERÍSTICAS
Impulsivo-emocional (0 a 1 ano de idade)	Há um predomínio da emoção e uma exuberância nas manifestações afetivas da criança. A afetividade orienta os primeiros contatos da criança como o meio, o que favorece a sua interação com o mesmo. A criança é inapta a agir diretamente sobre a realidade exterior; expressa-se, nessa etapa, por gestos, mímicas e posturas.
Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos de idade)	Há um predomínio da parte cognitiva; a criança projeta-se no meio ambiente através de seus atos motores; seu interesse se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação dos objetos e na exploração dos espaços. É o momento do desenvolvimento da função simbólica e da linguagem.
Personalismo (3 a 6 anos de idade)	Há predominância da afetividade, trata-se de uma afetividade mais simbólica, que se exprime por palavras e ideias; há uma troca afetiva com o outro. A construção da consciência de si se dá nesse período; a criança incorpora recursos cognitivos, passa a interagir socialmente, busca as pessoas, quer saber delas, mas, ao mesmo tempo, se impõe.
Pensamento categorial	É uma etapa mais cognitiva; a criança lida com a construção das categorias. É o momento de consolidação da função simbólica e da diferenciação da personalidade; a criança se volta para as coisas, para o conhecimento e para a conquista do mundo exterior.
Adolescência	É um momento permeado por crises, onde há predomínio da afetividade e o rompimento com a etapa anterior e se impõe a necessidade de uma nova definição de contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal.

Fonte: Mrech (2010a) Informação verbal.

Pode-se observar, assim, que a maior contribuição da teoria walloniana para a educação da criança de 0 a 6 anos é a relevância dada à afetividade. Neste contexto, uma das questões que deve ser levada em conta, no trabalho pedagógico da educação infantil, é a vulnerabilidade da criança a sua dependência da família, características importantes desse estágio do desenvolvimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). A teoria walloniana considera a criança na sua totalidade, em especial, no que se refere à afetividade, à motricidade e à inteligência.

Nessa perspectiva, pode-se observar, ainda, que, na tríade mãe-bebê-escola, a afetividade é bastante intensa, exemplo disso está na imbricada relação entre a criança, a instituição de educação infantil e a família. Lidar com a participação das famílias na educação infantil não seria tão difícil caso não houvesse o envolvimento de um fator fundamental “inerente a todo trabalho com crianças pequenas: a afetividade” (OLIVEIRA, 1992, p.117).

Assim sendo, deve-se ressaltar a contemporaneidade da teoria de Wallon para a prática educativa com bebês, pois, ao investigar a psicogênese da criança de zero a três anos de idade, ele conclui que “a afetividade, assim como a inteligência – a cognição – tem que ser construídas. No início, o bebê pouco se dá conta do que sente. Aos poucos, ele começa a ter a percepção de que ‘algo’ ocorre com ele: suas emoções, seus movimentos, seus pensamentos” (MRECH, 2010b, p.1).

Desse modo, é fundamental que os pressupostos wallonianos estejam presentes na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, de modo a orientar a prática pedagógica nessa fase de desenvolvimento da criança, que deve se pautar na valorização da afetividade, ao propiciar um ambiente acolhedor, onde a criança possa sentir-se aceita e expressar as suas emoções.

No que diz respeito ao aspecto motor, destacado na teoria walloniana, o conhecimento do estágio do espelho pode contribuir e muito para a prática pedagógica com bebês. A primeira questão a se levantar seria: Qual a finalidade dos espelhos afixados nas salas de estimulação ou atividades nos berçários? Acredito que o espelho é um material importante para a realização de atividades com os bebês, a fim de auxiliá-los na construção da sua consciência corporal, no entanto, é imprescindível que o professor de educação infantil tenha conhecimento das etapas do estágio do espelho, para que não faça interferências equivocadas na sua prática pedagógica.

Quanto à linguagem, na perspectiva de walloniana, há o predomínio da emoção. Nesse sentido, destaca-se a importância do professor desenvolver a escuta, pois esta permite que as crianças falem de seus sentimentos, afetos e emoções. Numa roda de conversa, por exemplo, pode-se lançar a pergunta: Como você está se sentindo hoje? Alegre, triste, com raiva, calmo etc. Esta pode ser uma proposta interessante para o estreitamento de laços afetivos entre o professor e as crianças, num clima de respeito mútuo.

Em uma outra situação, diante de um conflito entre duas crianças, por exemplo, o professor pode solicitar que deem sua opinião e que falem sobre os seus sentimentos em relação ao ocorrido. Se uma criança agride ou diz algo indesejado a um dos colegas, a criança alvo da ‘agressão’ deve se manifestar e dizer que não gostou da forma como foi tratada; deve expressar, por meio da linguagem oral, seu sentimento diante do fato vivido naquele momento e ressaltar que não gostaria que tal situação se repetisse. Para Zazzo (1995, p. 19):

O pensamento e a obra de Wallon continuam mais vivos que nunca. [...] Ele deixa uma nova concepção da motricidade, da emotividade, da inteligência, da gênese humana e, sobretudo, em tudo isto, uma maneira original de pensar a Psicologia e de reformular os seus problemas [...].

Diante do exposto, é inquestionável a contemporaneidade da teoria walloniana para a educação infantil e para o primeiro ano do ensino fundamental, em especial, pela sua contribuição no que diz respeito à emoção, à afetividade e à motricidade, aspectos tão pertinentes na educação de crianças pequenas. Wallon merece ser conhecido e discutido nos cursos de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua teoria pode contribuir para um trabalho pedagógico de qualidade nestas etapas da educação básica.

Sendo assim, no que diz respeito às perspectivas e aos desafios da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, espera-se que os adultos responsáveis pela oferta e pela qualidade do trabalho, nessas etapas educacionais, respeitem os direitos da criança, garantindo-lhes: o acesso às creches e pré-escolas sempre que seus pais assim desejarem; uma instituição de educação infantil e de ensino fundamental que contemple um espaço adequado, rico em estímulos e agradável aos olhos infantis, e um tempo bem planejado, capaz de satisfazer suas necessidades básicas (sociais, cognitivas, afetivas, físicas); uma Proposta Pedagógica que favoreça o atendimento de suas necessidades básicas, dentre elas: a construção do conhecimento, o brincar, a alimentação, a higiene, o descanso, profissionais habilitados, qualificados para o trabalho com a criança de 0 a 6 anos³², com plano de carreira

³² Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 estabeleça que a Educação Infantil deve atender crianças de 0 a 5 anos de idade, com a instituição do corte etário, isto é, da prioridade para o ingresso no primeiro ano do EF para as crianças que completam 6 anos até o dia 31 de março, não é possível atender o que diz a Lei. Onde ficarão as crianças que completarão 6 anos após 31 de março? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (05/2009) respondem ao dizer que as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na educação infantil. Sendo assim, a Educação Infantil, hoje, atende crianças não só até 5 anos, mas, também, aquelas que completam 6 anos de idade após 31/03 do corrente ano letivo.

e salário dignos de um professor da primeira etapa da educação básica e do ensino fundamental; parceria escola-família, a fim de melhorar e facilitar a tarefa educativa dos pais, das mães e dos professores; um financiamento que atenda as reais necessidades das Instituições de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES, FAMILIARES E FUNCIONÁRIOS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS

A relação escola-família é relevante para o desenvolvimento infantil, tanto no âmbito escolar como familiar, pois muda o contexto, mas a criança é a mesma. Um bom relacionamento entre os adultos (professores, pais ou responsáveis) e as crianças na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, faz com que estas se sintam seguras, confiantes e felizes. Nesse sentido, será desenvolvida uma reflexão com o auxílio da produção teórica (textos, livros, teses etc.) de diferentes autores acerca da relação escola-família, bem como, das experiências³³ vividas pela autora durante a realização do presente trabalho de pesquisa nas instituições participantes deste estudo.

Silva (2011), ao dissertar sobre a legislação da educação infantil e sobre as concepções de parceria família-escola, em sua tese de doutorado, apresenta e comenta a responsabilidade do Estado e o papel da família estabelecidos em diferentes leis e documentos³⁴. Para alguns estudiosos, a Constituição Federal de 1988 pode ser considerada um divisor de águas para a educação infantil, quando esta a definiu como um direito da criança e uma opção da família, independente da classe social e da condição dos pais, trabalhadores ou não. No Artigo 205, a carta constitucional destaca a responsabilidade do Estado e da família na educação e cuidado da criança, tarefa que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. No Artigo 227, diz a lei:

³³ Isto é, as sessões de observação, a análise de documentos, aplicação e análise dos questionários destinados à direção, à coordenação e aos pais ou responsáveis.

³⁴ Tais como, na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na Convenção dos Direitos da Criança de 1990, no documento Política de Educação Infantil de 1993, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 9394/96, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1988, nas Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil de 2007, nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil de 2008, nos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças de 2009 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009.

Art.227. 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, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

De acordo com Silva (2011, p.65), a Constituição Federal evidencia a “importância da parceria da família e do Estado no atendimento, cuidado e proteção às crianças, ou seja, no acesso a uma infância salvaguardada por direitos”. Assim, é direito das famílias dividir com o Estado a educação dos filhos, inclusive, por meio do atendimento destes em creches e pré-escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente³⁵ de 1990 referenda o texto constitucional acerca dos direitos da criança, colocando-a como prioridade nacional, bem como, no que diz respeito à obrigação da família, do Estado e da sociedade em assegurar esses direitos. Quanto à parceria entre a escola e a família, Silva (2011) destaca que o Artigo 53 do ECA assegura aos pais ou responsáveis o direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como, de participar da definição das propostas educacionais.

Infelizmente, por uma questão histórica e cultural, em especial, nas instituições públicas ou filantrópicas de educação infantil, os pais não exercem, de fato, o direito de conhecer e participar do trabalho pedagógico; o que se observa, frequentemente, são pais ou responsáveis reclamando apenas pelo direito a vaga nesse nível de ensino, ou então, queixando-se das normas e rotinas estabelecidas pela instituição em relação à alimentação oferecida às crianças, etc.

Os direitos das crianças, no que diz respeito à educação, assegurados pela Constituição e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, foram transformados, pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 9394/96, em diretrizes e normas que regulamentam uma série de procedimentos, a serem desempenhados nas creches e pré-escolas, os quais ressaltam a integração do cuidado com a educação (SILVA et al., 2000).

Segundo Silva (2011), ao definir educação, em seu sentido mais amplo, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 9394/96³⁶, em seu Artigo 1º, assinala que esta abrange os processos formativos que se desenvolvem, inclusive, na vida familiar. No Artigo 29, a LDB

³⁵ Também conhecido como ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

³⁶ Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 9394/96.

define que a educação infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, de modo a complementar a ação da família e da comunidade, portanto:

A creche não substitui a educação familiar. Ela a complementa. Assim, nem tudo pode ficar sob a responsabilidade das instituições de educação infantil. Por isso fica clara a importância de um bom relacionamento entre a família e essas instituições. [...] Nessa relação, conflitos podem surgir. Se bem conduzidos, podem resultar num processo de melhoria na qualidade do serviço prestado pela instituição e no desenvolvimento da família como um todo (SILVA et al., 2000, p.186).

No que diz respeito à relação entre a família e a escola, Silva (2011) ressalta que o Artigo 12 da LDB 9394/96, que envolve todos os níveis de ensino, determina que:

Art.12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Em relação ao Ensino Fundamental de Nove Anos, a Deliberação nº 03/06 do Conselho Estadual de Educação, no Artigo 11, estabelece que “é dever dos pais e/ou responsáveis efetuar a matrícula no ensino fundamental das crianças a partir dos seis anos de idade completos”. O Artigo 15, Parágrafo 3º desse documento determina que a:

[...] proposta pedagógica deverá articular as características da população a ser atendida com o fazer pedagógico, **prever mecanismos de interação entre família, escola e comunidade**, respeitando a diversidade étnico-cultural, assegurado o direito da criança ao desenvolvimento de sua identidade e autonomia (PARANÁ, 2006). (**Grifo meu**).

No que diz respeito à articulação das escolas com as famílias e a comunidade, foi possível constatar, na pesquisa, a realização de atividades que envolviam as crianças, os professores, as famílias e os funcionários, tais como: reuniões de pais ou responsáveis, mostra dos trabalhos realizados pelas crianças nos seus respectivos grupos, festas, oficinas, atividade de campo³⁷ etc. A informação aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, no grupo de educação infantil, se deu por meio da apresentação de portfólio às famílias e no primeiro ano do ensino fundamental, por meio de relatórios de avaliação; sobre a execução da proposta pedagógica, na educação infantil, a informação ocorreu por meio de murais que apresentavam a realização e a culminância dos projetos de trabalho, e no primeiro ano do

³⁷ Atividade de campo são passeios a lugares relacionados ao tema do projeto de trabalho do grupo. Por exemplo, no *Projeto Circo*, as crianças visitaram uma escola de circo.

ensino fundamental, por meio da elaboração do livro da vida, que é levado pelas crianças para conhecimento e apreciação das famílias.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a parceria das instituições com as famílias também é contemplada, inclusive, com direito a um tópico específico intitulado *Parceria com as famílias*, uma vez que as características da faixa etária das crianças (0 a 6 anos) 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, 1998, p.75). Ao abordar a temática, o RCNEI³⁸ destaca que a instituição de educação infantil deve: respeitar os vários tipos de estruturas familiares; acolher as diferentes culturas, valores e crenças sobre a educação de crianças; estabelecer canais de comunicação entre a escola e a família; incluir o conhecimento familiar no trabalho educativo; acolher as famílias das crianças durante o período de adaptação das mesmas; auxiliar as famílias no processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental; ajudar as crianças e suas famílias no caso de remanejamento entre os grupos de crianças, bem como, em casos de substituição de professores; e acolher as famílias com necessidades especiais.

Durante a realização desta pesquisa, observou-se, em especial, no grupo da educação infantil, o acolhimento da instituição às famílias durante o período de adaptação, orientando-as, inclusive, que buscassem seus/suas filhos(as) logo após o almoço, de modo que estes permanecessem menos tempo na escola nessa fase. Em casos de choro ininterrupto e solicitação da criança para que a professora fizesse contato com a sua mãe ou responsável, para que esta pudesse retornar ao convívio dos seus familiares, a escola, via telefone atendia o pedido da criança. Situações de auxílio às crianças e suas famílias, em caso de remanejamento entre os grupos de crianças, também foram observados. Verificou-se que a transferência de uma criança de um grupo para outro só era possível após consulta e concordância da família. Quanto à inclusão do conhecimento familiar, este foi constatado, em especial, em pesquisas realizadas pelas crianças junto às famílias e em uma situação específica, quando uma mãe contribuiu com a escola ao orientar os demais pais ou responsáveis no tratamento de crianças com pediculose, durante uma assembléia de pais.

No primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos, constatou-se o acolhimento de diferentes culturas, valores e crenças das crianças e suas famílias, como, por exemplo, os costumes da

³⁸ RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

cultura japonesa trazidos para a roda de conversa por uma das alunas do grupo, e a tradição judia partilhada por uma das crianças por ocasião da Páscoa. A inclusão do conhecimento familiar também se fez presente, em especial, nas rodas de conversa e nas lições de casa realizadas pelas crianças, na maioria das vezes, com o auxílio da família. Observou-se também o auxílio oferecido às famílias no processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, por meio de reuniões coletivas e individuais com os pais ou responsáveis.

Tanto no grupo da educação infantil como no primeiro ano do ensino fundamental observou-se o estabelecimento de canais de comunicação entre a escola e a família, assim como, a inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo. Constatou-se que as escolas participantes deste estudo realizam, em boa parte, as orientações propostas no RCNEI, o que demonstra que a interação com as famílias tem sido contemplada no trabalho pedagógico destas instituições de ensino.

No que diz respeito à relação entre a família e a instituição de educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Art.7º, inciso II, estabelecem que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica, “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009). O Art. 8, Parágrafo 1, Inciso III, propõe “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”. Enfim, o documento em questão referenda o que diz a Constituição, a LDB 9394/96, o ECA, e o RCNEI acerca da relação entre a família e a escola.

Com base no que estabelece a legislação sobre a relação e a parceria entre a família e a escola, respeitando-se o papel de cada uma das instituições, propõe-se a questão: Quais as facilidades e dificuldades encontradas entre ambas? Quais as expectativas das famílias e das escolas? Com o intuito de responder estas questões, buscou-se, na literatura a contribuição de autores como Carvalho (2004), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Spodek e Saracho (1998), Sambrano (2006), Bhering e Siraj-Blatchford (1999), Nicolau (2000), Silveira (2007), Edwards, Gandini e Forman (1999), sobre a relação e a parceria entre os professores, os familiares e os funcionários na educação da criança de 4 a 6 anos.

Carvalho (2004, p. 41), ao tratar das relações entre a escola e a família, afirma que as mesmas “baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens envolvendo expectativas recíprocas”. No entanto, quanto se trata da desejável parceria entre a escola e família e da participação dos pais na educação, de um modo geral, não são consideradas:

[...] as mudanças históricas e a diversidade cultural nos modos de educação e reprodução social; as relações de poder entre estas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola (CARVALHO, 2004, p.41).

Além dos fatores apontados pela autora, acrescenta-se que, ao se analisar as relações entre as instituições – escola e família – não-se pode desconsiderar o papel da mulher na sociedade contemporânea, independente de sua classe social, o que leva as famílias a buscar as instituições de educação infantil para cuidado e educação de seus filhos. O avanço legal e teórico sobre a infância e a educação infantil tem propiciado a conscientização das famílias em relação ao direito da criança a essa etapa da educação básica.

Com base no trabalho de pesquisa em questão, observou-se, também que as relações de poder entre as instituições de ensino e seus agentes é uma realidade, por outro lado, no que diz respeito à diversidade de arranjos familiares, constatou-se que as instituições de ensino conhecem e respeitam as diferentes constelações familiares de seus grupos de crianças.

De acordo com Carvalho (2004, p. 41), em um artigo sobre os modos de educação, gênero e relações entre escola e família:

[...] a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, segundo um modelo de família e papel parental ideal e com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, o que perpetua a iniquidade de gênero.

Observa-se que, nos dias atuais, esta situação tem sofrido algumas alterações, como, por exemplo, a maior participação dos pais nas atividades que envolvem as famílias na escola (reuniões, eventos, oficinas etc.), entretanto, as mães ainda são consideradas referência na comunicação entre a escola e a famílias. Em um dos grupos participantes da pesquisa, durante uma das sessões de observação, verificou-se um bilhete, anexado à agenda das crianças, direcionado, exclusivamente, às mães. A professora justificou que, mesmo ciente da diversidade dos arranjos familiares e da mudança nos papéis desempenhados, nos dias atuais, pelo pai e pela mãe na educação da criança, por uma questão de hábito, ao redigir um bilhete,

alguns eram direcionados especificamente, às mães, e não aos pais ou responsáveis ou à família.

No que diz respeito à educação da criança de 4 a 6 anos, convém que as instituições de ensino se ajustem às novas realidades, para não incorrerem em situações preconceituosas. Bassedas, Huguet e Solé (1999) citam pesquisas que alertam para o fato de que os professores não estão imunizados contra os preconceitos, tendendo a considerar mais problemáticas e inadaptáveis aquelas crianças oriundas de famílias não-padronizadas. Entretanto, durante as sessões de observação nos grupos participantes desta pesquisa, não se observou tal preconceito, independente do arranjo familiar, cada criança era vista pelos professores como uma pessoa capaz de aprender e viver intensamente o seu tempo na instituição de ensino. Nesse sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 284) destacam também:

A importância das relações interpessoais que se estabelecem na família sobre a sua estrutura, como o fato de que as relações ficam condicionadas pelo apoio e pela ajuda que os seus membros recebem por parte de familiares significativos (p. ex., do cônjuge que vive no lar em caso de divórcio; de avós ou outros familiares que podem colaborar) e por parte de instituições e serviços sociais.

Contudo, conforme as autoras, apesar dos resultados das pesquisas, “de qualquer forma, essas novas estruturas familiares sofrem de estresse [...], sobretudo em função dos estereótipos sociais construídos em torno de famílias diferentes que continuam vigentes” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.284). Esta situação foi observada em um dos grupos pesquisados, uma vez que se constatou que, em dois casos recentes de separação dos pais, as mães demonstraram sinais de estresse: em uma das ocasiões, quando a professora relatou que a criança, ainda em período de adaptação, havia chorado durante sua permanência na instituição; em outra ao informar à mãe sobre a dificuldade de relacionamento do seu filho com seus pares e com as professoras, em especial, nas segundas-feiras, esta se queixa à professora sobre sua dificuldade em estabelecer limites para o filho, em razão do convívio deste, nos finais de semana, com o pai.

Bassedas, Huguet e Solé (1999), ao tratarem da função dos professores em relação às famílias, tecem algumas considerações de ordem psicológica, psicopedagógica e sociológica, por entenderem que estas são importantes na interação entre escola e família para o desenvolvimento das crianças. Quanto à perspectiva psicológica, as autoras destacam que o desenvolvimento das crianças é um processo mediado social e culturalmente, que deve

considerar a importância dos contextos (escola e família) em que esse crescimento pessoal se dá.

No que diz respeito à perspectiva ecológica, as autoras ressaltam a importância da relação entre os diversos microsistemas (escola e família) dos quais as crianças participam de fato, considerando-se que os contextos são diferentes, mas a criança é a mesma. Logo, o desencontro de opiniões existe, “na maneira como cada um dos contextos posiciona-se diante de uma perspectiva que não é idêntica à sua e que pode – ou não pode – aproximar-se, posicionar-se a favor” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 283). Na perspectiva sociológica, deve-se atentar para as mudanças que, em poucas décadas, tanto a estrutura familiar como a escolar sofreram.

Para superar as dificuldades vividas na relação entre escola e família, as instituições de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental poderão compartilhar a ação educativa por meio de ações que permitam aos professores: conhecer a criança; estabelecer critérios educativos comuns; oferecer aos pais exemplos de intervenção e de relação com as crianças; e ajudá-los a conhecer a função educativa da escola, além de captar seus interesses, anseios, críticas e valores.

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 296), nas relações entre a instituição de educação infantil e as famílias:

O conhecimento mútuo e o estabelecimento de acordos entre o contexto familiar e o escolar atuam em benefício da criança pequena e promovem o seu bem-estar. As relações entre a família e a escola somente podem ser construtivas se estiver baseada no respeito mútuo, na confiança e na aceitação e das peculiaridades de cada um.

Ao se defender uma relação de ‘trocas’ entre a família e a escola, é importante que se considere, para o desenvolvimento de ambas, que para os pais e para os profissionais, tal relação:

[...] é um exercício de aceitação das diferenças. Os pais aprendem a exercer seu direito de participar do atendimento dado aos filhos, ao mesmo tempo em que aprendem a compreender o ponto de vista dos profissionais da educação infantil. Por outro lado, os profissionais aprendem seu direito de se fazerem ouvidos pelos pais, mas também aprendem seu dever de respeitar a cultura e o saber das famílias (MELLO, 2000, p.25).

Spodek e Saracho (1998), ao abordarem as diferentes concepções de participação dos pais, o papel dos pais na educação na primeira infância, os diferentes níveis de participação parental,

as técnicas para trabalhar com os pais e a educação para a primeira infância centrada na família, concluem que:

O trabalho com os pais é uma parte importante da educação de qualquer nível, especialmente quando se trata de crianças muito pequenas. Os professores precisam desenvolver um entendimento dos pais de seus alunos e da sua situação familiar, bem como uma variedade de técnicas para trabalhar com os pais de forma que sirvam de diferentes propósitos. Mais importante ainda: eles devem entender que a educação de crianças pequenas não pode ser considerada isoladamente. Para ter sucesso no trabalho com as crianças, os professores precisam da cooperação ativa dos pais (SPODEK; SARACHO, 1998, p.184).

Se a instituição de educação infantil não conceber as famílias como parceiras, poderá desencadear uma verdadeira luta para determinar qual das duas – a escola ou a família – está sendo mais competente na educação da criança. No entanto, é preciso compreender que “as duas instituições têm tarefas importantes, distintas e complementares, sendo a relação entre elas indispensável, complexa e desafiadora” (SAMBRANO, 2006, p.139).

Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p.211) concluem, em uma pesquisa, que “a relação escola-família pode ser descrita como todas as formas de contato entre as escolas e as famílias (professores e pais) e vice-versa. [...] visando sempre ao bem-estar e ao sucesso escolar das crianças”. Entretanto, não há uma fórmula precisa que auxilie todas as escolas (e pais) e dê conta dos diferentes contextos, das diferentes necessidades de cada estrutura familiar e de cada criança, para colocar em prática o que propõe a teoria sobre as diversas maneiras de envolver os pais na instituição escolar.

O envolvimento de pais, devido ao seu caráter mutável (em relação à comunidade que servimos mais precisamente os diversos tipos de estruturas familiares hoje existentes na sociedade e aos estágios de desenvolvimento das crianças), deve, entretanto, acompanhar as mudanças que ocorrem não só na sociedade em geral, como também as demandas das três partes envolvidas – escola, família e crianças (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p.212).

Especialmente, na instituição de educação infantil, não é possível falar de criança e de trabalho pedagógico sem incluir família. O trabalho com a criança pequena só será viável se houver uma estreita relação entre a escola e a família, relação esta que precisa ser pensada pelos profissionais da educação como uma função da escola, que, por sua vez, precisa ser planejada, realizada e avaliada continuamente, com o objetivo de garantir o desenvolvimento cognitivo e o bem estar físico, emocional, e social da criança.

Nicolau (2000, p.210), em um artigo sobre a escolarização e a socialização na educação infantil, ressalta que “os papéis que a família e a pré-escola exercem são muito relevantes à criança no sentido de despertar-lhe o desejo de conhecer e participar da sociedade, entendendo a cultura como uma construção coletiva. Torna-se valioso o diálogo entre a família e o profissional da educação”. Para a autora:

É importante, por exemplo, saber que concepções os pais e os educadores têm a respeito do ato de conhecer, como percebem os efeitos para a vida do homem, do saber e do não-saber, quais as concepções que têm sobre a cultura e a infância, em específico, e se consideram, ou não, a criança como uma cidadã. **Uma relação de respeito e de cumplicidade pode ser construída. Isso não é fácil, embora seja altamente desafiador e possível de ser alcançado.** [...] Se não houver parceria entre a pré-escola, as famílias (quaisquer que sejam as configurações e convicções) e as classes sociais a que pertencem, e se as naturais divergências e disputas não forem enfrentadas com naturalidade e com uma atitude dialógica, dificilmente os objetivos propostos serão atingidos de forma democrática e cooperativa (NICOLAU, 2000, p.120). **(Grifo meu).**

Silveira (2007), em uma pesquisa sobre a temática em questão, revela que é urgente uma interação entre família e escola que promova a integração dos contextos de socialização das crianças, assim como, a definição de papéis e funções educativas, de forma clara. Entretanto, embora tanto uma como a outra procurem apoiar-se mutuamente, desencontram nesse interjogo das responsabilidades educativas. Pode-se inferir, aqui, que, como em qualquer relação, neste caso, entre a escola, os professores, os pais e as crianças, o desencontro de opiniões e as disputas são naturais e devem ser tratados com naturalidade, por meio do diálogo entre as duas instituições (escola e família).

Para concluir esta parte do texto destaca-se a experiência da educação para a primeira infância em Reggio Emilia, no que diz respeito à relação entre os professores, as crianças e suas famílias, Malaguzzi³⁹ assinala a importância da presença dos pais na escola, para conversar com os professores, participar de uma reunião, ajudar a preparar excursões ou celebrações, pois assim:

[...] os pais e as crianças percebiam quanto trabalho os professores realizam juntos. Devem ver a frequência com que os professores reúnem-se para discutir, às vezes tranquilamente, em outros momentos em um tom mais elevado de voz. Devem ver como os professores cooperam com projetos de pesquisas com outras iniciativas, como documentam seu trabalho [...], com que gentileza eles escondem suas preocupações, juntam-se às brincadeiras

³⁹ Loris Malaguzzi, fundador e, por muitos anos, Diretor do Sistema de Reggio Emilia de Educação Municipal para a Primeira Infância.

das crianças e assumem responsabilidades. Tudo isso representa para as crianças exemplos de conduta que causa uma profunda impressão. Eles vêem um mundo onde as pessoas realmente ajudam umas às outras. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.80).

No capítulo 4 do livro *As Cem Linguagens da Criança*, Sergio Spaggiari apresenta a estrutura organizacional do sistema municipal para a primeira infância e responde algumas questões elaboradas por Gandini. Diante da pergunta: De que modos específicos as creches e as pré-escolas envolvem os pais? Spaggiari responde que, quando a discussão e a tomada de decisões são realizadas coletivamente, os pais encontram-se altamente envolvidos. “Ampliando o campo de participação, os educadores que participam na gestão social incluem todos os adultos que trabalham nas escolas – professores, cozinheiros, atendentes -, que devem compartilhar a responsabilidade de serem parte de uma comunidade de educadores”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.109-110). Para os autores:

As ideias e habilidades que as famílias trazem à escola e, ainda mais importante, o intercâmbio de ideias entre pais e professores, favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar, e ajudam os professores a ver a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de companheirismo e como a integração de diferentes conhecimentos. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.109-110).

Acredita-se que a experiência de Reggio Emilia, em especial, no que diz respeito à relação entre professores, familiares e funcionários, na educação da criança de 4 a 6 anos, possa contribuir para a melhora da realidade das instituições de educação infantil e das escolas de ensino fundamental brasileiras. No capítulo 5, intitulado *As crianças e os adultos na instituição de ensino: construindo relações: apresentação e discussão dos dados*, deste trabalho de pesquisa, será tratada mais da experiência de Reggio Emilia sobre a participação dos pais nas escolas infantis, por meio de um diálogo com os dados encontrados nos grupos participantes deste estudo.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

“Façamos da interrupção um caminho novo.
Da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro!”

Fernando Sabino

4.1 PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

Segundo André (1995), há diversos entendimentos acerca do conceito de ‘pesquisa qualitativa’, para alguns trata-se da pesquisa fenomenológica, para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico, ou então, um termo do tipo guarda-chuva. “E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não-quantitativo” (ANDRÉ, 1995, p.23). Portanto, optou-se, nesse momento do texto, por refletir sobre os termos ‘pesquisa qualitativa’, bem como, sobre a dicotomia qualitativo-quantitativo, ‘pesquisa etnográfica’ e ‘estudo de caso’.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, quando se começou a questionar a validade dos métodos das ciências físicas e naturais, de caráter positivista, para os estudos dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 1995). Surgem, então, as metodologias qualitativas, baseadas, especialmente, na fenomenologia e no marxismo.

A pesquisa qualitativa deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e buscar a interpretação em lugar da mensuração e a descoberta em lugar da constatação, pois “valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p.17). Triviños (1987) assinala que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; é descritiva; preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados e com o produto; seus dados tendem a ser analisados indutivamente e tem o significado como preocupação essencial.

No que se refere à dicotomia qualitativo-quantitativo, André (1995) diz que “o uso do termo ‘pesquisa quantitativa’ para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas” (ANDRÉ, 1995, p.24-25). Para a autora, por essa razão, não lhe parece conveniente continuar usando o termo ‘pesquisa qualitativa’ de forma generalizada, mas reservar “os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizar denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc”.

Pode-se inferir, aqui, que, na abordagem qualitativa, há vários tipos de pesquisa, dentre eles, a pesquisa do tipo etnográfico. Para André (1995, p. 27):

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Entretanto, a autora alerta para o fato de que, para os etnógrafos, a preocupação central é a descrição da cultura de um grupo social. Já, para os estudiosos da educação, a preocupação é com o processo educativo. Portanto, segundo André (1995, p. 28), o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que leva a “concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

Quanto ao estudo de caso, este é capaz de: fornecer uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social complexa; retratar situações vivas do dia-a-dia escolar; e oferecer *insights* e conhecimentos que esclareçam o leitor em relação aos vários fenômenos estudados, “levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências” (ANDRÉ, 1995, p.53). Neste sentido, a autora lembra, ainda, que:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p.41).

No estudo de caso, não se pode generalizar o resultado atingido em uma unidade a outras unidades, ou seja, não se pode aplicar a outras escolas os resultados encontrados nas escolas

pesquisadas, acerca das relações entre os professores, a escola, as crianças e suas famílias. No entanto, o grande valor do estudo de caso está em “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVIÑOS, 1987, p.111).

No que diz respeito à sala de aula como campo de pesquisa, Cardoso e Penin (2009, p. 115) ressaltam que:

As conclusões a que as pesquisas de campo pretendem chegar não se referem a todos os “casos” existentes na realidade, mas também não se restringem apenas ao “caso” observado. Essas pesquisas enfocam um número restrito de contextos para descrever características que possivelmente se apresentam em uma quantidade significativa de outros contextos.

A pesquisa em questão tem como base a abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, e se realizou por meio do estudo de caso; primeiro, porque as técnicas utilizadas, nesta pesquisa, correspondem às associadas à etnografia, ou seja, à observação participante, à entrevista (no caso, optou-se pelo questionário) e a análise de documentos⁴⁰; segundo, porque há uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ou seja, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; terceiro, porque se dá ênfase ao processo, ao que está ocorrendo e não ao produto ou aos resultados finais; quarto, pela preocupação com o significado, com a forma como as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; quinto, por envolver um trabalho de campo. Segundo André:

Outras características importantes na pesquisa etnográfica são a descrição e a indução. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. [...] faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos [...]. O que este tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995, p.29-30).

No que diz respeito aos procedimentos adotados, utilizou-se uma metodologia qualitativa, uma vez que, embora se “use dados quantificáveis como idade, nível sócio econômico, trajetória escolar, ocupação, a leitura desses dados não necessariamente seguirá uma linha

⁴⁰ A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p.28).

positivista” (ANDRÉ, 1995, p.24), isto é, pode-se fazer uma pesquisa que se utiliza de dados quantitativos, mas, na análise destes dados, focar o quadro de referência e os valores do autor, portanto, a dimensão qualitativa. Segundo a autora, as perguntas que o pesquisador faz por meio de seu instrumento de coleta de dados estão marcadas por sua postura teórica, seus valores e sua visão de mundo. Assim, ao reconhecer as marcas da subjetividade na pesquisa, o pesquisador distancia-se da postura positivista, embora esteja lidando com dados quantitativos. Conforme a autora:

[...] mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, conveniente que se expressem os resultados em números, como por exemplo, numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma proposta. É muito mais interessante e ético dizer que ‘30% dos entrevistados consideraram a proposta autoritária’ do que afirmar genericamente que ‘alguns professores consideraram a proposta autoritária’. [...] o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa (ANDRÉ, 1995, p.24).

Optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, pois se deseja conhecer a relação entre a escola, os professores, as crianças e suas famílias nos grupos selecionados, bem como, por se tratar de uma pesquisa empírica que visa a investigar fenômenos dentro do contexto da vida real, cujo objetivo é aprofundar a descrição acerca da temática em questão, em duas instituições de ensino do Município de Londrina.

Portanto, o *locus* da pesquisa abrangeu duas instituições de ensino, localizadas na região central da cidade de Londrina-PR, sendo 01 (uma) de educação infantil da rede pública e 01 (uma) de educação infantil e ensino fundamental da rede privada. Participaram, deste estudo, a diretora, as coordenadoras, as professoras e os pais e/ou responsáveis de um dos grupos de crianças de 4 a 5 anos, do Centro Municipal de Educação Infantil, e a diretora, as coordenadoras, as professoras e os pais e/ou responsáveis das crianças de 5 a 6 anos, do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos da escola particular. Sendo assim, pode-se dizer que se trata de múltiplos estudos de casos, uma vez que os estudos da relação entre a escola, os professores, as crianças e suas famílias foram conduzidos, simultaneamente, nas diferentes instituições (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Em resumo, nas palavras de Alves-Mazzoti (2006, p. 650):

[...] o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para

identificação e seleção do caso [...], variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um ‘caso’, isto é uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

Nesse sentido, vale dizer que a escolha das instituições se deu, primeiramente, por se tratar de escolas de esferas diferentes, sendo uma pública e a outra privada, a fim de não se restringir o estudo apenas a uma delas; segundo, por conhecimento prévio, por parte da pesquisadora, de que tais instituições desenvolviam um trabalho pedagógico de qualidade. No caso específico de um dos campos participantes desta pesquisa, chamaram atenção as propostas diferenciadas de trabalho junto aos professores e às crianças e suas famílias, bem como, a significativa participação destes nas atividades desenvolvidas.

4.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Num primeiro momento, a pesquisadora entrou em contato as escolas a fim de apresentar o projeto de pesquisa e solicitar o consentimento destas para a realização da mesma. No caso da instituição pública, após conversa com a diretora, o pedido para a realização da pesquisa foi, formalmente, remetido à Secretária Municipal de Educação do Município de Londrina. Na instituição particular, a diretora analisou o pedido, consultou a sua equipe de trabalho e concordou com a realização da pesquisa na escola. Após o convite às escolas para participarem da pesquisa e o consentimento das instituições, o projeto foi remetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, para sua apreciação e parecer, sendo este aprovado pelo mesmo.

É importante dizer que, no segundo semestre do ano de 2009, este trabalho de pesquisa contou com a realização de um estudo-piloto, nas instituições participantes, a fim de se conhecer o ‘locus’ da pesquisa, o que possibilitou uma visão mais abrangente das mesmas. Esse estudo se deu por meio de algumas sessões específicas de observação (horário de entrada e saída das crianças, reuniões, eventos, entrega de avaliação), envolvendo os professores, a escola, as crianças e as famílias, e da análise das propostas pedagógicas, o que viabilizou a elaboração dos questionários.

De acordo com Alves-Mazzotti (2006, p.648), “estudos de caso não são fáceis de ser realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade, o que exige o recurso a

técnicas variadas de coleta de dados”. Por este motivo, a pesquisa foi realizada com base em diferentes fontes: a) um estudo piloto no segundo semestre de 2009; b) pesquisa documental em que se analisou os seguintes materiais: proposta pedagógica, ficha de matrícula, circulares, agenda, caderno de tarefa, entre outros; c) sessões semanais de observação, no primeiro semestre de 2011, de um grupo de crianças de cada instituição, bem como, de eventos promovidos pela escola que envolveram a participação dos pais e culminaram com a elaboração dos diários de campo; d) elaboração e aplicação de questionários aos pais e/ou responsáveis (Apêndice D), à direção, à coordenação e aos professores (Apêndice E) dos grupos pesquisados; e análise dos mesmos.

Os documentos foram analisados a medida que se faziam presentes no cotidiano da escola e das famílias, no decorrer das sessões de observação, exceto as propostas pedagógicas das instituições, que exigiram uma leitura cuidadosa, conseqüentemente, um tempo na escola reservado apenas para esta atividade. Os questionários foram entregues à direção, à coordenação, aos professores e às famílias, em um envelope, que poderia ser lacrado e devolvido, na escola, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos participantes da pesquisa. A direção, a coordenação, as professoras e os pais e/ou responsáveis responderam questões relacionadas a: seus dados pessoais; 05 (cinco) questões fechadas que permitiam que se assinalasse mais de uma alternativa para cada uma; e 05 (cinco) questões abertas referentes à temática da pesquisa (Apêndices D e E). As respostas das questões fechadas serão apresentadas em forma de gráficos, e as abertas, em quadros, uma vez que se constatou que as respostas dos participantes da pesquisa apresentaram aspectos semelhantes entre elas.

Neste tipo de pesquisa, um dos grandes desafios é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo-se o necessário distanciamento que requer um trabalho científico, não como sinônimo de neutralidade, mas como forma de preservar o rigor. Buscou-se, então, “lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos específicos como a triangulação” (ANDRÉ, 1995, p.48). Assim, buscou-se uma diversidade de sujeitos (crianças, pais e/ou responsáveis, diretora, coordenadoras e professoras), uma variedade de fontes de informação (observação, questionários, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados.

No que diz respeito às formas de análise dos resultados, procurou-se entrecruzar os dados obtidos por meio dos diários de campo e do registro fotográfico das sessões de observação, dos questionários, da análise dos documentos e da revisão bibliográfica que “tem um importante papel no sentido de fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles” (ANDRÉ, 1995, p.47). Segundo Cardoso e Penin (2009, p.115), “o que define o rigor de uma pesquisa de campo não é a quantidade de atores observados ou a quantidade de dados criados sobre eles, mas a variedade de tipos de fontes de dados e as possibilidades de comparação entre eles”.

Acredita-se que, por meio dessa metodologia, foi possível olhar para o cotidiano das instituições de ensino pesquisadas de forma ampla, capaz de captar aspectos significativos acerca da relação entre a criança, a família, os professores e escola.

4.3 AS ESCOLAS

“A proposta pedagógica é um ‘documento’ a ser construído no coletivo, capaz de delinear tarefas e desafios em prol da educação da criança de zero a seis anos, em prol também de suas famílias” (MORENO, 2007, p.57). Portanto, a caracterização das instituições de ensino participantes desta pesquisa ocorreu, principalmente, por meio da análise das suas propostas pedagógicas, pois se acredita que a leitura destas possibilita que se conheça a escola, sua identidade, história, filosofia, metodologia, funcionamento etc., por ser este um documento importante para quem deseja saber mais sobre a instituição, seja na condição de pesquisadora ou como funcionários, pais e/ou responsáveis e comunidade. Nesse sentido, espera-se que o texto a seguir possibilite ao leitor uma visão geral de como se constituem e funcionam as instituições participantes desta pesquisa.

4.3.1 Centro Municipal de Educação Infantil

O CMEI foi construído em 1992 e sua implantação foi alvo de muitas críticas. A principal crítica, que tinha como base o alto custo da construção e da manutenção, embasava-se no argumento de que, com o valor gasto, poderiam ter sido construídas de 3 a 4 creches. Uma outra crítica veio dos órgãos competentes, que consideravam desaconselhável a sua capacidade para o atendimento de 500 crianças. A proposta inicial previa atendimento integral à criança e ao adolescente, por meio da prestação de serviços nas áreas de saúde, educação e assistência Social. A creche estava definida, no projeto pedagógico, como extensão do ambiente familiar. Na área da cultura, o projeto idealizava uma biblioteca, oficinas de artes plásticas e, para estimular a pesquisa e apresentações teatrais, havia o espaço do teatro de arena e o planetário, construídos na parte externa do complexo (FOLHA DE LONDRINA apud CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006). No dia 12 de dezembro de 1992, véspera do encerramento do seu mandato, o chefe do executivo municipal inaugurou o prédio e a creche iniciou suas atividades atendendo 304 crianças. Em 1993, cogitou-se a ideia da adaptação do prédio a outras finalidades.

Em 2000, a coordenação das unidades públicas de atendimento infantil foi transferida da pasta da Ação Social para a da Educação. Neste momento, foram criados os Centros Municipais de Educação, dentre eles, o CMEI pesquisado, na região central da cidade de Londrina. Por ocasião desta transição, foi encontrado, na unidade, um quadro de uma mulher. Ao se pesquisar, descobriu-se a emocionante biografia da mulher retratada, assim, como homenagem a essa cidadã londrinense, a instituição foco deste estudo recebeu o seu nome. (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p.8).

Foto 1 – Fachada do Centro Municipal de Educação Infantil



Fonte: A autora.

Atualmente, funcionam no prédio, além do CMEI⁴¹, a Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagogia, a Bebê Clínica e o Planetário da Universidade Estadual de Londrina. O CMEI ocupa o primeiro piso e o subsolo da unidade, os demais setores encontram-se no piso superior.

Ao elaborar a sua proposta pedagógica, a instituição fundamentou-se nos princípios legais da educação infantil, que asseguram o direito da criança neste segmento de ensino: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 1996; a Constituição do Estado do Paraná; e a Lei Orgânica do Município de Londrina. No que diz respeito aos princípios norteadores da educação infantil, o CMEI fundamenta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos propostos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, de 1999.

Qual a concepção de criança do CMEI? A criança é um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, pois elabora seus saberes a partir da relação que estabelece com o meio em que vive, conseqüentemente, a intencionalidade educacional e pedagógica do trabalho da escola “é o da descoberta curiosa e dialética, que leva a criança a se apropriar criativamente do conhecimento como instrumento de intervenção social e de autonomia intelectual” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p.70). O brincar é citado como um caminho importante e especial para a criança conhecer o mundo.

Dentre os teóricos citados no documento, encontram-se Piaget, Emília Ferreiro, Kami, Vygotsky e Wallon, sendo assim, as práticas desenvolvidas no CMEI têm como base a perspectiva construtiva, que tem na autonomia o objetivo maior da educação. De acordo com a proposta pedagógica, os fins e os objetivos da educação infantil “estão aliados aos eixos definidos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, sem, contudo, esquecer que permeado a todo este processo está também a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais [...]” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p.84). Os eixos/conteúdos são desenvolvidos de forma inter-relacionada com base na Pedagogia de Projetos. Paralelamente aos projetos, o CMEI desenvolve algumas

⁴¹ A área externa do CMEI é composta por: playground com área gramada e um parque infantil com tanque de areia, dois gira-gira, oito balanços, trepa-trepa, três escorregadores, duas pontes fixas, duas pontes móveis, cinco ganchos para pendurar, um túnel de argolas, dois banheiros e uma pia, solário, pátio com casinha de boneca e brinquedoteca, teatro de arena, pátio, estacionamento e planetário. A área interna do CMEI é composta por: lactário, mini-refeitório, 2 almoxarifados, 17 salas de aula; sala de vídeo, 9 banheiros nas sala de aula, auditório (com capacidade para 160 pessoas) com banheiro masculino e feminino, saguão, refeitório superior para os alunos, refeitório para os funcionários, cozinha, lavanderia, 02 banheiros para os funcionários, secretaria, direção, sala dos professores, ludoteca; biblioteca e brinquedoteca.

atividades decorrentes do calendário escolar, tais como: Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Feira Cultural, Feira de Ciências, Dia da Criança, Natal, entre outros.

De acordo com a proposta pedagógica, as crianças atendidas são filhas de: trabalhadores do comércio central de Londrina, empregadas domésticas, vendedores autônomos e aqueles que atuam no trabalho informal de prestação de serviços; a maioria reside na região periférica da cidade. Em síntese, é “uma comunidade escolar heterogênea, em que prevalece uma clientela de poder aquisitivo médio-baixo, oriunda de diversas facetas da sociedade” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p.10).

O horário de entrada no CMEI é das 7h às 8h, e o de saída, das 13h30min às 14h30min e das 17h às 19h. O CMEI atende, aproximadamente, 300 crianças, na faixa etária entre três meses e cinco/seis anos de idade. A criança deverá ser entregue na porta da sala, diretamente para a professora da turma, e deverá, obrigatoriamente, fazer uso diário do uniforme adotado pela instituição. Os pais ou responsáveis não poderão permanecer nas salas de aula e as conversas informativas devem ser breves. Qualquer informação, esclarecimento e/ou conversa mais prolongada com o professor deverá ser encaminhada à direção que agilizará o atendimento (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006).

Quanto à interação entre a família e a instituição de educação infantil, a Proposta Pedagógica cita a necessidade da parceria entre ambas para a realização de um trabalho conjunto que respeite as especificidades da criança de 0 a 6 anos. O CMEI conta também com a APF - Associação de Pais e Funcionários, pessoa jurídica de Direito Privado sem fins lucrativos, que representa o interesse dos pais e funcionários da instituição, “promovendo ações que oportunizam a integração família e instituição, bem como com o Poder Público e a Comunidade” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p.11). Dentre as ações da APF, estão: promoções (rifas, bingos, bazar de roupas usadas, pizzadas etc.) para arrecadar fundos para a realização de atividades extracurriculares (passeios e festas durante a semana da criança); execução de melhorias na estrutura predial; e aquisição de equipamentos (computador, fax, ventiladores e rádios para todas as salas de aula, persianas, máquina fotográfica, microondas, aparelhos televisores, DVD, livros) para a instituição. Além da APF, há também, no CMEI o Conselho Escolar, entretanto, esta informação não consta na proposta pedagógica da instituição e foi adquirida por meio das sessões de observação.

No que diz respeito à avaliação, o CMEI a concebe como formativa, “um meio que oferece subsídios à ação educativa no cotidiano escolar através da obtenção de informações que

viabilizem uma efetiva reflexão sobre a realidade e necessidades concretas de seus educandos” (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p.184). No ano de 2008, a instituição iniciou o trabalho de avaliação por meio de portfólio, que é apresentado, semestralmente, aos pais ou responsáveis, em horários agendados previamente, para a leitura e os esclarecimentos que se fizerem necessários. Neste momento, o professor pode ministrar uma mini-palestra ou falar sobre uma temática de interesse de cada grupo. Quanto à articulação da educação infantil com o ensino fundamental, a instituição se propõe a realizar ações, como intercâmbios entre a instituição de educação infantil e a escola de ensino fundamental, por meio de visitas e troca de experiências.

Quanto ao trabalho pedagógico, a autonomia da pré-escola permite que o professor:

[...] crie ambientes de aprendizagem considerando as suas crianças concretas, com seus interesses e necessidades, as expectativas de suas famílias e as da comunidade. Assim são fundamentais as atividades que envolvem a Literatura, a Língua Portuguesa, Ciências, as Artes Visuais, a Música, a Matemática, as atividades físicas e que dão oportunidades para que as crianças se expressem livremente através do movimento, externando as suas próprias emoções e revelando as suas construções cognitivas (NICOLAU, 2003, p.25).

Com o objetivo de caracterizar o trabalho pedagógico realizado no CMEI, utilizou-se nesta parte do texto, além das informações constantes na proposta pedagógica da instituição, as obtidas durante as sessões de observação, que foram registradas por meio de um diário de campo e de fotografias das diferentes atividades do cotidiano do grupo de crianças participantes deste estudo, a seguir, serão apresentadas algumas das atividades realizadas, entre elas, uma que envolveu a Literatura.

A professora mostra-me orgulhosa o aviso de porta no qual está escrito: “NÃO ENTRE! MOMENTO DA HISTÓRIA”, uma forma encontrada pelos professores para garantir o sucesso da proposta. Após fechar a porta com o aviso devidamente colocado na maçaneta, a professora organiza o grupo, inicia a atividade com uma música, apresenta o livro “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha, conta a história e encerra o momento com uma parlenda, “Entrou por uma porta e saiu por outra quem quiser que conte outra” (Diário de Campo, 28 fev. 2011).

As crianças do CMEI contam, também, com uma professora exclusiva para a biblioteca, que é frequentada periodicamente. Além de ouvir as histórias contadas pela professora, as crianças também eram convidadas a brincar com bichos de pelúcia, fantoches utilizados na contação de história, ou simplesmente, escolher um livro para ler.

Foto 2 – Literatura



Fonte: A autora.

Uma das linguagens da criança é o brincar. Segundo Vygotsky, quando surgem desejos que não podem ser satisfeitos, para resolver essa tensão, a criança pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os anseios não realizáveis podem ser realizados; esse mundo é o que Vygotsky denomina de brinquedo. Para o autor, o brinquedo é um recurso fundamental para o desenvolvimento infantil, pois o próprio brincar passa por fases, que se iniciam com a criação de situações imaginárias e vão até as brincadeiras mais complexas, que envolvem regras, o que propicia transformações internas significativas para o desenvolvimento das crianças. (VYGOTSKY, 1998).

Os Jogos e as Brincadeiras são situações privilegiadas no contexto da educação infantil e foram várias as situações observadas. Na situação relatada abaixo, o jogo assume um caráter didático, onde alguns dos conteúdos pré-escolares são trabalhos com as crianças, enquanto estas jogam com o pega varetas gigante.

A professora pega a caixa com o pega varetas gigantes e, com certo suspense, pergunta: “Adivinha o que tem na caixa”? As crianças arriscam: “Brinquedo. Jogo”. Professora: “Sim, um jogo de pega varetas gigante”. A professora apresenta o jogo ao grupo e, aos poucos, vai explorando o material junto às crianças; questiona o número de palitos que cada uma vai conquistando no decorrer do jogo, as cores das varetas, entre outros. Na sequência, as crianças brincam livremente com o jogo pega varetas gigante (Diário de Campo, 28 fev. 2011).

Foto 3 – Jogo de pega varetas



Fonte: A autora.

A foto acima mostra o interesse, a alegria e o fascínio das crianças pelo desafio proposto pelo jogo. Outra situação lúdica, proposta, na sequência, é a brincadeira de casinha; os brinquedos estavam organizados em uma caixa devidamente etiquetada “Brinquedos de Casinha”.

Vale destacar a preocupação da professora, não só em organizar, mas em oferecer os brinquedos necessários para a brincadeira de faz-de-conta. A questão de gênero, que envolve a brincadeira de casinha, também chama atenção da pesquisadora, uma vez que, possivelmente, em razão das transformações sociais no que diz respeito ao papel feminino e masculino desempenhado na sociedade, como, por exemplo, homens que assumem o trabalho doméstico e mulheres que, cada vez mais, se inserem no mercado de trabalho, embora houvesse apenas uma menina no grupo:

Foto 4 – Brincadeira de casinha



Fonte: A autora.

Observo que os meninos aceitam a proposta e brincam tranquilamente com os brinquedos da caixa, determinando os papéis. Um dos meninos diz: “Eu sou o pai e você o filho”. De posse

de um dos utensílios de cozinha, o pai diz para o filho: “Segura pro papai, tá”. Filho: “Cadê a comida pai”? Na sequência, um dos meninos convida: “Vamos brincar de cachorro?” O grupo aceita e outro menino diz: “Toma cachorrinho, um leite pra você” (Diário de Campo, 28 fev. 2011).

Os jogos e brincadeiras que envolvem atividades físicas ultrapassam os limites da sala de aula e se fazem presentes nos demais ambientes do CMEI, como no pátio coberto, na área externa, no parque etc. As imagens abaixo revelam o prazer de pular na cama elástica, a alegria e o desafio de andar sobre a corda sem pisar no chão ou, simplesmente, a satisfação de brincar no playground, momentos importantes para o desenvolvimento da criança pré-escolar.

Foto 5 - Movimento



Fonte: A autora.

Como mostram as imagens ao abaixo, a beleza do desenho infantil, a alegria das cores e o movimento dos pincéis revelam a presença das Artes Visuais no cotidiano do grupo observado. O desenho do churrasco realizado no CMEI foi uma das atividades do projeto de trabalho ‘Alimentação’, e a atividade com tinta guache, em que as crianças desenharam alimentos sobre uma cartolina que serviu de suporte para a confecção de um banner, teve

como objetivo divulgar à comunidade escolar e aos pais e/ou responsáveis os resultados do projeto (Diário de Campo 16 maio 2011).

Foto 6 – Artes Visuais



Fonte: A autora.

As propostas que envolvem a Língua Portuguesa aparecem em diferentes momentos, como, por exemplo, nas rodas de conversa, na produção de texto, na leitura de bilhetes, livros e panfletos, como mostra o relato abaixo:

A professora organizou uma roda e entregou um panfleto distribuído pela Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Londrina, com os dizeres: “NÃO MORRA, ELIMINE O Aedes! E ACABE COM A DENGUE”. Com a seguinte proposta: “Vamos fazer uma liga da justiça contra o mosquito da dengue!”, entregou um panfleto para ser entregue para a mãe e outro para o vizinho. Fez uma leitura do panfleto, adequada à faixa etária das crianças (4 a 5 anos), contou ao grupo que uma das meninas foi picada pelo mosquito Aedes e contraiu dengue, ficando hospitalizada e afastada da escola. [...] As crianças participaram ativamente da conversa na roda, com suas hipóteses e conhecimentos sobre o assunto, uma delas, foi logo explicando: “Larva é o filhinho do mosquito da dengue”. Na sequência, as crianças, de duas em duas, entregaram os folhetos nas salas vizinhas e para alguns funcionários do CMEI. (Diário de Campo, 21 fev. 2012).

Foto 7 – Atividade com panfleto



Fonte: A autora.

Além da Língua Portuguesa, os conteúdos de Ciências Naturais e Artes Visuais fazem-se presentes na proposta acima descrita. Com massinha de modelar, nas cores preta e branca, as crianças confeccionaram o mosquito da dengue, tendo a imagem do panfleto como referência.

A Matemática se faz presente no cotidiano das crianças por meio de diversas situações, uma delas, acontece no momento em que a professora trabalha com o calendário e a chamada, nesse momento, a professora faz:

[...] o registro, no quadro de giz, do cabeçalho e do nome das crianças presentes, como de costume, contando o número de meninos e de meninas. Um dos meninos diz ter mais meninos do que meninas no grupo; a professora informa que eles estão em seis meninos e seis meninas, portanto, não há mais meninos. Pergunta ao grupo se seis é maior que seis. Não solucionada a questão, a professora organiza uma fila de meninos e outra de meninas, uns de frente para os outros, e constata com o grupo que eles estão em pares, em números iguais, não há mais meninos do que meninas (Diário de Campo, 21 mar. 2011).

Vale ressaltar que as sessões de observação do trabalho pedagógico, no CMEI, viabilizaram um olhar mais atento para a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 5 anos, uma vez que muda o contexto, mas a criança é a mesma, isto é, os costumes e os valores de cada família fazem-se presentes em diferentes momentos do tempo das crianças na instituição de educação infantil, assim, cabe aos professores aproveitar essas situações para conhecer melhor a criança, respeitando a diversidade cultural que envolve cada grupo. Verificou-se: nas rodas de conversas, crianças que relataram situações envolvendo suas famílias; na brincadeira de casinha, os papéis da figura materna, paterna, de filho e irmão

representados pelas crianças; nas pesquisas levadas pelas crianças para serem realizadas com auxílio de seus familiares, um pouco da cultura de cada família, além das situações – entrada e saída das crianças, comunicação via agenda, reuniões e eventos etc. – que tratam, especificamente, da interação entre os professores, a escola e a família, que revelaram o quanto os professores como os pais e/ou responsáveis assumem papéis importantes na educação da criança deste nível de ensino.

Em razão da temática desta pesquisa, as questões relativas à interação entre os professores, a família e a escola, apontadas na proposta pedagógica, serão discutidas, com maior profundidade, no próximo capítulo, juntamente com os dados obtidos por meio dos questionários e das sessões de observação e do referencial teórico que fundamenta este estudo.

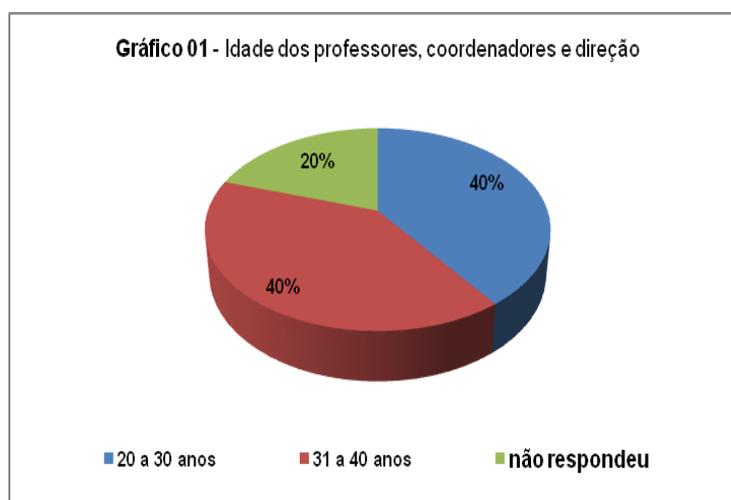
4.3.1.1 As Crianças

Na instituição pública, em razão da implantação do ensino fundamental de nove anos, os grupos estão organizados com base em um corte etário, já na educação infantil. Participou deste estudo um dos grupos de Educação Infantil V, portanto, crianças que completaram 4 anos até 31 de março ou que completariam 5 anos de idade até o final do ano letivo de 2010. O grupo em questão foi se constituindo gradativamente; o número de vagas era de 20 (vinte), no entanto, no início do ano letivo havia apenas 11 (onze) crianças, e até o término da pesquisa, o grupo contava com 20 (vinte) crianças matriculadas. Constatou-se que as crianças são autônomas, participativas e que cumprem as regras do grupo, bem como, da instituição, apenas uma ou outra, em alguns momentos, opõe-se ao solicitado pela professora; uma delas chama a atenção da pesquisadora por apresentar um comportamento diferenciado, isto é, em alguns momentos, afasta-se, cala-se, negando-se a participar das atividades com o restante do grupo. Neste caso, as professoras, que conhecem a criança desde que era bebê, lidam tranquilamente com a situação e procuram trazê-la para o grupo, mas respeitam o tempo que esta demanda para se integrar ao mesmo.

4.3.1.2 Perfil dos Profissionais

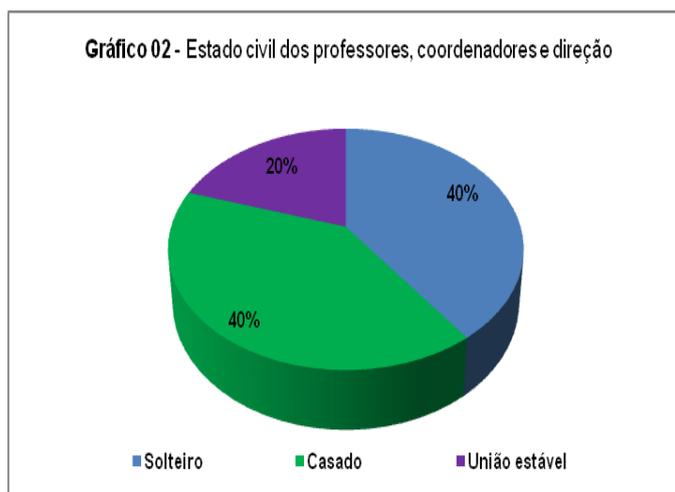
Quem são os professores de educação infantil participantes da pesquisa? Qual a faixa etária, o estado civil, o número de filhos, o grau de escolaridade e o tempo de atuação no magistério? Verificou-se, pela pesquisa, uma expressiva presença feminina no quadro de professores da instituição; no CMEI, há apenas um profissional do sexo masculino no cargo de professor de educação infantil. Os cargos de direção, de coordenação e de professor, no grupo participante desta pesquisa, são todos ocupados por mulheres, o que revela ser esta uma atividade considerada, ainda, do gênero feminino (ROSEMBERG, 1996).

Os gráficos, a seguir, revelam o perfil destas profissionais da educação infantil. Quanto às suas idades, o Gráfico 1 - Idade dos Professores, Coordenadores e Direção – CMEI, mostra que 02 (duas) das participantes têm entre 20 e 30 anos; 02 (duas), entre 31 e 40 anos; e 01 (uma) não respondeu. No que se refere à faixa etária das profissionais pesquisadas, conclui-se que se trata de uma equipe pedagógica jovem.



Fonte: A autora

Quanto ao estado civil dos professores, verificou-se, pelo Gráfico 2 - Estado Civil dos Professores, Coordenadores e Direção – CMEI, que 02 (duas) das profissionais são solteiras; 02 (duas) casadas; e 01 (uma) tem uma união estável. Questionou-se, a seguir, se as profissionais da educação infantil tinham ou não filhos



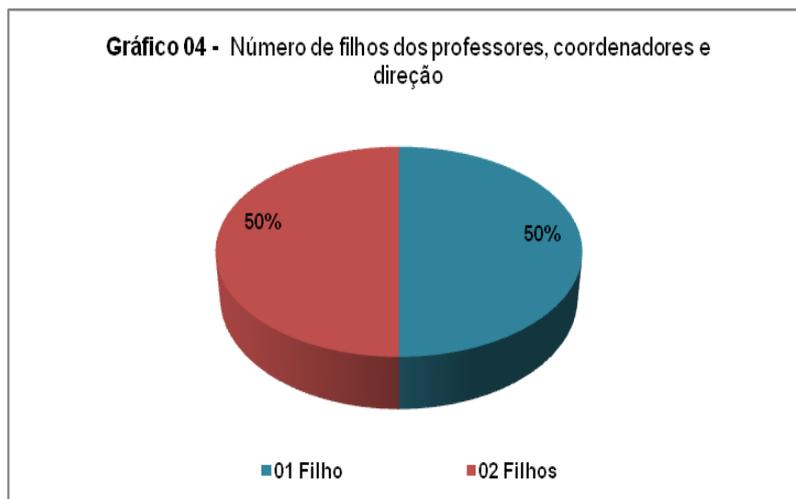
Fonte: A autora

O Gráfico 3 – Professores, Coordenadores e Direção com ou sem filhos – CMEI, mostra que 02 (duas) têm filhos; e 03 (três) não. Pode-se dizer, aqui, que qualidades como ‘ser mãe’, por exemplo, cedem lugar a uma proposta mais elaborada de profissionalização docente para a educação infantil. (VOLPATO; MELLO, 2005, p.725).



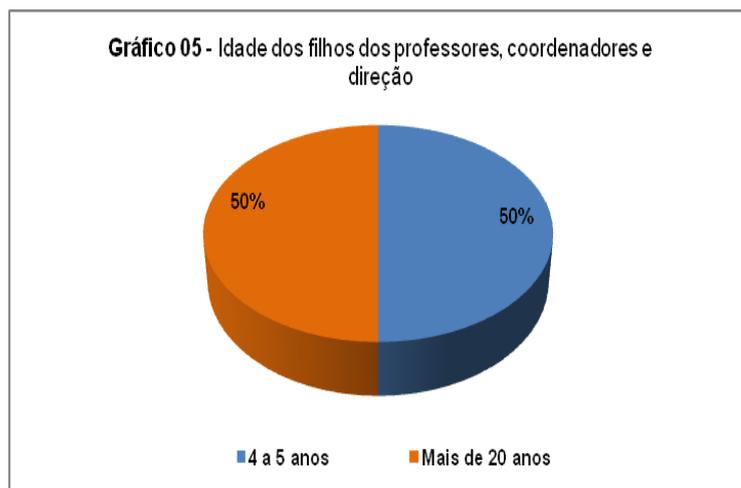
Fonte: A autora

Quanto ao número de filhos dos professores, coordenadores e direção, o Gráfico 4 mostra que, das participantes do CMEI com filhos, 01 (uma) tem 01 (um) filho e a outra 02 (dois) filhos. O número de participantes sem filhos e o número de filhos das profissionais pesquisadas coincidem com as estatísticas reveladas na Síntese de Indicadores Sociais 2010 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹, segundo as quais, as mulheres com maior nível de escolaridade têm menos filhos e optam pela maternidade mais tarde.



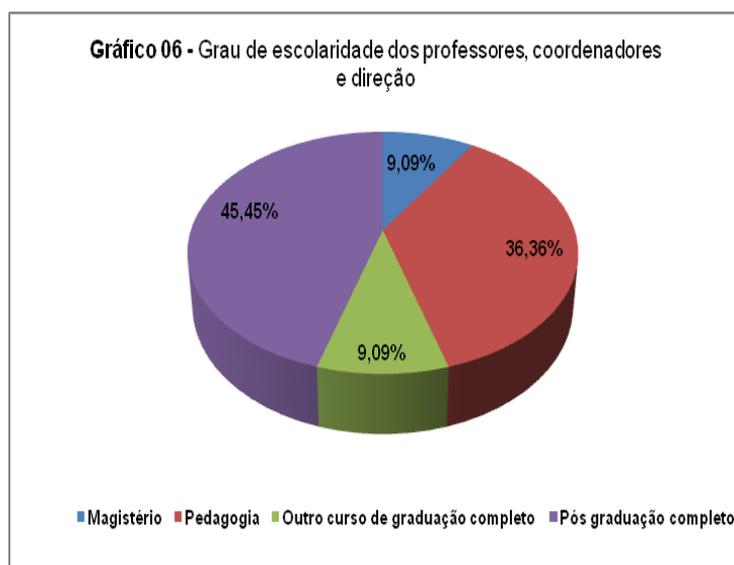
Fonte: A autora

No que se refere à idade dos filhos dos professores, coordenadores e direção do CMEI, o Gráfico 5 mostra que uma das profissionais tem 01 (um) filho na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade; e a outra é mãe de dois (dois) filhos com mais de 20 anos. Conforme o Art.62 da LDB 9394/96, a formação de docentes para atuar na educação infantil deverá se dar em nível superior, sendo admitida, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. A Prefeitura Municipal de Londrina-Pr realizou, em 2004, um concurso público para professores de educação infantil, criando o referido cargo, em substituição às funções de auxiliar e monitores para esta etapa da educação básica.



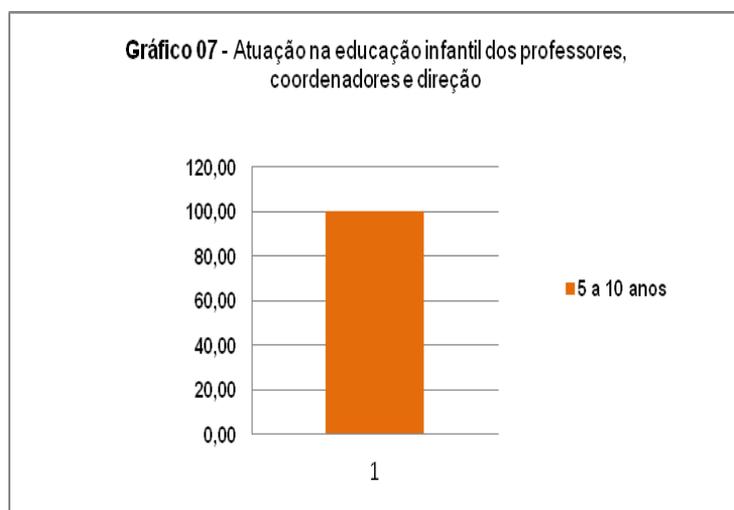
Fonte: A autora

Sendo assim, o Gráfico 6 - Grau de Escolaridade dos Professores, Coordenadores e Direção - CMEI, revela que, das 05 (cinco) participantes da pesquisa, 04 (quatro) cursaram pedagogia e 01 (uma) magistério, em nível médio, e outro curso de graduação completo. Destaca-se, também, o fato das cinco participantes terem concluído cursos de pós-graduação, em nível de especialização, o que evidencia o interesse destas em ascenderem profissionalmente.



Fonte: A autora

Em razão da data da realização do concurso para professor de educação infantil, no sistema municipal de educação de Londrina-PR, o Gráfico 7 - Atuação na Educação Infantil dos Professores, Coordenadores e Direção - CMEI, evidencia o tempo de 5 a 10 anos de atuação profissional, entre as pesquisadas neste nível de ensino.



Fonte: A autora

Os gráficos acima traçam o perfil das profissionais de educação infantil, no que se refere à faixa etária, ao estado civil, ao número de filhos, à escolarização e ao tempo de atuação profissional, no entanto, é importante registrar, aqui, que, como assinala Kramer (2006), tornar-se professor não é algo simples, ao contrário, é um processo bastante complexo que acontece em diferentes espaços e tempos.

A análise da proposta pedagógica da instituição possibilitou que se conhecesse a organização e as propostas de formação continuada dos professores do CMEI. De acordo com a Proposta Pedagógica do CMEI (2006), a formação continuada dos professores e demais profissionais acontece por meio de projetos que contemplam práticas pedagógicas (grupos de estudos, palestras, oficinas etc.), visitas a outras instituições de educação infantil, entre outros.

Com base no trabalho de conclusão de curso intitulado *História da profissionalização docente do professor de educação infantil após a lei de diretrizes e bases nacional brasileira n.9394/96 á luz da imprensa periódica educacional*, realizado na disciplina *Memória e História da Profissão Docente*, tanto a qualidade dos serviços prestados na educação da criança de 0 a 5/6 anos de idade quanto a qualidade da formação do professor de educação infantil perpassam pelo viés da concepção de criança e de educação infantil, bem como, pelo tratamento dado às famílias. Por este motivo, por meio dos questionários, buscou-se conhecer a formação dos professores, pois se espera que os cursos de formação inicial e continuada viabilizem a estes profissionais melhores condições para mediar a relação entre a criança, a família e a escola.

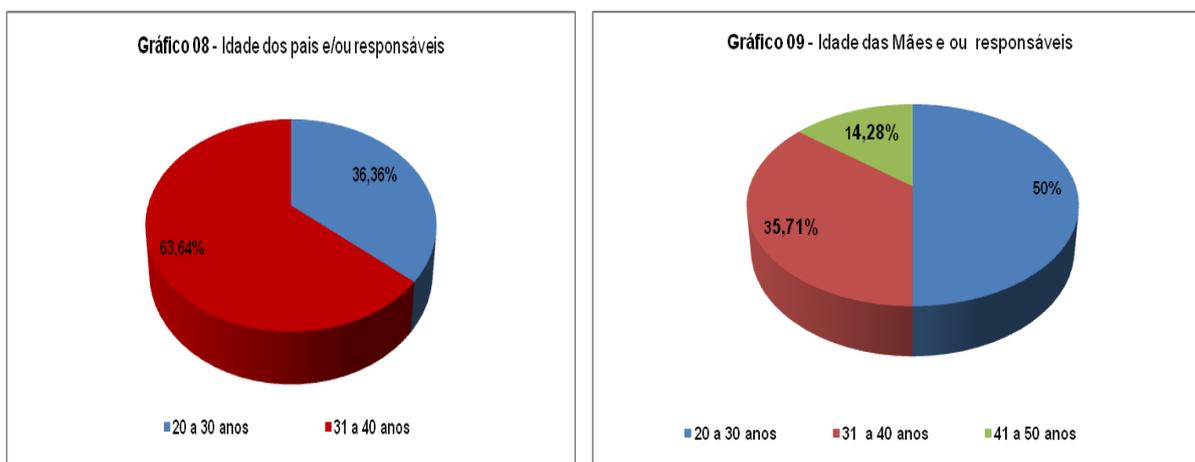
4.3.1.3 Perfil dos Pais e/ou responsáveis

Quem são os pais e/ou responsáveis pelas crianças da educação infantil de um dos grupos participante deste estudo? Qual a faixa etária, o estado civil, o número de filhos, o grau de escolaridade e a profissão dos pais, das mães ou responsáveis? Por meio dos questionários, foi possível esboçar o perfil deste grupo. Os questionários foram entregues, aos pais e/ou responsáveis pelas 20 (vinte) crianças matriculadas em um dos grupos de educação infantil nível V⁴², em um envelope, que poderia ser lacrado e deveria ser devolvido na escola,

⁴² Os grupos estão organizados por faixa etária, conforme segue: Educação Infantil I (3 meses a 1 ano de idade); Educação Infantil II (1 a 2 anos de idade); Educação Infantil III (2 a 3 anos de idade); Educação Infantil IV (3 a 4 anos de idade); Educação Infantil V (4 a 5 anos); Educação Infantil VI (5 a 6 anos de idade).

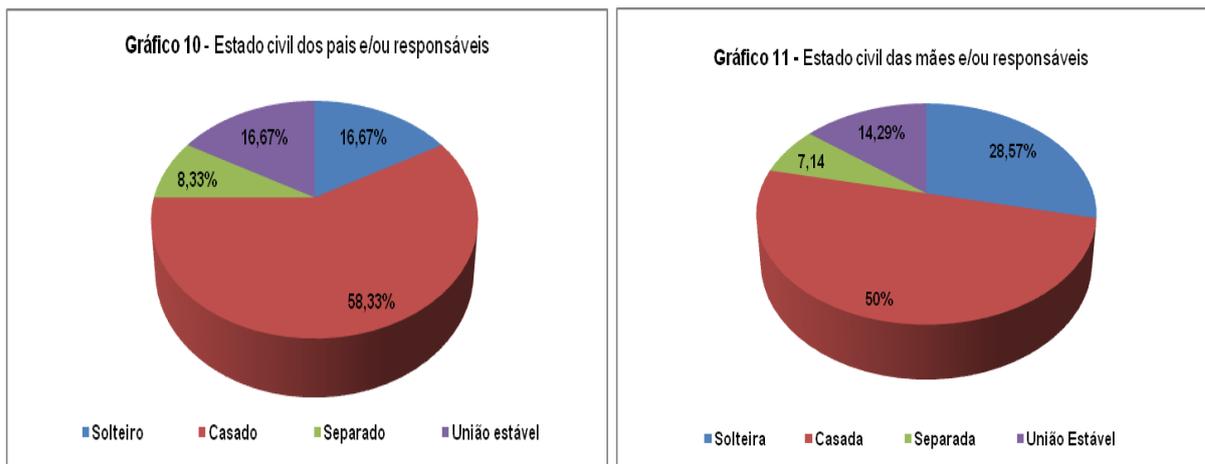
juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dos questionários distribuídos às famílias: 14 (quatorze) foram devidamente preenchidos e entregues na escola, com o aceite das mesmas em participar da pesquisa; 02 (dois) foram devolvidos pelas famílias que optaram por não participar da pesquisa; e 04 (quatro) não foram devolvidos à pesquisadora.

No que se refere à faixa etária dos pais e/ou responsáveis, 04 (quatro) têm entre 20 e 30 anos; 07 (sete), entre 31 e 40 anos; e 01 (um) entre 51 e 60 anos. Entre as mães, 07 (sete) têm entre 20 e 30 anos; 05 (cinco) entre 31 e 40 anos; e 02 (duas), entre 41 e 50 anos. Os dados mostram que os pais são jovens, pois a maioria dos pais e/ou responsáveis tem entre 31 e 40 anos; e a maioria das mães, entre 20 e 30 anos.



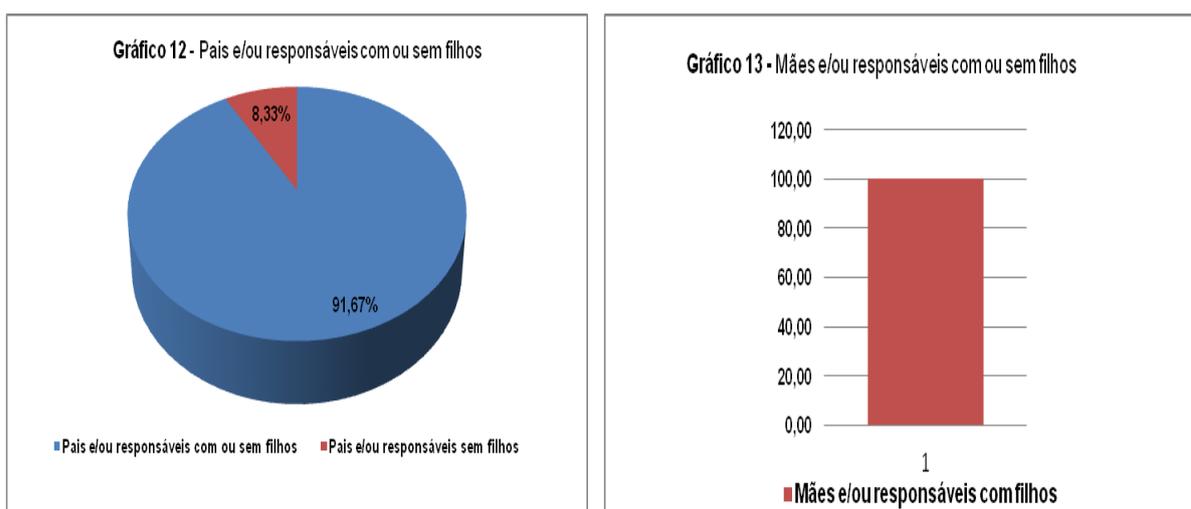
Fonte: A autora

Quanto ao estado civil dos pais e/ou responsáveis, verificou-se que 02 (dois) são solteiros; 07 (sete) casados; (01) separado; e (02) têm uma união estável. Quanto às mães, 04 (quatro) são solteiras; 07 (sete) casadas; 01 (uma) separada; e 02 (duas) têm uma união estável. Os gráficos revelam que 75% dos pais e mães participantes da pesquisa são casados ou vivem em união estável, havendo apenas 01 (um) caso de separação, e (02) duas mães solteiras, que não indicaram o nome do pai do seu/sua filho(a) no questionário; uma delas preencheu os campos destinados para os dados do pai/e ou responsável e repetiu os seus próprios dados, podendo-se concluir que, no seu entendimento, ela ocupa os dois papéis, ou seja, de mãe e pai da criança.



Fonte: A autora

Perguntou-se, no questionário, se o pai, a mãe e/ou responsável tinham filhos ou não, pois pode ocorrer que o responsável ocupe o lugar de pai ou mãe, mas não tenha filhos biológicos. Esta hipótese se confirmou ao se observar que o gráfico 12 - Pais e/ou responsáveis com ou sem filhos, revela 01 (um) responsável, no caso, o padrasto, sem filhos biológicos. Entretanto, as sessões de observação possibilitaram que se verificasse que este é um padrasto participante, presente na reunião de pais, nas comemorações e na fala da criança nas rodas da novidade, pois esta se refere à presença do seu pai/padrasto nas atividades realizadas com a família. Entre as mães, todas disseram ter filhos.

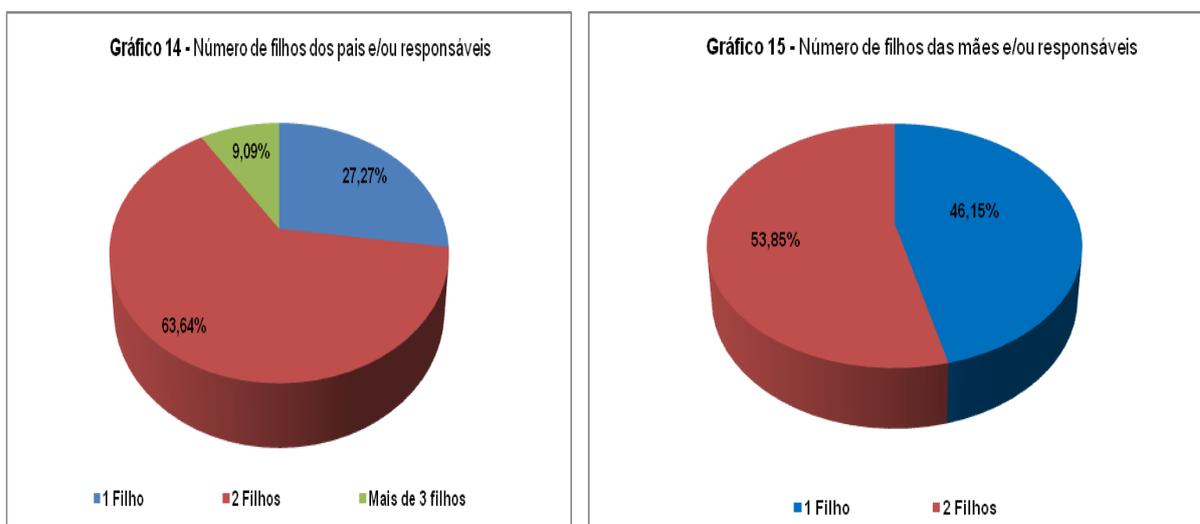


Fonte: A autora

No que diz respeito ao número de filhos: 03 (três) dos pais têm um filho; 07 (sete) têm dois filhos; e 01 (um) tem mais de três filhos. Entre as mães: 06 (seis) têm um filho; 07 (sete) têm dois filhos; e 01 (uma) tem mais de três filhos. Os gráficos, abaixo, corroboram as estatísticas

que mostram que, nos últimos tempos, a família brasileira diminuiu de tamanho, sendo esta composta, em média, por dois filhos. Estes resultados correspondem, ainda, ao divulgado pelo IBGE (2010), segundo os quais as mulheres escolarizadas são mães um pouco mais tarde e têm menos filhos. Ao analisar os diversos fatores que influenciaram a redução do tamanho da família, um artigo intitulado *Famílias encolhidas: Brasil em transição demográfica* publicado pela Revista FAPESP, afirma que:

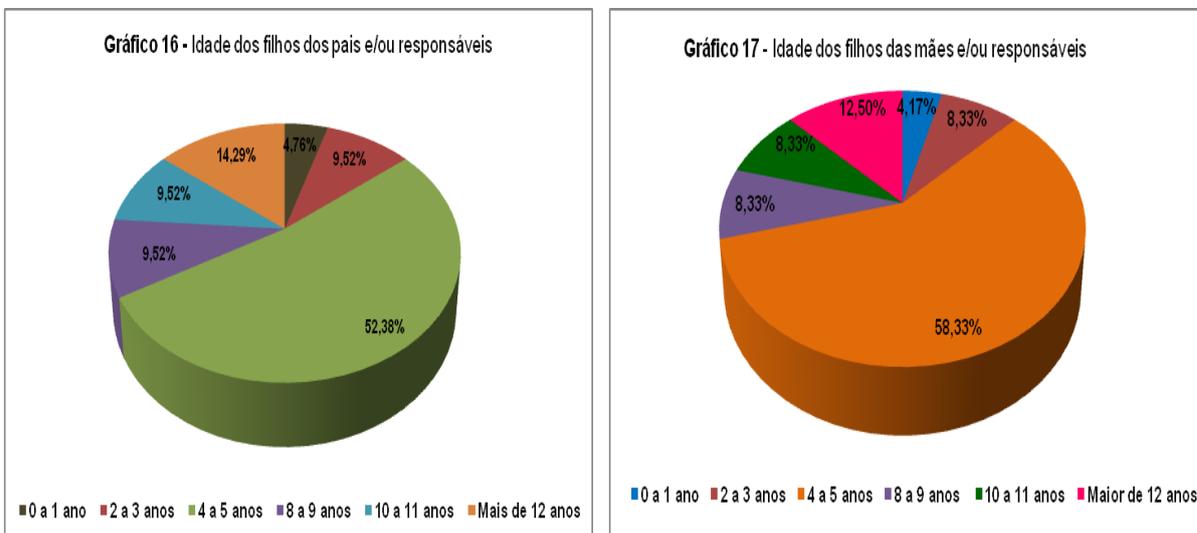
Antigamente, as famílias tinham muitos filhos, porque sentiam o efeito das altas taxas de mortalidade infantil e era preciso essa compensação para que houvesse sobreviventes que cuidassem dos pais na velhice. Com a Previdência Social, o Estado assumiu, em princípio, esse papel. Ao mesmo tempo, a política de crédito ao consumidor dos anos 1970 levou as pessoas a ter maiores aspirações de consumo e a pensar em como ajustar desejos de consumo e número de filhos. A grande mudança ocorrida na área das comunicações, em especial com a televisão, que chegou a um grande número de lares e lugares, acabou por influenciar, principalmente através das telenovelas, valores e estilos de vida, via famílias pequenas. Surgia também na época a pílula anticoncepcional, que certamente deu às mulheres oportunidade de regulação da fecundidade (HAAG, 2012, p.2).



Fonte: A autora

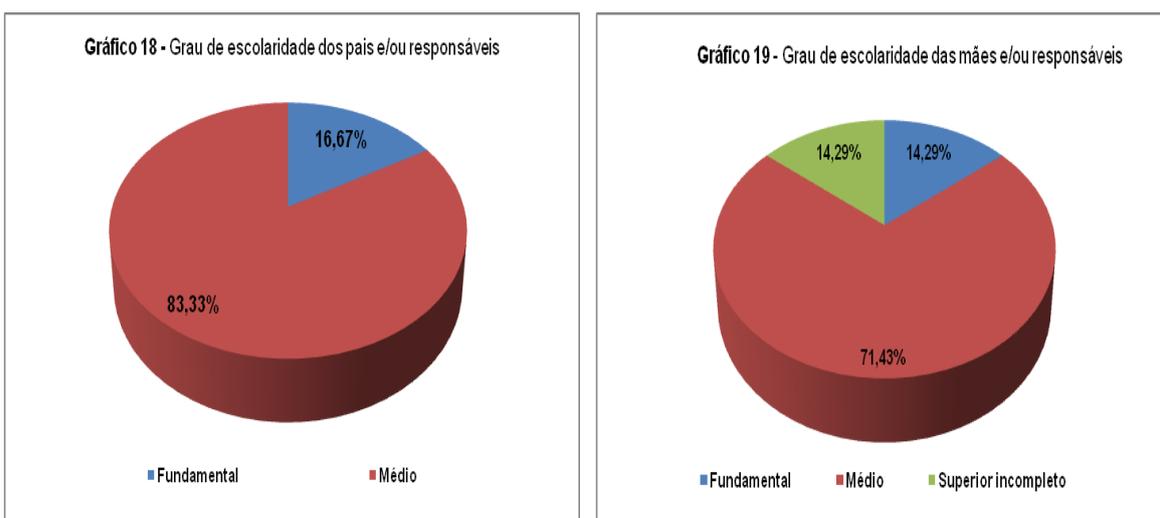
Quanto à idade dos filhos, o maior índice encontra-se na faixa etária entre 4 e 5 anos, uma vez que se trata da idade das crianças pesquisadas. Destaca-se o fato de que, por se tratar de um grupo de pais jovens, pois a maioria das mães têm entre 20 e 30 anos, pela idade dos filhos, revelada nos gráficos 16 e 17, entende-se que estas foram mães cedo. Sobre este assunto, o artigo acima citado, destaca que, no Brasil, a transição demográfica tem características próprias, ou seja, se, por um lado, há um adiamento da reprodução para depois dos 30 anos, por outro, há o rejuvenescimento da fecundidade, uma vez que, hoje, o pico da fecundidade

está na faixa etária entre 20 e 24 anos, como revelaram os dados levantados por este estudo (HAAG, 2012).



Fonte: A autora

Os gráficos, a seguir, demonstram que 10 (dez), ou seja, a maioria dos pais, completaram o ensino médio; 02 (dois), o ensino fundamental; e nenhum deles, o ensino superior. A maioria das mães, ou seja, 10 (dez) completaram o ensino médio; 02 (duas), o ensino fundamental; e 02 (duas) não completaram o ensino superior, sendo estas mais escolarizadas do que os homens.

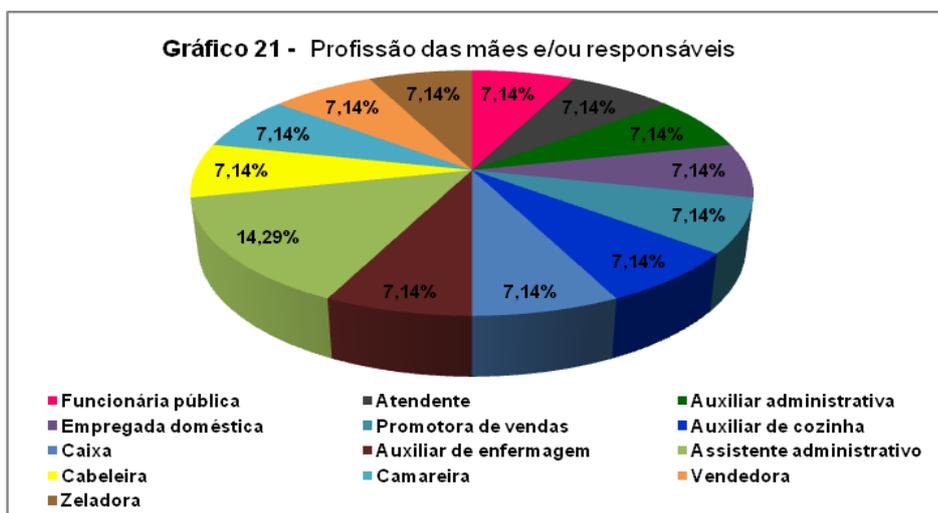


Fonte: A autora

Os pais, as mães e/ou responsáveis, do grupo participante da pesquisa exercem diferentes profissões, no funcionalismo público, no comércio e no setor de prestação de serviços, o que confirma o perfil da comunidade atendida, traçado na proposta pedagógica da instituição. Como a maioria dos pais trabalha no comércio, das 8h às 18h, o CEMEI funciona das 07h às 19h, com atendimento em período integral.



Fonte: A autora



Fonte: A autora

Em síntese, os pais, as mães e/ou responsáveis participantes desta pesquisa são homens e mulheres jovens, a maioria casados ou vivendo em união estável, conseqüentemente, tornaram-se pais bastante jovens. A maioria tem um ou dois filhos, completou o ensino médio e exerce profissão no comércio ou no setor de prestação de serviço.

4.3.2 Escola Particular

A Escola Particular foco deste estudo foi fundada em 06 de dezembro de 2004, está localizada na região central da cidade de Londrina/PR e atende, aproximadamente, 100 crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A escolha do nome para a instituição teve como motivação a valorização da cultura brasileira, por meio de uma palavra de origem indígena que traduz a proposta e a filosofia da escola.

Após estudos, pesquisas e visitas a escolas em grandes cidades, as fundadoras viram a necessidade de trazer, para Londrina/PR, uma escola para crianças que atendesse o anseio das famílias “que procuram por um espaço rico, estimulante e que traga desenvolvimento harmônico às crianças, que conceba o aluno como uma pessoa inteira, com suas experiências, com sua afetividade, seus sentidos, suas percepções” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.2).

A instituição conta com 2.900 m² de terreno, dos quais, 650 m² são de área construída. A escola possui três salas de berçário, cinco salas de educação infantil, cinco salas para o ensino fundamental, sala de música e fantasia, sucataria, ateliê, sala de reuniões, cozinha, secretaria e administração, 05 banheiros para uso das crianças e 02 banheiros para uso dos adultos. Quanto à área verde, árvores, plantas e bichos compõem o espaço, conforme a filosofia da instituição. As salas são organizadas por áreas ou cantos de aprendizagem: área de encontro, área de jogos simbólicos, área de jogos, blocos, quebra-cabeças e área de ciências. Os espaços comuns da escola são: pátio, ateliê, sala de música e fantasia e viveiro com bichos.

Foto 8 – Fachada da Escola Particular



Fonte: A autora

A Educação Infantil está organizada por faixa etária, assim, atende crianças de 0 a 2 anos, das 7hs às 12h30min, no período matutino; ou das 13h30min às 18h30min, no período vespertino; e de 2 a 5 anos, das 13hs às 17h30min, no período vespertino. A partir de 2009, a Escola passou a ofertar o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, organizado da seguinte forma: 1º Ciclo (1º, 2º e 3º ano) e o 2º Ciclo (4º e 5º ano), das 13h30min às 17h45min, no período vespertino. O critério utilizado é a idade, no entanto, a escola orienta-se “segundo uma concepção de educação que considera a interação entre diferentes como uma estratégia de aprendizagem” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.159), sendo assim, propiciar o intercâmbio entre as crianças de idades variadas faz parte do seu cotidiano.

No que diz respeito, à filosofia e aos princípios legais e didático-pedagógicos, a escola trabalha em consonância com os pressupostos estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, de 1999, pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, no entanto, sua Proposta Pedagógica destaca alguns princípios norteadores que são:

A CRIANÇA INTEIRA: a Escola leva em conta não apenas os aspectos cognitivos da criança, mas também a criança histórica, socialmente situada, com suas atividades reais e significativas em função de seu contexto sócio-cultural de origem.

TRABALHO COOPERATIVO: a Escola valoriza, incentiva e desenvolve o trabalho cooperativo nas mais diversas situações de aprendizagem. É a partir desse valor que formaremos indivíduos éticos, conscientes e sensíveis ao próximo.

AUTONOMIA: as atividades escolares devem propiciar um espaço de exercício da autonomia da criança, propostas que possibilitam à criança a observância de que qualquer atividade necessita de uma estruturação, de regras e leis. Esta condição estaria dada não na simples recepção de regras, mas no exercício de construir junto (aluno-professor). Com atividades realmente estimulantes e inteligentes, a escola pode, por meio da ênfase nas experiências e pesquisas, desenvolver a crítica e fortalecer as iniciativas próprias, elementos consolidadores da autonomia.

RESPEITO À NATUREZA E COMBATE AO DESPERDÍCIO: é princípio da Escola construir, a partir do incentivo a pesquisas teóricas e principalmente a vivências práticas, um conhecimento que leve a ações de respeito ao ambiente (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.15).

No que se refere à organização curricular, assim como, à metodologia, segundo a proposta pedagógica da instituição, “o currículo está organizado de maneira a privilegiar a educação pelo respeito às necessidades individuais, pelo questionamento e (res)significação do mundo” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.17-18). Nessa perspectiva, a escola busca oportunizar às “crianças a experiência com diferentes linguagens, organizadas a partir de pesquisa do corpo docente acerca do referencial teórico e do percurso pessoal e único do grupo com o qual trabalha, utilizando-se de diferentes estratégias nesse caminho”. Os teóricos que subsidiam o trabalho pedagógico da escola são: Vygotsky, Piaget, Wallon, Constance Kamii, Paulo Freire e Emília Ferreiro. Entretanto, de acordo com a Proposta Pedagógica (2009), muitos são os autores que auxiliam a escola na grande tarefa de formar cidadãos conscientes de seu lugar no mundo. Nesse sentido, segundo a proposta da escola:

Nosso projeto busca boa parte de suas inspirações em autores anteriormente citados que defendem, apesar da diversidade de pensamento encontrada aí, uma educação aberta para a capacidade criativa da criança, para o afeto, para o desafio do educador e do educando e que, acima de tudo, valorize o caráter emancipatório que a escola deve ter (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.22).

Ao tratar das Áreas do Conhecimento, dos Objetivos e dos Conteúdos Selecionados, a proposta da escola estabelece que:

Os períodos de trabalhos dirigidos são combinados de maneira que sempre se busque alavancar o saber e a autonomia da criança. Focando as atividades sobre os Objetos de Conhecimento (Movimento, Música, Artes, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática) e sobre o Currículo Emergente, nas quais, a partir do desejo reconhecido na criança de conhecer, investigar, crescer, comunicar, emergem temas que serão transformados em propostas de trabalho (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.23).

Para as crianças de quatro a oito anos, a escola oferece, além do horário regular, as oficinas de: Jogos e Brincadeiras, Literatura Infantil, Circo, Inglês Artes Plásticas e Música, com o objetivo de “possibilitar a construção de novas aprendizagens e promover a troca de informações acerca do processo que educando e educador vivenciarão nessa prática, bem como aumentar o leque de informações das crianças diante das diferentes linguagens criadas culturalmente” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.159).

A escola não celebra as datas comemorativas ao longo do ano letivo. “As datas mais significativas na vida dos alunos são trabalhadas em forma de pesquisa, para que o conhecimento a respeito da história dos eventos sobreponha-se a qualquer apelo consumista enfatizado pela mídia” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.156). No entanto, por entender que a Festa Junina é uma das mais significativas do folclore brasileiro, esta é comemorada com os alunos e suas famílias.

De acordo com a proposta pedagógica da escola, a comunidade atendida é formada por crianças filhas de profissionais liberais (dentistas, advogados, professores universitários, médicos, empresários, representantes comerciais etc.). “São famílias com média de dois filhos, compostas por pai e mãe ou apenas mãe, cuja faixa etária é entre 30 a 40 anos, sendo que 83% desses pais possuem Ensino Superior completo ou em andamento [...]” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.3).

Ao abordar a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, a escola posiciona-se da seguinte maneira:

A conexão interetapas pode ser estabelecida de forma real no momento em que se pensar em um projeto educativo contínuo. Por isso, ao buscarmos um projeto de formação de indivíduos social e intelectualmente autônomos, visamos a um projeto educacional que abranja não só a educação infantil, mas a escolarização como um todo. Ampliamos perspectivas e focamos sobre os objetivos formativos que se desenvolvem em cada uma das etapas. Uma etapa não é preparo ou treino para a próxima, mas sim base (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p. 154)

No que diz respeito, mais especificamente, à comunicação entre a instituição de educação infantil e a família, o atendimento aos pais acontece das 8hs às 11h30min, no período matutino, e das 14h às 17h, no período vespertino. A escola promove reuniões semestrais e procura contato com os pais sempre que necessário. No calendário, são “previstos alguns sábados de encontros familiares, eventos que são descontraídos e muito gostosos. Os alunos podem compartilhar com a família o espaço da escola, pintando, modelando, aprendendo e ensinando” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.156). São também promovidos encontros de pais com o objetivo discutir temas de interesse da maioria; as datas e informações são veiculadas em circulares impressas ou enviadas por e-mail. Além disso no segundo semestre de 2011, por iniciativa e necessidade dos pais e com o apoio da escola, iniciou-se a formação do Grupo de Pais da Escola Particular, cuja finalidade foi criar um espaço de troca a respeito das dificuldades, angústias e alegrias da ‘arte-tarefa’ de educar.

No que diz respeito ao Processo de Avaliação, “todos os envolvidos no processo educacional são objetos de avaliação. Isso inclui não só os educandos como suas famílias, a comunidade a que pertencemos e os demais profissionais que atuam na instituição” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.147). O instrumento de avaliação utilizado pela escola na educação infantil é o portfólio, e no 1º ano do ensino fundamental, o relatório.

Quanto ao trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove anos, a exemplo do que propõe a abordagem de Reggio Emilia, a escola em questão, busca encorajar as crianças a descobrir e redescobrir a si mesma e o mundo a sua volta, por meio de suas diferentes linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.21).

As sessões de observação revelaram que, no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, as crianças de 5 a 6 anos tiveram garantido o direito aos jogos e brincadeiras, especialmente, nos momentos da acolhida (13h às 13h30) e da saída (17h30 às 18h15), enquanto estas aguardavam seus pais e/ou responsáveis, assim como, a um trabalho pedagógico que considera suas múltiplas linguagens. Durante sua fala sobre *O professor e os afazeres da educação infantil e das séries iniciais*, no I Fórum Internacional de Educação Infantil, na Unicamp, a Profª Drª Marieta Lúcia Machado Nicolau enfatizou “os ganhos que a criança tem quando as suas múltiplas linguagens são trabalhadas mediante o conto, as histórias, a expressão oral, a manipulação e análise de situações envolvendo objetos, as construções que faz, os movimentos corporais, as dramatizações de que participa” (NICOLAU, 2011, p.21).

As imagens abaixo mostram a interação entre a professora e as crianças durante uma brincadeira de faz-de-conta, bem como, a mediação desta ao organizar e oferecer diferentes materiais para este momento; o envolvimento de uma das crianças no jogo de boliche no pátio da escola, o movimento, a alegria e a satisfação de uma das crianças ao brincar com a bola; e por fim, a alegria e a vibração das meninas após uma jogada durante o jogo de boliche.

Foto 9 – Jogos e brincadeiras



Fonte: A autora.

Brincar é a característica marcante da infância, constitui-se numa experiência completa, que exige a participação total da criança em termos de movimentação física, envolvimento emocional, ação da mente, comportamentos espontâneos e improvisados, além de favorecer a tomada de decisões, a resolução de problemas e de desenvolver a criatividade (NICOLAU, 2011, p.21).

É relevante destacar que a criança de 5 a 6 anos, do 1º ano, assim como, a de 7 a 10 anos, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, precisa brincar, desenhar, descansar etc., ser tratada como criança e não simplesmente como ‘aluno’, com a cobrança de muitos afazeres escolares que sobrecarregam sua rotina, na escola e fora dela, e com as exaustivas lições de casa, fazendo-a, assumir, precocemente, uma postura que não condiz com o seu tempo de ser criança, de viver a sua infância. “Importante também é destacar as atividades que visam a formação da criança leitora-escritora, mediante a audiência de histórias [...]” (NICOLAU, 2011, p.21), como relato a seguir:

Desta vez, a roda foi organizada para ouvir a história “O rei bigodeira e a sua banheira”. Algumas crianças já conheciam a história, mas combinaram, no grupo, que não iriam contar os episódios antes da hora, pois há outras pessoas na roda que ainda não a ouviram, como por exemplo, as duas meninas que ingressaram na escola neste ano. [...] A professora pergunta: Quem gostou da história? E a resposta é unânime, todos gostaram (Diário de Campo, 11 maio 2011).

As imagens abaixo mostram o interesse, a atenção, a concentração e o fascínio das crianças pela leitura e pela escrita, tanto no momento de ler um gibi ou de descobrir o que diz a matéria do jornal que traz estampada uma das obras da artista que o grupo está trabalhando

em sala de aula, como no momento de escrever o seu nome e registrar o número de pontos obtidos numa das suas jogadas no jogo de boliche ou de redigir um convite.

Foto 10 – Língua Portuguesa



Fonte: A autora.

A arte é uma linguagem bastante utilizada na escola. Durante o período de observação, as crianças puderam se expressar por meio de desenhos, pinturas, colagens, dramatizações e música, como, por exemplo, na atividade que propunha a releitura da obra *Manacá*, de Tarsila do Amaral.

A professora recorda com o grupo o que já sabem sobre a vida e a obra da artista. Ela pergunta quem conhece um manacá, uma das crianças diz que é a flor preferida da sua mãe e que, na sua casa, há quatro pés de manacás. A professora orienta que, assim como a artista, as crianças poderão representar, numa folha de papel, utilizando apenas papéis coloridos, tesoura e cola, uma flor, uma árvore ou uma planta de que gostam muito (Diário de Campo, 16/03/2011).

Foto 11 – Artes Visuais

Fonte: A autora.

A música faz parte do cotidiano do grupo observado. Além do encontro semanal com a professora de música da escola, a professora regente e a auxiliar trabalham com a música durante a transição entre uma atividade e outra. Em um destes momentos, a professora:

[...] apagou a luz, colocou a música ‘Ponte de Areia’⁴³, rapidamente as crianças se acomodaram em seus lugares, abaixaram suas cabeças e ficaram esperando pela massagem. Na sequência, a professora entregou a letra da música impressa numa folha de papel sulfite e solicitou que cantassem lendo. A experiência foi muito bonita. A professora de música que transitava pela escola, sorrateiramente, parou para ouvir e, ao final, aplaudiu o grupo que imediatamente pediu para cantar novamente para a visitante, e novamente se cantou “Ponte de Areia”. Perguntei para as professoras qual a razão da escolha desta música e as mesmas me explicaram que relacionaram a letra dessa com ‘Central do Brasil’, uma das obras da Tarsila do Amaral, artista bastante apreciada pelo grupo (Diário de Campo, 20 abr. 2011).

⁴³ Composição de Milton Nascimento e Fernando Brant.

Foto 12 – Ciências Naturais (a)

Fonte: A autora.

Garantir a locomoção das crianças nos espaços da instituição para que estas observem a natureza também faz parte de seu desenvolvimento (NICOLAU, 2011). As fotos ao lado e abaixo mostram momentos de curiosidade e encantamento das crianças pelos animais encontrados no jardim da escola e pelos que vivem na escola. Tal situação pode ser constatada também por meio do registro de uma das sessões de observação.

Foto 13 – Ciências Naturais (b)

Fonte: A autora.

Enquanto brincavam, a brincadeira “congelou” por dois momentos interessantes: o primeiro foi a visita das crianças à ‘tartaruga, cágado ou jabuti’, que ainda estão pesquisando e que está hospedada na fonte do bosque; o segundo foi que, em meio a tanta euforia, no jogo simbólico, as crianças avistaram uma mariposa no alto do tronco de uma árvore (Diário de Campo, 11 maio 2011).

Foto 14 - Tartaruga, Cágado ou Jabuti



Fonte: A autora.

“A formação de uma consciência ecológica se dá mediante vivências que impliquem observar e conhecer a vida dos homens, das plantas e dos animais” (NICOLAU, 2011, p.22). Segundo Nicolau (2011), é importante que, dentre os seus afazeres na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental “os professores constatem a importância das Ciências para o desenvolvimento das crianças, de modo que, paulatinamente, elas compreendam os fenômenos naturais, o homem fazendo parte da natureza e como agente de transformações do ambiente em que vive”.

A Matemática se fez presente em diferentes situações do cotidiano do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, como: em jogos e as brincadeiras, como o jogo de trilha e o de boliche, em que os pontos obtidos pelas crianças são registrados por elas numa folha de papel sulfite; no jogo com cartas etc; no uso do calendário; na distribuição de materiais etc.; na atividade de culinária, quando devem seguir uma receita, observando a quantidade dos ingredientes, entre outras. A foto abaixo revela alguns desses momentos vividos, intensamente, pelas crianças, como, por exemplo, durante os jogos e na atividade de culinária, onde utilizaram a balança.

Foto 15 - Matemática

Fonte: A autora.

Assim como as sessões de observação do trabalho pedagógico realizadas no CMEI, as observações na Escola Particular também possibilitaram um olhar mais atento para a relação professor-escola-família na educação da criança de 5 a 6 anos, uma vez que os contextos são diferentes, mas a criança é a mesma. Mais uma vez, os costumes e os valores de cada família fizeram-se presentes, em diferentes momentos do tempo das crianças na escola, e os professores souberam aproveitar essas situações para conhecer melhor a criança, respeitando a diversidade cultural que envolve cada grupo. Foram diversas as situações em que se manifestaram os valores, os conhecimentos, a cultura etc., advindos do contexto familiar das crianças, nas atividades realizadas na escola, tais como: nas rodas de conversas, no jogo simbólico; no lanche preparado pelas famílias; nas tarefas etc. Situações como a entrada e a saída das crianças, a comunicação via agenda, as reuniões e os eventos etc., que tratam, especificamente, da interação entre os professores, a escola e a família, revelaram o quanto os professores como os pais e/ou responsáveis assumem papéis importantes na educação da criança de 5 a 6 anos de idade.

Como já anunciado no texto que caracterizou a outra instituição participante desta pesquisa, em razão da temática mesma, as questões relativas à interação entre os professores, a família e a escola apontadas, especialmente, na proposta pedagógica, serão discutidas, com maior

profundidade, no próximo capítulo, juntamente com os dados obtidos por meio dos questionários, das sessões de observação e do referencial teórico que fundamenta este estudo.

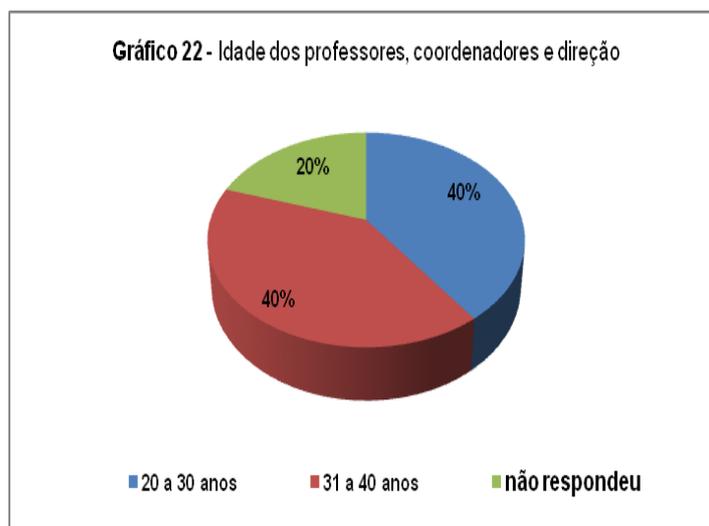
4.3.2.1 As crianças

Na instituição privada, participou da pesquisa um grupo de 18 (dezoito) crianças de 5 a 6 anos, que foi constituído a partir da junção de dois grupos de educação infantil nível V, do ano letivo de 2009, formando, assim, o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, do ano letivo de 2010. Pode-se dizer que, durante o período de observação, as crianças mostraram-se bastante ativas, autônomas, muito interessadas em aprender, em brincar e em dividir com seus pares e com os adultos (professores, pais e/ou responsáveis) os momentos de descobertas, de novos saberes, de ensinar e aprender sobre as coisas que os cercam tanto no contexto escolar como fora dele. No que diz respeito aos combinados do grupo, quando estes não eram cumpridos por uma determinada criança, a mesma era lembrada pelas professoras ou por um colega sobre a necessidade de cumpri-los.

4.3.2.2 Perfil dos Profissionais

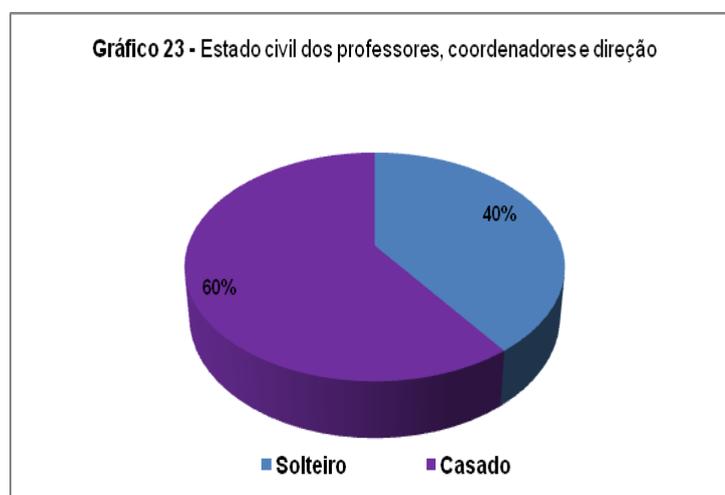
Quem são os professores do 1º ano do ensino fundamental participantes desta pesquisa? Assim como no CMEI, constatou-se uma expressiva presença feminina no quadro de professores da escola particular. A equipe de professores regentes e auxiliares do ensino fundamental é composto por mulheres, entretanto, fazem parte da mesma dois professores do sexo masculino, o professor de educação física e o arte-educador. Este último, quando necessário, em parceria com as professoras, realiza atividades extra, como, por exemplo, a festa junina que aconteceu durante o período da pesquisa, momento em que foi apresentado o Auto-do-boi. Em consonância com o resultado encontrado no CMEI, os cargos de direção, de coordenação e de professor, no grupo pesquisado, são todos ocupados por mulheres.

Os gráficos, a seguir, revelam o perfil destas profissionais do 1º ano do ensino fundamental. Quanto às suas idades, o Gráfico 22 - Idade dos Professores, Coordenadores e Direção – Escola Particular, revela que 02 (duas) das participantes têm entre 20 e 30 anos; 02 (duas), entre 31 e 40 anos; e 01 (uma), entre 41 e 50 anos. No que se refere à faixa etária das profissionais pesquisadas, a escola particular também conta com uma equipe de trabalho jovem.



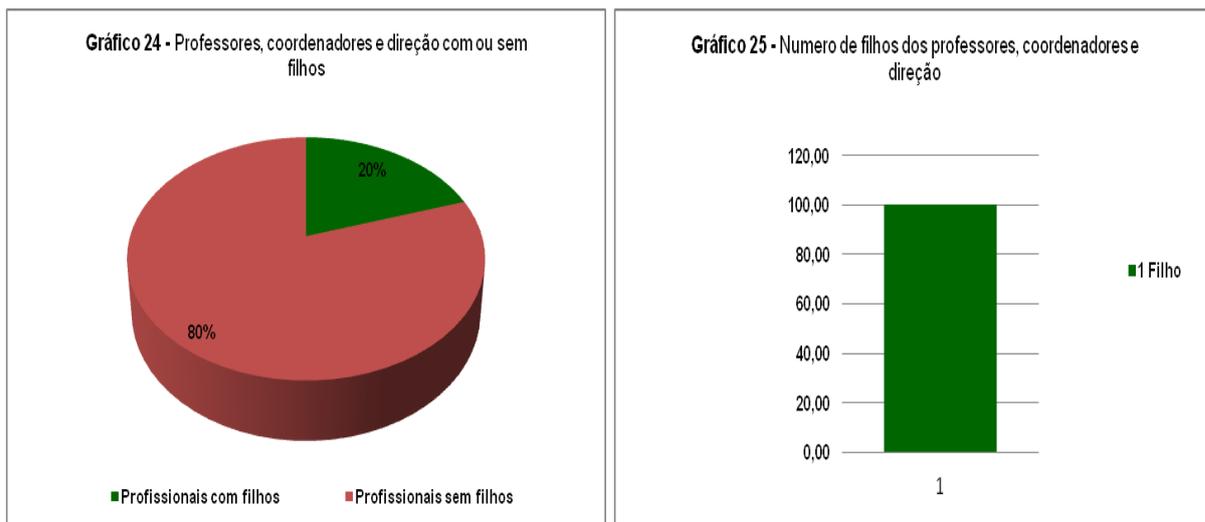
Fonte: A autora.

Quanto ao estado civil dos professores, verificou-se, pelo Gráfico 23 - Estado Civil dos Professores, Coordenadores e Direção – Escola Particular, que 02 (duas) das profissionais são solteiras; e 03 (três) casadas. Mais uma vez, em relação ao estado civil dos participantes da pesquisa, os dados revelam semelhanças nos resultados obtidos entre os profissionais das duas instituições participantes deste estudo.



Fonte: A autora.

Questionou-se se as profissionais da escola particular tinham ou não filhos; caso tivessem, o número de filhos, bem como, a idade dos mesmos. O Gráfico 24 – Professores, Coordenadores e Direção com ou sem filhos – Escola Particular; o Gráfico 25 – Número de filhos dos Professores, Coordenação e Direção – Escola Particular; e o Gráfico 26 – Idade dos Filhos dos Professores, Coordenadores e Direção revelam que apenas 01 (uma) das profissionais tem filhos, uma criança menor de 1 ano de idade.



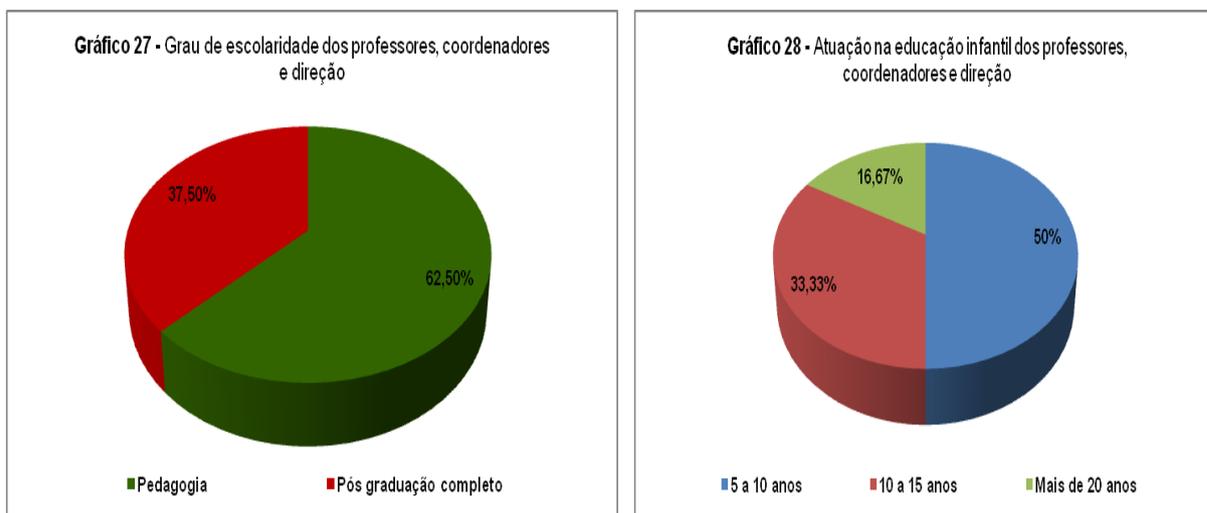
Fonte: A autora.



Fonte: A autora.

Estes dados corroboram as pesquisas que têm revelado a opção da mulher brasileira em adiar a maternidade, em especial, as mulheres de estratos sociais e educacionais privilegiados, que priorizam questões de ordem pessoal, profissional e financeira (HAAG, 2012).

Em atendimento à LDB 9394/96, no que diz respeito à formação do docente do ensino fundamental, na Escola Particular, as 05 (cinco) profissionais participantes da pesquisa cursaram pedagogia; e 03 (três) concluíram cursos de pós-graduação, sendo que uma delas é mestre em educação.



Fonte: A autora.

O gráfico 28 - Atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos Professores, Coordenadores e Direção - Escola Particular, mostra que 03 (três) das profissionais têm entre 5 e 10 anos de atuação no magistério da educação infantil e do ensino fundamental; 02 (duas), entre 10 e 15 anos; e 01 (uma), mais de 20 anos.

Os gráficos acima traçam o perfil das profissionais do ensino fundamental da escola participante da pesquisa, no que se refere à faixa etária, ao estado civil, ao número de filhos, à escolarização e ao tempo de atuação profissional. No que diz respeito à formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, dentre as questões importantes para o sucesso do processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos, Moreno e Paschoal (2009, p. 47-48) destacam a necessidade da:

Garantia do desenvolvimento profissional e formação continuada dos profissionais da Educação Básica por meio de ações conjuntas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na proposição e realização de grupos de estudos, oficinas pedagógicas, visitas às escolas infantis e do Ensino Fundamental, entre outros, a fim de garantir o direito da criança de zero a dez anos a uma educação de qualidade na infância.

A análise da proposta pedagógica da instituição de ensino possibilitou que se conhecesse a organização e as propostas de formação continuada dos professores. O plano de formação

continuada da escola particular prevê, sistematicamente, espaços dentro (reuniões semanais, às terças-feiras, das 19h às 20h30min; reuniões mensais, das 19h às 21h; e reuniões informais, sempre que se fizer necessário) e fora da escola (palestras, visitas, congressos, espaços culturais – museus, bibliotecas etc.) (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009). De acordo com uma circular enviada aos pais e/ou responsáveis, em 2011, os professores do Ensino Fundamental passaram a trabalhar, também, nas sextas-feiras de manhã, com estudos e planejamento. No período da tarde, as professoras permanecem com as crianças até 17h30min, mas ficam na escola até as 18h. Este tempo é utilizado pela professora regente para fazer o registro das atividades realizadas, para observar mais atentamente uma criança e para providenciar o material que será usado no próximo dia.

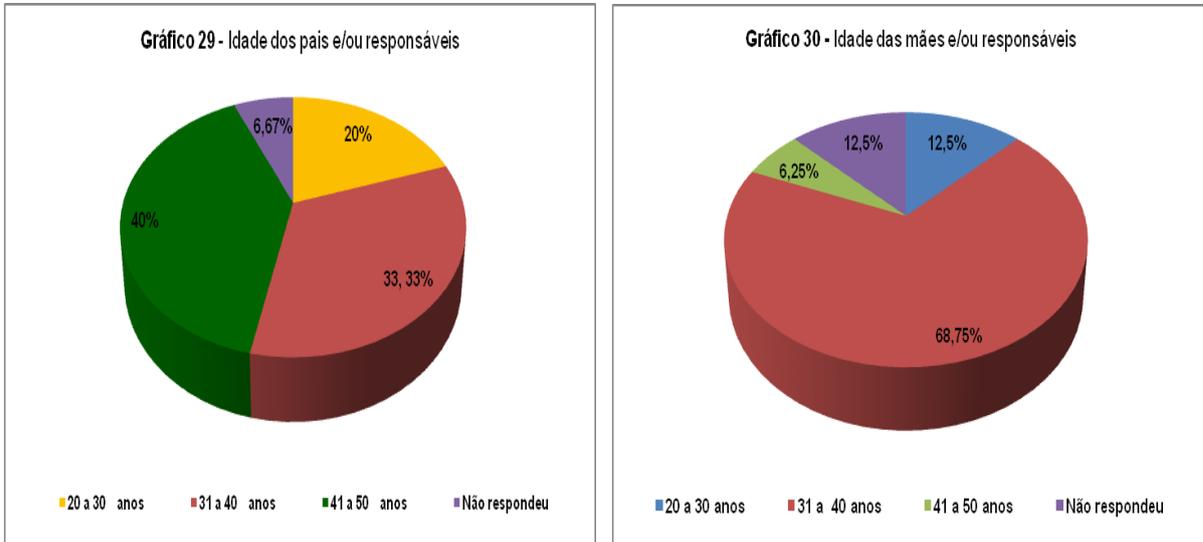
Como já citado no texto referente ao perfil dos profissionais da educação infantil, acredita-se que tanto a qualidade dos serviços prestados na educação da criança de 5/6 anos de idade quanto a qualidade da formação do professor perpassam pelo viés da concepção de criança e de escola, bem como, pelo tratamento dado às famílias. Por este motivo, por meio dos questionários, buscou-se conhecer a formação dos professores, pois se espera que os cursos de formação inicial e continuada viabilizem a estes profissionais melhores condições para mediar a relação entre a criança do 1º ano do ensino fundamental, a família e a escola.

4.3.2.3 Perfil dos Pais e/ou responsáveis

Quem são os pais e/ou responsáveis pelas crianças que participaram deste estudo, do 1º ano do ensino fundamental de nove anos? Qual a faixa etária, o estado civil, o número de filhos, o grau de escolaridade e a profissão dos pais, das mães ou responsáveis? Com o intuito de conhecer o perfil dos pais e/ou responsáveis do grupo participante da pesquisa, foi entregue um questionário às 18 (dezoito) famílias das crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Dos questionários distribuídos às famílias: 16 (dezesesseis) foram devidamente preenchidos e entregues na escola, com o aceite das mesmas em participar da pesquisa; e 02 (dois) não foram devolvidos à pesquisadora.

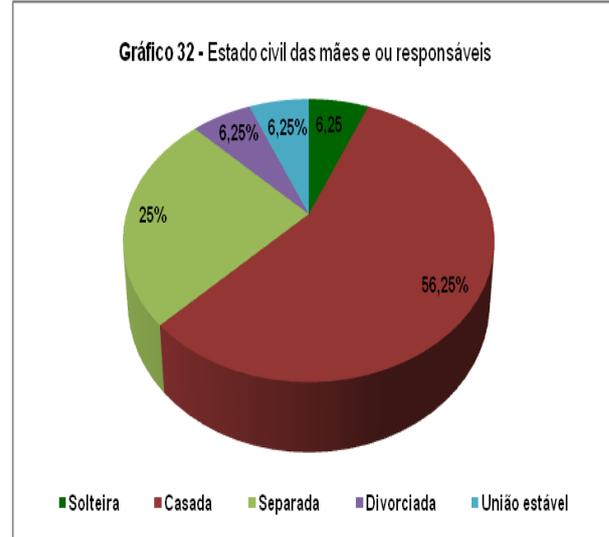
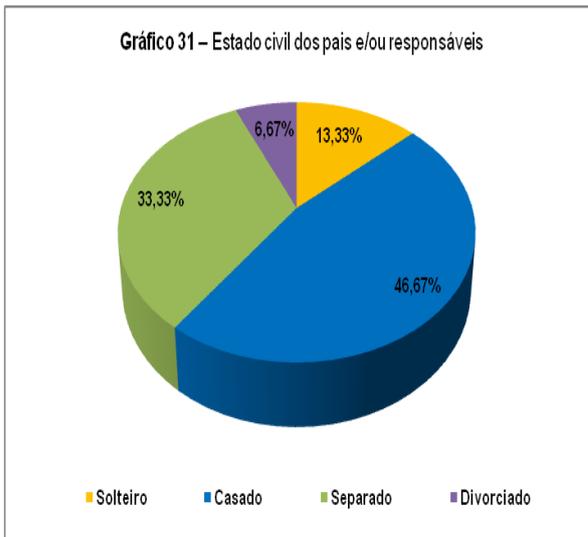
Os gráficos, a seguir, apresentam o perfil dos pais, mães e/ou responsáveis do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, no que se refere à faixa etária: 03 (três) têm entre 20 e 30 anos; 05 (cinco), entre 31 e 40 anos; 06 (seis), entre 41 e 50; 01 (um) não respondeu. Das mães, 02 (duas) têm entre 20 e 30 anos; 11 (onze), entre 31 e 40 anos; 01 (uma) entre 41 e 50

anos; 02 (duas) não responderam. Os dados mostram que a maioria dos pais e/ou responsáveis tem entre 31 e 50 anos; e a maioria das mães tem entre 31 e 40 anos.



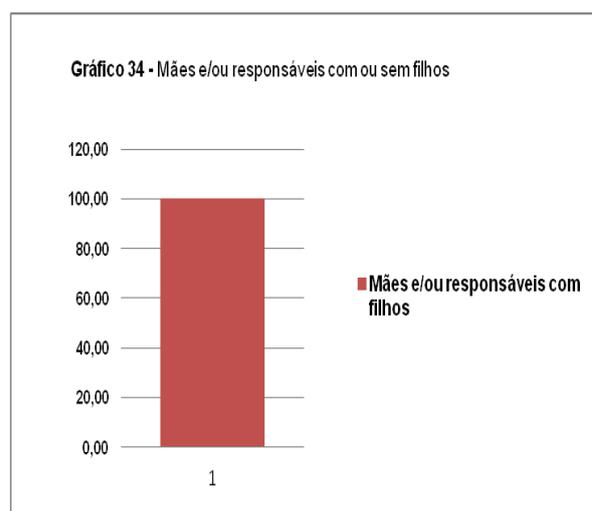
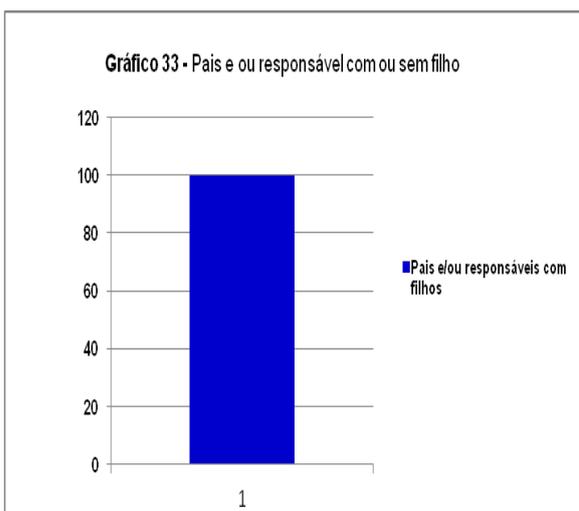
Fonte: A autora.

Quanto ao estado civil dos pais e/ou responsáveis: 02 (dois) são solteiros; 07 (sete), casados; 05 (cinco), separados; e 01 (um), divorciado. Entre as mães e/ou responsáveis: 01 (uma) é solteira; 09 (nove) são casadas; 04 (quatro), separadas; 01 (uma) é divorciada; e 01 (uma) vive uma união estável. Os gráficos revelam que: 47% dos pais são casados e 53% solteiros, separados ou divorciados; e que 62% das mães são casadas ou vivem em união estável e 38% são solteiras, separadas ou divorciadas. A leitura dos dados acima possibilita uma reflexão sobre a diversidade de arranjos familiares existente no grupo de crianças cujas famílias concordaram em participar da pesquisa. Vale destacar que, ao responder o questionário, a mãe que vive em união estável deixou em branco o campo destinado aos dados do pai e/ou responsável, ou seja, não indicou os dados do pai biológico nem do seu companheiro, o que evidencia que esta se vê como a única responsável pelo seu/sua filho(a).



Fonte: A autora.

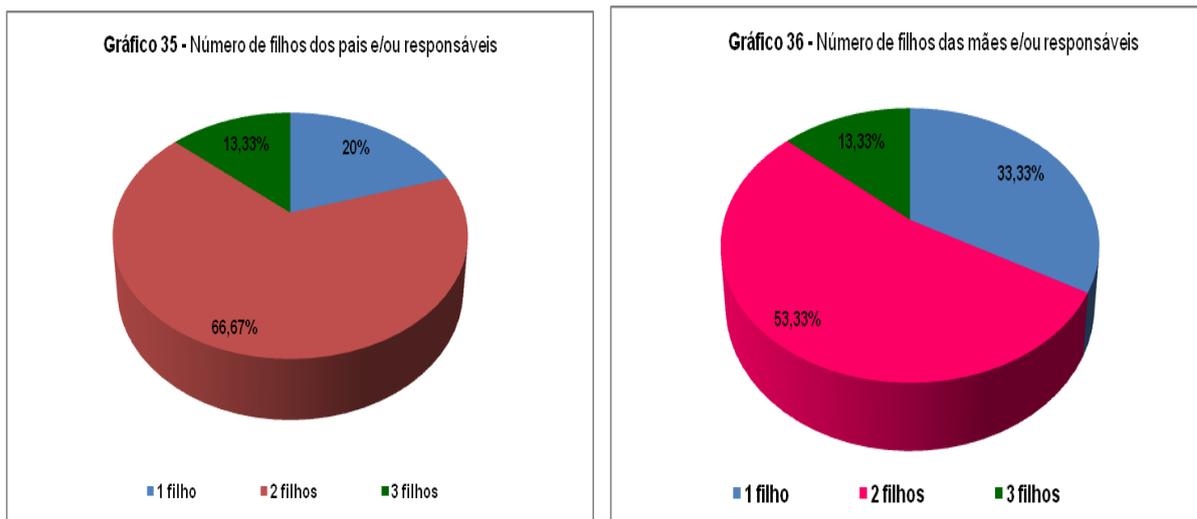
Diferente do resultado encontrado no CMEI, nesta escola, todos os pais e/ou responsáveis citados nos questionários têm filhos; o mesmo acontece com as mães e/ou responsáveis participantes da pesquisa. Entretanto, as sessões de observação possibilitaram que se constatasse a atuante participação de um padrasto que não é mencionado no questionário. Neste caso, o campo destinado aos dados do pai e/ou responsável foi preenchido com as informações do pai biológico da criança. Assim, conclui-se que a criança tem contato tanto com o pai biológico como com o padrasto, porém, é o segundo que participa do cotidiano desta na escola.



Fonte: A autora.

No que diz respeito ao número de filhos: 03 (três) dos pais têm um filho; 10 (dez) têm dois filhos; e 02 (dois) têm três filhos. Já as mães: 05 (cinco) têm um filho; 08 (oito) têm dois

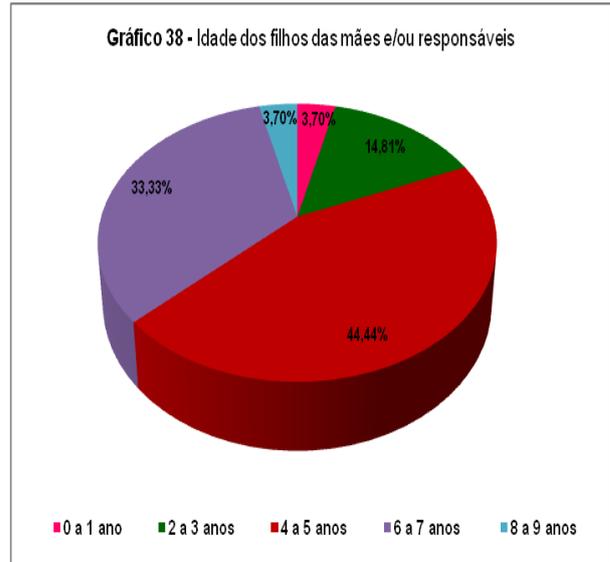
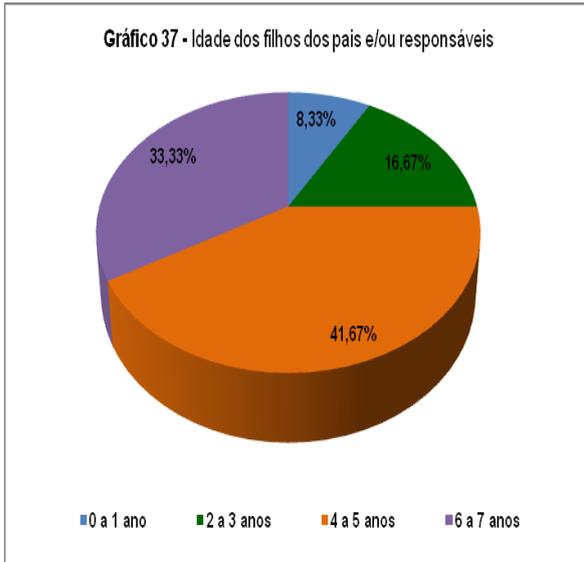
filhos; e 02 (duas), três filhos. Assim como no CMEI, os gráficos, abaixo, referendam as estatísticas de que, nos últimos tempos, a família brasileira diminuiu de tamanho, sendo esta composta por um ou dois filhos e, no máximo, três. Os mesmos, mais uma vez, referendam o resultado divulgado pelo IBGE (2010), segundo o qual as mulheres escolarizadas são mães mais tarde e têm menos filhos.



Fonte: A autora.

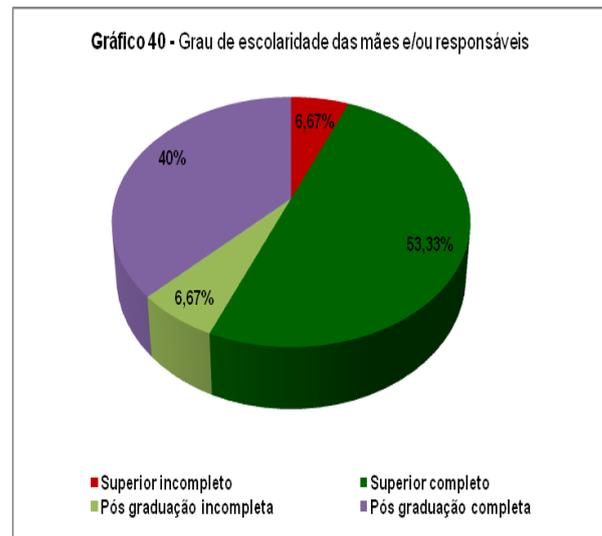
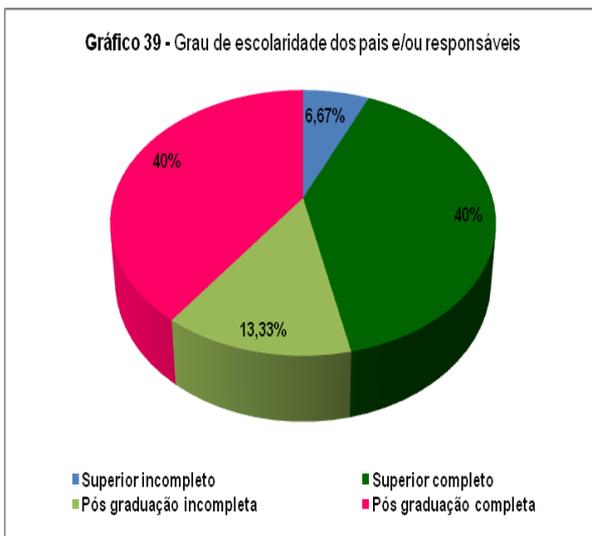
Quanto à idade dos filhos, o maior índice encontra-se na faixa etária entre 5 e 6 anos, idade das crianças pesquisadas, entretanto, ao considerar a faixa etária dos pais, mães e/ou responsáveis e dos seus/suas filhos(as), observa-se que este é um grupo que optou pela paternidade e pela maternidade mais tarde, uma vez que a idade de seus filhos gira em torno de 0 a 8 anos. Como revela a pesquisa publicada no artigo intitulado *Famílias encolhidas: Brasil em transição demográfica*, o Brasil vive, hoje, o fenômeno da gravidez após os 30 anos:

[...] mulheres de estratos sociais e educacionais privilegiados que optam por não ter filhos e se concentrar na realização pessoal e profissional. [...] A percepção que essas mulheres têm de sua vida é que fizeram a escolha certa e que serão melhores mães com mais de 30 anos. Quando, porém, o adiamento da maternidade passa limites biológicos, acarretando problemas de fertilidade, entra em cena o mais novo componente da transição demográfica em curso: a reprodução assistida (HAAG, 2012, p.4).



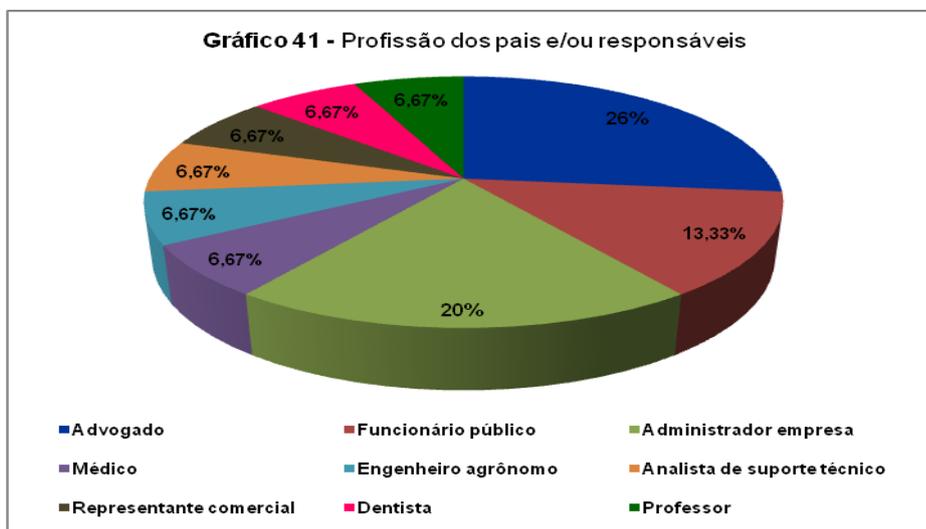
Fonte: A autora.

Quanto à escolaridade dos participantes deste estudo, os gráficos, a seguir, demonstram que: 01 (um) pai possui curso superior incompleto; 06 (seis) completaram o curso superior; 02 (dois), pós-graduação incompleta; e 06 (seis), pós-graduação completa. Entre as mães: 01 (uma) possui curso superior incompleto; 08 (oito), curso superior completo; 01 (uma), pós-graduação incompleta; e 06 (seis), pós-graduação completa. Assim, a maioria dos pais e mães deste grupo possui curso superior completo e pós-graduação em curso ou completa.

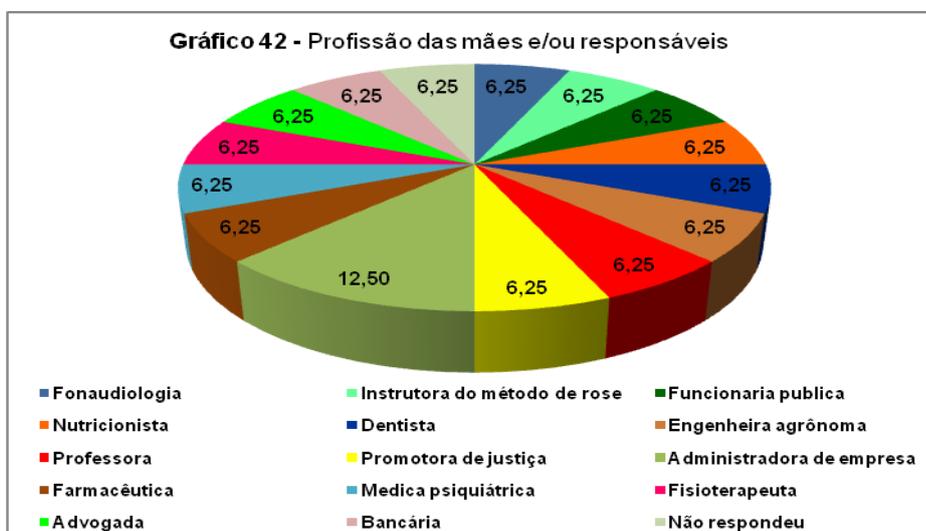


Fonte: A autora.

Os gráficos, a seguir, revelam as profissões dos pais e das mães participantes da pesquisa e referendam o perfil da comunidade traçado pela escola em sua proposta pedagógica, segundo a qual, as crianças atendidas são filhas de profissionais liberais (dentistas, advogados, professores universitários, médicos, empresários, representantes comerciais etc.).



Fonte: A autora.



Fonte: A autora.

Em resumo, os pais, mães e/ou responsáveis das crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental de nove anos são profissionais liberais, têm entre 30 e 50 anos e possuem curso superior completo e pós-graduação (em curso ou completa); 47% dos pais são casados e 53% solteiros, separados ou divorciados; 62% das mães são casadas ou vivem em união estável e 38%, solteiras, separadas ou divorciadas; os mesmos têm, em média, dois filhos.

Espera-se que este capítulo tenha possibilitado ao leitor conhecer a metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como, obter uma ideia geral das instituições de ensino, dos grupos de crianças, do perfil dos profissionais e dos pais e/ou responsáveis participantes deste estudo, e do contexto em que se realizou este trabalho, requisitos indispensáveis para a leitura do próximo capítulo, que apresentará e discutirá os dados coletados nas escolas acima caracterizadas acerca das relações entre as instituições de ensino, os professores, as crianças e suas famílias.

5 AS CRIANÇAS E OS ADULTOS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: CONSTRUINDO RELAÇÕES: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Desde que um casal tem um filho e o coloca na escola, já se estabelece uma intensa relação entre eles. E isso acontece desde os primeiros meses de vida da criança. Terminada a licença-maternidade, a escola já está no horizonte familiar”.

Sayão e Aquino (2006).

O diálogo entre Sayão e Aquino (2006, p. 13) destaca a ideia de que “quando falamos sobre educação, hoje, somos obrigados a incluir a questão familiar. Família e escola são dois temas avizinados no debate sobre o trabalho educativo”, principalmente, quando se trata da educação de crianças pequenas. Sobre o impacto da escola na vida das famílias, os autores sinalizam vários fatores, tais como: a) o tempo da família - na maioria das vezes, o horário do café da manhã, do almoço e do jantar é influenciado pelo horário escolar da (s) criança(s); b) a questão do espaço - muitas vezes, em especial, para a classe média, o local da residência é escolhido considerando-se a distância até a escola; o contrário também acontece, em especial, para a classe de baixa renda, pois a escola é escolhida considerando-se a proximidade da mesma com a residência da família; no caso da escola pública, este é um dos critérios adotados para a matrícula da criança, que é efetivada mediante comprovante de residência; c) o orçamento familiar - mesmo quando a criança frequenta a escola pública, a família precisa providenciar a roupa, o material escolar, o transporte, o lanche etc.

Os fatores acima citados – tempo, espaço e orçamento – referem-se a questões do cotidiano familiar, entretanto, há outros que interferem na convivência familiar, tais como: a lição de casa; as atividades extracurriculares de final de semana; e a invasão da privacidade da família, pois, quando o filho ou filha pequeno (a) vai para a escola, ainda não sabe guardar segredos, assim, pode contar fatos da intimidade da relação entre os pais ou dos pais com ele (a). Na opinião dos autores, são dessas informações que boa parte das relações entre a família e a escola parece se alimentar (SAYÃO; AQUINO, 2006).

A conversa entre Sayão e Aquino (2006) sobre a família, na contemporaneidade, possibilita uma reflexão a respeito dos encontros e dos desencontros de ideias que envolvem a criança, a

escola, os professores e a família, sob diferentes perspectivas, dentre elas, a de que a relação entre a família e a escola ocorre numa tensa zona de fronteira e, na maioria das vezes, é um diálogo de surdos. “Mesmo que à distância, mesmo que sem intenção direta, a escola se imiscui na vida familiar e institui um tipo específico de relação: uma relação de poder. Por sinal, uma relação de poder absolutamente desigual” (SAYÃO; AQUINO, 2006, p.86). Na opinião dos autores, esta desigualdade se explica por se tratar de uma relação entre culturas institucionais distintas: a escola é uma organização coletiva, e a família, um foco dirigido a cada um de seus membros.

Várias questões discutidas por Sayão e Aquino (2006), que envolvem a interação entre a criança, os professores, a família e a escola, contribuíram para que se pudesse ampliar o olhar sobre as diferentes perspectivas em que ocorre esta relação. Nesta parte do trabalho, será realizado um contraponto entre as contribuições teóricas e a pesquisa efetivada junto à direção, à coordenação, às professoras, às crianças e às famílias das instituições de ensino participantes desta pesquisa.

5.1 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1.1 Os Professores, a Equipe Pedagógica, as Famílias e o Cotidiano de um Grupo de Crianças de 4 a 5 Anos da Instituição de Educação Infantil

Ao se tratar dessa intensa relação entre os professores, a escola, a família e a criança, vale resgatar algumas questões discutidas nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, tais como: o significado atual de se tornar família, o papel da escola de educação infantil e o papel do professor de crianças pequenas. Carvalho (2005)⁴⁴, discute o que significa tornar-se família na atualidade, bem como, a relação desta com a escola, uma vez que se trata de uma instituição que tem contato direto com a criança. Assim, destaca que:

Ser pai e ser mãe não é algo natural. *Torna-se pai e mãe!* Este vir a ser implica um projeto de vida que, para além das alegrias e gratificações, implica novos enredos para e na vida do casal, enredos que, frequentemente, impõem-se de forma imprevisível, dando lugar a novas experiências e, desse

⁴⁴ A autora faz uma resenha da obra italiana *L'arte Del dialogo tra educatori e famiglia*, de Laura Restuccia Saitta e Lucca Genitori al Nido Saitta (Milano, Italia: La Nuova Itália, 2002).

modo, a novas respostas. Enredos, experiências e respostas constitutivos quer da possibilidade da continuidade, quer da mudança de padrões de comportamentos e das relações estabelecidas entre sujeitos e instituições envolvidos no trato da criança (CARVALHO, 2005, p.690).

É importante enfatizar, mais uma vez, que a maternidade e a paternidade são processos em construção, ou seja, os indivíduos tornam-se pai e mãe, papéis estes nem sempre exercidos pela geratriz e pelo genitor da criança, podem ser desempenhados por outras pessoas, independente do sexo, no caso da mulher, o papel de mãe e do homem, o de pai, o que revela possibilidades de diferentes arranjos familiares.

Em razão das transformações ocorridas, na atualidade, em relação às figuras paterna e materna, a começar pela inserção da mulher no mercado de trabalho, por ocasião do nascimento de uma criança torna-se necessário buscar apoio, seja de ordem familiar ou social, para cuidar e educar o mais novo membro da família. No que diz respeito, às redes de apoio de natureza social, importante lugar ocupa a instituição de educação infantil, que deve ser um ambiente (espaço e tempo) capaz de promover interação entre os adultos (mãe, pais e/ou responsáveis, professores e funcionários) e as crianças, de modo a garantir o desenvolvimento satisfatório destas.

No que diz respeito ao relacionamento professor-criança, pode-se aprender com a abordagem de Reggio Emilia, segundo a qual “os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança” (KATZ, 1999, p.46).

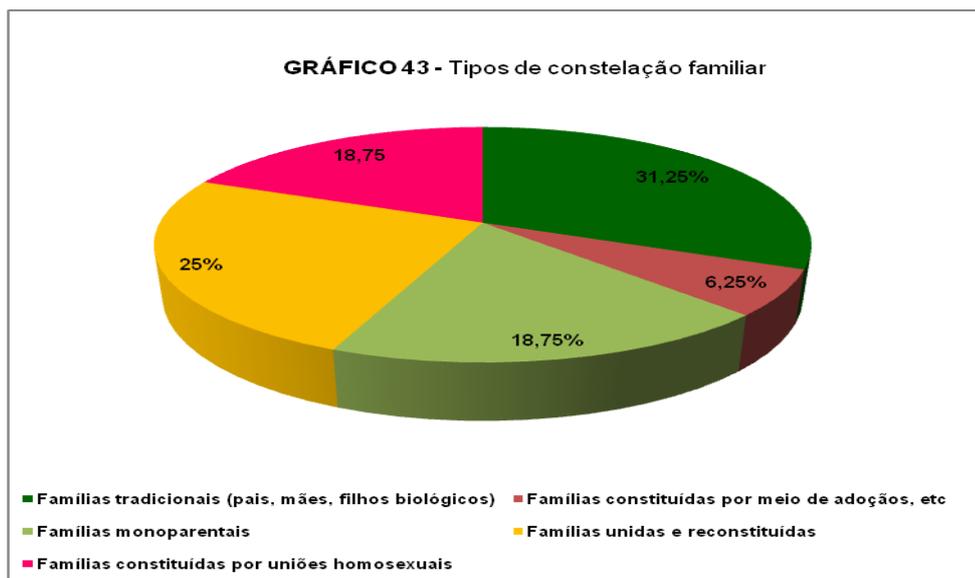
Segundo a autora, o relacionamento professor-aluno deve ser focar o próprio trabalho, pois o mesmo é de interesse tanto das crianças como dos professores. O papel das crianças no relacionamento é “mais o de aprendiz do que o de alvo da instrução ou de objeto de elogios” (KATZ, 1999, p.47). Quanto ao professor, este “tem um papel único... Este não é o papel de uma mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes e a aprendizagem profissionalmente” (HAWKINS apud KATZ, 1999, p.47).

Uma importante lição de nossos colegas nas pré-escolas de Reggio Emilia, portanto, é que, quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas (KATZ, 1999, p.49).

É importante sublinhar que a criança ocupou lugar de destaque neste estudo, pois a relação entre seus familiares, a escola e seus professores só acontece em razão dela, portanto, nas sessões de observação, focou-se a interação entre a criança e os adultos (pai, mãe, responsável, diretora, coordenadoras e professoras) no contexto escolar. Nesse sentido, com o objetivo de apresentar e discutir os dados obtidos durante esta pesquisa, será desenvolvida uma reflexão com base nos dados adquiridos por meio dos diários de campo, do registro fotográfico, da análise de documentos, dos questionários e da revisão bibliográfica.

Buscou-se ‘olhar’ para as relações entre os participantes deste estudo com o intuito de destacar a forma como o CMEI trabalha com: a diversidade de arranjos familiares; as situações cotidianas que permitem o contato direto da escola e dos professores com as famílias, como, por exemplo, o ato da matrícula da criança e o horário de entrada e saída das mesmas; os deveres de casa; e a comunicação entre a escola e a criança. Uma vez que “a relação entre profissionais e famílias constitui-se gradativamente, permeada por afinidades e contradições, na lida com as crianças” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.191), outros momentos do trabalho pedagógico na educação infantil foram apresentados e discutidos no Capítulo 3 deste estudo.

Antes de refletir sobre as questões que envolvem o cotidiano dos participantes, deste estudo, pensou-se na importância de se conhecer os tipos de constelação familiar das crianças matriculadas na instituição de ensino em questão, bem como, o tratamento dispensado às famílias pela equipe técnica (direção e coordenação) e seus professores. Assim, perguntou-se aos professores, à coordenação e à direção sobre a diversidade de arranjos familiares encontrados nos grupos de crianças do CMEI.



Fonte: A autora.

As 05 (cinco) participantes da pesquisa foram unânimes ao dizer que há famílias tradicionais; 01 (uma) disse encontrar famílias constituídas por meio da adoção; 03 (três) disseram encontrar famílias monoparentais; 04 (quatro), famílias unidas e reconstituídas; e 03 (três), famílias constituídas por uniões homossexuais. É importante destacar que, em conversa com a pesquisadora, algumas das participantes disseram encontrar famílias constituídas por adoção e por casais homossexuais, entretanto, esta é uma informação obtida por meio do convívio com as crianças e seus familiares não declarada, por ocasião da matrícula da criança no CMEI.

As respostas das participantes correspondem aos dados divulgados pelo IBGE, no último censo, em 2010, segundo o qual 47% dos domicílios brasileiros estão organizados de maneira diversa do modelo tradicional - pai, mãe e filhos (SILVA, 2011). A autora deste estudo, em sua tese de doutorado, intitulada “A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças”, trata da diversidade de arranjos familiares e domiciliares hoje existentes, bem como, do fato de que estes conduzem a uma experiência e a uma perspectiva que não se referem a um núcleo conjugal sólido e permanente. Portanto, “as crianças necessitam de critérios múltiplos para se darem conta dessas pertinências e a escola deve estar atenta para compreender tal complexidade” (SILVA, 2011, p.40).

A questão da diversidade de arranjos familiares pôde ser observada durante uma reunião de pais e/ou responsáveis, quando uma professora solicitou aos mesmos que preenchessem uma ficha cadastral, a fim de atualizar os dados da criança no CMEI, e que utilizassem o verso

desta para fazer alguma anotação importante referente ao (à) filho (a), como, por exemplo, se a criança é alérgica a algum tipo de medicação, alimento, picada de inseto etc.

Um pai se manifestou perguntando se a ficha poderia ser entregue num outro dia, alegando que era separado, que só passa o final de semana com a criança, sendo assim, não saberia dizer se esta sofre algum tipo de alergia; disse, ainda, que estava participando da reunião porque a mãe estava em horário de trabalho e que só poderia devolver a ficha na segunda-feira e não no dia seguinte, como solicitou a professora que fizessem aqueles que não tinham condições de preencher e entregar a ficha naquele momento; ele alegou que só teria contato com a mãe da criança no final de semana (Diário de Campo, 27 jan. 2010).

Destacam-se, neste relato, duas situações: na primeira, um pai separado participa de uma reunião na escola do seu/sua filho(a), o que coloca o professor diante da necessidade de lidar com as especificidades de cada família; na segunda, o pai em questão pensa que tal atribuição cabe à mulher, à mãe, pois justifica que a sua presença na reunião só aconteceu porque a mãe da criança estava trabalhando. Carvalho (2004), ao falar sobre as relações entre a família e a escola, aborda a questão do gênero e destaca a significativa presença das mulheres, das mães, e, por sua vez, a baixa presença dos homens, dos pais, nas reuniões escolares. O fato é que, na maioria das vezes, são as mulheres, as mães, que conversam com os professores de seus/suas filhos(as) sempre que necessário, assim como, são elas que auxiliam as crianças nas lições de casa, o que lhes causa uma sobrecarga além de perpetuar a iniquidade de gênero.

Outro fato que chamou a atenção, na mesma reunião, foi o relato de uma mãe quando a professora ressaltou que as crianças são entregues a uma outra pessoa, que não o pai ou a mãe, somente mediante autorização.

Uma das mães expôs o fato de que é separada e que o pai não pode pegar seus filhos, mas que, em consulta ao Conselho Tutelar, foi informada de que o pai não pode ter negado o direito de pegar seu filho na escola; assim, em contato com a direção da escola, a mesma solicitou que, caso isto venha a acontecer, que ela, a mãe, seja imediatamente avisada, pois teme as intenções do pai em relação aos filhos, uma vez que não há entre eles nenhum tipo de contato. A professora orientou que sobre este assunto a mãe deveria procurar o setor administrativo da instituição (Diário de Campo, 27 jan. 2010).

Assim, mais um caso de separação dos pais se fez presente na reunião de mães, pais e/ou responsáveis e, diante da complexidade da situação, a professora solicita à mãe que procure o setor administrativo da escola.

Como mostra o quadro abaixo⁴⁵, perguntou-se à direção, à coordenação e aos professores como a escola trabalha com as crianças e suas famílias a especificidade dos diferentes arranjos familiares; para 01 (uma) das participantes, as famílias que não se enquadram no modelo ideal de família (pai, mãe e filhos) ainda causam espanto ou omissão por parte da escola e dos professores no trabalho desenvolvido na instituição; para 03 (três) delas, a escola conhece as diferentes constituições familiares e busca respeitar as especificidades de cada família, mas não realiza um trabalho específico sobre esse assunto; 02 (duas) disseram que o assunto é trabalhado nos grupos quando há necessidade; e 01 (uma) disse que há possibilidade de mostrar às crianças as diferentes formações de núcleos familiares.

Quadro 3 – A escola e a diversidade de arranjos familiares

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Como a escola trabalha com as crianças e suas famílias a especificidade dos diferentes arranjos familiares?	Percebo uma enorme falha nesse aspecto, pois muitas vezes esse assunto é motivo de espanto ou omissão.	01
	A escola não ignora os tipos de arranjos familiares, mas também não os discrimina.	01
	Tentamos respeitar as especificidades de cada família, entretanto, não há um trabalho da instituição, mas individual, na sala, de acordo com a necessidade.	02
	Uma das possibilidades é mostrar às crianças as diferentes formações de núcleos familiares.	01

Fonte: A autora.

A diversidade de arranjos familiares, nos tempos atuais, é constantemente divulgada pela mídia, portanto, é de conhecimento de adultos e crianças. Pensa-se que diante de tanta informação, bem como, da realidade das famílias atendidas no contexto escolar, inclusive do grupo pesquisado, em que há casos de separação dos pais e famílias monoparentais, torna-se impossível não trabalhar com as crianças tal questão. Uma vez que a relação da escola com o pai, a mãe e/ou responsável é fato, seja por meio de um bilhete, uma reunião, uma festa, uma

⁴⁵ As respostas das questões abertas dos questionários para os pais e/ou responsáveis (Apêndice D) e para a direção, a coordenação e os professores (Apêndice E) foram classificadas em grupos, tendo como critério os assuntos destacados e a semelhança entre eles, e apresentadas em forma de quadros. Vale explicar que, ao responder uma determinada questão, o pesquisado poderia expressar sua opinião abordando diferentes assuntos, o que resultou no desmembramento da sua resposta.

atividade da criança na escola, os professores deparam-se com crianças que não vivem com o pai ou a mãe, às vezes, apenas com um deles ou com os avós, tios etc.

Os conteúdos desenvolvidos na área de ciências sociais, representam uma possibilidade para se trabalhar tal tema, na educação infantil, pois abordam a história de vida da criança, conseqüentemente, de sua família, o que faz emergir as histórias de crianças que foram adotadas ou que vivem apenas com a mãe, o pai ou um parente próximo (avós, tios, etc.); ou então, os de ciências naturais, pois as crianças curiosas querem saber como os bebês ‘entram’ na barriga da mãe, nesse momento, questões sobre a reprodução humana devem ser contempladas, incluindo o caso de bebês que são concebidos por meio de intervenções tecnológicas, tais como as inseminações artificiais e as fertilizações *in vitro*.

No grupo observado, constatou-se que as crianças filhas de pais separados, que vivem somente com a mãe e ficam a maior parte do tempo sob os cuidados das avós, responsáveis por levar e buscar o neto ou a neta na escola e participar dos eventos programados pela instituição, são tratadas com respeito e sem discriminação por parte dos professores e seus pares.

Enfim, a diversidade de arranjos familiares é um assunto que não pode ser ignorado pela direção, coordenação e professores na instituição de educação infantil, seja por meio do respeito com que cada família deve ser acolhida na escola, seja no trabalho realizado com as crianças, de modo a conscientizá-las sobre os diferentes tipos de constituição familiar e sobre o respeito que todos eles merecem.

O dia-a-dia das crianças e dos adultos na instituição de educação infantil, foi analisado com base nos diários de campo, no registro fotográfico e nos documentos e episódios que revelaram a relação entre os professores, a equipe pedagógica, as crianças e as famílias. Sabe-se que mesmo na ausência da mãe, do pai ou responsável, a cultura e os valores de cada família se fazem presentes na instituição de ensino, entretanto, assim foram considerados significativos os momentos de entrada e saída das crianças na instituição, uma vez que estes proporcionam um contato direto entre os adultos e as crianças no contexto escolar.

Contudo, antes de discorrer sobre o horário de entrada e saída das crianças e os deveres de casa, será analisado o documento que viabiliza o acesso e a frequência da criança na instituição, a ficha de matrícula. Um dos campos a ser preenchido na ficha de matrícula da instituição analisada diz respeito ao nome do responsável pela guarda ou tutela da criança,

seguido do grau de parentesco e dos dados pessoais do mesmo. Este campo chama atenção da pesquisadora por anteceder os campos destinados ao preenchimento do nome da mãe e do pai da criança, bem como, dos seus dados pessoais. Nesse caso, pode-se concluir que é comum o atendimento de crianças, nos CMEI's, cujos pais e mães não possuem a guarda de seus/suas filhos(as), o que justifica a existência do respectivo campo e, conseqüentemente, evidencia a presença de diversidade de arranjos familiares e domiciliares.

A ficha de matrícula possui um campo destinado a informações sobre o vínculo empregatício dos pais ou responsáveis, seguido da renda familiar. O campo em questão justifica-se em razão da oferta de vagas nos CMEI's ser menor do que a demanda de crianças para esta etapa da educação básica e pelo fato de que se prioriza o atendimento de crianças cujas mães trabalham, assim como, de família de menor renda. Segundo Maranhão e Sarti (2008), em seu artigo *Creche e família: uma parceria necessária*, conseguir vaga em uma instituição de educação infantil continua sendo um problema para muitas famílias brasileiras, embora isto seja um direito constitucionalmente reconhecido, um direito social dos trabalhadores, sejam eles homens ou mulheres.

Assim, o princípio do direito social dos trabalhadores prevalece sobre o princípio da universalidade da educação infantil, pois, por exemplo, quando mães que se declaram “do lar” matriculam seus/suas filhos(as) em uma instituição de educação infantil, tal fato é “motivo de estranhamento por alguns profissionais de creche que associam o cuidado infantil ao trabalho remunerado das mães” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.178). Infelizmente, o direito das crianças à educação infantil, contemplado na legislação brasileira, não é assegurado pelos órgãos públicos, fazendo com que, na disputa por vaga, atenda-se, em primeira instância, as crianças filhas de mães trabalhadoras e de baixa renda, o que perpetua o estereótipo de que os CMEI's, antigas creches, são destinadas às crianças mais pobres, cujas mães não podem se ocupar do cuidado dos seus/suas filhos(as) ou não podem pagar pelo serviço prestado por instituição de educação infantil particular.

Segundo Portugal (1998), a causa primária e mais óbvia que motiva o trabalho feminino é a econômica, no entanto, muitas mulheres trabalham por opção, em busca de realização pessoal e profissional, gostam do seu trabalho, da sua carreira, necessitam sair de casa e conhecer outras pessoas, viver novas experiências e evitar o aborrecimento, a solidão ou a frustração, assim, necessitam de creche para os filhos.

O campo seguinte, intitulado ‘Situação Familiar’, considera a diversidade de arranjos familiares e domiciliares da comunidade atendida ao perguntar com quem a criança mora; além disso, há questões acerca da postura da família em relação aos limites, ao tempo do pai, da mãe e/ou responsável destinado ao seu filho ou filha, ao que fazem em companhia da criança e às expectativas da família em relação ao futuro do filho (a), e em relação ao CMEI.

Quadro 4 – Situação Familiar

V – SITUAÇÃO FAMILIAR
A criança mora com:
Que atitude toma quando se faz necessário por limites à criança?
Quanto tempo passa com a criança por dia?
O que faz quando está com a criança?
O que espera para o futuro de sua criança?
O que espera do Centro de Educação Infantil?

Fonte: Ficha de Matrícula utilizada no CMEI participante desta pesquisa.

No campo intitulado ‘Educação e Desenvolvimento’, algumas questões também chamam a atenção, tais como: a indicação da posição da criança na família; a informação se a criança assume alguma responsabilidade em casa, como, por exemplo, tarefas domésticas e a organização de seus pertences; e se, em casa a criança, tem acesso a livros de histórias, revistas, gibis, jornais, brinquedos, televisão e outros. Conclui-se que a ficha de matrícula do CMEI é um dos instrumentos capazes de auxiliar a escola e os professores a conhecer as crianças e suas famílias, assim como, as experiências destas fora da instituição de educação infantil, o que viabiliza a realização de um trabalho de respeito e troca de experiências entre as duas instituições (NICOLAU, 2000).

Todas as manhãs, antes de se dirigir ao trabalho, muitas mães, pais ou responsáveis fazem o trajeto do CMEI para deixar seus/suas filhos(as) e as crianças são conduzidas por estes até a sua sala de atividades. Na sala, são recepcionadas pela professora que cumprimenta a criança e seus acompanhantes. Quando necessário, breves diálogos acontecem entre a professora e os pais ou responsáveis. Na sequência, as crianças despedem-se da mãe, do pai ou responsável, acomodam suas mochilas na colméia⁴⁶, entregam sua caderneta de recados para a professora e

⁴⁶ Um armário com nichos identificados com o nome das crianças para que estas guardem os seus pertences enquanto permanecem no CMEI.

brincam com jogo de encaixe. Durante este período, tido pela professora como mais calmo, a mesma aproveita para verificar as agendas e colar os bilhetes destinados às famílias.

Foto 16 – Horário de Entrada



Fonte: Autora.

A foto acima revela a rotina da maioria das crianças, durante o momento de entrada, as quais, com desenvoltura e autonomia, realizam o que lhes compete naquele momento. Entretanto, é comum que algumas crianças, em determinadas situações, por diferentes razões, apresentem certa resistência em se despedir da mãe, do pai ou do responsável, no horário da entrada, como se pode observar no relato abaixo:

Após uma semana de ‘férias com os pais’, na segunda-feira, às 7h da manhã, a primeira criança a ser recepcionada é um menino que chora ao se despedir da mãe. Ele é acolhido pela professora e corre para a janela, ainda chorando, para ver a mãe ir embora e lhe dar tchau, um ritual que se repete todos os dias. A professora coloca um CD de músicas infantis e oferece um jogo de encaixe para o menino brincar enquanto aguarda os colegas. A música traz alegria e tranquilidade para o ambiente, o jogo, a oportunidade de brincar, de se acalmar, de voltar à rotina. No momento da chamada, um enorme sorriso diante do questionamento ao grupo: “O João⁴⁷ veio? Veio, não queria muito vir para a escola, mas veio”! (Diário de Campo, 28 fev. 2011).

⁴⁷ Os nomes das crianças assim como das professoras são fictícios.

A relutância de João em se despedir-se da mãe ocorreu em razão de ter passado uma semana em sua companhia, por ocasião das férias de seus pais. Constatou-se, nas sessões de observação, a resistência de algumas crianças em permanecer na instituição às segundas-feiras, por terem passado o final de semana com a família, por se encontrarem em período de adaptação, entre outros motivos. Um dos aspectos apontados por Maranhão e Sarti (2008), quando refletem sobre a necessária parceria entre a instituição de educação infantil e a família, é a confiança que a mãe, o pai ou responsável precisa estabelecer com os professores, em especial, no período de adaptação, uma vez que:

A reação da criança ao novo ambiente pode variar com suas características pessoais, idade, atitude do educador, planejamento dos cuidados e a reação dos pais. Os profissionais também tem que lidar com suas emoções nesse momento. Eles precisam que os pais depositem confiança neles para que possam cuidar e educar com autonomia, embora, ao se colocarem no lugar desses pais, reconheçam as dificuldades, principalmente das 'mães', no processo (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.183).

Concorda-se com as autoras que a confiança das mães, dos pais ou dos responsáveis na equipe pedagógica (direção e coordenação) e nos professores é essencial para que a criança sinta-se segura no ambiente escolar e os professores possam contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento da mesma na instituição de educação infantil. Em relação às observações realizadas durante o período de entrada das crianças no CMEI, vale dizer foi bonito ver os pais e/ou responsáveis despedindo-se dos filhos com beijos, abraços, declarações como “Te amo”, “tchau”, abençoando-os, fazendo o sinal da cruz em suas frentes. Esses gestos transmitem segurança à criança, pois demonstram que seus pais ou responsáveis preocupam-se, sentem amor por ela e, com certeza, voltarão no final do dia para buscá-la.

O horário de saída das 13h30min às 14h30min destina-se aos pais e/ou responsáveis que, por algum motivo especial, precisam buscar seu/sua filho(a) neste horário, ou então, àqueles que fazem uma jornada menor de trabalho. No horário de saída das 17h às 19h, as crianças encontram-se no pátio ou no parque e, conforme os pais ou responsáveis chegam para buscá-las, dirigem-se até a sala para pegar a mochila do filho. A foto a seguir mostra as crianças aguardando seus pais ou responsáveis. Este é um dos momentos mais apreciados pelas crianças, por se tratar de um tempo destinado ao brincar. Com poucos recursos, apenas um giz, as crianças soltam a imaginação, desenham no pátio e escrevem as primeiras palavras. O colorido do parque e o contato dos pés com a areia são convites para que estas crianças tenham garantido, na pré-escola, o direito à brincadeira. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o brincar é definido como um princípio

estético, direito da criança e eixo norteador das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil.

Foto 17 – Horário de Saída



Fonte: Autora.

Durante a sessão de observação do dia 21/02/11, o pai de uma das crianças foi solicitado a assinar um termo de ocorrência que narra o fato de sua filha ter sofrido uma colisão com outra criança, o que resultou em um pequeno hematoma na face. O uso do termo de ocorrência acontece não apenas em situações de machucado; o mesmo é utilizado em qualquer situação em que os professores acharem que isso é necessário, como, por exemplo, quando há problemas de comportamento da criança.

Na tentativa de garantir a segurança das crianças e uma boa relação entre o CMEI e as famílias, as normas de convivência respectivas ao horário de saída são contempladas na proposta pedagógica, que determina que quando houver atraso ou inviabilidade de entrega da criança aos pais ou responsáveis, o Conselho Tutelar deverá ser acionado para as providências necessárias. Horários diferenciados de entrada ou saída dos alunos poderão ocorrer mediante comprovação de trabalho da mãe ou responsável. A criança será entregue somente ao

responsável ou pessoa por este designada, que deve estar devidamente credenciado junto ao CMEI. Em casos de impossibilidade da família ou dos credenciados para levar ou buscar a criança, a mesma será recebida ou entregue apenas por pessoa maior de idade, que apresente autorização por escrito, assinada pelos pais ou responsáveis legais, mediante apresentação de documentos pessoais e assinatura de termo de ocorrência. Nos horários de entrada e saída, bem como, na participação de atividades extracurriculares (festividades e exposições), ainda que estas aconteçam dentro da unidade de ensino, quando a criança não estiver sob os cuidados da professora, caberá aos pais a total responsabilidade por sua integridade física.

Outra situação verificada, que envolve a participação das famílias, é o dever de casa, entendido como toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, destinada ao trabalho com as crianças fora do período escolar⁴⁸. Portanto, o dever de casa permeia o cotidiano das famílias, sendo este, muitas vezes, considerado como o principal meio de interação família-escola (REZENDE, 2008).

Constatou-se, também, as crianças desenvolvem atividades de pesquisa como tarefa de casa, como, por exemplo, por ocasião do projeto de trabalho ‘Alimentação’, em que:

A professora solicita as agendas para ver a pesquisa sobre o churrasco. As perguntas são: “De onde veio o churrasco? Como ele acontece em sua casa?” Algumas famílias pesquisaram na internet, outras responderam utilizando apenas de seus conhecimentos e outras não responderam (Diário de Campo, 15 maio 2011).

A pesquisa exige disponibilidade e envolvimento da mãe, do pai ou responsável para atender a mais esta demanda da escola. Acredita-se que tal atividade é uma forma de aproximação entre as famílias e o trabalho realizado pelas crianças na instituição de educação infantil. Entretanto, sabe-se que os adultos (pai, mãe ou responsável), na sociedade atual, têm dificuldade para cumprir sua carga horária de trabalho, lidar com seus afazeres domésticos e com a educação dos filhos, em especial, a mulher, pois, ainda hoje, é sobre ela a que recai a tarefa de acompanhar as atividades do(a) filho(a) na escola.

Para driblar a situação, muitas mulheres que trabalham de 8 a 10 horas diárias procuram reduzir seu esforço e empenho no trabalho doméstico, no entanto, a educação dos filhos, o dar banho, alimentar, vestir, ensinar, brincar e dar colo são atividades não desaparecem. Embora, cada vez mais, os maridos colaborem, não se verifica igual divisão de tarefas entre marido e

⁴⁸ Estas atividades compreendem: exercícios escritos, pesquisas, resolução de problemas, atividades práticas, dentre outras.

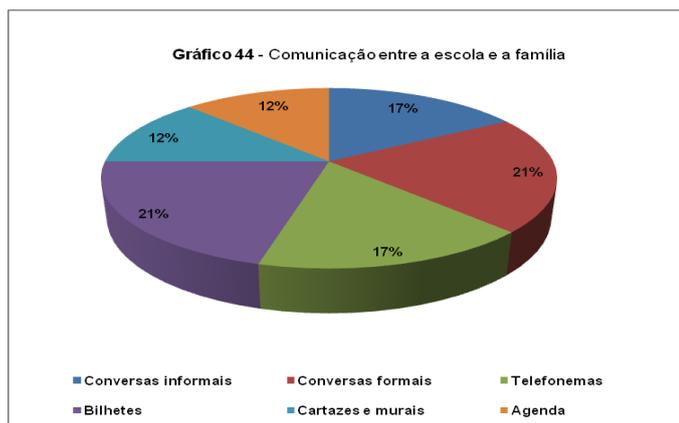
mulher. “Carregar um duplo fardo, profissão e família, reflete na condição física e psicológica da mulher trabalhadora: a maior parte destas mulheres sentem-se cansadas” (PORTUGAL, 1998, p.12).

Não se sabe, de fato, quais as razões que levaram algumas crianças a não realizar a pesquisa com seus familiares. O acúmulo de funções das mulheres, a desigual distribuição das atividades domiciliares e de educação das crianças entre estas e os homens podem ter sido alguns dos motivos, entretanto, a falta de condições dos pais ou responsáveis e o desinteresse por parte de alguns podem também justificar a não realização da atividade. No entanto, tal situação resultou no relato abaixo, por ocasião da solicitação de uma nova pesquisa:

‘O arroz tem vitaminas? Onde encontramos o arroz para comprar?’ As questões são escritas numa folha de papel sulfite e anexadas, no mural, na porta da sala. A professora se queixa de que poucas crianças trouxeram a última pesquisa solicitada; diz, ainda, que aqueles que trouxeram a pesquisa ganharam um adesivo na agenda (Diário de Campo, 25 abr. 2011).

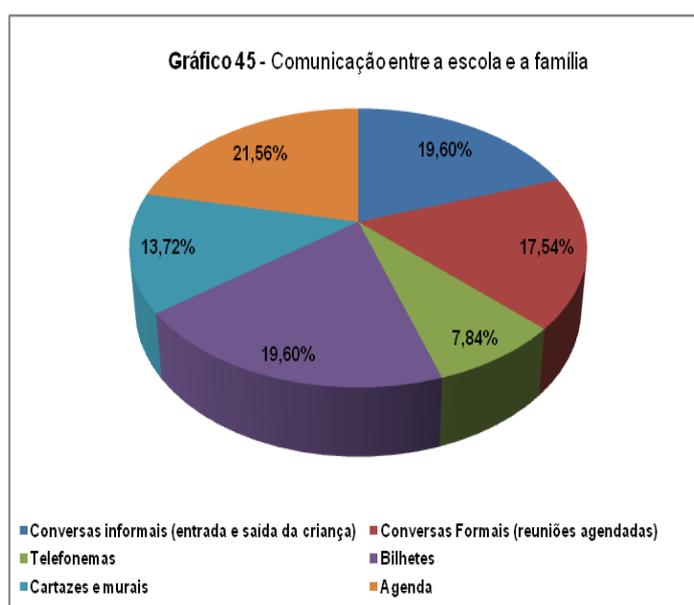
Há, nesse fato, uma situação delicada, ter o adesivo como recompensa. Acredita-se que esta não é a melhor estratégia, em especial, no trabalho com crianças pequenas, pois, para realizar a pesquisa, esta precisa da ajuda de um adulto, isto é, pode ser que, em alguns casos elas não deixaram de fazer a atividade por falta de interesse, mas por ausência de auxílio. Considera-se importante este tipo de atividade a fim de envolver a família com o trabalho realizado na escola, no entanto, é preciso ter cautela quanto ao tratamento dispensado às crianças quando estas não trazem de casa a pesquisa feita. Acredita-se que o simples fato de não ter o que mostrar para o grupo já é algo ruim para algumas delas, assim, não ganhar o adesivo pode deixá-las ainda mais chateadas com a situação. Nesse caso, cabe aos professores mostrarem-se compreensivos com as crianças diante do episódio e reforçar junto às famílias o objetivo e a importância de realizarem a pesquisa com seus/suas filhos(as), fazendo, desse momento com a criança, algo prazeroso, uma oportunidade de se aproximar das atividades desenvolvidas na instituição de educação infantil.

Segundo a LDB 9394/96, os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de se articular com as famílias, e uma das formas mais genuínas para que isto se cumpra é por meio da comunicação, portanto, perguntou-se à diretora, às coordenadoras e às professoras como a escola costuma se comunicar com as famílias.



Fonte: A autora.

Estas foram unânimes em dizer que a escola se comunica com as famílias por meio de conversas formais (reuniões agendadas) e bilhetes; 04 (quatro) assinalaram conversas informais (entrada e saída das crianças) e telefonemas; e 03 (três), por meio de cartazes, murais e agenda.



Fonte: A autora.

Entre os pais e/ou responsáveis, 11 (onze) disseram que a escola se comunica com as famílias por meio da agenda; 10 (dez), por meio de conversas informais (entrada e saída das crianças) e bilhetes; 09 (nove), por meio de conversas formais (reuniões agendadas); 07 (sete), por meio de cartazes e murais; e 04 (quatro), por telefonemas. Sabe-se que a comunicação entre a família e a escola é imprescindível, entretanto, nem sempre é fácil expressar com clareza o que se pensa por meio da fala ou da escrita. Esta é uma situação corriqueira, mas, por meio de uma conversa entre as partes, as dúvidas podem ser esclarecidas. Outra situação ocorre

quando uma das partes não dá a devida atenção à fala do outro, ou então, como se queixa uma das professoras:

[...] que tem famílias que não leem e não vistoram as agendas, assim como, não leem também os cartazes. A professora exemplifica com um episódio em que uma mesma mãe não enviou uma garrafa com água, solicitada para o dia em que as crianças realizariam um passeio externo, e um brinquedo, na sexta-feira, dia da semana combinado para o envio de um brinquedo da criança para a escola. A mãe mostrou-se irritada com a situação, dizendo não ter sido comunicada e a professora, por sua vez, chateada com o descaso da mesma com os bilhetes enviados por meio da agenda (Diário de Campo, 4 abr. 2011).

É compreensível a queixa da professora, no entanto, diante de situações como a descrita acima, cabe aos professores alertar os pais ou responsáveis sobre a importância de ler e vistorar os bilhetes enviados por meio da agenda e os cartazes fixados nas proximidades da sala de aula para evitar descontentamento de parte de ambas - professora e mãe - e desconforto para a criança que, diferente da maioria, não levou para a escola, naquele dia, a garrafinha com água ou o brinquedo, entre outros.

Figura 1 – Recado na agenda

Olá, Família!

Este caderno de comunicados começa a partir de hoje a cumprir uma missão importantíssima. Será o meio de comunicação entre a casa e a escola e levará bilhetes, mensagens e muita informação.

Os alunos devem cuidar dele e lembra-se de trazê-lo diariamente à escola.

Os pais devem assinar todos os comunicados.

Vamos começar?

.....

Assinatura do pai e/ou responsável

Constatou-se durante as sessões de observação diversas formas de comunicação entre a escola e a família, tais como: as conversas informais nos horários de entrada e saída; conversas formais, por meio de reuniões agendadas; telefonemas sempre que necessário; os cartazes e murais; e uso diário da agenda. O mais citado pelas famílias é a agenda, isto pôde ser

comprovado em várias sessões de observação e pelo recado (Figura 1) colado na agenda das crianças no início do ano letivo.

Além de se utilizar dos instrumentos de comunicação tradicionais no âmbito administrativo da instituição de educação infantil, Malaguzzi alerta para o fato de que os professores devem deixar para trás o modo isolado e silencioso de trabalhar e “descobrir modos de comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças na escola, devendo preparar um fluxo constante de informações de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores” (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.80). Para ele, este fluxo de documentação:

[...] apresenta aos pais uma qualidade de conhecimento que muda tangivelmente suas expectativas. Eles reexaminam suas suposições sobre seus papéis como pais e suas visões sobre a experiência vivida por seus filhos e assumem uma abordagem nova e mais crítica com toda a experiência escolar. Com relação às crianças, [...] aprendem que seus pais sentem-se à vontade na escola, com os professores e que estão informados sobre o que aconteceu e irá acontecer. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.80).

Foto 18 – Banner do projeto de trabalho



Fonte: A autora.

A exemplo do que propõe Malaguzzi, constatou-se que os professores do CMEI costumam expor as atividades das crianças durante a realização de um projeto de trabalho e, ao término

deste, eles têm por hábito confeccionar um *banner* a fim de apresentar à comunidade escolar os resultados do mesmo. A foto ao lado apresenta o *banner* feito por ocasião do término do projeto 'Vem Brincar! O circo chegou na turma do 5A', que é uma síntese de todas as atividades realizadas pelas crianças, professores e pais. Este *banner* revela a beleza do movimento, do desenho e da alegria das crianças e o empenho dos professores durante as atividades desenvolvidas no projeto. Vale destacar que a instituição pesquisada também costuma realizar atividades externas, bem como, solicitar a divulgação dos trabalhos do CMEI por meio da mídia local, o que contribui para que os pais ou responsáveis e a sociedade de modo geral possam conhecer e valorizar o trabalho desenvolvido nesta etapa da educação básica.

Conclui-se que a diversidade de arranjos familiares é fato, um tema que precisa ser trabalhado na instituição de educação infantil, caso contrário, corre-se o risco desta se tornar obsoleta, pois não cabe mais a omissão por parte da equipe pedagógica e dos professores sobre esse assunto; os horários de entrada e saída no CMEI são momentos privilegiados da relação entre a mãe, o pai ou responsável e os professores, pois os primeiros têm acesso ao interior da instituição, ao conduzir seu/sua filho(a) até a sua sala de atividades, o que possibilita o contato e a troca de informações entre estes e a professora; as pesquisas que as crianças levam para casa podem favorecer a aproximação entre as temáticas discutidas na instituição e as famílias, entretanto, quando estas não auxiliam sua realização, os professores devem se mostrar compreensivos e explicar para as crianças e para os adultos (pai, mãe e /ou responsável) a importância de sua execução para o trabalho pedagógico; o CMEI utiliza-se de diferentes instrumentos a fim de manter a comunicação com as famílias sobre os diversos assuntos que envolvem a educação da criança de 4 a 5 anos.

5.1.2 Atividades Propostas pela Instituição de Educação Infantil Envolvendo as Famílias do Grupo Pesquisado

Solicitar a presença da mãe, do pai ou responsável na escola, em situações em que esta encontra alguma dificuldade para trabalhar com a criança; em reuniões coletivas para a entrega do instrumento de avaliação utilizado para registrar o desempenho escolar da criança; ou, então, em festas e promoções, a fim angariar recursos para a instituição de ensino, são atividades importantes, mas não suficientes para atender às novas demandas do trabalho

pedagógico na educação infantil, pois, para obter sucesso com as crianças, os professores precisam da participação ativa das famílias.

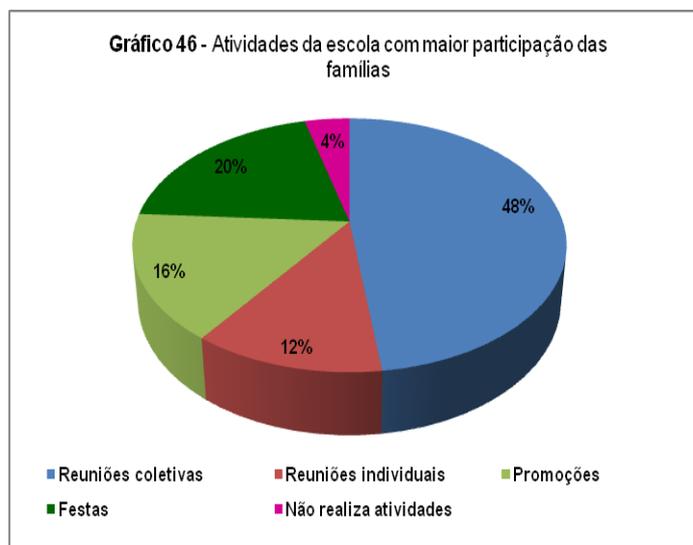
O trabalho com os pais é parte importante da educação da criança, portanto, os professores precisam conhecer as famílias, bem como, técnicas variadas que sirvam para diferentes propósitos, para trabalhar com os pais, em razão da indissociável relação entre as duas instituições, escola e família (SPODEK; SARACHO, 1998). Esta pesquisa revelou que as instituições pesquisadas realizam diferentes oportunidades de interação entre as crianças, as famílias, a equipe técnica (direção e coordenação) e os professores, entretanto, acredita-se que o quadro abaixo poderá auxiliar os professores da educação infantil e do ensino fundamental no planejamento do trabalho com as famílias, uma vez que este elenca e exemplifica diferentes propostas de atividades que envolvem as crianças, as famílias, os professores e a escola.

Quadro 5 – Oportunidades de interação da escola com as famílias

PROPOSTAS	ATIVIDADES
1) Encontros em nível de sala de aula individual.	Reunião com os pais por grupos, para discutir assuntos como: os rumos pedagógicos e práticos do mesmo; exemplos de atividades que ocorreram (por meio de slides, exibições de trabalhos etc.); e avaliação das experiências educacionais.
2) Pequenas reuniões em grupo.	Os professores reúnem-se com um pequeno número de pais de sua classe. Essas reuniões devem ser mantidas até que todas as famílias tenham participado de, pelo menos, uma, durante o ano.
3) Conversas individuais entre pai-mãe/professor.	São, geralmente, solicitadas pela família ou sugeridas pelos educadores para tratar de assuntos específicos relacionados a uma determinada criança e sua família.
4) Reuniões envolvendo um tema.	Reuniões abertas à comunidade escolar, em especial, àqueles interessados na discussão ou ampliação de seu conhecimento sobre um tema específico. A temática em questão é debatida e analisada por todos os participantes, oferecendo-lhes uma oportunidade para troca de ideias e pontos-de-vista.
5) Encontros com um especialista.	São palestras, mesa redonda, planejadas para aumentar o conhecimento sobre problemas ou questões de interesse comum, por exemplo, contos de fadas, sexualidade infantil, livros para crianças, dieta infantil etc.
6) Sessões de trabalho.	Os pais e os professores reúnem-se para construir móveis e equipamentos, redecorar o espaço educacional, melhorar o jardim da escola e manter materiais de sala de aula.
7) Laboratórios.	Os pais e os professores realizam trabalhos como: origami, teatro de sombras, uso de equipamentos fotográficos, confecção de marionete, culinária, entre outros.
8) Feriados e celebrações.	São atividades que reúnem crianças, pais, avós, amigos etc., como, por exemplo, aniversários das crianças, a visita de um avô ou avó, o fim do ano letivo etc.
9) Outras possibilidades para encontros.	Passeios à cidade, piqueniques, excursões, pequenos grupos que visitam a casa uns dos outros, um pai, uma mãe ou responsável que passa o dia todo com a classe do seu/sua filho(a).

Fonte: Edwards, Gandini e Forman (1999).

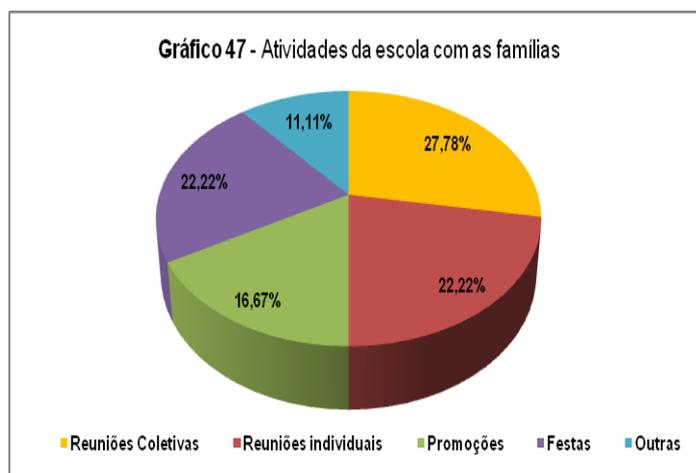
Com o intuito de verificar quais as estratégias utilizadas pela escola a fim de viabilizar a participação das famílias e dos professores na educação da criança de 4 a 5 anos, questionou-se as mães, os pais ou responsáveis, a direção, a equipe técnica e os professores sobre as atividades realizadas pela escola envolvessem as famílias.



Fonte: A autora.

Das 14 (quatorze) famílias participantes deste estudo, 12 (doze) disseram que a instituição realiza reuniões coletivas; 03 (três), reuniões individuais; 04 (quatro), promoções; 05 (cinco), festas; e 01 (uma) assinalou que a instituição não realiza atividades. As reuniões coletivas são mencionadas pela maioria dos pais, mães ou responsável; as reuniões individuais são lembradas apenas por 03 (três) destes, o que leva a pensar que esta é uma experiência pouco vivenciada pelo grupo pesquisado. As promoções e as festas foram citadas por poucas famílias, o que pode ter ocorrido por duas razões, a primeira, porque o questionário foi entregue às famílias no início do ano letivo, quando o grupo pesquisado encontrava-se em fase de constituição, ou seja, das 20 (vinte) vagas oferecidas, apenas 11 (onze) haviam sido preenchidas. Assim conforme outras crianças, vindas de outras instituições, foram ingressando no grupo, foi se entregando o questionário, portanto, para estes novos pais ou responsáveis esta era uma informação que eles ainda não tinham presenciado na instituição.

A segunda razão diz respeito a questões administrativas⁴⁹, pois, em conversa com uma das coordenadoras, a mesma disse que, no ano de 2010, o CMEI não teve atividades relacionadas às datas comemorativas, isto é, festas com a participação das famílias, o que a comunidade escolar estranhou muito, sendo assim, para 2011, a coordenação e os professores planejavam resgatar este costume.



Fonte: A autora.

Indagadas sobre as estratégias que a escola realiza em busca de parceria entre a instituição de educação infantil e as famílias das crianças, a diretora, as coordenadoras e as professoras foram unânimes em dizer que a escola realiza reuniões coletivas; 04 (quatro) apontaram reuniões individuais e festas; 03 (três), promoções; e 02 (duas), outras atividades. Percebe-se, assim que são citadas diferentes estratégias em busca da interação entre a instituição e os pais e/ou responsáveis. Durante as sessões de observação, constatou-se que o CMEI realiza reuniões por grupos, especialmente, no início do ano letivo e no final do semestre, para entrega dos portfólios.

A reunião com os pais dos alunos do CMEI ocorreu em dois horários, às 7h30min e às 17h30min, e os pais podiam optar por participar no período da manhã ou no período da tarde. Participei da reunião do período vespertino com um número significativo de pais. A reunião, que é realizada por grupos, é dirigida pela professora da turma, na sala de atividades das crianças. A professora listou, no quadro de giz, a pauta da reunião, como segue: regulamento; horários; remédios; atualização de dados; lista de material e promoção de latinhas (Diário de Campo, 27 jan. 2010).

⁴⁹ A professora indicada pela Secretaria Municipal de Educação, que ocupou o cargo de direção por vários anos no CMEI, o deixou em 2009. Como os professores de educação infantil ainda estavam em estágio probatório, foi era possível realizar uma eleição para diretor, naquele momento, com participação destes. A mesma só ocorreu no final do ano de 2010. Durante esse período, uma nova professora foi indicada para o cargo, mas permaneceu por pouco tempo na função, nesse caso, uma das coordenadoras assumiu, temporariamente, o cargo, até a eleição para diretor.

Apesar da proximidade do horário da reunião com o de entrada e saída do trabalho dos pais e/ou responsáveis, vale ressaltar a preocupação e a disponibilidade do CMEI em realizá-la em dois horários, de modo que as mães, os pais ou responsáveis possam se organizar para participar da mesma. Quanto às reuniões para entrega dos portfólios, estas ocorrem ao final da tarde, às 17hs, quando me juntei ao grupo para acompanhá-lo em mais esta atividade:

[...] as crianças estavam, cada uma com o seu portfólio, ocupando seus lugares nas mesas da sala de atividades da turma. Conforme o pai, a mãe e/ou o responsável chegavam, a professora explicava o que é o portfólio e convidava o adulto para olhá-lo junto com a criança e, ao final, escolher uma página em branco para deixar uma mensagem para a mesma (Diário de Campo, 1 ago. 2011).

A imagem abaixo revela a satisfação do filho em mostrar para a mãe as suas fotos e atividades realizadas durante o primeiro semestre. A mãe, por sua vez, mostra-se satisfeita, orgulhosa, feliz, muitas vezes, surpresa com o trabalho realizado com seu filho na instituição de educação infantil.

Foto 19 – Entrega do Portfólio



Fonte: A autora.

Nas palavras de Nicolau (2009, p.93), “a análise dos trabalhos dos alunos colocados em pasta, dos portfólios, dá também uma idéia rica da evolução ou não dos mesmos, além de permitir a análise pelos próprios alunos do que já aprenderam”. Para a autora, a avaliação na educação infantil “servirá para o professor (re)planejar as atividades, preocupando-se em incluir todas as crianças e famílias nas metas que pretende atingir”.

Em síntese, a entrega dos portfólios é sempre um momento de realização, de comemoração, tanto para os professores, que se esmeram em organizá-los, quanto para as famílias, que podem, por meio deste, se aproximar, conhecer um pouco mais do cotidiano do seu/sua filho na instituição de educação infantil. Nesta mesma reunião, a professora entregou também um bilhete que solicitava um comentário sobre a participação dos familiares no CMEI, durante o primeiro semestre, e sugestões de como a instituição poderia ampliar esta participação; este poderia ser entregue no dia seguinte.

O bilhete abaixo evidencia que a equipe do CMEI tem procurado realizar um trabalho com as famílias de modo a proporcionar a presença das mesmas em diferentes momentos. Destaca-se também o fato desta solicitar às famílias o significado dessas experiências para as mesmas, bem como, sugestões de como ampliar a sua participação na vida escolar de seus filhos.

Figura 2 – Bilhete para as famílias

Olá, família

Durante esse primeiro semestre, vocês, familiares, participaram de vários momentos no CMEI juntamente com seus filhos. Escreva um pouco sobre essa experiência e dê sugestões de como podemos ampliar a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos:

No trabalho com projetos, é primordial fazer conexões com os pais, pois o *input* dos pais é essencial para o oferecimento de *insights* sobre o que as crianças estavam pensando e sobre como estavam respondendo às temáticas dos projetos. Os pais podem ser convidados a participar de atividades especiais de projetos na escola (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). No CMEI, verificou-se que as mães, os pais ou responsáveis participaram de atividades relacionadas aos projetos de trabalho, como, por exemplo, a ‘Oficina de bolinhas de Malabares’, por ocasião do projeto sobre o circo, e a culinária feita por um dos familiares das crianças, durante a realização do projeto sobre alimentação.

A oficina de bolinhas de malabares com os pais realizou-se no final do período, das 17h às 19h, horário de saída das crianças. [...] Participaram com as crianças, mães, avós, tias, bisavós etc. Uma das avós chegou para a oficina com um bebê de colo e a professora perguntou: “Como a senhora vai

participar da atividade segurando o bebê?” A avó, na sua simplicidade, disse que não tinha outro jeito, a professora sugeriu, então, que Henrique levasse para casa o material para fazer suas bolinhas. Diante da situação, ofereci-me para segurar o bebê enquanto a avó fizesse, ao menos, uma bolinha com o neto. [...] Perguntei para a professora porque a avó e não a mãe ou o pai compareceu à oficina. A mesma me respondeu que a mãe trabalha numa concessionária de carros e o seu horário de trabalho não é compatível com os horários de entrada e saída do CMEI, sendo assim, é sempre a avó quem leva e busca os netos na escola. (Diário de Campo, 8 abr. 2011).

Como discutido no capítulo 1 deste estudo, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, as avós são figuras importantes para a família contemporânea (VITALE, 2010), pois são solicitadas para auxiliar no cuidado e na educação de seus/suas netos (as). O episódio acima revela que, em muitos casos, é a avó a responsável por levar e buscar as crianças no CMEI, assim como, por participar das demais atividades que envolvem a família na escola.

Foto 20 – Oficina de bolinhas de malabares



Fonte: A autora.

Foi gratificante presenciar uma situação em que uma mãe levou para a oficina a sua avó, que, atentamente, acompanhou a atividade da neta e do bisneto. A foto ao lado mostra a satisfação da criança em aprender com a sua professora a fazer bolinhas de malabares na companhia de sua mãe e sua bisavó. Constatou-se que este tipo de atividade proporciona momentos de integração entre os professores, as crianças e as famílias, uma oportunidade de se conhecerem melhor, de mostrarem para as crianças que ambas, escola e família, estão juntas para que elas possam viver uma infância saudável, feliz.

Por ocasião da realização do projeto de trabalho ‘Alimentação’, as professoras convidaram algumas mães, pais ou responsáveis para fazer uma atividade de culinária com as crianças. “Uma das mães foi convidada para fazer arroz doce, porém, em razão do seu horário de trabalho, a mesma não pôde comparecer, mas preparou e enviou o arroz doce para o grupo” (Diário de Campo, 9 maio 2011). Vale destacar o empenho e a disposição das professoras em

aproximar os pais das temáticas desenvolvidas nos projetos de trabalho com as crianças na instituição de educação infantil.

Observou-se também a realização de festas com a participação das mães, dos pais ou dos responsáveis, como, por exemplo, o ‘Carnaval em Família’, a ‘Páscoa’ e a ‘Festa Junina’; os relatos e as fotos contam mais sobre esses momentos de interação entre a criança, a família, as professoras e a escola.

Pais ou responsáveis aceitaram o convite divulgado por meio de cartazes e de um bilhete enviado às famílias na caderneta de recados das crianças e, às 7:30h do dia 04/03/11, sexta-feira de carnaval, iniciaram o dia de forma diferente, pois, antes de irem ao trabalho, fizeram uma pausa para curtir, com os filhos, o “Baile em Família” proposto pelo CMEI. Foi contagiante a participação dos pais, das mães, avós etc., dos professores e das crianças. Algumas ficaram um pouco assustadas com a folia, mas o ‘medo’ foi logo substituído pela recepção das professoras e dos colegas que já se encontravam bastante a vontade, vivendo suas fantasias na companhia de seus familiares e dos professores (Diário de Campo, 4 mar. 2011).

Foto 21 – Carnaval em Família (a)



Fonte: A autora.

Na foto acima, a ‘Branca de Neve’, uma das professoras do grupo pesquisado, acolhe a ‘Cinderela’ no colo da mãe, que ficou assustada com a folia no pátio interno do CMEI. Não demorou muito e as ‘princesas’ se uniram e curtiram o baile de carnaval. A mãe e o pai da menina acompanharam a filha durante a festa.

Foto 22 – Carnaval em Família (b)

Fonte: A autora.

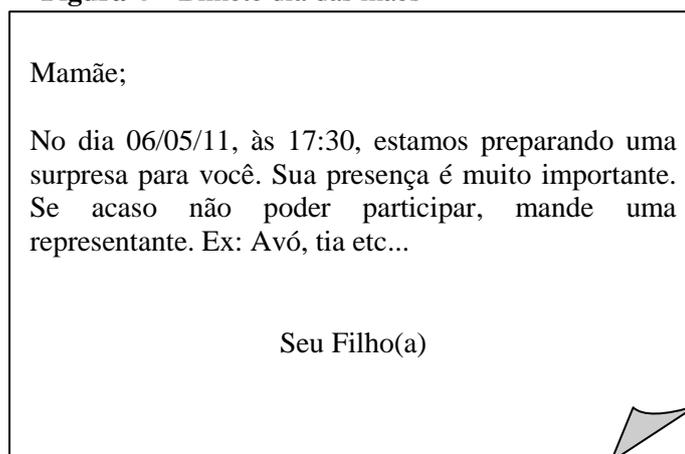
A maioria dos pais e/ou responsáveis não estava usando fantasias, mas estava com seus celulares e máquinas fotográficas registrando aquele momento da vida de seus filhos e filhas na escola. As crianças que chegaram ao baile sem fantasia logo entraram no clima da festa, pois receberam das professoras uma máscara, um óculos ou um nariz de palhaço para brincarem em meio aos confetes, serpentinas, buzinas e apitos que garantiram a animação.

Figura 3 – Bilhete da Páscoa

Páscoa é tempo de partilha e gostosuras e vivenciaremos esse momento com uma festa bem animada, por isso pedimos para quem puder e quiser enviar até quarta-feira (20/04) um pacote ou prato de doces.

Muito obrigada, CMEI

Mais uma vez, as famílias são convidadas a participar de uma festa, a da Páscoa. A professora envia, por meio da agenda, o bilhete ao lado. Desta vez, a participação da família consiste em enviar um pacote ou prato de doce. Segundo uma das coordenadoras, a mesa com os doces, ao final do período, ficou à disposição dos pais para que estes pudessem participar desse momento na escola.

Figura 4 – Bilhete dia das mães

O dia das mães foi comemorado com uma oficina para a confecção de um caderno de receitas, as quais foram enviadas pelas próprias famílias, digitadas, para depois serem coladas e decoradas pela criança num caderno. No dia e hora marcados, as mães ou representantes e as crianças aprenderam a fazer um trabalho manual com fitas para encapar o caderno. Destacase, nesse episódio, o fato da escola solicitar um representante na impossibilidade da mãe comparecer na instituição, entretanto, esqueceu-se que a função materna pode ser exercida por outras pessoas, independente do sexo, nesse caso, o pai, o tio, o avô, o padrasto, entre outros, que poderiam representar a mãe. Devido à diversidade de arranjos familiares, entende-se que esta é uma questão que precisa ser repensada pela escola, pois pode existir uma família constituída por um casal homossexual, do sexo masculino e, nesse caso, o papel de mãe é exercido por um homem.

Para encerrar o semestre, o CMEI não deixou de comemorar as festas juninas:

Numa tarde de chuva e frio, último dia do mês de junho, só mesmo a quadrilha, muitas delícias juninas, bolo de fubá, arroz doce, pipoca, doces caipiras, algodão doce e muita disposição para brincar nas barracas organizadas pela equipe do CMEI, boca do palhaço, bola na lata, argola, pescaria... A escola foi organizada e decorada com um painel de bonecos caipiras e com balões e bandeirinhas para a realização da festa que começou às 16h30. Entretanto, no *hall* da instituição de educação infantil, muitas famílias já esperavam pelo início da festa (Diário de Campo, 30 jun. 2011).

O CMEI organizou uma grande quadrilha com vários grupos, dentre eles, o participante deste estudo. Durante a festa, os pais não perderam a oportunidade de fotografar seus/suas filhos(as). Apesar desta ter acontecido em dia letivo, em horário de trabalho dos pais, os mesmos compareceram à ‘festa’.

As crianças brincaram e se divertiram com as prendas conquistadas, deliciaram-se com as guloseimas e curtiram a presença de seus familiares. A foto abaixo mostra um momento de interação entre mãe e filha, que saboreiam as delícias juninas. Atividades como brincar com seus/suas filhos(as) nas diferentes barracas da festa, dividir com as crianças, as professoras, as coordenadoras e a direção esse momento lúdico, alegre e bonito marcaram esta atividade programada pelo CMEI que envolveu as famílias.

Foto 23 – Festa Junina (a)

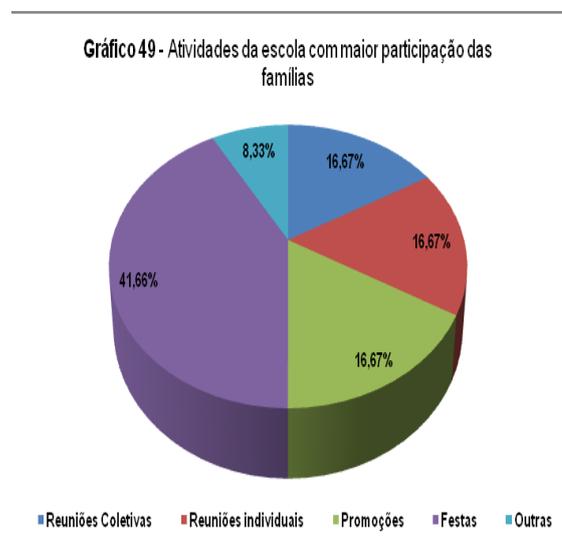
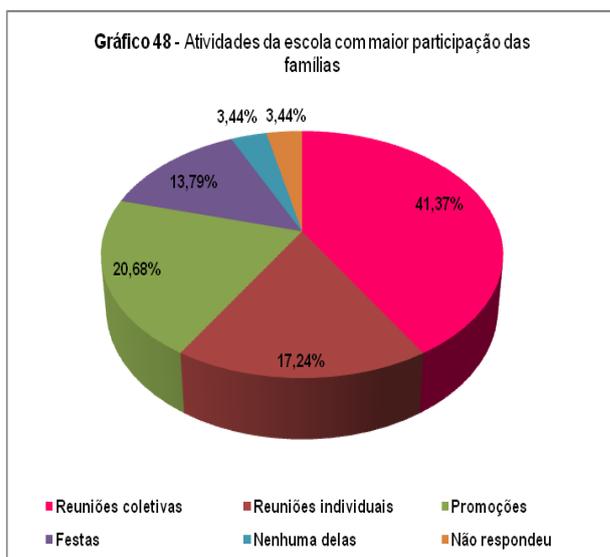


Foto 24 - Festa Junina (b)



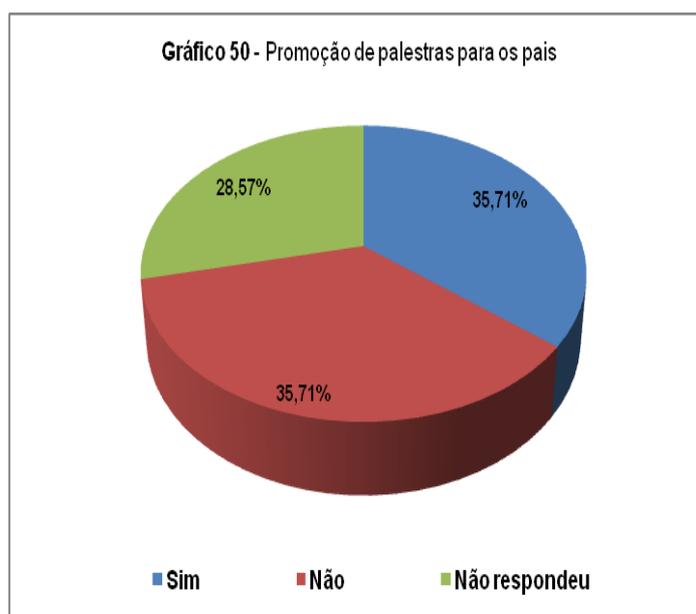
Fonte: A autora.

Perguntou-se aos pais ou responsáveis de que atividades oferecidas pela escola eles participam; 12 (doze) disseram que participam das reuniões coletivas; 05 (cinco), das reuniões individuais; 06 (seis), das promoções; 01 (um), de nenhuma delas; e 01 (um) não respondeu. Conclui-se que a maioria participa das reuniões, sendo as demais atividades pouco citadas.



Fonte : A autora.

Repetiu-se a questão para a diretora, as professoras e as coordenadoras, ou seja, das atividades oferecidas pela escola, em quais as famílias costumam ter maior participação; 02 (duas) destacaram as reuniões coletivas, as reuniões individuais e as promoções; 01(uma), outras atividades; e 05 (cinco), as festas. Interessante observar que, diferente dos pais, que pouco citaram as festas, na perspectiva da diretora, das coordenadoras e das professoras, a participação das mães, pais ou responsáveis é maior nas festas, pois esta atividade, foi citada com unanimidade pelas participantes deste estudo. Acredita-se que a solicitação para participação dos pais ou responsáveis numa atividade com o filho ou filha gera uma preocupação maior por parte destes em comparecer à escola, uma vez que sua ausência será percebida, principalmente, pela criança. Na festa junina, por exemplo, o desejo e a satisfação em assistir a apresentação de seu/sua filho(a) justifica a presença significativa das famílias na escola.



Fonte: A autora.

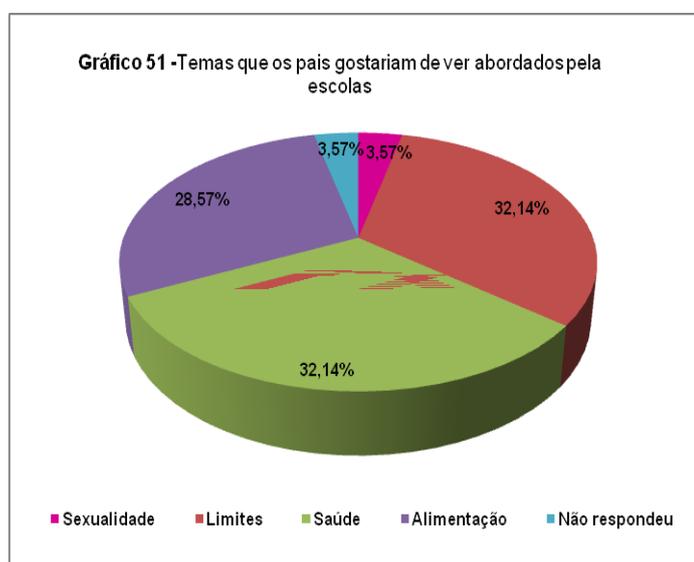
A escola promove palestras para os pais sobre o desenvolvimento infantil? Dos 14 (quatorze) participantes deste estudo, 05 (cinco) disseram que sim; 05 (cinco) disseram que não; e 04 (quatro) não responderam. Durante o período de observação, não se constatou a realização de palestras para os pais, entretanto, em conversa com uma das professoras, esta relatou que:

[...] houve uma experiência com o seu grupo do ano letivo anterior, que a fez mudar de ideia em relação ao interesse e à participação dos pais sobre o que acontece com seus/suas filhos (as) na escola e a perceber que estes participam e se interessam sim sobre a vida escolar das crianças. A problemática em questão era sobre sexualidade. Os pais foram convidados a participar de uma reunião com as professoras, que expuseram

acontecimentos ocorridos em sala de aula acerca do tema. Sem entender o porquê de tais acontecimentos, a escola contou com a ajuda de uma psicóloga, que fez uma palestra, esclareceu as dúvidas dos pais e professores e acompanhou o grupo até que a questão fosse compreendida e resolvida (Diário de Campo, 28 fev. 2011).

Nesse sentido, entende-se que diante de uma necessidade o CMEI promoveu uma palestra para os pais a fim de auxiliá-los na resolução da questão apresentada por um dos grupos. Destaca-se também a mudança de opinião da professora em relação ao interesse e à participação das famílias na vida escolar de seus/suas filhos(as). Quanto àqueles que disseram que a escola não promove palestras ou não responderam à questão, conclui-se que estes podem não ter vivenciado esta experiência até o momento, considerando-se que cerca de 40% do grupo por crianças oriundas de outras instituições, cujos pais receberam o questionário assim que seus/suas filhos(as) ingressaram no CMEI.

Perguntou-se quais temas os pais ou responsáveis gostariam que fossem abordados pela escola; 09 (nove) citaram limites e saúde; 08 (oito), alimentação; 01 (um), sexualidade; e 01 (um) não respondeu. Percebe-se o interesse dos pais em obter orientações sobre como lidar com questões sobre os limites na educação de seus/suas filhos(as). Na mesma proporção, estes se mostraram interessados por questões sobre a alimentação das crianças.

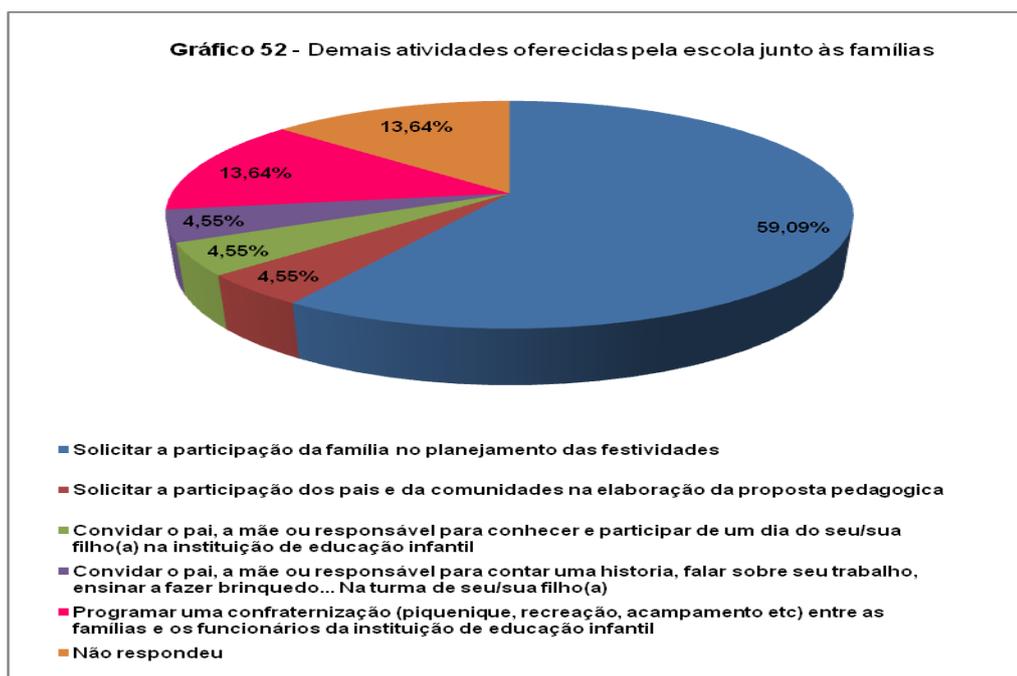


Fonte: A autora.

Durante as sessões de observação, verificou-se que as crianças fazem quatro refeições no CMEI: café da manhã, almoço, lanche e janta. Saber se o filho(a) se alimentou bem durante o dia é uma questão bastante presente entre as mães, os pais ou responsáveis; as professoras sempre observam se as crianças estão se alimentando satisfatoriamente. Na sessão de

observação do dia 4 de fevereiro de 2011, a professora deu comida na boca de uma das crianças. Não por acaso, o grupo pesquisado desenvolveu, durante o período de observação, um projeto de trabalho sobre alimentação.

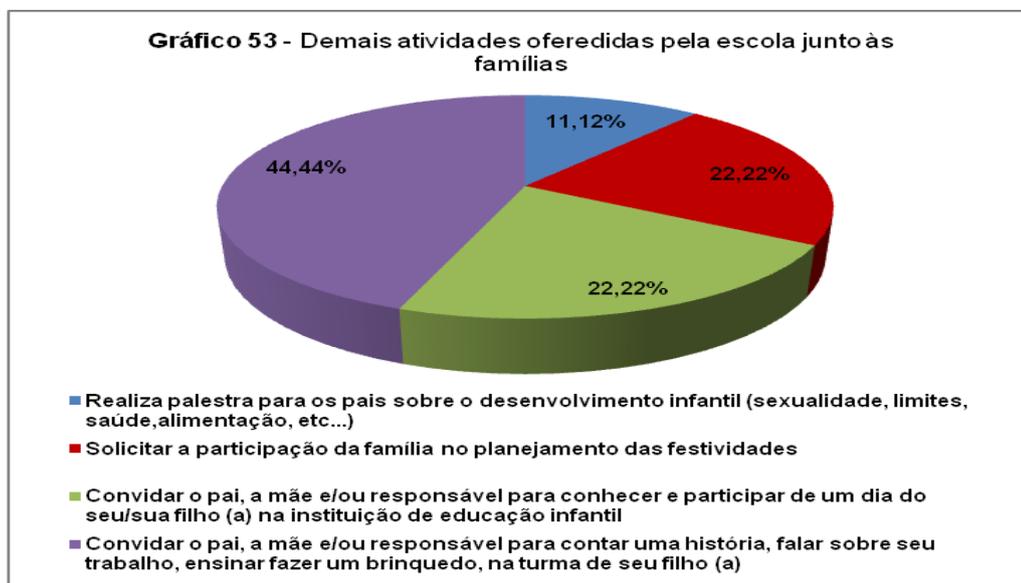
Perguntou-se aos pais ou responsáveis, além das atividades já citadas, o que mais a escola do seu/sua filho (a) costuma realizar no trabalho com as famílias; 13 (treze) disseram que a instituição solicita a participação da família para o planejamento das festividades; 03 (três) citaram confraternização (piquenique; recreação, acampamento etc.) entre as famílias e os funcionários; 01 (um) apontou a participação dos pais e da comunidade na elaboração da proposta pedagógica; 01 (um) citou convite para o pai, a mãe ou responsável conhecer e participar de um dia com seu/sua filho(a) na instituição de educação infantil; 01 (um) mencionou convite para o pai, a mãe ou responsável contar uma história, falar sobre o seu trabalho, ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a); e 03 (três) não responderam.



Fonte: A autora.

Questionou-se a direção, a coordenação e os professores, além das atividades já citadas, o que mais a escola costuma realizar no trabalho com as famílias: 01 (uma) disse que a instituição realiza palestras para os pais sobre o desenvolvimento infantil (sexualidade, limites, saúde, alimentação etc.); 02 (duas), que solicita a participação da família para o planejamento de festividades; 02 (duas), que convida o pai, a mãe ou responsável para conhecer e participar de

um dia com seu/sua filho(a) na instituição de educação infantil; e 04 (quatro), que convida o pai, a mãe ou responsável para contar uma história, falar sobre o seu trabalho, ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a).



Fonte: A autora.

Das 14 (quatorze) famílias participantes deste estudo, 13 (treze) disseram que foram convidadas pela escola para participar do planejamento das festividades, entretanto, quando questionadas sobre quais as estratégias que a escola utiliza em busca de parceria entre a instituição de educação infantil e as famílias das crianças, apenas 04 (quatro) citaram as festas. Nesse caso, observou-se uma contradição dos pais ou responsáveis sobre esse assunto. Já, entre a direção, a coordenação e as professoras, das 05 (cinco) participantes deste estudo, 02 (duas) disseram que a escola convida as famílias para participar do planejamento das festividades.

A participação dos pais na elaboração da proposta pedagógica é citada apenas por 01 (uma) família. Já a diretora, as coordenadoras e as professoras pesquisadas não mencionam, em suas respostas, esta possibilidade, infelizmente, pois se trata de um documento importante, que “traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta [...]” (KRAMER, 1997, p.17). Tal situação contradiz a ideia de que, por ser a escola um espaço público:

[...] a construção do seu projeto educativo deve emergir da discussão entre todos aqueles que estão envolvidos na sua composição - administradores, docentes, funcionários, pais, avós, crianças e a comunidade em geral - devem ser ouvidos na elaboração da proposta político-pedagógica da escola (BARBOSA, 2007b, p. 78).

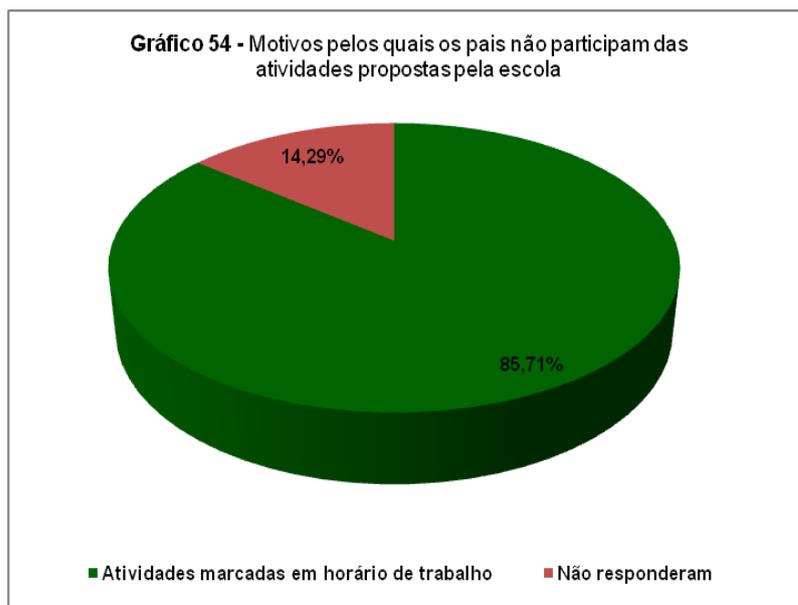
Vale destacar que a proposta pedagógica em vigência durante o período de observação desta pesquisa⁵⁰ é datada de 2006. De acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação, a mesma deve ser realimentada e submetida à avaliação do respectivo órgão a cada três anos, além disso as coordenadoras manifestaram a necessidade de realimentação do documento em questão. Acredita-se que a ausência de uma diretora, em alguns períodos, e as frequentes mudanças ocorridas, na equipe administrativa do CMEI contribuíram para a não realimentação da proposta pedagógica da instituição no prazo esperado.

Durante o período de observação, não se constatou programação de confraternização (piquenique, recreação, acampamento etc.) entre as famílias e os funcionários, no entanto, esta alternativa foi assinalada por 03 (três) famílias. Já a diretora, as coordenadoras e as professoras não apontaram este tipo de atividade. Não se observou também, no respectivo período, convites aos pais ou responsáveis para conhecer e participar de um dia com seu/sua filho(a) na instituição de educação infantil, entretanto, esta atividade foi assinalada por 01 (uma) família e por 02 (duas) das profissionais de educação infantil.

Quanto ao convite feito ao pai, à mãe ou responsável para contar uma história, falar sobre o seu trabalho, ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a), apenas 01 (uma) família apontou esta atividade, que foi citada por 04 (quatro) das profissionais de educação infantil. Durante as sessões de observação, a atividade em questão foi desenvolvida por ocasião do projeto de trabalho 'Alimentação', quando as mães, os pais ou responsáveis foram convidados para realizar uma atividade de culinária na turma do seu/sua filho(a).

No que diz respeito à promoção de palestras para os pais, das 05 (cinco) profissionais de educação infantil, apenas 01 (uma) disse que a instituição realiza tal atividade. Entre os pais ou responsáveis, dos 14 (quatorze) participantes deste estudo, apenas 05 (cinco) disseram que sim. Durante o período de observação, não se constatou promoção de palestras para os pais, entretanto, vale destacar o interesse dos mesmos revelado nesta pesquisa, pois sugeriram temáticas pertinentes ao desenvolvimento infantil, tais como limites, saúde, alimentação e sexualidade.

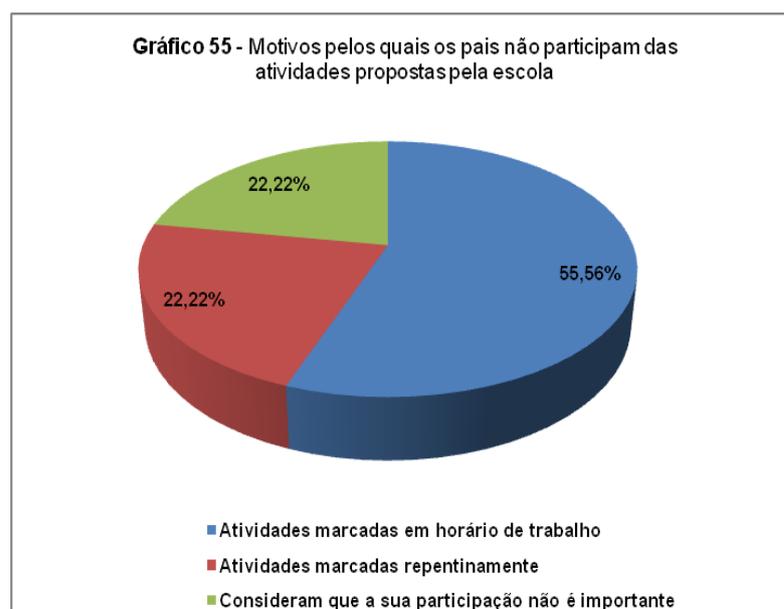
50 As sessões de observação realizaram-se no ano de 2010 e 2011.



Fonte: A autora.

Diante da questão: “Quando vocês (pais ou responsáveis) não participam das atividades realizadas pela escola, quais são os motivos?”, 12 (doze) justificaram que as mesmas são marcadas em horário de trabalho; e 02 (dois) não responderam. Acredita-se que o melhor horário para marcar atividades com os pais na escola é após o horário de trabalho dos mesmos, no entanto, devem ser destacadas duas questões: a primeira é que, nos tempos atuais, os trabalhadores, organizados em turnos, se revezam para atender a demanda de trabalho por 24 horas ininterruptas, o que inviabiliza a escola de atender a todos, independente do horário marcado para atividades com os pais ou responsáveis. Neste caso, a alternativa seria as famílias se organizarem para que um dos membros ou um representante comparecesse à atividade programada. A segunda questão é que a maioria das instituições funciona no período diurno, assim, para atender os pais ou responsáveis que trabalham no mesmo período de funcionamento da escola, a mesma precisaria se organizar administrativamente para garantir a presença dos professores em tais atividades no período noturno, o que nem sempre é possível, em especial, nas escolas públicas.

Perguntou-se à direção, à coordenação e às professoras, quando os pais e/ou responsáveis não participam das atividades acima descritas, quais são as justificativas; 05 (cinco) disseram que estes argumentam que as atividades são marcadas em horário de trabalho; 02 (duas), que estas são marcadas repentinamente; e 02 (duas), que os pais ou responsáveis consideram que a sua participação não é importante.



Fonte: A autora.

A diretora, as coordenadoras e as professoras foram unânimes em dizer que as ausências dos pais ou responsáveis nas atividades destinadas a eles ocorrem por incompatibilidade de horário, uma vez que estas são marcadas no horário de trabalho dos mesmos. Além disso, as atividades são marcadas repentinamente, de modo que as famílias não conseguem se organizar, em tempo hábil, para comparecer às mesmas, entretanto, há famílias que não consideram sua participação importante.

Segundo Spaggiari⁵¹, no que diz respeito, por exemplo, às reuniões por grupo, as mesmas devem ocorrer, preferivelmente, à noite ou em um momento conveniente para a maioria das famílias. “A agenda deve ser consensual e os pais devem ser notificados com bastante antecedência.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.110). Portanto, entende-se que cada escola deve trabalhar para encontrar o melhor horário para atender a necessidade da maioria das mães, pais ou responsáveis. Quando se trata de reunião, o próprio CMEI já

⁵¹ Diretor do Sistema Municipal para a Primeira Infância.

encontrou uma alternativa, que é a de realizá-la em dois horários, mais especificamente, nos de entrada e saída das crianças na instituição.

Em relação à experiência italiana de educação para a primeira infância, Malaguzzi, quando questionado sobre como consegue, em seu programa, recrutar e manter em um nível tão alto a participação das famílias, responde:

A participação das famílias exige muitas coisas, mas, principalmente, exige dos professores múltiplos ajustes. Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis; devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais, e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.80).

Destaca-se, aqui, a importância da disponibilidade da direção, coordenação e professores para manter seus conhecimentos atualizados sobre as crianças e para valorizar o papel dos pais na educação da criança de 4 a 5 anos. Além disso, é fundamental, para garantir a participação dos pais na escola, que os professores tenham habilidade para falar, ouvir e aprender com os mesmos, desfazendo da ideia errônea de que os seus conhecimentos profissionais sobrepõem-se aos da família.

No que se refere ao trabalho com as famílias, vale lembrar que o CMEI conta a APF - Associação de Pais e Funcionários e o Conselho Escolar, entretanto, em conversa com uma das professoras, esta diz:

“Como é difícil trabalhar com os pais”. Pergunto: “Por quê”? Professora: “Porque preciso de um representante do Conselho Escolar e um do APF – Associação de Pais e Funcionários, para participar de uma reunião na prefeitura e não consigo nenhum membro do conselho que se disponha a comparecer. A impressão que dá é que é um fardo para eles participar do conselho. Na última convocação para uma reunião, não compareceu nenhum pai. Eles não sabem o poder que eles têm. Quando estávamos sem direção, em uma reunião na Secretaria de Educação, um deles se manifestou em nome dos pais do CMEI e a decisão veio rapidamente” (Diário de Campo, 9 maio 2011).

Entende-se que a queixa da professora é pertinente, pois alguns dos pais ou responsáveis aceitam fazer parte da diretoria da APF ou compor o Conselho Escolar, na ausência de outro candidato, talvez, em melhores condições e disponibilidade para aceitar o cargo. Por outro lado, não se pode ignorar o desabafo da professora sobre a dificuldade, conseqüentemente, a frustração em não conseguir uma participação a contento entre os membros da APF e do

Conselho Escolar. Essa situação evidencia uma das dificuldades vividas pela instituição que precisa ser discutida e solucionada, de modo que ambas (família e escola) possam, juntas, trabalhar em busca de uma educação de qualidade para esse nível de ensino.

Em síntese, constatou-se que, para os pais e/ou responsáveis, das atividades ofertadas pela escola, destacam-se as reuniões coletivas. A direção, a coordenação e os professores evidenciaram as reuniões individuais, as festas e as promoções. Quanto à participação dos pais ou responsáveis, a maioria disse participar das reuniões coletivas, das reuniões individuais e das promoções. Segundo a direção, a coordenação e os professores, as atividades com maior participação dos pais são as festas. Sobre a oferta de palestras, o grupo se divide: 35,7% diz que sim, que a escola promove palestras; 35,7% diz que não; e 28,5% não responderam. As temáticas mais requisitadas pelos pais para serem abordadas na escola foram: limites, saúde e alimentação. Os pais disseram também que a escola costuma solicitar a participação da família no planejamento das festividades. Já a direção, a coordenação e os professores apontaram que a escola costuma convidar o pai, a mãe ou responsável para contar uma história, falar sobre o seu trabalho, ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a). Quanto ao motivo que leva pais ou responsáveis a não participar de atividades da escola de seu/sua filho(a), ambos os grupos participantes da pesquisa, escola e família, apontaram que as mesmas são marcadas em horário de trabalho.

Em resposta a um dos objetivos desta pesquisa, verificou-se, com base nas sessões de observação e nos questionários, que a instituição pesquisada se mostra disposta a trabalhar com as mães, os pais ou responsáveis das crianças a fim de viabilizar a participação das famílias e dos professores na educação de crianças de 4 a 5 anos, em especial, por meio de: reuniões por grupo no início do período letivo e por ocasião da entrega dos portfólios; conversas informais nos horários de entrada e saída das crianças; oficinas com a participação da família; festas; e participação dos pais e/ou responsáveis em projetos de trabalho.

5.1.3 A Relação Professores, Equipe Técnica e Família na Perspectiva dos Mesmos

O capítulo 2 deste trabalho versou sobre a relação professores, familiares e funcionários na educação da criança e evidenciou a importância desta para o desenvolvimento infantil, a fim de que as crianças se sintam seguras, confiantes e felizes. Sobre a importância dada aos relacionamentos na abordagem de Reggio Emilia, Malaguzzi diz que a força do sistema está

nos modos que tornam explícitas as condições necessárias para as relações e interações que devem ser intensificadas e apoiadas:

[...] os intercâmbios sociais que melhor assegurem o fluxo de expectativas, conflitos, cooperação, escolhas, bem como o desdobramento explícito de problemas vinculados aos campos cognitivo, afetivo e expressivo. [...] O sistema de relacionamento em nossas escolas é real e simbólico simultaneamente. Nesse sistema cada pessoa tem um relacionamento formal – em seu papel – com as outras. Os papéis de adultos e crianças são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.78-79).

Sabe-se, porém, que tal relação é permeada por encontros e desencontros de ideias, assim, buscou-se, nesta parte do trabalho, conhecer a opinião dos participantes deste estudo sobre: o papel de cada instituição (escola e família); a perspectiva dos mesmos sobre a relação e os conflitos entre as duas instituições; e as possíveis estratégias para solucionar ou amenizar os desencontros de opiniões entre a escola e a família.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as creches e pré-escolas são espaços institucionais não domésticos, são estabelecimentos educacionais que educam e cuidam da criança de 0 a 5 anos de idade, que, “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2005). Já a família tem a principal responsabilidade por seus filhos, entretanto, tem também o direito de partilhar a educação destes com a sociedade e o Estado, a fim de assegurar a eles, “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária [...]” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, buscou-se conhecer o que pensam os envolvidos sobre o papel do CMEI e da família na educação da criança de 4 a 5 anos nos tempos atuais, por acreditar que os encontros e desencontros de opiniões entre os adultos, na educação infantil, dependem do que estes esperam de cada uma dessas instituições. Portanto, perguntou-se para às famílias e à escola, qual o papel da instituição de educação infantil na educação da criança no contexto atual.

Quadro 6- O papel da instituição de educação infantil na educação da criança na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Qual o papel da instituição de educação infantil na educação da criança?	Ensinar, trabalhar a alfabetização, a socialização, o respeito, as regras e os limites.	07
	Contribuir para a educação da criança, de modo a formar um cidadão íntegro, de futuro promissor. Preparar as crianças para a próxima escola.	06
	Auxiliar no desenvolvimento intelectual, motor, social e afetivo da criança, ampliando sua capacidade de aprendizagem, entre outros benefícios para sua vida.	03
	Complementar e apoiar a família na educação da criança.	03
	Não respondeu	01

Fonte: A autora.

Observa-se que, para os pais e/ou responsáveis participantes da pesquisa, a instituição de educação infantil não é mais vista como aquela que apenas cuida da criança para liberar a família, em especial, a mulher para o mercado de trabalho. Dos 14 (quatorze) pais ou responsáveis participantes deste estudo, 07 (sete) disseram que o papel da instituição de educação infantil é ensinar, alfabetizar, trabalhar a socialização, os valores e os limites; 06 (seis), preparar a criança para o ensino fundamental e para um futuro melhor; (03) três, auxiliar no desenvolvimento global da criança; (03) três, complementar e apoiar a família na educação da criança; e 01 (um) não respondeu. Para um número significativo de pais e/ou responsáveis, a instituição de educação infantil deve se ocupar dos aspectos cognitivos e morais, bem como, preparar a criança para a próxima escola. Um número bem menor destes acredita que o papel do CMEI é promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família (BRASIL, 1996).

A mesma questão foi feita à direção, à coordenação e aos professores. Das 05 (cinco) participantes desta pesquisa, 02 (duas) disseram que o papel da instituição de educação infantil é cuidar e educar; 01 (uma), trabalhar a formação moral; e 03 (três), favorecer o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua cultura e sua história. Uma das respostas destoa das demais, quando 01 (uma) das participantes aponta que, às vezes, os pais atribuem

ao CMEI a formação moral da criança, que, na sua perspectiva não é tarefa da escola, mas da família.

Quadro 7- O papel da instituição de educação infantil na educação da criança na perspectiva da direção, coordenação e professores

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Qual o papel da instituição de educação infantil na educação da criança no contexto atual?	Cuidar e educar. Cuidamos da alimentação, da higiene, do bem-estar, da saúde etc. Educamos a fim de preparar a criança para a vida escolar e para o seu futuro.	02
	Às vezes, os pais atribuem à instituição uma tarefa que é deles, ou seja, a de transmitir valores, princípios e limites.	01
	Reforçar valores que contribuam, positivamente, para a formação moral.	01
	Favorecer a construção do desenvolvimento nas dimensões física, socioeconômica, intelectual e afetiva, respeitando a curiosidade da criança e a levando refletir sobre aquilo que faz. Propiciar um espaço de trocas, de ampliação do olhar, de experiências, de apropriação de saberes construídos socialmente dentro da sua cultura e da sua história.	03

Fonte: A autora.

É interessante observar que, em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996), os pais destacaram o papel da instituição de educação infantil de complementar e apoiar a família na educação da criança; já a direção, a coordenação e as professoras evidenciaram o papel de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Acredita-se que isto ocorreu em função do olhar, na condição de pai e/ou responsável, e do olhar, na condição de diretora, coordenadora e professora.

Quanto à opinião das mães, dos pais ou dos responsáveis sobre qual o papel da família na educação da criança, conforme o quadro abaixo, 09 (nove) dos participantes disseram que a família é essencial, principalmente, no que diz respeito à formação moral da criança; 01 (um) diz que o papel da família é garantir assistência financeira, segurança e proteção; e 05 (cinco) veem a família como parceira do CMEI na educação dos seus/suas filhos(as). Vale destacar que, ao entender a família como essencial na formação das crianças, pelas respostas deste grupo pode-se inferir que se trata do que as estas famílias desejam como educação para seus/suas filhos(as). Para o grupo que percebe a família como parceira da escola, conclui-se

que a instituição de educação infantil não é vista mais como um favor, pois, “a crescente demanda por creches revela uma tendência da família contemporânea a buscar parceiros para conciliar cuidados e educação dos filhos pequenos e o trabalho materno” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.172).

Quadro 8- O papel da família na educação da criança na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Qual o papel da família na educação da criança?	A família é o alicerce de toda a sociedade; a educação da criança começa por ela, é como se fosse um espelho para a vida, devendo a mesma prepará-la para o mundo. Desenvolver junto às crianças noções de honestidade e cidadania. O papel da família é essencial, primordial, importante, pois são os pais que ensinam a maior parte das coisas para as crianças, desde como se portar, falar, se relacionar. Seu papel é fundamental na formação do caráter, é a base para que elas cresçam enfrentem os grandes desafios, confiantes de que podem construir um futuro melhor.	09
	Dar a elas toda a assistência financeira que precisam - alimentação, vestuário, educação - segurança e proteção.	01
	Impor limites e incentivar a criança a ter interesse em aprender coisas novas, o que se ensina na instituição de educação infantil. Trabalhar junto com a escola, ensinando-as a respeitar as autoridades da escola, os colegas e as ajudando nas tarefas propostas pela mesma. Apoiar e complementar o que elas aprendem na escola. Participar das atividades quando a escola solicita.	05

Fonte: A autora.

Na perspectiva da direção, coordenação e professores, conforme o quadro abaixo, para 02 (duas) das participantes, a família deve, em parceria com a escola, favorecer o desenvolvimento integral da criança; para 02 (duas), ocupar-se da formação moral da criança; e 01 (uma) destaca a importância da família como fonte de apropriação cultural, histórica e social. Observa-se que para as participantes deste estudo, a família é fonte primária na educação da criança e deve ser parceira da escola, priorizando a formação moral de seus/suas filhos(as).

Quadro 9- O papel da família na educação da criança na perspectiva da direção, coordenação e professores.

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Qual o papel da família na educação da criança?	Incumbir-se juntamente com a escola do desenvolvimento da criança, visando à íntegra formação do ser humano.	02
	Transmitir valores e limites que contribuirão para a formação moral da criança.	02
	A família tem um papel importante, é o primeiro vínculo da criança, sua primeira fonte de apropriação cultural/histórica/social.	01

Fonte: A autora.

Sabe-se que “respeitar o direito das crianças, ao mesmo tempo, a perspectiva dos pais e deixar claros os limites do contexto coletivo, torna complexa a relação entre profissionais e famílias” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 186). Entretanto, perguntou-se aos pais e/ou responsáveis, como veem a relação entre a escola e a família. Conforme o quadro a seguir, para 03 (três) dos participantes, a relação entre as duas instituições é restrita; para 08 (oito), como uma relação em que os objetivos de ambas são comuns na educação da criança e onde há possibilidade de diálogo entre as duas instituições; para 02 (duas), como uma relação importante, pois a escola abre o mundo para as crianças, portanto, deve assemelhar-se a uma relação familiar.

Quadro 10 – A relação escola-família na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Como vocês (pais ou responsáveis) veem a relação entre a escola e a família?	Uma relação superficial, bem restrita, muito individualista, cada lado fechado ao diálogo, importandose mais com os problemas relacionados a eles mesmos.	03
	É uma relação de união, muito boa, importante, fundamental, pois a escola e a família se completam, se não andarem juntas a criança pode ser prejudicada. Uma relação em que o diálogo é possível e sempre podemos acompanhar o desenvolvimento das crianças. Uma relação que beneficia a educação e o melhor desenvolvimento da criança na escola.	08
	Para nós, a escola é a segunda casa, é onde a criança passa a maior parte do tempo, conhecendo-se, conhecendo outras coisas, descobrindo o mundo. Tem que ser como uma família realmente, porque, como hoje em dia trabalhamos o dia todo, nossos filhos ficam mais tempo na escola do que em casa com os pais.	02

Fonte: A autora.

A mesma pergunta foi feita à direção, à coordenação e aos professores; das 05 (cinco) participantes deste estudo, 03 (três) veem como uma relação de dependência, pois a família deixa seus/suas filho(as) na instituição de educação infantil enquanto trabalham; e 02 (duas) a destacam como uma relação de parceria, de acordos e compromissos.

Quadro 11- A relação escola-família na perspectiva da direção, coordenação e professores

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Quais as relações entre o CMEI e a família? Como você as analisam?	Uma relação de ‘depósito’, um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalham; este é um posicionamento que parte dos professores aceita e sustenta. Uma relação de necessidade social; um espaço de socialização, ora harmonioso, ora conflitante. Não sei se por sentimento de culpa em deixar seus filhos no CMEI, muitas vezes, apegam-se a pequenos acontecimentos para questionar nossa função, às vezes, desautorizando-nos. Entretanto, busca-se trazer a família para dentro da escola, para conhecer o trabalho realizado, a fim de desmistificar essa ideia de um lugar que vai cuidar bem dos seus filhos enquanto trabalham.	03
	Procura-se estar em sintonia com a família, estabelecendo acordos e compromissos para que a criança tenha uma educação de qualidade. A escola tem uma relação positiva com as famílias.	02

Fonte: A autora.

Causa surpresa o fato da relação entre a escola e a família ser apontada pela escola e pelos professores como de dependência, devido à necessidade dos pais e/ou responsáveis de deixar seus filhos no CMEI, posição esta bastante contraditória. Essa ideia obsoleta de necessidade, conseqüentemente, de culpa das famílias por terem que matricular seus/suas filhos(as) na instituição de educação infantil precisa ser superada entre os profissionais da educação infantil, pois:

A creche, instituição marcada por um histórico assistencialista e organizada de forma improvisada, está sendo ressignificada como centro de cuidado e educação infantil, de acordo com a noção do direito universal à educação. Essa ressignificação reflete-se evidentemente nas relações entre usuários e profissionais, permeadas por expectativas mútuas. As mudanças surgem não apenas na creche, mas na família e, sobretudo, nas interações entre ambas (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.172).

De acordo com Maranhão e Sarti (2008, p.172), apesar dos esforços de muitos profissionais de educação infantil para interagir com as famílias a fim de compartilhar a educação da criança, ainda há “evidentes dificuldades de lidar com o aspecto relacional do confronto entre

os indivíduos envolvidos no cuidado da criança, dados seus pontos de vista diversos”. Para as autoras “os conflitos são inerentes à vida social e psíquica e que sua explicitação e negociação são necessárias para que os envolvidos tenham seus direitos respeitados e os objetivos comuns sejam alcançados”.

Nesse sentido, questionou-se os pais ou responsáveis como estes veem os conflitos entre a escola e a família; para 04 (quatro), estes ocorrem em razão do poder exercido pela instituição de ensino sobre as famílias e do caráter individualista com que ambas concebem a educação da criança; 03 (três) veem como algo negativo e destacam a necessidade de participar do trabalho da instituição para poder exigir novas posturas da mesma; 03 (três) percebem os conflitos como necessários, normais em uma relação; 02 (dois) disseram não perceber conflitos; e 02 (dois) não responderam.

Quadro 12- Os conflitos entre a escola e a família na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Como vocês (pais ou responsáveis) veem os conflitos entre a escola e a família?	A escola manda, a família obedece. Muitas escolas apenas impõem e não são flexíveis em muitas questões. Existem pais, assim como alguns mestres, que não sabem separar as coisas e acham que cabe a um lado só a responsabilidade sobre a criança. Vejo como falta de uma interação maior entre a escola e os pais.	04
	Um ponto negativo para a formação da criança, pois ambas deveriam ter o mesmo objetivo em todos os aspectos para o bem estar e desenvolvimento da criança. Não pode ser normal, uma rotina, e temos que procurar resolver tudo com bom senso e sempre participar para poder cobrar da instituição.	03
	Necessário, pois são nos conflitos que aprendemos a respeitar os limites em qualquer situação que pode vir acontecer, e é com eles que crescemos. Normal, toda relação entre pessoas gera conflitos, por mais que evitemos. Os conflitos devem ser resolvidos por meio de conversas e reuniões, a fim de sempre colaborar para o melhor desenvolvimento da criança.	03
	Não vejo conflitos.	02
	Não respondeu.	02

Fonte: A autora.

A mesma questão, foi apresentada à direção, à coordenação e aos professores; 04 (quatro) das participantes apontaram como conflito a ausência das famílias na educação dos filhos(as), bem como, o fato de que estas se encontram despreparadas para trabalhar numa perspectiva de

parceria, assim, há disputa de poder entre pais e/ou responsáveis e os professores e desvalorização, pelas famílias, do trabalho do profissional de educação infantil; 01 (uma) acredita que, por comodidade, entre ambas não existem conflitos, pois os envolvidos ignoram os problemas vivenciados por cada uma das instituições.

Quadro 13- Os conflitos entre a escola e a família na perspectiva da direção, coordenação e professores

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Quais os conflitos entre a escola e a família? E, como você os analisa?	Um dos conflitos existentes é a não participação de muitas famílias na educação de seus filhos, pois estas não se encontram preparadas e comprometidas para efetivar uma parceria entre a escola e a família. Há ‘disputa de poder’ entre professores que não respeitam ou valorizam a cultura familiar de cada criança e pais que preferem não compreender... Algumas famílias desvalorizam o aspecto pedagógico, bem como, os profissionais da educação infantil, pois os enxergam como meras babás, sem conhecer a formação dos mesmos.	4
	Acredito que não existem conflitos, apenas certo desinteresse por parte de ambos em relação a essa interação escola e família, é mais cômodo [...], ninguém se envolve com os problemas do outro ou com o trabalho do outro.	1

Fonte: A autora.

Em situações em que há desencontros de ideias entre as famílias e a instituição de educação infantil, o que se considera saudável, positivo, desde que os envolvidos estejam dispostos, é falar e ouvir. Entretanto, como refletem Sayão e Aquino (2006), muitas vezes, o que se vê é um diálogo de surdos, isto é, não há predisposição das partes para ouvir o outro, mas é preciso procurar compreender os motivos dos conflitos, pois, quando não explícitos e não resolvidos, estes podem dificultar cada vez mais a relação entre a escola e a família (MARANHÃO; SARTI, 2008).

Assim, perguntou-se aos pais e/ou responsáveis quais as sugestões para minimizar ou solucionar os problemas vividos entre a escola e a família; 05 (cinco) apontaram o diálogo, maior flexibilidade nas decisões de ambas as partes e o foco nas necessidades da criança; 02 (dois), a realização de reuniões, bem como, a participação das famílias nas assembleias; 02 (dois), o agendamento de atividades após o horário de trabalho dos pais e/ou responsáveis, o agendamento e o comunicado antecipado das atividades e comunicação por escrito do resultado das decisões das reuniões para aqueles que justificaram sua ausência; 01 (uma),

atividades de interação entre as famílias e a escola e maior interesse dos pais pela vida escolar de seus filhos; e 04 (quatro) não responderam.

Quadro 14- Sugestões dos Pais e/ou Responsáveis para minimizar os problemas vividos entre a escola e a família.

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Quais as sugestões que você daria para minimizar ou solucionar os problemas vividos entre a escola e a família?	Todos os pais devem participar sempre de todas as reuniões e assembleias para que, assim, possam exigir e dar opiniões para o melhoramento e desenvolvimento da educação dos filhos. Reuniões entre escola e família com base nos problemas encontrados no cotidiano das crianças.	02
	Marcar as atividades em outro horário que não coincida com o de trabalho dos pais e/ou responsáveis; não sendo possível, o agendamento e o comunicado antecipado seria a melhor saída. Enviar por escrito o resultado das discussões sobre os assuntos tratados nas reuniões para aqueles que não puderam comparecer por motivo de trabalho.	02
	A escola deveria se abrir para o diálogo, afinal, nossos filhos são a razão do trabalho dos professores etc. Maior flexibilidade por parte da família e da escola. Maior conscientização dos pais e mestres de que não devem focar somente seus próprios interesses, mas os da criança.	05
	Atividades de interação entre as famílias, organizadas pela escola, e maior interesse dos pais na vida escolar de seus filhos.	01
	Não respondeu	04

Fonte: A autora.

Em resumo, para os pais e/ou responsáveis; é papel do CMEI: ensinar; alfabetizar; trabalhar a socialização, os valores e os limites; preparar a criança para o ensino fundamental; e contribuir para o seu desenvolvimento, de modo a apoiar a família na educação da criança. Para a direção, a coordenação e os professores, a função do CMEI é: cuidar e educar; trabalhar a formação moral; favorecer o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua cultura e sua história. Com base nas respostas dos participantes deste estudo, pode-se inferir que as expectativas dos mesmos estão em sintonia sobre a função da instituição de educação infantil.

No que diz respeito ao papel da família na educação da criança, os pais e/ou responsáveis acreditam que esta é essencial, principalmente, no que diz respeito à sua formação moral além disso, pensam que deve ser parceira do CMEI na educação da mesma e lhes garantir

assistência financeira, segurança e proteção. É interessante observar, por meio das respostas, que as famílias se veem como essencial, em especial, na formação moral da criança, e se considerarem parceiras da escola na educação da mesma. Já a direção, a coordenação e os professores acreditam que a família é fonte primária de apropriação cultural, histórica e social, devendo esta, em parceria com a escola, favorecer o desenvolvimento integral da criança, em especial, a formação moral. Mais uma vez, constatou-se que as opiniões dos participantes deste estudo assemelham-se acerca da função da família na educação da criança.

Na perspectiva dos pais e/ou responsáveis, no que diz respeito à relação entre a escola e a família, ambas devem ter objetivos comuns na educação da criança, como numa relação familiar, e o diálogo deve ser possível, entretanto, para alguns, a relação escola-família é restrita. Para a direção, coordenação e professores, trata-se de uma relação de dependência da família, pois esta precisa deixar seus/suas filho(as) no CMEI enquanto trabalha, mas é também uma relação de parceria, de acordos e compromissos. Diferente dos pais e/ou responsáveis, a escola percebe a relação entre as duas instituições como uma necessidade da família, não como uma opção ou direito de crianças e adultos (pai, mãe, avó, avô etc.), o que revela a necessidade de uma discussão entre os profissionais de educação infantil sobre a relação escola-família na prática pedagógica.

Para os pais e/ou responsáveis, no que diz respeito aos conflitos, estes ocorrem em razão do poder exercido pela escola sobre as famílias, bem como, do caráter individualista com que ambas concebem a educação da criança; estes vistos por alguns como fator negativo, por outros, como necessários, normais. Para a escola, os conflitos entre as duas instituições ocorrem quando há: ausência das famílias na educação dos filhos(as); despreparo destas para trabalhar numa perspectiva de parceria; disputa de poder entre a família e os professores; desvalorização pelas famílias do trabalho do profissional de educação infantil; e até mesmo omissão em relação aos problemas vivenciados por cada uma das instituições, a fim de evitar o confronto de ideias. Destaca-se o fato dos pais e/ou responsáveis considerarem os conflitos como necessários, normais na relação entre a escola e a família, o que é verdadeiro e não se revela nas respostas dos profissionais de educação infantil, que apontam queixas pertinentes aos adultos (pai, mãe, avó, avô etc.) no cotidiano da instituição.

Segundo os pais e/ou responsáveis, na tentativa de solucionar ou amenizar os desencontros de opiniões entre a escola e a família, é aconselhável: diálogo, flexibilidade e foco nas necessidades da criança; participação das famílias nas reuniões e assembleias; agendamento

das atividades em horário compatível com o dos pais ou responsáveis; comunicado antecipado das atividades que envolvem as famílias; comunicação por escrito do resultado das decisões das reuniões para aqueles que justificaram sua ausência; atividades de interação entre as famílias e a escola; e maior interesse dos pais pela vida escolar de seus filhos. Pelas indicações das famílias, constata-se que é possível um investimento do CMEI no trabalho com os pais a fim de desenvolver uma parceria entre as duas instituições.

5.2 ESCOLA PARTICULAR

5.2.1 Os Professores, a Equipe Pedagógica, as Famílias e o Cotidiano de um Grupo de Crianças de 5 a 6 Anos no 1º Ano do Ensino Fundamental

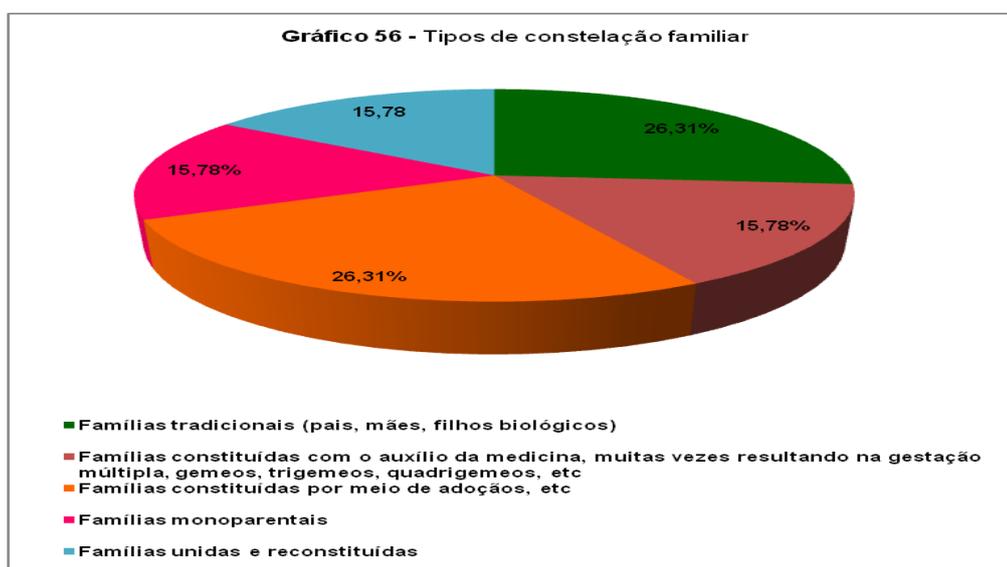
Assim como na análise dos dados do CMEI, antes de abordar a relação entre os professores, a escola, a família e a criança, refletiu-se acerca de algumas questões discutidas nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, tais como: Qual o significado atual de se tornar família? Qual o papel da escola? O que significa ser professor de crianças pequenas? Ressalta-se que se tornar família não é algo natural, trata-se de um processo, de novas experiências, de mudanças de padrões de comportamento e das relações estabelecidas entre sujeitos e instituições envolvidas no trato com a criança, como, por exemplo, a escola.

Da mesma forma que se apresentou e discutiu os dados obtidos no CMEI, realizou-se uma reflexão sobre a relação entre os adultos e as crianças do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, com base nos dados adquiridos por meio dos diários de campo, do registro fotográfico, da análise de documentos, dos questionários e da revisão bibliográfica. Buscou-se destacar a forma como a escola lida com: a diversidade de arranjos familiares; as situações cotidianas que permitem o contato direto da escola e dos professores com as famílias, como, por exemplo, o ato da matrícula da criança e o horário de entrada e saída das crianças; as tarefas; e a comunicação entre a escola e a criança. Outros momentos do trabalho pedagógico da escola pesquisada foram apresentados e discutidos no Capítulo 3 deste estudo.

Sabe-se da diversidade de arranjos familiares existentes atualmente, ou seja, os papéis de mãe e de pai podem ser ocupados por outras pessoas, o que contribui para a constituição de diferentes tipos de família. Além disso essas transformações em relação às figuras paterna e

materna, ocorridas nos dias de hoje, também contribuem para mudanças no contexto familiar, como, por exemplo, o crescente número de homens, que dividem com as mulheres os afazeres domésticos e o cuidado e a educação dos filhos. Nesse sentido, pensou-se na importância de se conhecer a diversidade de arranjos familiares da instituição de ensino em questão, bem como, o tratamento dispensado às famílias pela escola e seus professores, sendo assim, perguntou-se aos professores, à coordenação e à direção da escola que tipos de constelação familiar são encontrados em seus grupos de crianças.

As 05 (cinco) participantes da pesquisa foram unânimes ao dizer que há famílias tradicionais e constituídas por meio da adoção; 03 (três) disseram encontrar famílias constituídas com o auxílio da medicina; e 03 (três), famílias monoparentais e famílias unidas e reconstituídas.



Fonte: A autora.

Vale ressaltar, aqui, que a presença da família constituída por adoção equipara-se à da família tradicional, constituída por filhos biológicos, o que revela a transparência das famílias constituídas por adoção em fornecer tal informação à escola do seu/sua filho(a). Merece destaque, também, o fato da escola, em sua proposta pedagógica, mencionar que as famílias das crianças atendidas são compostas por pai e mãe ou apenas pela mãe, e registrar, no respectivo documento, a existência de mais de um arranjo familiar. Mais uma vez, os dados acima comprovam aos dados divulgados pelo IBGE, segundo os quais, os domicílios brasileiros estão organizados de maneira diversa do modelo tradicional - pai, mãe e filhos (SILVA, 2011).

No que diz respeito, à presença dessas diferentes constituições familiares na escola, durante as sessões de observação, um episódio chamou a atenção da pesquisadora, uma vez que, na primeira reunião de pais ou responsáveis do grupo observado:

A diretora solicitou que os pais e/ou responsáveis de duas crianças novas no grupo se apresentassem. Diante da fala: “Peço, então, que o padrasto da Letícia⁵² se apresente para o grupo”. O responsável responde: “Padrasto não, prefiro pai postiço, pai número dois”. A diretora, tranquilamente, substitui a expressão “padrasto” por aquelas sugeridas pelo responsável por Letícia (Diário de Campo, 5 abr. 2011).

Nesse caso, trata-se de uma criança cujo padrasto, seja na ausência da mãe ou na companhia da mesma, participa ativamente da vida escolar da menina, levando-a, buscando-a na escola e participando de reuniões e demais atividades escolares. Vale destacar o respeito e a naturalidade com que esta família é tratada pela equipe da escola.

Outra situação que envolveu a diversidade de arranjos familiares surgiu durante uma atividade em sala de aula, quando as crianças tinham como proposta confeccionar um convite para seus familiares, convidando-os para uma exposição:

O texto do convite é construído coletivamente e é preciso uma consulta ao dicionário para saber como se escreve, corretamente, a palavra ‘exposição’. Maria diz para a professora que irá precisar de dois convites, porque seus pais moram em casas separadas. Outras crianças, na mesma situação, manifestam-se dizendo que seus pais também são separados, portanto, também irão precisar de dois convites. A professora acolhe a manifestação das crianças e diz que, num outro momento, farão o segundo convite (Diário de Campo, 6 abr. 2011).

Na semana seguinte, após este episódio, em conversa com a professora, questionei como ela havia conduzido a situação com as crianças que manifestaram a necessidade de confeccionar dois convites; me informou que explicou para elas que o convite para a exposição também seria enviado aos pais ou responsáveis por e-mail, portanto, tanto a mãe como o pai seriam convidados para o evento. Como as crianças compreenderam a situação, não houve necessidade de confecção do segundo convite, entretanto, segundo a professora, se fosse preciso, elas fariam mais um convite. Vale resgatar, aqui, que conforme apresentado no capítulo 3 deste estudo, 53% dos pais do 1º ano do ensino fundamental de nove anos são solteiros, separados ou divorciados, o que justifica a solicitação de outras crianças do grupo em obter um segundo convite.

⁵² Os nomes das crianças assim como os das professoras são fictícios.

Destaca-se também o fato de, mesmos separados, o pai e a mãe de uma das crianças comparecerem para prestigiar a exposição da filha; e também a expectativa de uma das crianças pela chegada do padrasto, assim como, a presença e a participação do mesmo no evento (Diário de Campo, 11 abr. 2011). Conclui-se que, durante as sessões de observação, não se constatou nenhuma situação que causasse embaraço ou discriminação entre as crianças, as professoras, a equipe técnica e as famílias das crianças constituídas de forma diferente do modelo tradicional.

Perguntou-se à direção, à coordenação e aos professores como a escola trabalha com as crianças e suas famílias a especificidade dos diferentes arranjos familiares; conforme o quadro abaixo, (01) uma das participantes da pesquisa fala de um trabalho realizado com os educadores, por meio de grupo de estudos, que discute as necessidades e o papel da família na contemporaneidade; para o restante do grupo, a escola busca conhecer e respeitar a especificidade de cada família, bem como, o trabalho realizado com as crianças por meio de roda de conversa, histórias, pesquisas etc. É satisfatório constatar, por meio deste estudo, que a escola tem realizado grupos de estudo com seus professores para tratar de questões que envolvem a família no contexto atual, bem como, as possíveis alternativas para se abordar as diferentes constituições familiares no trabalho com as crianças.

Quadro 15 – A escola e a diversidade de arranjos familiares

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
<p>Como a escola trabalha com as crianças e suas famílias a especificidade dos diferentes arranjos familiares?</p>	<p>Grande parte dos educadores da escola participa, por dois anos, de um grupo de estudos onde se discute questões ligadas às diferenças de gênero, à sexualidade, às necessidades e papéis das famílias na pós-modernidade. Além disso, diariamente, educadores e coordenação têm a oportunidade de trabalhar muito próximos e pensar juntos quais encaminhamentos são adequados para o grupo ou faixa-etária. Uma vez que a escola é o reflexo da vida em sociedade, tratamos com verdade, naturalidade e pesquisa todas as questões vindas das crianças.</p>	01
	<p>Buscando conhecer e respeitar a história de vida de cada família e cada criança; posteriormente, é possível, em diversas situações (rodas de conversa, histórias, pesquisas familiares...), levar as crianças a perceber e respeitar as diferentes constituições familiares e a valorizar o individual, mostrando como é bom sermos diferentes. Lidamos com a diversidade sem estereotipar o conceito de família. Todos têm seu espaço sem discriminação. É um exercício diário de respeito e emancipação.</p>	04

Fonte: A autora.

Ciente do tema da minha pesquisa, em conversa com as professoras, combinou-se que, sempre que possível, o tema família seria explorado com o grupo e uma delas sugeriu trazer para a turma o seu próprio álbum de infância, portanto, em uma das sessões de observação:

De posse do seu álbum, a professora conduziu a roda de forma bastante perspicaz, pois solicitou que uma das meninas cantasse para o grupo uma música que a mesma já havia partilhado com os colegas num outro momento. Perguntou à menina: “Quem te ensinou essa música”? Criança: “Minha avó. [...] Ela é muito especial para mim”. Professora: “Por quê?” Criança: “Porque [...] ela foi a única que sobrou para mim”. Professora: “E por falar em avó, trouxe meu álbum de infância para vocês verem, tem foto da minha avó!” As crianças receberam a notícia com bastante entusiasmo. Ao folhear o álbum, a professora conta da separação de seus pais, que aconteceu quando ainda era bem pequena, por isso no seu álbum, tem apenas uma foto de seu pai. Uma das crianças diz: “Por falar em pais separados, porque tiveram briga, um pediu desculpa para o outro e eles ficaram juntos novamente”; a mesma estava se referindo aos seus pais. Uma das crianças explica que sua avó lhe disse que quando uma mulher se separa, ela se apaixona novamente. Falou que sua mãe irá se casar e que ela tem um irmãozinho que não estuda nesta escola. Pergunto para a professora: “Você

não tem irmãos”? Ela explica que, quando seus pais se separaram, ela era muito pequena e que sua mãe se casou mais tarde, por isso não há fotos dos seus meio-irmãos no álbum. As crianças também manifestaram o desejo de trazer para o grupo fotos de quando eram pequenas (Diário de Campo, 6 abr. 2011).

Primeiro, vale dizer, que a sugestão da professora foi positiva, portanto, eis aí uma forma bastante concreta de se trabalhar o tema família com as crianças pequenas. Segundo, é importante destacar as questões que se fizeram presentes, na roda de conversa, tais como: a importância dos avós na vida das crianças; o fato da professora expor para o grupo a separação de seus pais, o que desencadeou a fala de outras crianças sobre o assunto, como por exemplo, a possibilidade de uma reconciliação ou uma nova união; e a existência dos meio-irmãos, no caso das famílias reconstituídas. Na semana seguinte, a maioria das crianças, além de mim, trouxe para a sala de aula álbuns de infância, uma das crianças passou a tarde bastante ansiosa para mostrar suas fotos, portanto:

Apesar do avançado da hora, a professora achou melhor realizar a roda com os álbuns de infância que as crianças trouxeram, conforme o combinado. Sendo assim, iniciei a roda mostrando para as crianças o que havia preparado para mostrar ao grupo (duas fotos minhas quando bebê, duas fotos da minha família em binóculo e um “sapatinho eternizado” de quando eu era bebê). As crianças mostraram-se bastante curiosas com os binóculos e com o sapatinho. Como tínhamos pouco tempo, a professora organizou pequenos grupos, de modo que as crianças que trouxeram seu álbum de infância puderam, ainda naquele finalzinho de período, mostrá-lo para os amigos. As crianças gostaram bastante da proposta e citavam o nome e o grau de parentesco das pessoas de sua família (Diário de Campo, 13 abr. 2011).

Empolgadas, as crianças partilharam com os colegas as suas lembranças; além do álbum, algumas levaram roupinhas, sapatinhos, agenda do berçário etc. Os álbuns permaneceram na sala por mais tempo, o que possibilitou que o grupo pudesse explorar com mais calma o material.

Foto 25 - Álbum de Infância



Fonte: A autora.

Assim como no CMEI, analisou-se o requerimento de matrícula da escola particular, por considerar o ato da matrícula um momento importante para a criança e sua família, uma vez que este viabiliza o acesso e a frequência da criança na instituição de ensino. Sabe-se que são muitos os fatores (tempo, espaço e orçamento) que determinam a escolha dos pais ou responsáveis pela escola do seu/sua filho(a), entretanto, quando estes optam por uma instituição privada, há maior possibilidade de se conhecer a escola, sua proposta pedagógica e decidir ou não por aquela instituição de ensino. Nesse sentido, acredita-se que, ao efetuar a matrícula da criança, a maioria dos pais ou responsáveis está dizendo que se identifica com a proposta pedagógica e deposita sua confiança no trabalho realizado pela escola.

O requerimento de matrícula da escola particular solicita: o nome do aluno e seus dados pessoais (data de nascimento; sexo; naturalidade; endereço); o nome do pai e seus dados pessoais (data de nascimento; formação; RG; CPF; telefones; endereço residencial - se diferente da criança; e-mail); o nome da mãe e seus dados pessoais (data de nascimento; formação; RG; CPF; telefones; endereço residencial - se diferente da criança; e-mail); o ano que o aluno irá cursar; e a caracterização da matrícula (primeira matrícula; renovação de matrícula; transferência). Acredita-se, que em razão da diversidade de arranjos familiares, os campos destinados aos dados pessoais do pai e da mãe solicitam o endereço destes apenas se for diferente do endereço da criança, o que indica que o documento foi elaborado considerando que nem sempre o pai ou a mãe residem no mesmo endereço da criança, como, por exemplo, no caso das famílias monoparentais, dos pais separados, entre outros.

Como os horários de entrada e saída das crianças, na escola, são momentos importantes para esta pesquisa, uma vez que neles ocorre o contato direto entre as professoras, a equipe técnica, as crianças e as famílias, estes serão relatados e discutidos. No horário de entrada, as crianças são recepcionadas, no portão da escola, pela diretora ou pela coordenadora e por uma professora auxiliar. Os recados são anotados numa prancheta e, posteriormente, transmitidos à professora da turma. Entende-se que cada escola tem autonomia para organizar o seu trabalho; muitas delas contam com uma equipe⁵³ que, na entrada, recepciona as crianças e suas famílias e, na saída, utiliza-se de rádios de comunicação ‘talk-talk’ ou microfones para comunicar às crianças que sua mãe, seu pai ou responsável encontra-se na escola para buscá-las. Em conversa com a diretora da escola, a mesma disse que:

⁵³ A escola participante desta pesquisa conta com dois seguranças, um porteiro, a direção, a coordenação e os professores.

[...] o fato da recepção das crianças ser feita pela direção e pela coordenação foi uma opção da escola com os seguintes objetivos: que as crianças possam ter um acolhimento afetuoso, organizado e conduzido pela professora de cada grupo; 2) que a direção e a coordenação possam estar mais próximas das necessidades e dos anseios das crianças e suas famílias; 3) evitar conversas entre os adultos (pais e/ou responsáveis e professores) que exponham as crianças frente ao grupo; 4) e que os recados sejam transmitidos aos professores com o encaminhamento pedagógico necessário. Isto não significa que os pais não possam acompanhar seu filho até a porta da sua sala, o que deverá acontecer, ocasionalmente, sempre que houver uma razão especial, como, por exemplo, o desejo do filho de lhe mostrar algo que se encontra na sua sala, entre outras (Diário de Campo, 22 out. 2009).

Vale ressaltar que, diferente da maioria das escolas, a recepção e a saída das crianças são atividades realizadas pela direção ou coordenação da instituição com o apoio de uma professora auxiliar, o que viabiliza o contato direto das famílias com estas profissionais, bem como, um acompanhamento ativo por parte destas do cotidiano das crianças na escola, uma vez que, fazem a interlocução entre as famílias e as professoras sobre as necessidades e especificidades de cada criança.

Após a recepção no portão da escola, as crianças são acolhidas pelas professoras na sala de aula; as mesmas deixam sua mochila no lugar reservado, abrem suas lancheiras e separaram, em uma bandeja, os alimentos que devem ser guardados na geladeira e, posteriormente, consumidos na hora do lanche. O caderno de tarefa também é retirado da mochila e colocado sobre uma cadeira destinada para este fim, na sequência, a criança se integra ao grupo para realizar a atividade proposta para a colhida.

A acolhida das crianças acontece das 13h às 14h⁵⁴, sendo este um momento rico, privilegiado, para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos, pois, é realizado por meio de diferentes atividades lúdicas, tanto no espaço da sala de aula, como no espaço externo da escola, tais como: jogos de regras, jogos simbólicos, confecção de brinquedos, massinha de modelar, desenho livre, entre outras.

⁵⁴Conforme circular encaminhada aos pais antes do início do ano letivo de 2011, o horário de início dos trabalhos com as crianças continua sendo as 13h30min. Entretanto, o portão ficará aberto das 13h às 13h30min. A tolerância - para situações imprevistas e adversas - passou a ser de 10 minutos. As crianças que chegarem após as 13h40min deverão aguardar, na Bibliotequinha, pelo chamado de seu professor, para que não interrompam a atividade em andamento.

Foto 26 – Acolhida



Fonte: A autora.

A foto acima mostra um jogo simbólico proposto durante a acolhida; a professora participa do mesmo, as crianças soltam a imaginação e aproveitam esse tempo importante para esta faixa etária, pois são crianças de 5 a 6 anos e brincar, para elas, é algo imprescindível, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, como mostra o relato a seguir, quando a professora faz um *feedback* das atividades realizadas naquela tarde:

A professora diz: “Fizemos muitas coisas hoje”? As crianças respondem: “Fizemos”. Antônio diz: “Menos brinquei...” A professora explica: “Antônio, você não brincou porque você chegou tarde à escola hoje. Brincamos por mais de uma hora [...]. Mas você poderá brincar agora, na saída, enquanto espera que venham te buscar” (Diário de Campo, 11 maio 2011).

O episódio acima chama atenção da pesquisadora, uma vez que a queixa do Antônio de que não brincou corresponde à fala de muitos pesquisadores da infância e do brincar, no que diz respeito à necessidade das crianças de brincar no contexto escolar. Entretanto, vale destacar a justificativa da professora, uma vez que o menino chegou após a acolhida e poderá brincar no momento da saída. Constatou-se, durante as sessões de observação, que os jogos e brincadeiras não se restringem aos momentos de acolhida e saída das crianças, no entanto, são estes, especificamente, organizados por meio de atividades lúdicas.

A saída das crianças ocorre das 17h30min às 18h30min; como acontece no momento da entrada, as crianças são entregues aos pais ou responsáveis pela diretora ou pela coordenadora e por uma professora auxiliar. Os pais costumam questionar se o dia do (a) filho (a) na escola foi bom; a pessoa responsável em entregar a criança responde os questionamentos e, quando possível, faz um breve comentário sobre uma das atividades realizadas pela criança naquele

dia. De um modo geral, as crianças são recebidas pelos pais de forma acolhedora. Por questão de segurança, as crianças são entregues aos pais ou responsáveis; caso outras pessoas forem buscá-las, estas deverão apresentar autorização dos responsáveis, pois recados por telefone ou de terceiros não são considerados. Das 17:30h até, aproximadamente, as 18:15h, as crianças realizam as propostas apresentadas pela professora auxiliar, como, por exemplo, desenho, jogos, brincadeiras, leitura de livros e gibis etc., enquanto esperam que seus pais ou responsáveis venham buscá-las. Na foto ao lado, algumas crianças brincam com o jogo *twister*, outras desenham no ateliê, outras brincam com jogo de encaixe.

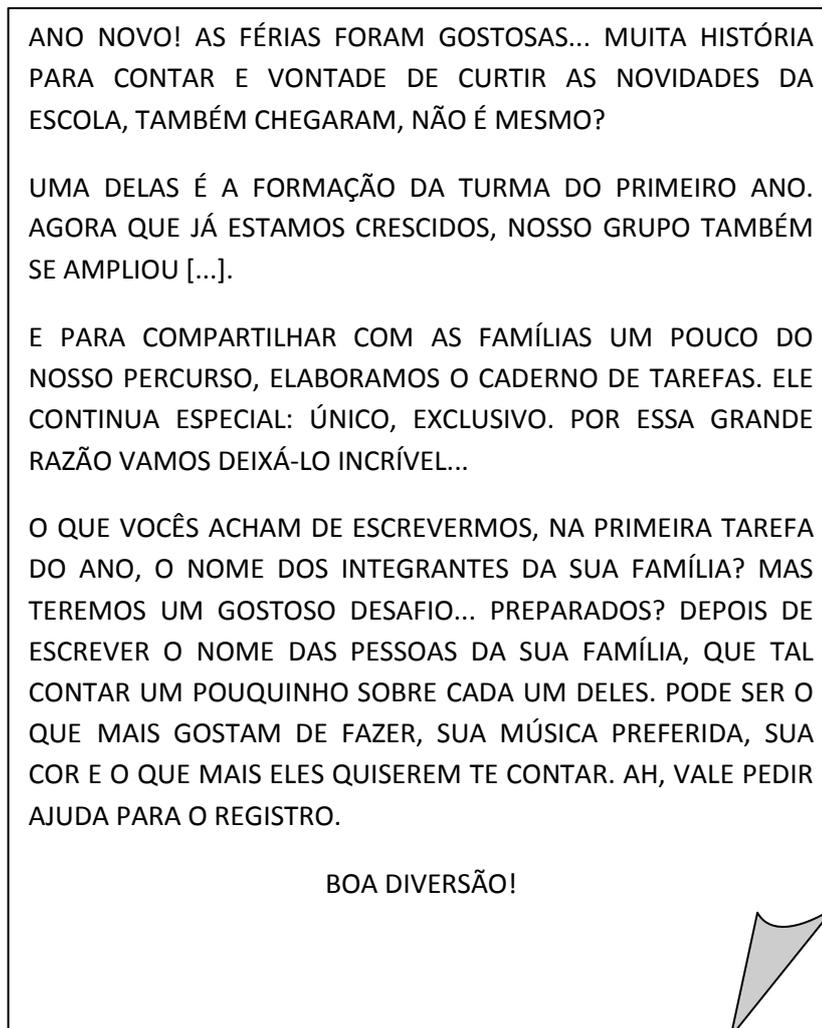
Foto 27 – Saída das crianças



Fonte: A autora.

Segundo Resende (2008, p.387), “[...] o dever de casa é a atividade escolar que mais diretamente envolve a família, especialmente quando se trata dos anos iniciais de escolarização”. Durante as sessões de observação, constatou-se que as tarefas das crianças eram também um instrumento significativo na relação entre os professores, a equipe pedagógica e as famílias do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. A tarefa é, inclusive, uma questão apontada pelas famílias na reunião de pais, conforme o relato:

Os pais e/ou responsáveis inquiram sobre como fazer, já que, nesta faixa etária (5 a 6 anos), a maioria das crianças precisa da ajuda de um adulto. A direção e a coordenação orientam que os pais devem auxiliar as crianças, permitindo, sempre, que a criança participe ativamente da atividade. Elas dizem ainda, que, caso a criança não consiga fazer a tarefa para o dia combinado, não tem problema, mas deverá ocupar-se dela posteriormente. Explicam, também, que as tarefas são apresentadas e discutidas na ‘roda de tarefas’ e que para exercitar o registro, criou-se uma tabela em que as crianças, na frente do seu nome, assinalam com um X se fizeram ou não a tarefa e registram a data em que entregaram ou não a lição (Diário de Campo, 5 abr. 2011).

Figura 5 – Tarefa (a)

A figura acima refere-se à primeira lição de casa do ano letivo; a mesma diz, em seu enunciado que o caderno de tarefa foi elaborado para as crianças compartilharem com as suas famílias um pouco da sua experiência escolar. Como atividade, as crianças são solicitadas a escrever o nome dos integrantes de sua família e contar um pouco sobre cada um deles. Vale destacar que para a realização da mesma, as crianças poderiam contar com o auxílio dos familiares. Conclui-se que a tarefa é uma forma da família acompanhar os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula; dependendo da atividade solicitada, como a acima descrita, por exemplo, possibilita que o professor conheça a constituição familiar de seus alunos, bem como, um pouco de cada família; e por fim, por se tratar de crianças de 5 a 6 anos, a maioria destas precisam da ajuda de um adulto para realizar suas tarefas.

Figura 6 – Tarefa (b)

JÁ SABEMOS QUE A TURMA ADORA POESIAS. MAS AGORA É A VEZ DE DESCOBRIRMOS QUAIS POESIAS NOSSOS PAIS, IRMÃOS, TIOS, AVÓS E OUTROS QUERIDOS QUE TÊM NO CORAÇÃO. SERÁ QUE ELES SE LEMBRAM DE UM POEMA ESPECIAL QUE APRENDERAM QUANDO CRIANÇA?

ESCREVA EM SEU CADERNO O NOME DA POESIA E O NOME DO POETA OU POETIZA.

NOME DA POESIA: _____

NOME DO POETA/POETIZA: _____

QUE TAL TRAZER A POESIA DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA E FAZERMOS UM PAINEL?

Na sessão de observação do dia 30/03/2011, a tarefa das crianças chamou a atenção da pesquisadora, uma vez que esta solicitava que as crianças perguntassem aos seus familiares (pais, irmãos, tios, avós e outros queridos) se eles recordavam de um poema que aprenderam quando crianças. Na sequência, deveriam registrar o nome do poema e do seu autor e levar para a sala de aula a poesia da família para a confecção de um painel. É interessante observar, como se verificou no capítulo 2 desta pesquisa, que o solicitado na tarefa não se restringe à família reduzida (pai, mãe e irmãos), aprisionando as crianças a um estilo limitado de amar, de se relacionar, de ver e viver a vida, mas abrange os mais velhos, tios, avós etc. (SAYÃO; AQUINO, 2006). Outro fato que chama a atenção é a possibilidade da criança incluir, na sua tarefa, outros queridos que têm no coração, o que remete à concepção de família além dos laços de sangue. Duas crianças levaram para a escola a poesia de suas babás, o que revela a importância destas na vida das mesmas, considerando-se que, atualmente, muitos pais trabalham e, assim, necessitam do auxílio das babás no cuidado e educação dos seus/suas filhos(as), como mostra o relato a seguir:

Ao apresentar a sua tarefa, uma das crianças diz: “O meu pai não tem (uma poesia preferida), o meu avô e a minha mãe têm”. Outra criança trouxe a poesia do seu pai e a da Dona Maria⁵⁵. Questionada sobre quem era a Dona Maria, ela responde: A minha babá. Outra criança diz ter trazido a poesia preferida de um de seus familiares e a da Rosa⁵⁶ e justifica: Porque podia trazer de outros queridos (Diário de Campo, 30 mar. 2011).

⁵⁵ Nome fictício.

⁵⁶ Nome fictício.

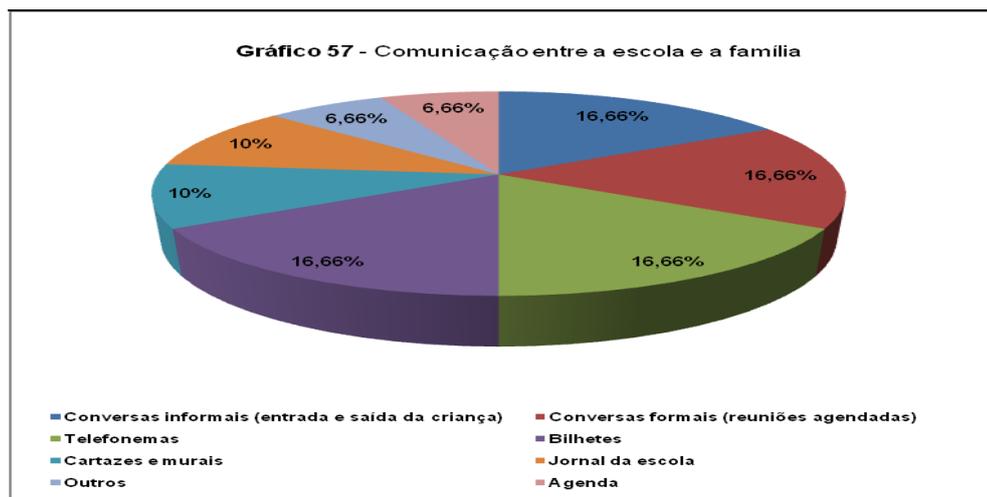
O episódio em questão faz-nos inferir que os professores têm ciência da diversidade de arranjos domiciliares e familiares e intenção de aproximar a família das atividades realizadas em sala de aula, pois buscam valorizar e conhecer o convívio familiar das crianças do 1º ano do ensino fundamental de nove anos por meio das tarefas escolares.

O episódio abaixo revela como as professoras lidam com as tarefas em sala de aula, bem como, o fato de uma das crianças ter realizado sua lição sozinha, ainda que se tratasse de um jogo, portanto, havia necessidade de um adulto para auxiliá-la na atividade.

Na sala de aula, à medida que as crianças vão entregando suas tarefas, as professoras olham, conversam sobre a lição, perguntando: “Você fez sozinho (a)”? “Quem te ajudou a fazer a tarefa”? Quando a criança não fez a tarefa, perguntam: “Por que você não fez?” Quando esquecem o caderno, orientam: “Traz a sua tarefa amanhã”. Neste dia, a tarefa era um jogo denominado ‘Disputa de dados’. A criança deveria escolher um parceiro, jogar o dado, registrar as quantidades, efetuar a soma e, ao final escrever o nome do vencedor. Ao olhar a tarefa de uma das crianças, a professora estranha o fato de ter várias somas com o mesmo resultado, assim como, o registro do zero ($0 + 1 = 1$) em algumas operações. A professora pergunta: “Juliana com quem você fez a sua tarefa”? Juliana: “Sozinha”. Professora: “Mas era um jogo, você jogou sozinha”? Juliana: “Eu joguei o dado para a Beatriz”. Professora: “E a sua mãe”? Juliana: “Estava trabalhando”. As professoras comentam que a Juliana sempre faz sua tarefa sozinha, sem a supervisão de um adulto e acrescentam que tem um lado bom, ela fez e trouxe a tarefa, ainda que simulando um jogo (Diário de Campo, 27 abr. 2011).

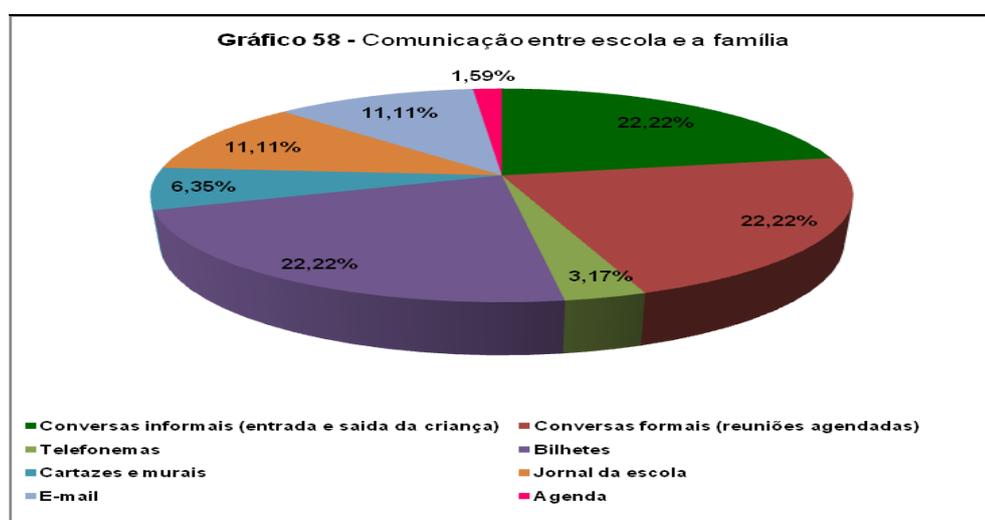
Sobre o impacto da escola na vida das famílias, destaca-se a lição de casa, que interfere na convivência familiar, pois há necessidade que um dos adultos (pai, mãe ou responsável) se organize para auxiliar ou supervisionar as tarefas da criança, o que, muitas vezes, expõe situações vividas no âmbito familiar, como a ausência do pai, da mãe ou responsável para exercer tal função (SAYÃO; AQUINO, 2006).

Perguntou-se à direção, à coordenação, aos professores e aos pais e/ou responsáveis participantes da pesquisa como a escola costuma se comunicar com a família. A diretora, as coordenadoras e as professoras foram unânimes em dizer que a escola se comunica com as famílias por meio de conversas informais (entrada e saída das crianças), conversas formais (reuniões agendadas), telefonemas e bilhetes; 03 (três) mencionaram cartazes, murais e o jornal da escola; 02 (duas), e-mail e a agenda.



Fonte: A autora.

Dos pais e/ou responsáveis participantes deste estudo: 14 (quatorze) disseram que a escola se comunica com as famílias por meio de conversas informais (entrada e saída das crianças), conversas formais (reuniões agendadas) e bilhetes; 02 (dois) mencionaram telefonemas; 03 (três), cartazes e murais; 07 (sete), o jornal da escola; 07 (sete), e-mail; 01 (um), a agenda.



Fonte: A autora.

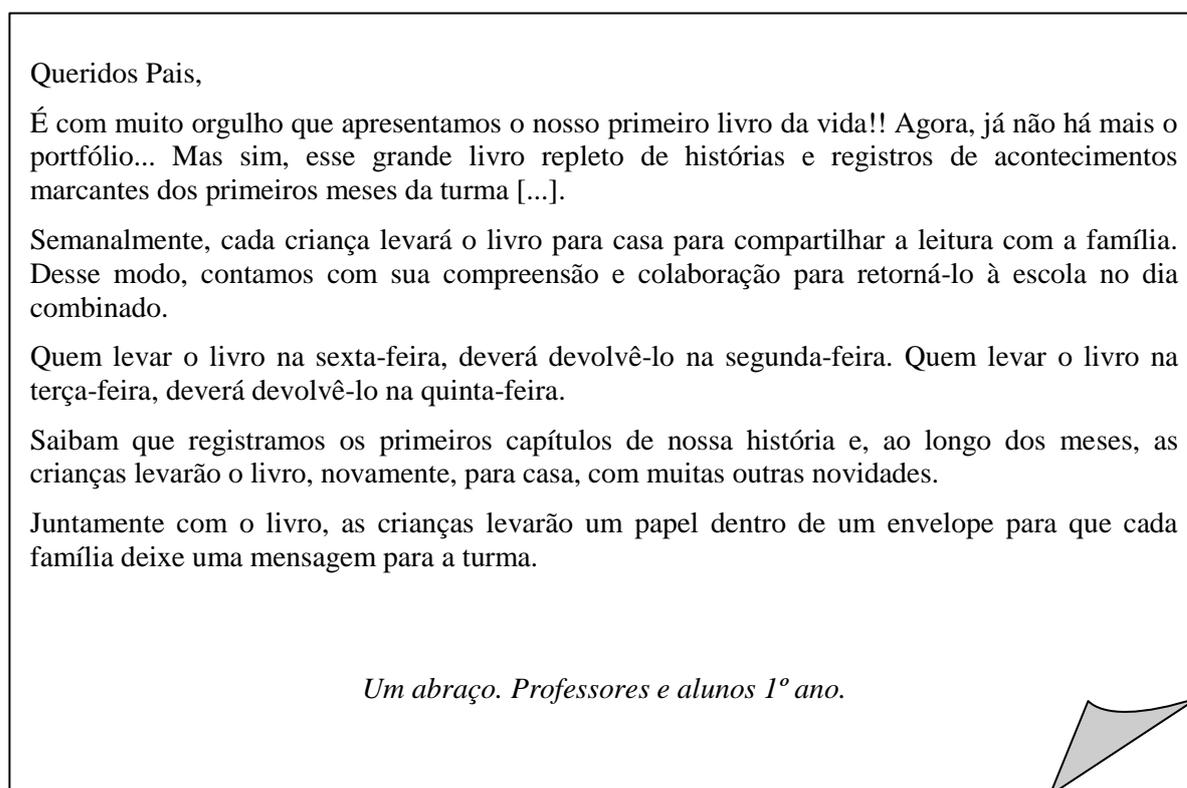
Em consonância com as respostas dos participantes deste estudo, durante as sessões de observação, constatou-se que a escola se comunica com as famílias por meio de reuniões formais, de conversas informais (entrada e saída das crianças), além de disponibilizar o período da manhã para a realização das reuniões individuais para os pais ou responsáveis que desejarem conversar sobre seu/sua filho(a). Os bilhetes impressos e por e-mail são instrumentos bastante utilizados pela instituição; os telefonemas acontecem sempre que necessário. O jornal da escola também é uma realidade, entretanto, não há uma rigorosidade

em relação à sua periodicidade, sendo este elaborado e distribuído às famílias conforme a disponibilidade da equipe em realizá-lo. Os cartazes e murais são utilizados com menor frequência e a agenda, apenas nos berçários I e II (crianças de 0 a 2 anos).

Assim como o CMEI, conforme sugere Malaguzzi, os professores da escola particular também vão além dos instrumentos de comunicação que têm por objetivo apenas orientar e informar os pais ou responsáveis sobre questões administrativas da instituição, pois buscam outras formas para comunicar e documentar as experiências das crianças na escola (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), tais como o site da escola, a exposição dos trabalhos das crianças, a elaboração do livro da vida e o jornal.

Inspirados na Pedagogia de Freinet, a partir do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, as crianças e os professores confeccionam o Livro da Vida, que traz o registro das atividades do grupo, por meio da escrita e de desenhos das crianças, pequenos textos explicativos das propostas realizadas pelo grupo, redigidos pelas professoras, e fotos dos momentos mais significativos. O Livro da Vida é levado pelas crianças para o conhecimento e apreciação das famílias, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 7 – Apresentação do livro da vida



Para as crianças, levar o livro da vida para casa é motivo de alegria, pois, com muito entusiasmo, no portão da escola, vão logo anunciando a seus familiares o têm que em mãos. As famílias também apreciam bastante a oportunidade de conhecer um pouco mais do trabalho realizado pelo grupo na escola e, atendendo ao solicitado, uma das mães deixa uma mensagem para o as crianças e os professores do 1º ano, como segue:

Figura 8 – Mensagem de uma mãe

Querido 1º ano

Fiquei encantada com o livro da vida!

Vocês são realmente crianças muito especiais, cheias de criatividade, interesse e com muita energia para conhecer e aprender coisas novas!

E quantas coisas legais vocês já fizeram e aprenderam, heim?! Adorei ver algumas atividades de vocês nas fotos, desenhos e cartinhas!

Todos estão de Parabéns!

Fiquei ainda mais curiosa para saber o que mais vocês vão aprender, descobrir...

Um beijo carinhoso para todos vocês!

E muito obrigada por compartilhar esses momentos com as famílias. E uma ótima viagem espe(a)cial! Joana (Mãe da Érica).

Foto 28 – Exposição dos trabalhos



Fonte: A autora.

A Foto acima mostra um pai atento aos trabalhos da filha; um momento importante de partilha, de encontro, entre a criança, a família e a escola. Vale destacar que a escola aproveita o momento da entrega dos relatórios de avaliação para realizar a exposição dos trabalhos das crianças desenvolvidos no semestre. Durante o período de observação, constatou-se que os trabalhos dos alunos foram expostos para conhecimento e apreciação da família, por ocasião da primeira reunião com os pais, quando estes foram convidados a visitar a sala de aula de seus/suas filhos(as). Essa exposição de atividades do grupo tinha como referência a vida e a obra de Tarsila do Amaral. No final no semestre, na entrega dos relatórios de avaliação, foram apresentadas as atividades que as crianças realizaram sobre as árvores da escola e por meio do livro da vida.

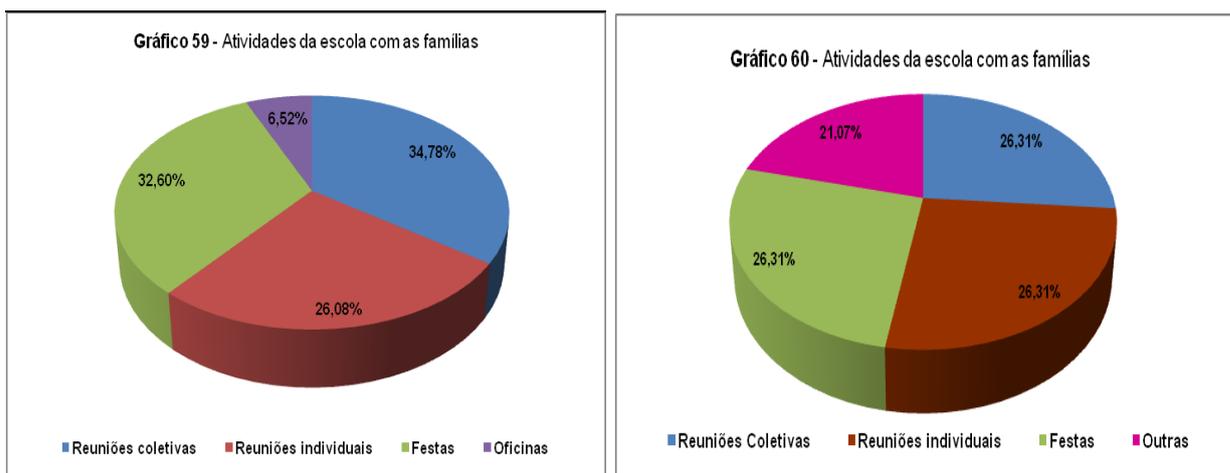
Em síntese, verificou-se: que a escola realiza um grupo de estudos com os professores para tratar de questões que envolvem a família nos tempos atuais, bem como, de possíveis alternativas de como abordar as diferentes constituições familiares no trabalho com as crianças; os horários de entrada e saída da escola têm um diferencial que é a presença da direção ou da coordenação, o que viabiliza o diálogo entre as duas instituições, entretanto, o contato com os professores, nesse momento, acontece somente em situações que a criança solicite ou que a família considere necessário; nas tarefas escolares, destacam-se propostas de atividades que consideram os diferentes arranjos domiciliares e familiares, com o objetivo de interagir com as famílias por meio do caderno de tarefa; a escola utiliza de diferentes instrumentos para se comunicar com as famílias sobre os diversos assuntos que envolvem a educação da criança de 5 a 6 anos.

5.2.2 Atividades Propostas Pela Escola Particular Envolvendo as Famílias do Grupo Pesquisado

Como já citado por ocasião da apresentação e discussão dos dados no CMEI, são muitas as oportunidades de interação da escola com as famílias, como as sugeridas pelos educadores italianos; os encontros por grupos; as pequenas reuniões em grupo; as conversas individuais; as reuniões sobre um tema; os encontros com um especialista; as sessões de trabalho; os laboratórios; as celebrações, entre outras (EDWARDS; GANDIN; FORMAN, 1999).

Assim sendo, perguntou-se aos pais e/ou responsáveis quais as atividades que a escola do seu/sua filho (a) realiza com as famílias; 16 (dezesesseis) disseram que a mesma realiza reuniões coletivas; 12 (doze), reuniões individuais; 15 (quinze), festas; e 03 (três), oficinas.

Indagou-se também a diretora, as coordenadoras e as professoras sobre quais as estratégias que a escola realiza em busca de parceria entre a escola e as famílias das crianças; 05 (cinco) disseram que a instituição realiza reuniões coletivas, reuniões individuais, festas e outras. Durante as sessões de observação, constatou-se a realização de reuniões por grupos, especialmente, no início do ano letivo, a oportunidade para que os pais ou responsáveis agendassem um horário, no período matutino, para as reuniões individuais.



Fonte: A autora.

O relato abaixo refere-se à primeira reunião do ano letivo com os pais e/ou responsáveis do 1º ano do ensino fundamental.

A primeira reunião de pais e/ou responsáveis na escola realizou-se no início do segundo bimestre do ano letivo, momento em que a direção e a coordenação apresentaram, para os pais das crianças que ingressaram na instituição este ano, e retomaram, para aqueles que já possuem seus filhos na escola há mais tempo, a filosofia, o currículo da escola e algumas orientações de como os pais e/ou responsáveis podem ajudar seus/suas filhos (as) a aprender e ensinar no primeiro ano do ensino fundamental. A reunião aconteceu no período noturno e os pais foram comunicados, antecipadamente, de que, deste momento, as crianças não participariam. O encontro aconteceu na área externa da escola e o ambiente foi preparado com cadeiras, computador e data-show. A reunião foi conduzida pela direção e pela coordenação da instituição com a participação das professoras da turma. [...] A diretora convida os pais, as mães e ou responsáveis que possuem algum conhecimento específico ou alguma habilidade, para que conversem com a professora para programar uma visita à turma, a fim de partilharem estes saberes com as crianças. [...] Durante a reunião, são apresentados pequenos vídeos, de produção caseira, de algumas cenas do cotidiano do grupo. Este é um momento que os pais apreciaram bastante. Ao final, os pais e/ou responsáveis foram convidados a acompanhar as professoras (regente e auxiliar) de seus/suas filhos (as) até a sala de atividades do grupo para: visitar o espaço; observar as produções das crianças afixadas nas paredes da sala ou organizadas nos cantos; receberem o

relatório de adaptação elaborado pelas professoras; e saborear um bolo de chocolate feito pelas crianças, naquela tarde, especialmente para a ocasião (Diário de Campo, 5 abr. 2011).

O episódio acima merece alguns destaques, como, por exemplo, o horário em que foi marcada a reunião, pois acredita-se que, no período noturno, os pais tenham maior disponibilidade para comparecer na escola do filho(a). Os pais foram comunicados que desse momento as crianças não participariam, assim, algumas famílias se organizaram para que a mãe/e ou responsável e o pai/e ou responsável pudessem comparecer ao encontro; outros recorreram à participação apenas de um (pai, mãe e/ou responsável) dos representantes da família. O convite aos familiares que têm algum conhecimento específico ou habilidade para partilhar com as crianças é uma importante estratégia para aproximar as famílias do contexto escolar. A reunião foi, cuidadosamente preparada pela equipe da escola (direção, coordenação, professores e funcionários) que organizou os ambientes, uma vez que a mesma teve início no pátio externo e se encerrou na sala de aula. Durante a reunião, o cotidiano do grupo foi partilhado com as famílias por meio da exibição de vídeos e dos trabalhos expostos na sala de aula. Por fim, as crianças também contribuíram para a realização da reunião, pois foram elas quem prepararam o bolo de chocolate que foi servido à mãe, ao pai ou responsável, no final da reunião.

Ao se referir à experiência italiana nas instituições para a primeira infância, Katz (1999, p.53) diz que “o envolvimento parental também é abordado no modo como o trabalho das crianças é exibido” e sugere que, juntamente com o trabalho das crianças, mostre-se imagens das mesmas em plena atividade, suas indagações e seus comentários nesse momento, como foi realizado na reunião de pais observada. Tal proposta contribui para o “envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, oferece uma rica base para a discussão entre eles e aprofunda o entendimento que o adulto tem sobre a natureza da aprendizagem nos primeiros anos.

Malaguzzi diz que os professores precisam preparar um fluxo constante de informações para os pais, pois este fluxo de documentação apresenta:

[...] uma qualidade de conhecimento que muda tangivelmente suas expectativas. Eles reexaminam suas suposições sobre seus papéis como pais e suas visões sobre a experiência vivida por seus filhos e assumem uma abordagem nova e mais crítica com toda a experiência escolar. Com relação às crianças, [...] aprendem que seus pais sentem-se à vontade na escola, com os professores e que estão informados sobre o que aconteceu e irá acontecer. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.80).

Nessa perspectiva, dentre as atividades propostas pela escola que envolvem as famílias, observou-se uma exposição de trabalhos das crianças a partir das obras da artista Tarsila do Amaral, conforme segue:

As crianças do 1º ano conheceram um pouco da vida e da obra de Tarsila do Amaral, realizaram várias releituras de obras da artista, como por exemplo - Manacá, A Negra, o Abaporu, o Auto-retrato de Tarsila, entre outras - e resolveram fazer uma exposição das suas próprias obras para os seus familiares. O grupo pensou e registrou tudo o que precisava para compartilhar desse momento com suas famílias: fizeram os convites; organizaram a exposição das obras; providenciaram uma mesa com o material necessário para que as pessoas pudessem registrar sua visita e deixar seus recados para o grupo; organizaram um canto para leitura e apreciação dos livros sobre a vida e obra da artista; e, por fim, prepararam dois tipos de sucos para servir aos visitantes (Diário de Campo 11 abr.2011).

A foto abaixo revela o interesse e a satisfação dos adultos (a mãe e o pai de uma das crianças do 1º ano) pelos trabalhos produzidos pelo grupo. A exposição foi bastante agradável; compareceram ao evento pais, mães, avós, responsáveis, irmãos e outros queridos. As crianças estavam empolgadíssimas em mostrar seus trabalhos para suas famílias. O clima era de satisfação, de orgulho, de contato com a arte, de alegria... As crianças posaram para fotos e os pais, com suas máquinas fotográficas e celulares, procuravam registrar aquele momento tão importante na vida de seus/suas filhos (as).

Foto 29 – Exposição Tarsila do Amaral



Fonte: A autora.

A escola promove, semestralmente, um evento bastante esperado e apreciado pelas famílias, o Sábado Gostoso. Como o próprio nome diz, é uma atividade muito “gostosa”, cujo objetivo é reunir as famílias para se conhecerem melhor. É um momento de interação entre as crianças, seus professores e familiares, e entre os familiares e os professores e demais funcionários da

escola etc. Nesse dia, vale convidar o amigo mais próximo, a avó, o tio, a tia, o primo e a prima para conhecerem a escola e partilharem dessa atividade com a criança. As atividades são realizadas no quintal da escola, com suas árvores, brinquedos, “lounge”, lindamente organizados com bancos, cadeiras de varanda, redes, flores, para que as pessoas possam se sentar, conversar, descansar... Cada família leva um prato com doce ou salgado e uma bebida (refrigerante ou suco), compondo, assim, uma mesa farta.

Tarde de sábado, sol imponente, cantos de atividades espalhados pelo quintal da escola. As crianças e suas famílias chegam ansiosas, trazendo um bolo ou uma torta, ou então, pipoca, frutas, bebidas... para o piquenique de mais um ‘sábado gostoso’. [...] As crianças e os adultos podem brincar num grande labirinto montado com tecidos coloridos e outro feito com bambolês e de papel colorido; em um canto com caixas; em uma tenda para massagem; com dois painéis confeccionados, em plástico transparente, para pintura com tintas de diferentes cores e texturas; na sombra da figueira, no tanque de areia, além dos brinquedos e de tudo o que o quintal da escola pode oferecer. Num clima de muita alegria, as crianças e as famílias são recepcionadas pela coordenação e pelos professores da escola; logo, as crianças encontram seus colegas e os adultos reveem outras mães, pais, avós, tios, tias, primos, primas e outras pessoas queridas pelas crianças, que são convidadas para conhecerem sua escola, os professores, os colegas... e partilharem deste momento de encontro entre as criança, a escola e as famílias (Diário de Campo, 21 maio 2011).

Durante o evento, o grupo participante deste estudo apresentou, acompanhado pela professora de música da escola, que tocou cavaquinho, a música “Ponta de Areia”, composição de Milton Nascimento e Fernando Brant; um momento emocionante e de grande expectativa para as crianças. O Sábado Gostoso traz sempre uma apresentação cultural. Seguindo a programação, um músico, com seu violão, pai de uma criança de outra turma da escola, acompanhado de um colega que tocou acordeom, encantou a todos com a apresentação de músicas que compôs inspirado na convivência com o filho, que também participou da apresentação. Para concluir as atividades da tarde, as famílias do 1º ano aceitaram o convite para realizar um sarau; declamaram, cantaram ou, até mesmo, representaram uma poesia junto com seu/sua filho (a).

Foto 30 – Sábado Gostoso

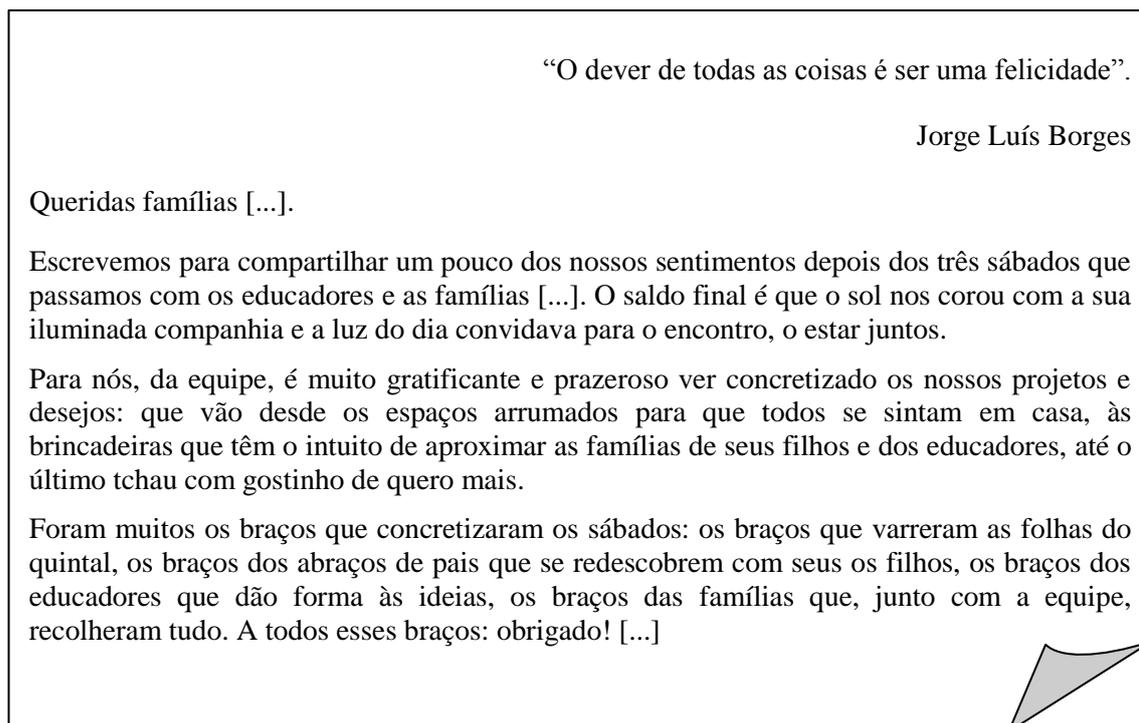
Fonte: A autora.

A foto acima revela o prazer da menina que aproveita a tarde pintando, no painel, com tintas preparadas pelas professoras. Crianças e adultos (mãe, pai, professor, funcionários etc.) brincam durante uma proposta conduzida pelo professor de educação física. Uma das famílias está reunida em volta de uma toalha durante o piquenique. Um momento emocionante em que mãe e filha cantaram a música que a inspirou a escolher o nome da menina. Pais e filhos declamam uma poesia.

O Sábado Gostoso é uma atividade que se destaca dentre as diferentes estratégias que a escola pode utilizar na realização do trabalho com as famílias, por se tratar de um momento prazeroso, de descontração, de encontro, de partilha entre as crianças e os adultos (professores, pai, mãe ou responsável, avô, avó, tia, tio, primos etc.) no espaço escolar. O evento foi organizado em três sábados, um destinado às crianças de zero a três anos, outro às crianças da pré-escola e do 1º ano, e o último, às crianças do 2º e 3º anos iniciais do ensino fundamental.

Na perspectiva da escola, a avaliação do evento foi positiva, como mostra a figura a seguir, do texto enviado, por e-mail, às famílias. Destaca-se a intenção da escola em: partilhar com as famílias a avaliação da atividade; reforçar o objetivo do Sábado Gostoso; e salientar a importância da participação dos funcionários, dos pais e/ou responsáveis e dos professores para a realização e sucesso de atividades como esta.

Figura 9 - Avaliação do Sábado Gostoso



Durante as sessões de observação, contatou-se a realização de uma oficina com os pais e/ou responsáveis para a confecção das prendas para a festa junina, que aconteceu após o período de aula, das 18:00h às 19h30, no ateliê da escola.

À medida que os pais chegavam para a atividade, eram orientados para se dirigirem até a sala de atividades de seu/sua filho (a) e seguirem para o ateliê. Aos poucos, os pais e as crianças foram chegando e procurando o que deveriam fazer. As professoras explicaram que os mesmos poderiam escolher entre confeccionar pés de lata ou cobras articuladas, feitas com cilindros de papelão, daqueles que servem de suporte para enrolar o papel higiênico (Diário de Campo, 25 maio 2011).

A foto abaixo mostra crianças e adultos entre pinceis e tintas trabalhando juntos na confecção das prendas para a festa junina, uma oportunidade para os pais fazerem algo diferente com os filhos, no caso, um artesanato. A oficina ocorreu num clima bastante alegre, descontraído, um momento prazeroso, entre as crianças, as famílias e a escola.

Foto 31 – Oficina

Fonte: A autora.

Estiveram presentes, mães, pais, irmãos, irmãs, tio, padrasto e avós. A participação dos pais na oficina foi bastante positiva, uma oportunidade para conversarem com a direção, com a coordenação e com os professores de seus/suas filho (as) e para trocarem informações entre as famílias e se conhecerem melhor, ou seja, para conhecerem a família dos colegas de turma de seus/suas filhos (as).

A escola não celebra as datas comemorativas ao longo do ano letivo. “As datas mais significativas na vida dos alunos são trabalhadas em forma de pesquisa, para que o conhecimento a respeito da história dos eventos sobreponha-se a qualquer apelo consumista enfatizado pela mídia” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL, 2009, p.156). No entanto, por entender que a Festa Junina é uma das mais significativas do folclore brasileiro, esta é comemorada com os alunos e suas famílias. Como previsto na proposta pedagógica, as crianças e suas famílias participaram, efetivamente, da festa junina. O 1º ano do ensino fundamental de nove anos ficou responsável pela barraca ‘Bola na Lata’. As latas foram pintadas, a placa de identificação da barraca foi confeccionada pela turma e as prendas foram feitas pelas crianças e seus familiares, num final de tarde na escola.

Foto 32 – Festa Junina

Fonte: A autora.

Chegou o grande dia! A música ficou por conta dos violeiros e sanfoneiros e a decoração da escola estava bastante harmoniosa, alegre, com muitas cores. As delícias juninas eram muitas: milho cozido, pipoca, quentão, bolo de fubá... A foto ao lado mostra o auto-do-boi apresentado pelo 1º ano. Os familiares, com seu aparelhos celulares e máquinas fotográficas, registraram cada momento dos seus/suas filhos(as) no arraiá da escola.

É importante dizer que, ao final do semestre, por ocasião da entrega do relatório de avaliação, a escola não realizou uma reunião para este fim, mas organizou, junto com as crianças, uma exposição dos seus trabalhos. A exposição ocorreu no quintal da escola, num clima bastante alegre, descontraído, um momento para ser celebrado. Num segundo momento, os pais acompanharam as professoras até a sala de aula para receber o relatório e lá continuaram a apreciar os trabalhos do grupo que estavam expostos naquele ambiente.

A circular enviada por e-mail, cujo assunto é ‘Fim de tarde’ e traz, como epígrafe: “Porque eu sou do tamanho do que vejo. E não, do tamanho da minha altura...” de Fernando Pessoa, anuncia mais um momento, para ser vivido entre os professores, as crianças e suas famílias. A circular convida as famílias para “partilhar um fim de tarde com as crianças, e junto dos olhos delas descobrir um pouco mais sobre as coisas da vida”. O encontro aconteceu numa quarta-feira, às 17:30h, e o primeiro ano e o segundo ano receberam seus familiares no quintal da escola. A figueira serviu de suporte para os desenhos das crianças que apresentavam as árvores pesquisadas. [...] Em outra mesa, estavam os dois volumes do livro “As árvores da escola” para a apreciação dos familiares, e aqueles que desejassem, poderiam deixar, ao final do livro, um recado para os autores. [...] As crianças se organizaram em seis grupos e apresentaram, em forma de jogral, as suas descobertas

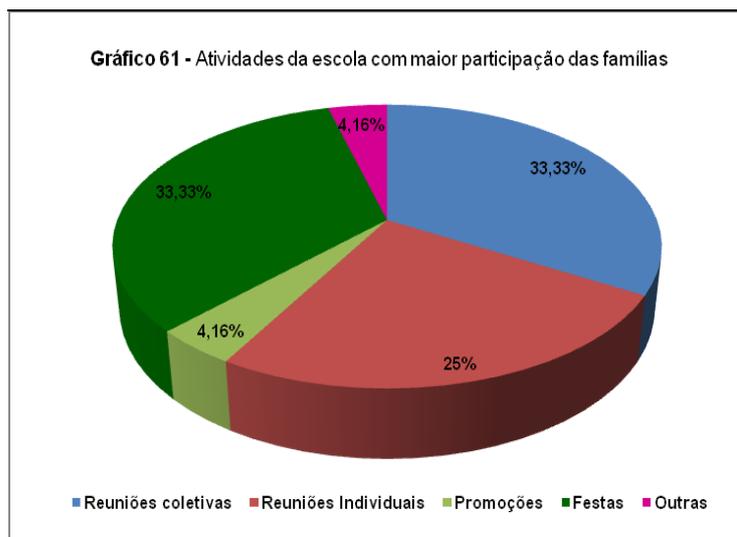
sobre as árvores pesquisadas. Após a apresentação, foram servidos, aos presentes, espetinhos de frutas preparados pelas turmas durante a tarde. Na sequência, as famílias se dirigiram para as salas de aula das turmas a fim de receberem, das professoras de seus/suas filhos(as), os relatórios de avaliação referentes ao primeiro semestre. Nesse momento, os pais, mães e/ou responsáveis puderam apreciar, com os seus/suas filho(as), as suas produções e os segredos dos diferentes cantos (museu, brinquedos, livros) daquele ambiente (Diário de Campo, 6 jul. 2011).

Foto 33 - Entrega dos Relatórios



Fonte: A autora.

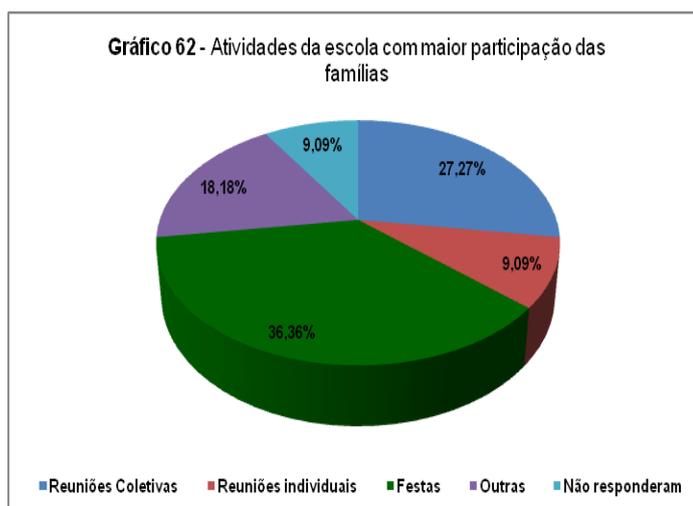
A foto acima mostra um pai acompanhado da filha conversando com a professora sobre o trabalho pedagógico realizado naquele semestre. Acredita-se que esta forma de entregar a avaliação das crianças é bastante positiva, pois se aproveita desse momento para aproximar as famílias do contexto escolar, dispensando a formalidade de uma reunião para este fim, além de incluir as crianças, o que é muito significativo para elas e para os adultos (direção, coordenação, professores, pais e/ou responsáveis) envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.



Fonte: A autora.

Perguntou-se aos pais ou responsáveis, entre as atividades oferecidas pela escola, de quais vocês participam; 16 (dezesesseis) disseram participar das reuniões coletivas; 12 (doze), das reuniões individuais; 02 (dois), das promoções; 16 (dezesesseis), das festas; e 02 (dois), de outras atividades.

Indagou-se também a direção, a coordenação e as professoras: entre as atividades oferecidas pela escola, de quais as famílias costumam ter maior participação; 03 apontaram as reuniões coletivas; 01 (uma), as reuniões individuais; 04 (quatro), as festas; 02 (duas), outras atividades; e 01 (uma) não respondeu.



Fonte:A autora.

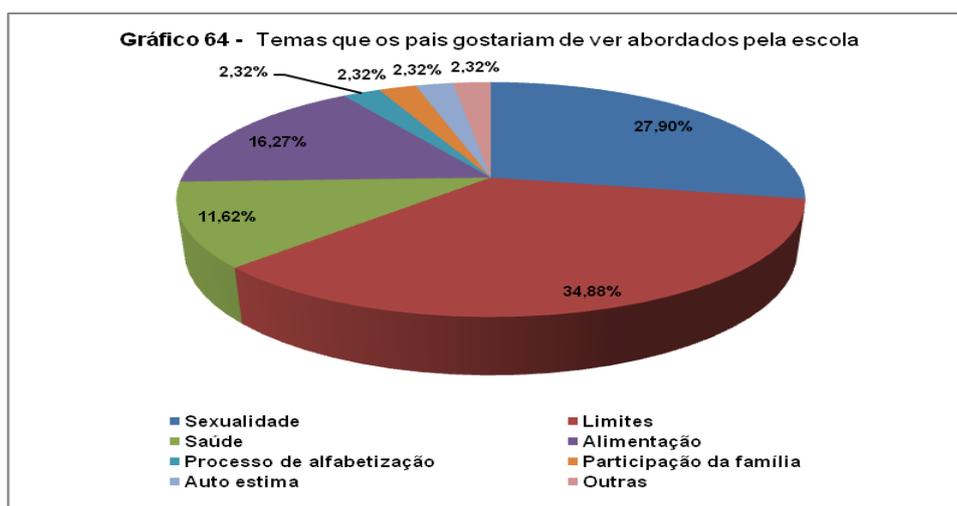
Conclui-se que os pais e/ou responsáveis foram unânimes em dizer que, dentre as atividades oferecidas pela escola, participam das reuniões coletivas e das festas; na sequência, apontaram participação nas reuniões individuais, promoções e outras atividades. Já para a direção, a

coordenação e as professoras, as famílias costumam ter maior participação nas festas, nas reuniões coletivas, em outras atividades e nas reuniões individuais.



Fonte: A autora.

Como a palestra é uma das estratégias para o trabalho com os pais, perguntou-se aos pais e/ou responsáveis se a escola do seu/sua filho(a) promove palestra sobre o desenvolvimento infantil; dos 16 (dezesesseis) participantes deste estudo, 15 (quinze) disseram que sim; e 01 (um) não respondeu. Questionados sobre quais os temas que gostariam de ver abordados pela escola, como mostra o gráfico abaixo, os mais citados foram: limites, sexualidade e alimentação.



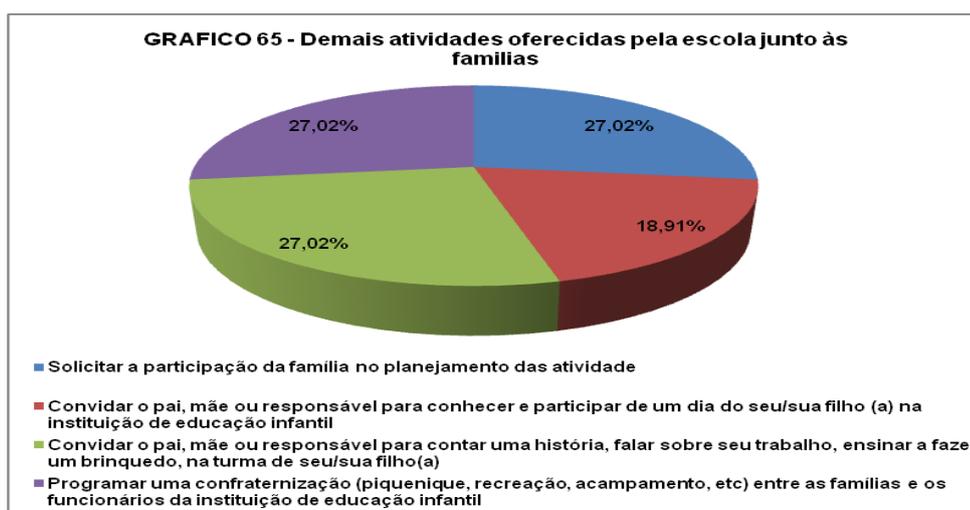
Fonte: A autora.

Observou-se, durante esta pesquisa, a realização de uma reunião com a nutricionista e a oferta de oficinas, como, por exemplo, a denominada ‘O lanche da Tarde’, ministrada pela

nutricionista da instituição. Esta oficina, que se realizou no período noturno, das 18:30h às 20:00h, ofereceu oportunidade para vinte participantes, que deveriam fazer um investimento de R\$ 10,00 (dez reais).

Em conversa com a direção da escola, questionou-se porque uma oficina e não uma palestra ou reunião; esta informou que a intenção era realizar um trabalho em pequenos grupos, semelhante ao que se faz com as crianças, como, por exemplo, a roda de conversa. Além disso, a opção de se inscreverem as pessoas realmente interessadas em participar, desfaz a ideia de obrigação dos pais em comparecer, por se tratar de uma atividade da escola do seu/sua filho(a). Acredita-se que, no trabalho com os pais, a escola deve se arriscar de modo a garantir o sucesso do mesmo, entretanto, a proposta em questão tem aspectos positivos apontado pela diretora, mas também negativos, pois não conseguiu atingir um número maior de pais ou responsáveis para discutir assuntos importantes sobre o desenvolvimento infantil.

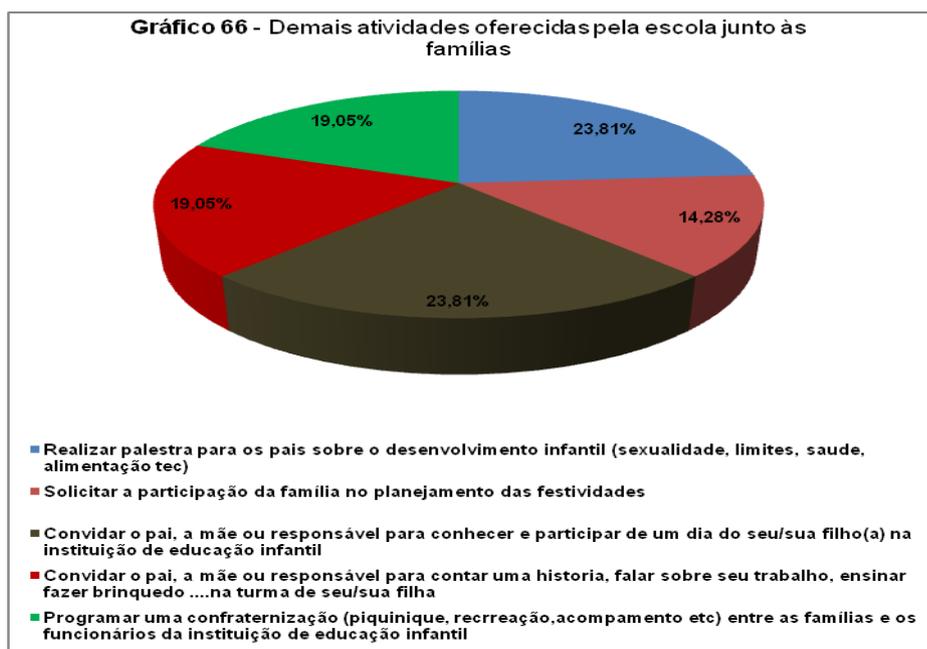
Indagou- os aos pais ou responsáveis, se além das já citadas, a escola do seu/sua filho (a) costuma realizar outras atividades; 10 (dez) disseram que a instituição solicita a participação da família no planejamento das festividades; convida o pai, a mãe ou responsável para contar uma história, falar sobre seu trabalho, ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a); e programa confraternização (piquenique; recreação, acampamento etc.) entre as famílias e os funcionários da instituição; 07 (sete), que a escola convida o pai, a mãe ou responsável para conhecer e participar de um dia com seu/sua filho(a) na instituição.



Fonte: A autora.

Perguntou-se também à direção, à coordenação e às professoras se além das já citadas, a escola costuma oferecer outras atividades às famílias; 05 (cinco) disseram que a instituição realiza palestras para os pais sobre o desenvolvimento infantil (sexualidade, limites, saúde,

alimentação etc.); convida o pai, a mãe ou responsável para conhecer e participar de um dia com seu/sua filho(a) na instituição; 04 (quatro), que convida o pai, a mãe ou responsável para contar uma história, falar sobre seu trabalho, ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a); programa confraternização (piquenique; recreação, acampamento etc.) entre as famílias e os funcionários da instituição; e 03 (três), que solicita a participação da família no planejamento das atividades.



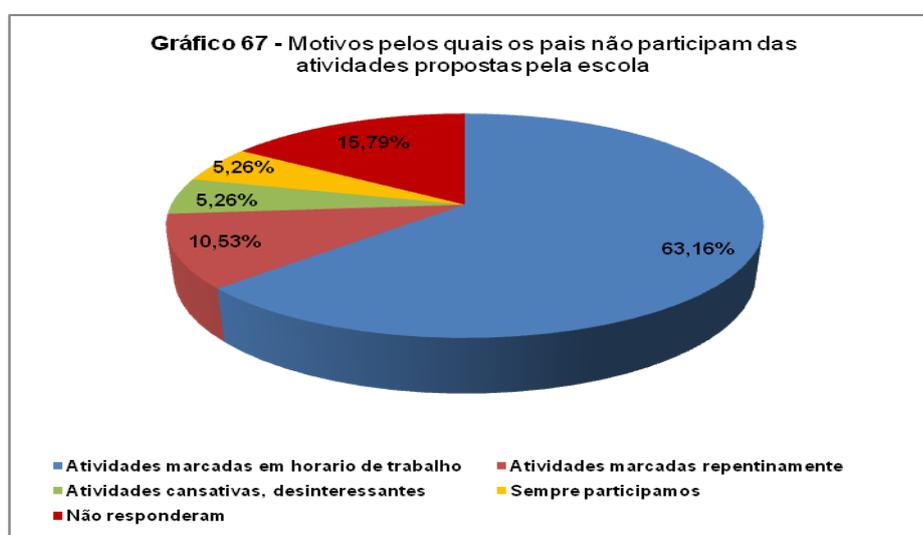
Fonte: A autora.

Na pesquisa de campo, observou-se a participação das famílias na realização e nos preparativos das festividades. A convite da direção, por ocasião da reunião de pais, aqueles que desejassem contar uma história, falar sobre seu trabalho ou ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a) deveriam entrar em contato com a professora para agendar tal atividade. Além disso, houve o piquenique, a recreação que aconteceu no Sábado Gostoso; e a promoção de reuniões e oficinas sobre temas relacionados ao desenvolvimento infantil.

Tanto as famílias quanto a equipe técnica (direção e coordenação) e os professores foram questionados se a escola solicita a participação dos pais na elaboração da proposta pedagógica, pois, como já foi dito neste estudo, trata-se de um documento importante por embutir os valores eleitos, as dificuldades enfrentadas, os problemas a serem superados e as estratégias a serem desenvolvidas pela direção (KRAMER, 1997). Infelizmente, tal atividade não é apontada pelos participantes deste estudo, o que contradiz a ideia de que, por ser a

escola um espaço público, seja ela pública ou privada, a elaboração da proposta pedagógica deve emergir da discussão de todos os envolvidos na sua composição - administradores, docentes, funcionários, pais, avós, crianças e a comunidade em geral (BARBOSA, 2007b).

Perguntou-se aos pais ou responsáveis: Quando vocês não participam das atividades oferecidas pela escola, quais são os motivos? 12 (doze) disseram não participar das atividades marcadas em horário de trabalho; 02 (dois), das atividades marcadas repentinamente; 01 (um) considera as atividades cansativas e desinteressantes; 01 (um) assinala que sempre participa; e (03) três não responderam.



Fonte: A autora.

Questionou-se a direção, a coordenação e os professores: Quando os pais ou responsáveis não participam das atividades escolares, quais são as justificativas? 02 (duas) disseram que as atividades são marcadas em horário de trabalho; 01 (uma), que as atividades são marcadas repentinamente; 01 (uma), que os pais sempre participam; 01 (uma) alegou outros motivos.



Fonte: A autora.

Constatou-se, durante as sessões de observação, que os pais e/ou responsáveis selecionados por este estudo são bastante participativos, pois comparecem às atividades promovidas pela escola, tanto das marcadas ao final do dia ou no período noturno quanto nos sábados. Entretanto, para a maioria dos participantes deste estudo, quando não participam é por motivo de trabalho, assim, as mesmas devem ser oferecidas, preferencialmente, após o horário de trabalho dos pais ou responsáveis e ser marcadas antecipadamente (SPAGGIARI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Figura 10 – Convite aos pais

[...] Sábado Gostoso...
Festa Junina...
Reuniões de Pais...

Esses momentos proporcionam ricas conversas entre nós, pais, sobre a educação de nossos filhos.

Daí surgiu a vontade de criarmos um espaço de troca, onde possamos falar e escutar a respeito das dificuldades, angústias e alegrias desta “arte-tarefa” de educar.

Em conversa com a Escola, levantamos a possibilidade de formar este grupo com objetivo refletir e discutir sobre a educação dos nossos filhos e assim...

No nosso primeiro encontro, desejamos concretizar esse grupo e identificar os temas que queremos tratar.

Vamos construir esse grupo? Responda este e-mail até 30/09, indicando a melhor data/horário [...].

Destaca-se a iniciativa de duas famílias em constituir um grupo de pais; o convite foi enviado por e-mail aos demais, conforme a figura ao lado. Observa-se que, segundo estas famílias, os eventos programados pela escola são momentos importantes para os pais, entretanto, ainda sentem o desejo de criar um novo espaço para o encontro entre as famílias. O grupo surge em parceria com a escola, que participa dos encontros e cede o espaço para a realização dos mesmos. Vale dizer que tal iniciativa revela a necessidade das famílias de trocar informações e partilhar anseios e angústias sobre a educação de seus/suas filhos(as). Acredita-se que este foi um fato relevante para esta pesquisa, pois, diferente da escola pública, onde não há APF – Associação de Pais e Funcionários e Conselho Escolar, foram os pais ou responsáveis de uma escola particular que pediram um tempo e um espaço, além daqueles oferecidos pela instituição, para discutir sobre a educação de seus/suas filhos(as). Segundo Spaggiari (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.107), “existe uma consciência muito mais forte por parte dos pais, hoje, de que a tarefa de educar uma criança envolve muito apoio e solidariedade, muito compartilhamento de ideias, muitos encontros, pluralidade de visões e, acima de tudo diferentes competências [...]”.

Conclui-se que são diversas as atividades propostas pela escola que buscam envolver as famílias, pois, segundo os pais e/ou responsáveis, a mesma realiza reuniões coletivas, reuniões individuais, festas e oficinas. Em busca de parceria com as famílias das crianças, a direção e os professores disseram realizar reuniões coletivas, reuniões individuais, festas e outras atividades. Assim, as respostas dos participantes coincidem quanto às atividades realizadas pela escola no trabalho com as famílias. No que diz respeito à participação dos pais ou responsáveis, estes disseram comparecer em reuniões coletivas, reuniões individuais, festas, promoções, entre outras atividades. Segundo a direção, a coordenação e os professores, as famílias costumam ter maior participação nas reuniões coletivas, nas festas, nas reuniões individuais, entre outras atividades. No que diz respeito à realização de palestras, dos 16 (dezesesseis) participantes, houve apenas uma abstenção; os demais disseram que a escola oferta palestra para os pais. A maioria dos pais e/ou responsáveis gostaria que as palestras tivessem como tema: limites, sexualidade e alimentação.

Para os pais e/ou responsáveis, além das atividades oferecidas pela escola, a mesma costuma solicitar a participação da família: no planejamento das festividades; para contar uma história, falar sobre o seu trabalho ou ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a), assim como para conhecer e participar de um dia do seu/sua filho(a); e programar uma confraternização entre as famílias e os funcionários da instituição. Para a direção, a

coordenação e as professoras, além das atividades já citadas, a escola realiza: palestras para os pais sobre o desenvolvimento infantil; convites ao pai, à mãe ou ao responsável para conhecer e participar de um dia com seu/sua filho(a) na instituição, bem como, para contar uma história, falar sobre o seu trabalho ou ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a); confraternização entre as famílias e os funcionários da instituição; além de solicitar a participação da família no planejamento das atividades.

Quando os pais ou responsáveis não participam das atividades da escola do seu/sua filho(a), os motivos elencados são: as atividades são marcadas em horário de trabalho; são marcadas repentinamente; ou, então, são cansativas. Para a escola, quando as famílias não participam, justificam que as atividades são marcadas em horário de trabalho, repentinamente, entre outros motivos. Entretanto, observou-se que os pais e/ou responsáveis do grupo pesquisado são bastante participativos na vida escolar de seus/suas filhos(as).

Em resposta a um dos objetivos deste estudo, constatou-se, com base nas sessões de observação e nos questionários, que a escola se mostrou empenhada em realizar um trabalho com os pais e/ ou responsáveis, sendo bastante criativa em suas propostas de atividades (reuniões por grupo no início do ano letivo e por ocasião da entrega dos relatórios de avaliação, oficinas, sábado gostoso, exposição dos trabalhos das crianças, entre outros) para as famílias, envolvendo os professores e os funcionários.

5.2.3 A Relação Professores, Equipe Técnica e Família na Perspectiva dos Mesmos

Como já foi dito, por ocasião da análise dos dados do CMEI, sabe-se da importância da relação entre a criança, a família, os professores e a escola para o desenvolvimento infantil. Para Malaguzzi (apud EDWARDS; GANDINI. FORMAN, 1999), o sucesso da educação para a primeira infância está nos modos como as instituições tornam explícitas as condições necessárias para as relações e a interação, a fim de assegurar o fluxo de expectativas, conflitos, cooperação, escolhas, bem como, o tratamento dispensado aos problemas vinculados aos campos cognitivo, afetivo e expressivo. O sistema de relacionamento nas escolas italianas é real e simbólico simultaneamente, pois cada pessoa tem um relacionamento formal – em seu papel – com as outras. Lilian Katz, ao dissertar sobre o que se pode aprender com Reggio Emilia, diz que as famílias são:

[...] voltadas ao particular, respondendo às características, necessidades, desejos e valores únicos de seus membros de forma marcada por uma intensidade relativamente alta de emoção, envolvimento e vinculação não possível ou desejável em contextos institucionais. **Similarmente, os papéis de pais e professores são distintos um do outro e, idealmente, permitem que cada um preste contribuições complementares, mas diferentes, para o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança** (KATZ, 1999, p.49). (Grifo meu).

A escola “deve otimizar os benefícios especiais e essenciais da vida familiar para as crianças, deve fazê-lo dentro das restrições e parâmetros essenciais à prática profissional e regulamentos institucionais” (KATZ, 1999, p.53). Nesse sentido, questionou-se os pais e/ou responsáveis, a direção, a coordenação e as professoras sobre o papel da escola e da família na educação da criança de 5 a 6 anos.

Diante da questão: Qual o papel da escola na educação da criança?, 11 (onze) pais e/ou responsáveis disseram que a escola deve favorecer o desenvolvimento integral da criança, estimular o gosto pelo saber, ensinar conceitos, trabalhar os conhecimentos científicos, a leitura e a escrita; 08 (oito), trabalhar a socialização, o respeito, os valores individuais e sociais, desenvolvendo a autoconfiança, a autonomia e a responsabilidade social; 02 (dois), orientar e acompanhar os pais na educação das crianças, complementando a educação da família; 01 (um) não apontou o papel da instituição de ensino, mas destacou ser este importante; e 01 (um) não respondeu.

Conclui-se que, na perspectiva dos participantes deste estudo, a escola deve favorecer o desenvolvimento integral da criança, assim como, complementar e apoiar a família na educação da mesma. A leitura e a escrita também foram lembradas e a educação moral foi amplamente citada pelas famílias; acredita-se que isto ocorre em razão da proposta de trabalho da escola. Entretanto, uma das respostas diferencia-se das demais, quando uma das mães diz que a escola está suprimindo um espaço que esta não consegue oferecer a seu/sua filho (a). Observa-se, aqui, que, embora a criança esteja matriculada no primeiro ano do ensino fundamental, portanto, obrigatório, um direito da criança, esta mãe sente-se, de certa forma, culpada por não poder se dedicar ao seu/sua filho(a) e supervaloriza o tempo da criança na escola, em detrimento do que passa em sua companhia.

Quadro 16- O papel da escola na educação da criança na perspectiva dos pais e/ou responsáveis

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Qual o papel da instituição de educação infantil na educação da criança no contexto atual?	Favorecer o desenvolvimento integral da criança, apresentando o outro como parte do seu processo de aprendizado. Proporcionar uma boa formação educacional. Estimular o gosto pelo saber, despertando a curiosidade da criança, estimulando e respeitando suas dúvidas. Ensinar conceitos. Desenvolver os conhecimentos científicos, a leitura e a escrita.	11
	Trabalhar a socialização, o respeito aos professores e aos colegas. Promover a relação interpessoal. Trabalhar com as crianças os valores individuais e sociais, desenvolvendo a autoconfiança e a responsabilidade social, instigando-as a pensar autonomamente. Desenvolver a convivência em comunidade e em sociedade.	08
	Orientar e acompanhar os pais na educação das crianças. Complementar a educação da família.	02
	Um papel muito importante, pois a instituição está suprimindo o espaço que eu não consigo ter com o meu/minha filho(a).	01
	Não respondeu.	01

Fonte: A autora.

A mesma questão foi feita à direção, à coordenação e às professoras; 02 (duas) disseram que o papel da escola é promover o aprendizado sociocultural, trabalhar a cultura e a diversidade; 03 (três), ser parceira no processo de educação moral da criança; 03 (três), favorecer o desenvolvimento integral da criança, ampliando-lhe o conhecimento de mundo; introduzir o processo de letramento, cultura e motricidade; educar e cuidar da criança para que esta partilhe de uma vida de cidadania plena; e 01 (uma) apoiar as famílias. Em síntese, na perspectiva da equipe técnica (direção e coordenação) e professores, é papel da escola: trabalhar a cultura e sua diversidade e a educação moral; educar e cuidar, favorecer o desenvolvimento integral da criança, proporcionar os conhecimentos essenciais para a sua formação e apoiar as famílias.

Quadro 17- O papel da escola na educação da criança na perspectiva da direção, coordenação e professores

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Qual o papel da instituição de educação infantil na educação da criança no contexto atual?	Promover aprendizado sociocultural, descobertas, interações com o outro e com o meio, além de propiciar um espaço multiplicador da cultura, de vivências e de conhecimento da diversidade.	02
	Ser parceira no processo de educação moral da criança, contribuindo para sua formação social, ensinando-lhe a lidar com emoções, frustrações, de modo a se sentir segura, autoconfiante.	03
	Favorecer o desenvolvimento integral da criança. Ampliar o conhecimento de mundo da criança. Introduzi-la no processo de letramento, cultura e motricidade. Priorizar ações que levem a criança à aquisição de conhecimentos essenciais para sua formação. Educar e cuidar da criança para que esta partilhe de uma vida de cidadania plena.	03
	A escola é, hoje, um importante ponto de apoio para as famílias.	01

Fonte: A autora.

Como já foi dito, segundo a carta constitucional, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Nesse sentido, perguntou-se aos pais e/ou responsáveis qual o papel da família na educação da criança: 12 (doze) disseram que a família deve favorecer o desenvolvimento global da criança, oferecer uma base afetiva e trabalhar os valores, os limites; 03 (três), garantir a integridade física e psíquica da criança, desenvolver o interesse por novos conhecimentos; 03 (três) acompanhar o cotidiano da criança na escola, pois a família tem o papel principal na educação da criança, que é complementada pela escola; e 01 (um) não respondeu. Destaca-se o fato dos participantes deste estudo entenderem que é papel da família incentivar as crianças a descobrir novos saberes, bem como, acompanhar o desenvolvimento destas na escola, além de favorecer o seu desenvolvimento global, em especial, sua formação moral, garantindo sua integridade física e psíquica.

Quadro 18- O papel da família na educação da criança na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Qual o papel da família na educação da criança?	Direcionar e acompanhar o desenvolvimento global da criança, favorecendo seu entrosamento com o outro e demonstrando carinho, aceitação, amor e disciplina sem autoritarismo. Dar uma base afetiva, desenvolver valores e responsabilidade social, precedido e mantido sempre de limites. Criar uma pessoa feliz, de caráter, um cidadão que possa contribuir para o mundo.	12
	Garantir a integridade física e psíquica da criança. Despertar o interesse pelas diversas áreas do conhecimentos e para a socialização.	03
	Parecidos com os da escola só que em uma esfera mais íntima. A família tem o papel principal na educação da criança, que é complementada pela escola. Acompanhar o dia-a-dia da criança, inteirando-se do que acontece na escola, apoiando ou não algumas decisões da escola.	03
	Não respondeu.	01

Fonte: A autora.

A mesma questão foi feita à equipe técnica (direção e coordenação) e aos professores, ou seja, qual o papel da família na educação da criança; 01 (um) disse que a família deve se informar acerca da infância e se dedicar à educação dos filhos; 02 (dois), incentivar o respeito, a curiosidade e o amor; possibilitar o acesso a diferentes formas de ampliação social e cultural e acompanhar e participar o aprendizado das crianças; 03 (três), ser o esteio, desenvolver a formação do caráter, de hábitos de higiene, alimentação e outros; estabelecer vínculo afetivo e fornecer suporte material e financeiro que possibilite educação, segurança, lazer, alimentação, entre outros.

Na perspectiva da escola, a família deve ser o esteio, dedicar-se à educação dos filhos, ocupar-se da formação moral da criança, viabilizar o acesso a diferentes formas de ampliação social e cultural e participar da vida escolar de seus/suas filhos(as), garantindo-lhes os direitos previstos na legislação brasileira. Assim, como afirma Carvalho (2004, p.47), “a educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto -, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva”.

Quadro 19- O papel da família na educação da criança na perspectiva da direção, coordenação e professores

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Qual o papel da família na educação da criança?	Acredito que, no momento em que se assume a função de educar uma criança, é preciso informar-se acerca da infância, conhecer seu filho, fazer escolhas e garantir, principalmente, tempo para se dedicar à educação dos filhos.	01
	Incentivar o respeito pelo outro, a curiosidade, a capacidade de se surpreender e o amor ao próximo e a natureza, deveriam ser cultivados em casa. Possibilitar o acesso da criança a diferentes formas de ampliação social e cultural, bem como, o acompanhamento e a participação dos responsáveis na aquisição do conhecimento e do aprendizado das crianças.	02
	O papel é o de esteio, de formação do caráter, de hábitos de higiene, alimentação e outros. Mediar situações de conflito e estabelecer vínculo afetivo, emocional, fazendo com que a criança sinta-se segura para encarar desafios. Além de fornecer suporte material e financeiro que possibilite educação, segurança, lazer, alimentação...	03

Fonte: A autora.

“As relações entre a escola e a família, além de supostos ideais comuns, baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, e envolvem expectativas recíprocas” (CARVALHO, 2004, p.42). Portanto, perguntou-se aos pais e/ou responsáveis, à direção, à coordenação e aos professores como veem a relação entre a escola e a família. Em resposta a tal questão, 12 (doze) pais e/ou responsáveis disseram que a relação é importante, que precisa ser sincera, coerente, de confiança, de complemento, de parceria na educação da criança; 01 (um) considera boa com bastante parceria; 01 (um) diz procurar não interferir, preferindo observar; 01 (um) não respondeu. Para a maioria dos pais, a relação precisa ser sincera, de confiança, de complemento, de parceria na educação da criança. Para os pais e/ou responsáveis, a relação é importante e deve ser sincera, coerente, de confiança, de complemento e de parceria na educação da criança.

Quadro 20 – A relação escola-família na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Como vocês (pais ou responsáveis) vêem a relação entre a escola e a família?	Uma relação de extrema importância para o cumprimento dos papéis da escola e da família, que precisa ser de confiança, sem ser exagerada a ponto de alienar (a escola é quem sabe e a família não participa) e nem de desconfiança. Para ser saudável, tem que ser de complemento, parceria, cooperação e transparência. Deve ser uma via de mão dupla já que uma deve fortalecer o trabalho da outra de forma sintonizada, criando-se sinergia e coerência nas ações e objetivos pretendidos na educação da criança.	12
	A relação é muito boa, com bastante parceria.	01
	Tento não interferir muito, prefiro observar. Até o momento, não tive muitos problemas, algumas vezes, não gostei de certas coisas, mas deixei passar.	01
	Não respondeu.	01

Fonte: A autora.

Repetiu-se a questão à direção, à coordenação e aos professores, ou seja, buscou-se conhecer como estes veem a relação entre a escola e a família; 02 (dois) acreditam que a relação é boa, de diálogo, troca de afetos, construção e parceria; 01 (uma), que a parceria e o comprometimento das famílias são fundamentais para a formação da criança; que a escola tem superado a ideia de assistencialismo e precisa, cada vez mais, realizar parcerias com as famílias acolhidas levando-as a perceber a importância deste trabalho; 01 (uma), que muitas famílias contam com a escola para dividir a responsabilidade de educar seus filhos; 01 (uma) que nem todas as famílias entendem a importância da parceria entre a escola e a família. Na perspectiva da escola, a relação entre as duas instituições precisa ser de parceria.

Ocorre que família e pais não são categorias homogêneas e as relações entre famílias e escolas, pais/mães (e outros responsáveis) e professoras/professores também comportam tensões e conflitos. Algumas famílias e pais/mães participam mais do que outras; e se as professoras, por um lado, desejam ajuda dos pais, por outro lado, se ressentem quando este envolvimento interfere no seu trabalho pedagógico e em sua autoridade profissional (CARVALHO, 2004, p.45).

Quadro 21- A relação escola-família na perspectiva da direção, coordenação e professores

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
<p>Quais as relações entre a escola e a família? Como você as analisa?</p>	<p>Dialogo, troca de afetos, construção. Acredito que as famílias estão muito próximas da escola e vice-versa. Sinto-me privilegiada por contar com essa parceria, o que repercute direta e positivamente no trabalho da escola com as crianças. Cada família estabelece uma maneira para se relacionar com a escola. Já as minhas relações com as famílias são pontuadas pelo espaço, onde vão surgindo as possibilidades e necessidades de troca. Considero que compartilhamos uma relação boa com as famílias e que alguns momentos são mais conflitantes, pois estamos partilhando a educação de seus maiores tesouros, seus filhos!</p>	02
	<p>Acredito que a parceria e o comprometimento das famílias [...] é fundamental para a formação da criança. Esta escola tem superado a ideia de assistencialismo e precisa, cada vez mais, realizar parcerias com as famílias acolhidas levando-as a perceber a importância deste trabalho.</p>	01
	<p>Muitas famílias contam com a escola para dividir a responsabilidade de educar seus filhos, desde os cuidados com saúde e higiene, como também, o convívio social. Tornou-se uma responsabilidade da escola cuidar, resguardar, ensinar muitos saberes que vão além dos conteúdos acadêmicos.</p>	01
	<p>Nem todas as famílias entendem a parceria necessária entre a escola e a família. Muitas, por razões diversas, delegam à escola a responsabilidade que é da família e há ainda algumas famílias que endossam a atitude dos filhos pensando os protegê-los.</p>	01

Fonte: A autora.

Devido à complexidade desta relação, questionou-se aos pais e/ou responsáveis como eles concebem os conflitos entre a escola e a família; 03 (três) disseram que os conflitos ocorrem quando a família não compreende o papel da escola e sua proposta pedagógica, e a escola não busca essa compreensão por parte da família; 05 (cinco), veem os conflitos como reflexo de uma comunicação deficitária; 04 (quatro), consideram os conflitos naturais, saudáveis, produtivos e importantes, pois propiciam o crescimento; 01 (um), que os mesmos são bem resolvidos pela escola; (01) não vê situações de conflito, mas uma fluência natural; 01 (um), que o conflito está no que seu filho aprende com os amigos, que não é assunto comum em casa, principalmente em relação a programas de TV. Na perspectiva das famílias, os conflitos são naturais, saudáveis, produtivos e importantes, entretanto, estes ocorrem quando a família não compreende o papel da escola e de sua proposta pedagógica, em razão de uma

comunicação deficitária, ou pelo confronto e entrecimento de culturas pessoais de crianças e adultos.

Quadro 22- Os conflitos entre a escola e a família na perspectiva dos Pais e/ou Responsáveis

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Como vocês (pais ou responsáveis) veem os conflitos entre a escola e a família?	Conflitos ocorrem quando a família não compreende o papel da escola e sua proposta pedagógica, e a escola, por sua vez, não busca essa compreensão pela família, afetando, principalmente, a criança que não tem subsídios para entender esta relação e não sabe o quanto esta interfere em seu desenvolvimento.	03
	Vejo os conflitos como o reflexo de uma comunicação deficitária, entretanto, os mesmos podem ocorrer sem grandes problemas, caso a escola e os pais estejam disponíveis para conversar (falar e escutar), alinhar expectativas, havendo transparência entre o ideal e o possível, permitindo, assim, que os pais participem ativamente da vida escolar de seus filhos.	05
	Natural, pois são várias pessoas com crenças e valores diferentes tentando trabalhar juntas em prol das crianças. Saudáveis, produtivos desde que ambas procurem solucionar ou amenizar a situação da melhor forma possível. Importantes por refletirem a preocupação de cada um com a criança, o que demonstra a existência de embasamento e propicia o crescimento aprimorado.	04
	Diante das situações de conflito envolvendo alguns pais que acompanhei, achei que a escola resolveu bem.	01
	Não vejo as situações como conflito, mas uma fluência natural entre ambas.	01
	O conflito que vejo está no que meu filho traz para casa, coisas que aprende com os amigos, que em casa não é assunto, principalmente, programas de TV.	01
	Não respondeu.	01

Fonte: A autora.

“Como todas as relações humanas em que há compartilhamento de ações visando a um objetivo comum, a relação dos profissionais com a família se constitui gradativamente, permeada por contradições, na lida cotidiana com os cuidados e a educação das crianças” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.187). Nesse sentido, questionou-se como a direção, a coordenação e os professores viam os conflitos entre a escola e a família; 01 (uma) disse que os conflitos acontecem quando as famílias não leem os textos ou circulares enviadas, não participam das reuniões ou quando esperam que a escola resolva demandas que pertencem,

exclusivamente, a elas; 01 (um), que os conflitos são legítimos e, na maioria, dizem respeito ao trabalho, à filosofia da escola ou mesmo ao modo como certos assuntos são pensados por cada família; 02 (dois) acreditam que estes ocorrem quando a família não entende que a escola vai além de um “lugar para deixar a criança”; 01 (um) acredita serem os conflitos de âmbito moral, tais como, quando a família exige atendimento diferenciado e não aceita sanções e regras.

Para a escola, os conflitos acontecem quando: as famílias ignoram os textos e as circulares enviadas; não participam das reuniões; atribuem à escola demandas de sua competência; não entendem que a escola vai além de um “lugar para deixar a criança”: exigem atendimento diferenciado e não aceitam sanções e regras. Por outro lado, também vê os conflitos como legítimos, pois, na maioria das vezes, estes dizem respeito ao trabalho, à filosofia da escola e aos valores de cada família.

Quadro 23- Os conflitos entre a escola e a família na perspectiva da direção, coordenação e professores

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Quais os conflitos entre a escola e a família? E, como você os analisa?	Os conflitos chegam, na maioria das vezes, quando as famílias não leem com atenção textos ou circulares enviadas, ou não participam das reuniões, ou ainda quando esperam que a escola resolva demandas que pertencem, exclusivamente, a elas, como: higiene (banho, escovação dos dentes), ampliação do horário de atendimento (mais horas por dia, não ter férias escolares), receber as crianças febris ou adoentadas.	01
	Não são muitos, mas quase todos eles dizem respeito ao trabalho, a filosofia da escola, ou mesmo ao modo como certos assuntos são pensados por cada família. Acho que são conflitos legítimos, que são sanados quando a família e a escola entendem que é preciso ter uma mesma linguagem na educação da criança.	01
	Que a família entenda que a escola vai além de um “lugar para deixar a criança” e que o seu comprometimento e compromisso em participar e acompanhar o desenvolvimento do seu/sua filho(a) faz com que escola e família tenham responsabilidades divididas, porém com o objetivo comum, a formação da criança.	02
	Acredito serem os conflitos no âmbito de moral, tais como: pais querendo atendimento diferenciado diante de alguma questão; pais que não aceitam as sanções que a instituição aplica diante de um acontecimento com seu/sua filho(a); e pais que não aceitam as regras, querem transgredi-las. É preciso aproximar família e escola, mas é uma tarefa que exige disponibilidade de ambas as partes e comprometimento mútuo também.	01

Fonte: A autora.

Conforme Maranhão e Sarti (2008), os conflitos são inerentes à vida social e psíquica, portanto, naturais, devendo ser resolvidos para não dificultar a relação entre a escola e a família. Assim, perguntou-se aos pais e/ou responsáveis quais as sugestões que dariam para minimizar ou solucionar os problemas vividos entre a escola e a família; 04 (quatro) apontaram o conhecimento da proposta pedagógica da escola e clareza quanto aos papéis de cada instituição (escola e família); 09 (nove), comunicação, isto é, conversas informais e formais (falar e escutar), reuniões, palestras, oficinas, telefonemas, e-mails, bilhetes etc.; 01 (um) participação de um dia da rotina dos filhos na escola; 03 (três) flexibilidade, igualdade, respeito e empatia; 01 (um), contornar a situação; 02 (dois) não responderam. Vale dizer que mesmo não sendo solicitados para participar da elaboração da proposta pedagógica, na perspectiva dos pais ou responsáveis, para minimizar ou solucionar os problemas inerentes à relação entre a escola e a família, há necessidade de conhecerem esse documento para terem clareza quanto ao papel de cada instituição; além disso, apontaram a necessidade de um canal de comunicação; a participação na rotina do filho na escola; flexibilidade, igualdade, respeito e empatia e, por fim, contornar a situação.

Quadro 24- Sugestões dos Pais e/ou Responsáveis para minimizar os problemas vividos entre a escola e a família.

PERGUNTA	RESPOSTAS	QUANTIDADE
Quais as sugestões que você daria para minimizar ou solucionar os problemas vividos entre a escola e a família?	Conhecer a proposta pedagógica da escola. Definição clara e objetiva dos papéis de cada ator (escola e família) por meio de recursos educativos direcionados à família, pois, muitas vezes, os pais também são aprendizes, tendo em vista o processo educacional da criança ser diferente da vivência familiar.	04
	Comunicação das mais diversas formas. Conversas informais e formais (falar e escutar). Reuniões. Palestras. Oficinas. Contato diário pessoalmente ou por meio de telefonemas, e-mails, bilhetes etc.	09
	Participar de vez em quando da rotina dos filhos na escola.	01
	Flexibilidade, igualdade, respeito e empatia.	03
	Contornar a situação.	01
	Não respondeu.	02

Fonte: A autora.

Em resumo, na perspectiva da maioria dos pais e/ou responsáveis, a escola deve favorecer o desenvolvimento integral da criança, assim como, complementar e apoiar a família na educação da mesma. Na perspectiva dos profissionais da educação, cabe à escola trabalhar a cultura, a diversidade, a educação moral, educar e cuidar, favorecer o desenvolvimento integral da criança, proporcionar os conhecimentos essenciais para sua formação e apoiar as famílias. Percebe-se, nesta questão, que as respostas das famílias e da escola coincidem quanto ao papel da instituição de ensino.

Quanto ao papel da família, os pais e/ou responsáveis acreditam que esta deve incentivar as crianças a descobrir novos saberes, acompanhar a vida escolar dos filhos(as), favorecer o desenvolvimento global da criança, em especial, sua formação moral, garantindo sua integridade física e psíquica. Na perspectiva da escola, a família deve ser a base da educação da criança, dedicar-se à educação dos filhos(as), à sua formação moral, possibilitar o acesso a diferentes formas de ampliação social e cultural, participar da vida escolar dos mesmos, garantindo-lhes os direitos previstos pela legislação brasileira. Mais uma vez, observa-se que as respostas dos participantes deste estudo estão em consonância quanto ao papel da família na educação da criança.

Já a relação entre a escola e a família, na perspectiva dos pais e/ou responsáveis, é importante, precisa ser sincera, coerente, de confiança, de complemento e de parceria na educação da criança. Na perspectiva da escola, a relação entre as duas instituições precisa ser de parceria. Fica evidente, na resposta dos pais e/ou responsáveis, o quanto esta relação é importante e precisa ser de confiança, de sinceridade, de complemento na educação de seus/suas filhos(as), pois estão dividindo com a escola a responsabilidade de educar seus maiores tesouros, seus/suas filhos(as). A escola, por sua vez, referenda a ideia de que a relação precisa ser de parceria.

No que diz respeito aos conflitos, na perspectiva das famílias, estes são naturais, saudáveis, produtivos, importantes, entretanto, os mesmos acontecem quando: a família não compreende o papel da escola e a sua proposta pedagógica; há problemas de comunicação; e há confronto de culturas pessoais e culturais de crianças e adultos. Para a escola, os conflitos ocorrem quando: as famílias ignoram os textos e as circulares enviadas; não participam das reuniões; atribuem a escola demandas de sua competência; não entendem o papel da escola; e não aceitam sanções e regras. Por outro lado, reconhecem os conflitos como legítimos e, na maioria, estes dizem respeito ao trabalho, à filosofia da escola e aos valores de cada família.

Percebe-se também, aqui, que as respostas dos participantes assemelham-se quanto ao que pensam sobre os desencontros de ideias entre a família e a escola.

Em suma, se há concordância acerca do conteúdo, método e da qualidade do ensino oferecido pela escola, isto é, apoio tácito dos pais/mães, e aprendizagem satisfatória dos filhos/as, isto é, convergência positiva do aproveitamento individual e da eficácia escolar, tudo vai bem nas relações família-escola. Mas, se os resultados são insatisfatórios ou deficientes, seja em termos individuais ou institucionais, ou se há conflitos entre o currículo escolar e a educação doméstica, então há problemas. Portanto, **a relação família-escola basicamente depende de consenso sobre filosofia e currículo** (adesão dos pais/mães ao projeto político-pedagógico da escola), **e de coincidência entre, de um lado, concepções e possibilidades educacionais da família e, de outro, objetivos e práticas escolares.** A relação família-escola também será variavelmente afetada pela satisfação ou insatisfação de professoras e mães/pais, e pelo sucesso ou fracasso do/a estudante (CARVALHO, 2004, p.45). (Grifo meu).

É importante dizer que a citação acima é bastante esclarecedora ao exemplificar quando a relação entre as instituições (escola-família) vai bem e quando há queixas e desencontros de ideias entre ambas, pois esta depende, basicamente, de um consenso sobre a filosofia e o currículo da escola e da coincidência entre as concepções e possibilidades educacionais da família e os objetivos e práticas escolares. Entretanto, nem sempre as famílias têm possibilidade de optar por uma instituição de ensino da qual partilham a filosofia e o currículo, pois, se sabe, são muitos os fatores (econômicos, geográficos etc.) que interferem na escolha da escola dos filhos(as).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina

Nos tempos atuais, desde o desejo de ser pai ou mãe, antes mesmo da concepção, da gestação, do nascimento do bebê e do término da licença-maternidade, as famílias veem o centro de educação infantil como uma das alternativas de apoio para a educação dos seus/suas filhos(as), portanto, a relação escola-família ocorre desde a mais tenra idade, sendo esta de extrema importância, especialmente, para as crianças que passam parte do tempo na companhia dos seus familiares e parte deste com os adultos e demais crianças na instituição escolar.

A condição de professora e diretora de instituição de educação infantil, de formadora de professores para este nível de ensino e, posteriormente, de mãe de crianças pequenas, conduziram-me à temática desta pesquisa, bem como, à curiosidade em saber como a escola tem trabalhado com as famílias, considerando as especificidades de cada uma delas como também a complexidade do assunto. O fato de ser docente e pesquisadora da área de educação infantil permite-me conhecer as dificuldades enfrentadas pelos profissionais desta etapa da educação básica, como, por exemplo, a ausência do reconhecimento da importância do trabalho realizado com a criança de 0 a 5/6 anos pelas instituições de educação infantil, pois, para muitos estas ainda são vistas apenas como um lugar para as mães deixarem seus filhos para poderem trabalhar.

Tais inquietações subsidiaram a questão que norteou esta pesquisa: Como ocorre a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos, na instituição de ensino, no contexto atual? Conseqüentemente, qual é o papel da instituição de educação infantil e da família da criança no contexto atual? Quais as estratégias utilizadas pelos professores em busca de parcerias entre a escola e a família na educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental?

Para responder a essas questões, foi traçado um caminho que se iniciou com a leitura de livros e textos que tratavam da relação professor-escola-família. No que diz respeito à família,

constatou-se que esta se transformou na medida em que se modificou a relação dos adultos (pai, mãe, entre outros.) com a criança. A família foi se desenhando de diferentes formas, em razão de diversos fatores, entre eles, o histórico, o cultural, o econômico e o social, sendo assim, foi necessário refletir sobre os diversos arranjos familiares existentes na atualidade com o intuito de auxiliar a escola a lidar com as famílias nos tempos atuais.

Quanto à relação professor-escola-família na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, a pesquisa corroborou a ideia de que, dia após dia, ao deixar o seu/sua filho(a) na escola, a família está dizendo à mesma e aos professores: nós confiamos em vocês, ajudem-nos na educação de nossos(as) filhos(as), a fazê-los felizes. Em razão da tríade família-criança-escola esta parte dos estudos foi dedicada à criança e seu desenvolvimento, conseqüentemente, buscou-se discutir: a educação infantil nos dias atuais, sua finalidade, conquistas e desafios; a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental; e os ganhos e as perdas desta proposta, considerando-se a redução do tempo da criança na educação infantil e o ingresso desta um ano mais cedo no ensino fundamental. Sobre a relação entre professores, familiares e funcionários na educação da criança, verificou-se que a mesma é satisfatoriamente contemplada na legislação brasileira, bem como, discutida por diversos autores, o que revela sua importância e complexidade no cotidiano das instituições de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante dizer que realizar este estudo foi uma oportunidade de me aproximar ainda mais de questões que perpassam o cotidiano das instituições de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o que, certamente, contribuirá para o meu trabalho enquanto docente da área de educação infantil, na instituição de ensino superior onde atuo na formação de professores da primeira etapa da educação básica. Além disso, foi também um exercício, proposto pela minha professora orientadora, de aproximar a teoria dos dados encontrados na pesquisa de campo, portanto, o presente texto buscou, desde o início, entrelaçar os conhecimentos advindos dos livros e textos com os levantados das instituições de ensino pesquisadas.

Definido o estudo a ser realizado, isto é, uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, a revisão bibliográfica foi o início de uma trilha que se seguiu de análise documental, observação participante, elaboração, aplicação e análise de questionários, sendo esses passos, constantemente, acompanhados pelo referencial teórico utilizado neste trabalho. Transpor os muros da escola e se embrenhar no cotidiano das crianças, dos professores e dos

funcionários é sempre um aprendizado, uma experiência extremamente rica para quem se propõe a pesquisar sobre a educação escolar, razão pela qual optou-se pelo estudo de caso etnográfico em duas instituições de ensino de esferas diferentes, uma pública e outra privada, a fim de não restringir o estudo apenas a uma delas.

No que diz respeito às relações entre os adultos (pais, mães e/ou responsáveis, professores e funcionários) e as crianças no CMEI, a pesquisa mostrou que a diversidade de arranjos familiares precisa fazer parte das discussões dos professores e da equipe técnica para que as crianças e suas famílias recebam um tratamento respeitoso e adequado, independente de sua especificidade; o contato direto dos professores e da equipe técnica (direção e coordenação) com as famílias possibilita troca de informações e garante segurança e confiança aos pais e/ou responsáveis; as lições de casa ('as pesquisas' solicitadas às crianças) favorecem a aproximação da escola com as famílias; o CMEI utiliza-se de diferentes instrumentos de comunicação com as famílias.

O CMEI mostrou-se disposto a trabalhar com as famílias a fim de viabilizar a participação das mesmas e dos professores na educação da criança, utilizando-se de diferentes estratégias, tais como: reuniões por grupo, portfólios das crianças, conversas informais, oficinas com a participação da família, festas e participação dos pais e/ou responsáveis nos projetos de trabalho. Entretanto, observou-se, que apesar da existência da APF – Associação de Pais e Funcionários e do Conselho Escolar na instituição de educação infantil, não se evidenciou a participação das famílias na elaboração da proposta pedagógica da escola, o que é lamentável, devido à importância da mesma e ao fato de que esta deve ser elaborada a partir das vozes de todos os envolvidos (professores, gestores, funcionários, pais, avós, crianças e a comunidade em geral).

Sabe-se da dificuldade que as escolas encontram para elaborar suas propostas pedagógicas em razão de diversos fatores, pois este deve ser um trabalho em equipe, mas questões administrativas, como falta de tempo, em especial, para os professores se dedicarem a esta tarefa, em razão do número insuficientes de docentes, ou então, a ausência de um planejamento que contemple a permanência dos mesmos na escola para este tipo de atividade, dificultam a tarefa. No entanto, acredita-se que cada escola deve trabalhar no sentido de encontrar alternativas para a participação das famílias na elaboração da proposta pedagógica. Na qualidade de coordenadora de uma instituição de educação infantil, por um determinado período, convidou-se a APF – Associação de Pais e Funcionários para sistematizar seus

objetivos e atividades que deveriam ser incorporados ao texto da proposta pedagógica; foi disponibilizada uma versão preliminar da mesma (impressa e via internet) para conhecimento e sugestões das famílias; realizou-se uma assembléia de pais para apresentação e discussão do documento em elaboração; e após aprovação da proposta pedagógica pelo órgão competente, foi entregue a cada família uma versão resumida da mesma.

Vale destacar que a opinião das famílias e do CMEI quanto ao papel de cada uma das instituições se assemelha, pois ambas conceberem a família como essencial na educação da criança e parceira da escola, cabendo a esta cuidar e educar, de modo a favorecer o desenvolvimento integral da criança. Houve assim, o que se pode chamar de encontro de ideias. Entretanto, houve desencontro quando foram convidados a analisar a relação escola-família; para alguns pais e/ou responsáveis esta é restrita, para outros, ambas devem ter objetivos comuns na educação da criança, assemelhando-se a uma relação familiar, propensa ao diálogo. Na perspectiva da equipe técnica (direção e coordenação), e dos professores trata-se ainda de uma relação de dependência da família, que precisa deixar seus/suas filho(as) na instituição para trabalhar, mas há também uma relação de parceria, de acordos e compromissos. A ideia de dependência da família da instituição para que o pai, a mãe ou o responsável tenham onde deixar seus filhos para trabalhar, apontada pela escola e não pela família, foi um dado surpreendente, pois evidencia que esta ideia está sendo superada pelas famílias, mas se encontra presente entre os profissionais de educação infantil, que, supostamente, tiveram oportunidade de discutir tal questão em seus cursos de formação de professores (Magistério em Nível Médio, Pedagogia, Normal Superior, Especializações), uma vez que, hoje, a educação infantil é tida como um direito de crianças e adultos (pai, mãe, avó, avô, etc.).

Os conflitos ou os desencontros de ideias, apontados neste estudo, entre a escola e a família, na perspectiva de alguns pais e/ou responsáveis do CMEI, são negativos, para outros, necessários e normais. Já os profissionais de educação infantil se restringiram a se queixar de determinadas posturas dos adultos (pai, mãe, avó, avô etc.) no cotidiano do CMEI. Destaca-se o fato das famílias considerarem os conflitos como necessários, normais, o que é verdadeiro, mas não foi mencionado nas respostas dos profissionais de educação infantil. Assim pode-se concluir que a escola tem dificuldade para lidar com os desencontros de ideias e de se colocar no lugar do outro (do pai, da mãe e/ou do responsável), no caso de uma opinião diferente daquela sustentada pela instituição, bem como, de trabalhar questões apontadas na pesquisa,

tais como: a ausência e o despreparo das famílias; a disputa de poder entre a família e a escola; a desvalorização do trabalho do profissional de educação infantil, entre outras.

Destaca-se assim, a necessidade das escolas, em especial, as instituições de educação infantil, de contemplarem, na formação continuada dos professores (estudos teóricos e discussões sobre a relação escola-família), o trabalho com os pais e/ou responsáveis das crianças de 0 a 5/6 anos, assim como, a oferta de encontros com as famílias (palestras, reuniões etc.) sobre o mesmo assunto, de modo que estas possam fazer suas sugestões e perguntas e esclarecer suas dúvidas sobre a temática em questão.

No que se refere ao cotidiano dos professores, da equipe pedagógica, das famílias e das crianças da escola particular, concluiu-se que a mesma oferece aos docentes um grupo de estudos sobre o trabalho com as famílias nos tempos atuais; a direção e a coordenação mantêm contato direto com as famílias, já o contato com os professores acontece em situações em que a criança solicite ou que a família considere necessário; as tarefas escolares levam em conta os diferentes arranjos domiciliares e familiares e buscam interagir com as famílias; e a escola utiliza de diferentes instrumentos para se comunicar com as mesmas.

A escola particular mostrou-se empenhada em realizar um trabalho junto aos pais e/ou responsáveis e bastante criativa em suas propostas de atividades para as famílias, pois estas envolvem os professores e os funcionários. Um fato curioso foi que, além das atividades já realizadas, as famílias sentiram necessidade de formar um grupo de pais, com o objetivo de criar um espaço a mais para trocarem ideias sobre a educação de seus/suas filhos(as). Entretanto, constatou-se que não há participação das famílias na elaboração da proposta pedagógica, embora estas tenham apontado a importância de se conhecê-la para que possam agir em consonância com esta na educação de seus filhos. Observou-se, por um lado, a relevância dada pelas famílias à proposta pedagógica da instituição, por outro, uma lacuna entre a escola e as famílias na elaboração da mesma. Muitos são os fatores que podem justificar tal situação, entre eles, a hipótese de que, por se tratar de uma instituição privada, cabe somente à mesma a elaboração do documento, contrariando a ideia de que, tanto na escola pública como na privada, a elaboração da proposta pedagógica deve contar com a participação de todos os envolvidos. As opiniões dos pais e/ou responsáveis, dos professores e da equipe técnica (direção e coordenação) da escola particular são convergentes no que diz respeito ao papel da escola e da família, ou seja, para todos a relação escola-família deve ser

de parceria e os desencontros de ideias entre as duas instituições são genuínos e saudáveis numa relação tão complexa como esta.

Enfim, acredita-se que os objetivos desta pesquisa foram atendidos, pois a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos foi amplamente discutida como também a forma como a escola tem trabalhado com os professores, os pais, as mães e/ou responsáveis na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental. Realizar a pesquisa em instituições de esferas diferentes possibilitou constatar que cada uma a seu modo, dentro de suas possibilidades e realidades, busca trabalhar com as famílias por meio de diferentes estratégias que surpreendem quando sistematizadas e analisadas num trabalho como este, pois, no dia-a-dia das escolas, nem sempre é possível observar o quanto estas têm se empenhado em aproximar as famílias do contexto escolar.

Não sei dizer se é mais difícil começar ou concluir um trabalho de pesquisa, mas tenho certeza de que realizar este estudo foi uma experiência única, de desafios, de aprendizagem e de crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Esta é uma temática extremamente instigante, que não se esgota aqui, mas que abre novas possibilidades para que se possa aprofundar ainda mais os aspectos tratados neste estudo, o que, com certeza, contribuirá para a melhoria da qualidade da relação escola-família.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANGOTTI, M. Educação infantil: para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- _____. Projeto político pedagógico para a educação infantil. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M.M. (Org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007b. p. 77-82.
- _____. Refletindo sobre a infância no Brasil através de sons, textos e imagens. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 151-171, jan./jun. 2005.
- BARBOSA, S. O que você está escrevendo? na pesquisa com criança o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, Sonia. **Retrato de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. Família e escola. In: _____. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 281-301.
- BASTOS, A. B. B. I. **A construção da pessoa em Wallon e a construção do sujeito em Lacan**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BHERING, E; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 106, mar. 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CF8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D718%26Itemid&ei=mfsrUImeCqvF0AGYyYHwDg&usq=AFQjCNFbsXgjsnYKGTzEiBBQ2RNN1VxsXQ>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 03/2003. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Abmes/public/arquivos/legislacoes/Par_CEB_03_110303.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n. 8.560, de 29 de dezembro de 1992**. Regula a investigação de paternidade dos filhos havidos fora do casamento e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8560.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CFwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2298%26Itemid&ei=Uv4rUIPQK8Pm0QGLooGgBA&usq=AFQjCNEbXuYKnLnRgqxi2ITWELpw6XkMg>. Acesso em: 15 ago. 2012.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, 2011.

CARDOSO, O.; PENIN, S. T. de Souza. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 113-128, jan./abr. 2009.

COLE, M; SCRIBNER, S. Introdução. In: COLE, M. et al. (Org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, 2011.

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Proposta Pedagógica**. Londrina, 2006. (mimeo).

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Vem brincar que o circo já chegou...** Londrina, 2010. (mimeo).

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, 2003.

CARVALHO, A. M. O. T. Pais na creche: a arte do diálogo entre educadores e família. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.9 1, p. 689-693, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200020>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

COSTA, D. Certidão de nascimento: direito ao nome do pai. **Jornal de Londrina**, Londrina, 10 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.jornaldelondrina.com.br/online/conteudo.phtml?tl=1&id=1066253&tit=Direito-ao-nome-do-pai>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL. **Proposta pedagógica**. Londrina, 2009.

GORAI, D. A. P. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, jan./mar. 2007.

HADDAD, L. A complexidade de um fenômeno. In: _____. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HAAG, C. Famílias encolhidas: Brasil em transição demográfica. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 192, p. 1-5, fev. 2012.

IBGE. **SIS 2010: Mulheres mais escolarizadas são mães mais tarde e têm menos filhos**”. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1>, em 17 de setembro de 2010. Acesso em: 20 jul. 2011.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

PARANÁ. Deliberação CEE/Pr nº 03/2006, de 9 de junho de 2006. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em:< http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/educacao_infantil/DELIBERACAO_CEE_03_06.pdf>. 10 ago. 2012.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 133, p. 171-194, 2008.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 177-187, 2004.

MARTINS FILHO, A. J. Culturas da infância: traços e retratos que as diferenciam. In: _____. (Org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.13-26.

MELLO, A. M. Um diálogo com os diretores de creches e pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MORENO, G. L. Infâncias, memórias e culturas: as crianças no cinema, na literatura e nas artes plásticas. In: PASCHOAL, J. D; BATISTA, C. V. M; MORENO, G. L. (Org.). **As crianças e suas infâncias o brincar em diferentes contextos**. Londrina: Humanidades, 2008.

_____. Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. In: PASCHOAL, J. D. (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

_____. Políticas públicas e educação infantil. **Folha de Londrina**, 29 jul. 2008.

_____. **Pressupostos epistemológicos na educação infantil**: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola. Londrina: UEL, 2001.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. A criança de seis anos no ensino fundamental: considerações iniciais. In: BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

MRECH, L. M. **A abordagem de Henri Wallon**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010a. Aula ministrada na disciplina “Vygotky, Wallon e Lacan – O processo de Constituição do Sujeito”, no Curso de Pós-Graduação.

_____. **A importância da linguagem e da fala**: a teoria de Lev Vygotsky. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo 2010b. mimeo.

_____. **Henri Wallon e o processo de constituição da pessoa**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010c. mimeo.

MÜLLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: _____. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NICOLAU, M. L. M. Avaliação escolar. In: CLEBSCH, J. **Educação 2009: as mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores**. Curitiba: Multiverso, 2009.

_____. Escolarização e socialização na educação infantil. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 119-125, 2000.

_____. O ensino fundamental de 09 anos: reflexões sobre a intersecção Educação Infantil/Ensino Fundamental. In: RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007.

_____. O professor e os afazeres da educação infantil e das séries iniciais. In: BORGES, R. R.; MONTEIRO, F. P. T. **Ética e formação do professor: desafios da educação infantil**. Campinas: Arte Escrita, 2011.

_____. Um currículo em processo de construção visando ao desenvolvimento das linguagens da criança nas faixas etárias aproximadas de 4 a 6 anos. In: SILVA, E. R. da; LOPES-ROSSÉ, M. A. G. **Caminhos para a construção da prática docente**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. A parceria com a família na educação da criança. In: _____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 173-182.

OLIVEIRA, Z. R. et al. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

PARANÁ. Ministério Público do Estado do Estado. **Recomendação Administrativa n. 01/2010**. Curitiba, 2010.

PORTUGAL, G. **Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche**. Porto: Ed. Porto, 1998.

- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008.
- ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 6, p. 58-65, 1996.
- SAMBRANO, T. M. Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil**: para quê, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, 2006.
- SARMENTO, M. J. Essa criança que se desdobra. **Revista Pátio-Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 6, mar. 2005.
- SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. **Família**: modos de usar. Campinas: Papyrus, 2006.
- SILVA, A. P. S da. et al. As leis e a educação infantil. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, A. T. G. A. M. **A construção da parceria família-creche**: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SILVEIRA, L. M. O. B. **A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança**: uma parceria possível? 2007. 109 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- SPODEK, B; SARACHO, O. N. Trabalhando com os pais. In: _____. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 2003.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TUCHERMAN, S. E. (Org.). **Família**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.
- VITALE, M. A. F. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. In: _____. **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2010.
- VOLPATO, C. F; MELLO, S.A. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, p.723-745, dez. 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. A família. In: _____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAZZO, R. Wallon, psicólogo da infância. In: WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005. p. 9-19.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenação Pedagógica e Professores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Coordenação Pedagógica e Professores

Título da pesquisa:

“A RELAÇÃO PROFESSOR-ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS: ESTUDO DE CASO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA CIDADE DE LONDRINA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **“A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina”**, realizada no CMEI e na Escola Particular⁵⁷. O objetivo da pesquisa é analisar o papel da instituição de educação infantil e da família na educação da criança de 4 a 6 anos de idade, bem como, suas relações e conflitos no contexto atual. A sua participação é muito importante e consiste em responder um questionário sobre o tema proposto. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, assim, você pode se recusar a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos que não haverá custo aos participantes e que os dados colhidos por meio do questionário serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Espera-se, a partir deste estudo, compreender profundamente as relações e conflitos entre a escola e as famílias, com o objetivo de contribuir para um melhor desenvolvimento da criança de 4 a 6 anos de idade.

⁵⁷ No documento entregue à coordenação pedagógica e aos professores consta o nome das instituições pesquisadas, entretanto, para assegurar o anonimato das escolas, optou-se, aqui, em utilizar a sigla CMEI e a denominação Escola Particular.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, entre em contato com Gilmara Lupion Moreno, na Rua Sergipe, 1600, Apartamento 1104, Bloco B, telefone (43) 3325-0762, ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou pelo telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, será entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2011.

Pesquisador Responsável

Gilmara Lupion Moreno

RG: 4.257.489-9/PR.

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa),
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em
participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE B

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pais e/ou Responsáveis

Título da pesquisa:

“A RELAÇÃO PROFESSOR-ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS: ESTUDO DE CASO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA CIDADE DE LONDRINA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da **pesquisa “A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina”**, realizada no CMEI e na Escola Particular⁵⁸. O objetivo da pesquisa é analisar o papel da instituição de educação infantil e da família na educação da criança de 4 a 6 anos de idade, bem como, suas relações e conflitos no contexto atual. A sua participação é muito importante e consiste em responder um questionário sobre o tema proposto. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, assim, você pode se recusar a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos que não haverá custo aos participantes e que os dados colhidos por meio do questionário serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua

⁵⁸ No documento entregue aos pais consta o nome das instituições pesquisadas, entretanto, para assegurar o anonimato das escolas, optou-se, aqui, em utilizar a sigla CMEI e a denominação Escola Particular.

identidade. Espera-se, a partir deste estudo, compreender profundamente as relações e conflitos entre a escola e as famílias, com o objetivo de contribuir para um melhor desenvolvimento da criança de 4 a 6 anos de idade neste nível de ensino.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, entre em contato com Gilmara Lupion Moreno, na Rua Sergipe, 1600, Apartamento 1104, Bloco B, telefone (43) 3325-0762, ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou pelo telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo que uma delas, devidamente preenchida e assinada, será entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2011.

Pesquisador Responsável

Gilmara Lupion Moreno

RG: 4.257.489-9/PR.

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa),
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em
participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Crianças

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Crianças

Título da pesquisa:

“A RELAÇÃO PROFESSOR-ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS: ESTUDO DE CASO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA CIDADE DE LONDRINA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de solicitar seu consentimento para que seu/sua filho/filha _____ venha participar da pesquisa **“A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina”**, realizada no CMEI e na Escola Particular⁵⁹. O objetivo da pesquisa é analisar o papel da instituição de educação infantil e da família na educação da criança de zero a 5 anos de idade, bem como, suas relações e conflitos no contexto atual. Assim, solicito autorização para observar as atividades realizadas pelo grupo ao qual pertence seu(a) filho(a), durante um semestre. As atividades serão anotadas em diário de campo, acompanhadas de registro fotográfico das mais significativas envolvendo, ou seja, que envolvem a criança, a família e a escola, por se considerar a fotografia (não se trata de retratos e de cenas “posadas”, mas imagens, com formas e pontos expressivos e com riqueza de significados possíveis) um recurso importante para a reflexão e compreensão dos fatos observados. Gostaríamos de esclarecer que a

⁵⁹ No documento entregue aos pais e/ou responsáveis consta o nome das instituições pesquisadas, entretanto, para assegurar o anonimato das escolas, optou-se, aqui, em utilizar a sigla CMEI e a denominação Escola Particular.

participação do seu/sua filho/filha é totalmente voluntária, assim, você pode não autorizar seu/sua filho/filha a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Informamos que não haverá custo aos participantes e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Espera-se, a partir deste estudo, compreender profundamente as relações e conflitos entre a escola e as famílias e contribuir para um melhor desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade neste nível de ensino.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, entre em contato com Gilmara Lupion Moreno, na Rua Sergipe, 1600, Apartamento 1104, Bloco B, ou pelo telefone (43) 3325-0762, ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou pelo telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo que uma delas, devidamente preenchida e assinada, será entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2011.

Pesquisador Responsável

Gilmara Lupion Moreno

RG: 4.257.489-9/PR.

_____ (nome por extenso do pai, da mãe ou responsável pela criança), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em autorizar a participação do meu/minha filho/filha **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE D**QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS****QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Pais ou Responsáveis,

Curso Doutorado em Educação, na Universidade de São Paulo – USP, minha tese tratará sobre a **“A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina”**, sob a orientação da Profa. Dra. Marieta Lucia Machado Nicolau e seu objetivo principal é pesquisar o papel da escola e da família na educação da criança de 4 a 6 anos de idade, bem como, suas relações e conflitos no contexto atual.

Nesse sentido, convido-a (o) a participar desta pesquisa, respondendo algumas questões sobre a temática do estudo. As informações obtidas por meio deste questionário serão utilizadas para fins de pesquisa, mantendo-se, assim, o anonimato dos participantes; nesse caso, não é obrigatória sua identificação.

Agradeço sua contribuição e participação, pois espero, a partir deste estudo, compreender profundamente as relações e os conflitos entre a escola e as famílias e contribuir para um melhor desenvolvimento da criança na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental.

Gilmara Lupion Moreno.

Dados de Identificação**1.1.1 Dados do Pai e/ou Responsável**

Nome: _____ Idade: _____

(Obs. Se preferir, indicar apenas as iniciais.)

Estado Civil: Solteiro (a) Casado (a) Separado (a)
 Divorciado (a) Viúvo (a) União estável

Tem filhos? Sim Não

Caso sua resposta seja afirmativa, responda as questões a seguir: Quantos filhos? _____ Qual a idade de seus filhos? _____

Grau de escolaridade

Ensino Fundamental Ensino Médio
 Ensino Superior incompleto Ensino Superior completo
 Pós-Graduação incompleta Pós- Graduação completa

Profissão: _____

1.1.2 Dados da Mãe e/ou Responsável

Nome: _____ Idade: _____

(Obs. Se preferir, indicar apenas as iniciais.)

Estado Civil: Solteiro (a) Casado (a) Separado (a)
 Divorciado (a) Viúvo (a) União estável

Tem filhos? Sim Não

Caso sua resposta seja afirmativa, responda as questões a seguir: Quantos filhos? _____ Qual a idade de seus filhos? _____

Grau de escolaridade

Ensino Fundamental Ensino Médio
 Ensino Superior incompleto Ensino Superior completo
 Pós-Graduação incompleta Pós- Graduação completa

Profissão: _____

2. Questões Fechadas

(Obs. Você poderá assinalar mais de uma alternativa).

2.1 Como a escola do seu/sua filho (a) costuma se comunicar com a família? Por meio de:

 Conversas informais (entrada e saída das crianças). Conversas formais (reuniões agendadas). Telefonemas. Bilhetes. Cartazes e murais. Jornal da escola. Agenda. Outros. _____

2.2 Quais as atividades que a escola do seu/sua filho (a) realiza com as famílias das crianças?

- Reuniões coletivas.
- Reuniões individuais.
- Promoções.
- Festas.
- Outras. _____

2.3 Das atividades oferecidas pela escola, de quais vocês (pais ou responsáveis) participam?

- Reuniões coletivas.
- Reuniões individuais.
- Promoções.
- Festas.
- Outras. _____

2.4 A escola promove palestras para os pais sobre o desenvolvimento infantil?

- Sim Não.

2.4.1 Quais temas você gostaria de ver abordados pela escola?

- Sexualidade.
- Limites.
- Saúde.
- Alimentação.
- Outros. _____

2.5 Além das atividades já citadas, a escola do seu/sua filho (a) costuma:

- Solicitar a participação da família no planejamento das festividades.
- Solicitar a participação dos pais e da comunidade na elaboração da Proposta Pedagógica da instituição de educação infantil.
- Convidar o pai, a mãe ou responsável para conhecer e participar de um dia com seu/sua filho(a) na instituição de educação infantil.
- Convidar o pai, a mãe ou responsável para contar uma história, falar sobre seu trabalho, ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a).
- Programar uma confraternização (piquenique; recreação, acampamento etc.) entre as famílias e os funcionários da instituição de educação infantil.

2.6 Quando vocês (pais ou responsáveis) não participam das atividades acima, quais são os motivos?

- Atividades marcadas em horário de trabalho.
- Atividades marcadas repentinamente.
- Atividades cansativas, desinteressantes.
- Atividades mal planejadas.
- Consideram que sua participação não é importante.

3 Questões Abertas

3.1 Qual o papel da instituição de educação infantil na educação da criança?

3.2 Qual o papel da família na educação da criança?

3.3 Como vocês (pais ou responsáveis) veem a relação entre a escola e a família?

3.4 Como vocês (pais ou responsáveis) veem os conflitos entre a escola e a família?

3.5 Quais as sugestões que você daria para minimizar ou solucionar os problemas vividos entre a escola e a família?

APÊNDICE E

Questionário para os professores e coordenadores.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES E COORDENADORES

Professor (a) e/ou Coordenador (a) de Educação Infantil,

Curso Doutorado em Educação, na Universidade de São Paulo – USP, minha tese tratará sobre a **“A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina”**, sob a orientação da Profa. Dra. Marieta Lucia Machado Nicolau e seu objetivo principal consiste em pesquisar o papel da instituição de educação infantil e da família na educação da criança de zero a 5 anos de idade, bem como suas relações e conflitos no contexto atual.

Nesse sentido, convido-a (o) a participar desta pesquisa, respondendo algumas questões sobre a temática do estudo. As informações obtidas por meio deste questionário serão utilizadas para fins de pesquisa, mantendo-se, assim, o anonimato dos participantes; nesse caso, não é obrigatória sua identificação.

Agradeço sua contribuição e participação, pois espero, a partir deste estudo, compreender profundamente as relações e os conflitos entre a escola e as famílias e contribuir para um melhor desenvolvimento da criança na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental.

Gilmara Lupion Moreno.

Dados de identificação**1.1 Pessoal** Nome: _____ Idade: _____

(Obs. Se preferir, indicar apenas as iniciais.)

Estado Civil: () Solteiro (a) () Casado (a) () Separado (a)
() Divorciado (a) () Viúvo (a) () União estável

Tem filhos? () Sim () Não

Caso sua resposta seja afirmativa, responda as questões a seguir: Quantos filhos? _____ Qual a idade de seus filhos? _____

1.2 ProfissionalGrau de escolaridade: () Magistério () Cursando Pedagogia () Pedagogia ()
Cursando outro curso de graduação Qual? _____ () Outro
Curso de graduação completo Qual? _____ () Cursando Pós-
graduação Qual? _____ () Pós-graduação
completo Qual? _____

Há quanto tempo atua na coordenação da educação infantil?

- () Menos de 1 ano.
 () De 1 a 5 anos.
 () De 5 a 10 anos.
 () De 10 a 15 anos.
 () De 15 a 20 anos.
 () De 20 a 25 anos.
 () Mais de 25 anos.

2. Questões Fechadas (Obs. Você poderá assinalar mais de uma alternativa).

2.1 Que tipo de constelação familiar você encontra nos grupos de crianças?

- () famílias tradicionais (pai, mãe e filhos biológicos).
 () famílias constituídas com o auxílio da medicina, muitas vezes, resultando na gestação múltipla – gêmeos, trigêmeos, quadrigêmeos etc.
 () famílias constituídas por meio da adoção etc.
 () famílias monoparentais.
 () famílias unidas e reconstituídas.
 () famílias constituídas por uniões homossexuais.

Como a escola costuma se comunicar com as famílias? Por meio de:

- () Conversas informais (entrada e saída das crianças).
 () Conversas formais (reuniões agendadas).
 () Telefonemas.
 () Bilhetes.
 () Cartazes e murais.
 () Jornal da escola.
 () Agenda.
 () Outros. _____

2.2 Quais as estratégias que a escola utiliza na busca de parceria entre a instituição de educação infantil e às famílias das crianças?

- Reuniões coletivas.
- Reuniões individuais.
- Promoções.
- Festas.
- Outras. _____

3.3 Das atividades oferecidas pela escola, em quais as famílias costumam ter maior participação?

- Reuniões coletivas.
- Reuniões individuais.
- Promoções.
- Festas.
- Outras. _____

3.4 Além das atividades já citadas, a escola costuma:

- Realizar palestras para os pais sobre o desenvolvimento infantil (sexualidade, limites, saúde, alimentação etc.).
- Solicitar a participação da família no planejamento das festividades.
- Solicitar a participação dos pais e da comunidade na elaboração da Proposta Pedagógica da instituição de educação infantil.
- Convidar o pai, a mãe ou responsável para conhecer e participar de um dia com seu/sua filho(a) na instituição de educação infantil.
- Convidar o pai, a mãe ou responsável para contar uma história, falar sobre o seu trabalho, ensinar a fazer um brinquedo... na turma do seu/sua filho(a).
- Programar uma confraternização (piquenique; recreação, acampamento etc.) entre as famílias e os funcionários da instituição de educação infantil.

3.5 Quando os pais e/ou responsáveis não participam das atividades acima, quais são as justificativas?

- Atividades marcadas em horário de trabalho.
- Atividades marcadas repentinamente.
- Atividades cansativas, desinteressantes.
- Atividades mal planejadas.
- Consideram que sua participação não é importante.

4 Questões Abertas

4.1 Qual o papel da instituição de educação infantil na educação da criança de zero a cinco anos no contexto atual?

4.2 Qual o papel da família na educação da criança de zero a cinco anos no contexto atual?

4.3 Como a escola (coordenação e professores) trabalha com as crianças e suas famílias a especificidade dos diferentes arranjos familiares (as famílias monoparentais, as famílias unidas e reconstituídas, as uniões homossexuais, as famílias constituídas com o auxílio da medicina, as famílias constituídas por meio da adoção etc.) existentes atualmente?

4.4 Quais as relações existentes, hoje, entre a instituição de educação infantil e a família? Como você as analisa?

4.5 Quais os conflitos existentes, hoje, entre a instituição de educação infantil e a família? Como você os analisa?

APÊNDICE F

Termo de confidencialidade e sigilo.

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu **Gilmara Lupion Moreno, brasileira, união estável, docente, inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº 696.251.239-20**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina”**, a que tiver acesso nas dependências das instituições pesquisadas⁶⁰.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não se apropriar para si ou para outrem de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-se por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-se, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada por meio da apresentação de tecnologia a respeito de ou associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

⁶⁰ No documento entregue ao Comitê de Ética da UEL consta o nome das instituições pesquisadas, entretanto, para assegurar o anonimato das escolas, optou-se, aqui, em omiti-los.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da tecnologia “xxx”, acima mencionada.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, 29/11/10.

Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE G

DIÁRIO DE CAMPO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: CMEI	DATA: 27/01/10
ATIVIDADE: Reunião de Pais	
<p>A reunião com os pais dos alunos do CMEI ocorreu em dois horários, às 7h30min e às 17h30min, e os pais podiam optar em participar no período da manhã ou no período da tarde. Participei da reunião do período vespertino com um número significativo de pais. A reunião, que é realizada por grupos, é dirigida pela professora da turma, na sala de atividades das crianças. A professora listou, no quadro de giz, a pauta da reunião, como segue: regulamento; horários; remédios; atualização de dados; lista de material e promoção de latinhas.</p> <p>A professora apresentou-se aos presentes e, iniciou a reunião solicitando aos pais que preenchessem uma ficha cadastral, a fim de atualizar os dados (endereço, telefone, pessoal autorizado a retirar o filho (a) da escola etc.) da criança no CMEI, e que utilizassem o verso desta para fazer alguma anotação importante referente ao (à) filho (a), como, por exemplo, se a criança é alérgica a algum tipo de medicação, alimento, picada de inseto etc. Ela ilustrou a importância deste tipo de informação, ao relatar que em, uma de suas aulas, fez uma atividade culinária com as crianças e, uma delas passou mal, pois era alérgica a um dos ingredientes. Questionada porque a família não informou o CMEI, a mãe disse que não o fez por medo de perder a vaga. Um pai se manifestou perguntando se a ficha poderia ser entregue num outro dia, alegando que era separado, que só passa o final de semana com a criança, sendo assim, não saberia dizer se esta sofre algum tipo de alergia; disse, ainda, que estava participando da reunião porque a mãe estava em horário de trabalho e que só poderia devolver a ficha na segunda-feira e não no dia seguinte, como solicitou a professora que fizessem aqueles que não tinham condições de preencher e entregar a ficha naquele momento; ele alegou só teria contato com a mãe da criança no final de semana.</p> <p>A professora ressaltou que a criança só será entregue a outra pessoa, que não o pai ou a mãe, mediante autorização. Uma das mães expôs o fato de que é separada e que o pai não pode pegar seus filhos, mas que, em consulta ao Conselho Tutelar, foi informada de que o pai não pode ter negado o direito de pegar seu filho na escola; assim, em contato com a direção da escola, a mesma solicitou que, caso isto venha a acontecer, que ela, a mãe, seja imediatamente avisada, pois teme das intenções do pai em relação aos filhos, uma vez que não há entre eles nenhum tipo de contato.</p>	

A professora orientou que sobre este assunto a mãe deveria procurar o setor administrativo da instituição.

Em seguida, a professora avisou que horário de entrada é das 7h às 8h; 8h1min já é considerado atraso e os pais são advertidos. Após o registro de três atrasos, a criança fica vetada de frequentar a instituição por um dia. O horário de saída é das 17h30min às 19h. A reunião aconteceu numa quarta-feira e na quinta e sexta-feira seguintes, e caso alguém desejasse poderia pegar as crianças no período das 12h30min às 14h30min. Uma mãe questionou se seria computada falta para a criança que não comparecesse, na quinta e na sexta-feira, período considerado de adaptação no retorno à instituição. A professora informou que não, que a criança poderia retornar no início da próxima semana.

Na sequência, foi entregue a lista de material e comunicado aos pais que, a partir dos 5 anos, as crianças não tomam mais banho na escola e passam a ter uma só professora responsável pelo grupo, sendo uma para o período matutino e outra para o período vespertino. No entanto, ela ressaltou a importância de se manter, na mochila, uma troca completa de roupa, para o caso de uma eventualidade. Solicitou a atenção dos pais para que observem a presença de piolho e pediu que as meninas mantenham seus cabelos presos, bem como, que façam uso diário de shorts ou calça, evitando vestidos ou saias, de modo que possam realizar tranquilamente as atividades propostas. Quanto ao calçado, orientou que as crianças devem usar tênis e que as meninas devem evitar os sapatos de salto alto. Conforme decisão da Assembléia de Pais, o uso do uniforme é obrigatório.

Diante do questionamento dos pais quanto ao número de crianças na sala, a professora informou que o grupo é composto por 20 crianças.

Após isso, a professora comunicou que o instrumento de avaliação continuará sendo o portfólio; os pais, e em especial, uma mãe, revelaram a satisfação com o instrumento de avaliação adotado. Informou, também, que as crianças levarão livros de literatura infantil para ler em casa, com os pais, sendo escolhida uma criança por semana, de modo que a mesma levará o livro e, na segunda-feira, partilhará com os demais colegas a história lida.

Informou que a promoção de latinhas tem como finalidade arrecadar dinheiro para custear um passeio externo ou uma atividade diferenciada na semana da criança, como, por exemplo, a locação de brinquedos (cama elástica, piscina de bolinhas, infláveis etc.), e que a direção da escola providenciará a venda das latinhas. A professora solicitou que os pais enviem tampinhas de garrafas pet para atividades pedagógicas. Nesse sentido, informou que se trabalhará com estes objetos com a finalidade de incentivar as crianças a fazer coleções.

Comunicou aos presentes que o CMEI trabalha com a metodologia de projetos e ressaltou que o

sucesso desse trabalho depende, também, da participação dos pais, que devem atender aos pedidos, ajudar as crianças nas pesquisas e enviar os materiais solicitados.

A professora tranquilizou os pais ao dizer que estes não precisam se preocupar com a alimentação das crianças, enviando lanche extra, pois, em sua opinião: “A alimentação oferecida pelo CMEI é do bom e do melhor”.

Quanto aos remédios, estes só serão ministrados quando acompanhados de receita médica, que deverá, antes do início das atividades, ser vista e carimbada pela secretaria da instituição, caso contrário, a medicação não será realizada. A professora alertou que se deve manter os cuidados com a gripe A e que a atualização da receita médica do antitérmico a ser ministrado à criança, no caso de febre, deve ser atualizada a cada três meses.

Informou que a rotina do CMEI continua a mesma: PARQUE-PÁTIO-LUDOTECA-BIBLIOTECA E VÍDEO. Questionada sobre a mensalidade a ser paga, prontamente a professora disse que não se trata de mensalidade, mas de uma contribuição voluntária dos pais. Após o exposto, os pais foram se retirando e ficaram apenas aqueles que desejavam uma informação a mais da professora. Em síntese, a reunião ocorreu num clima bastante tranquilo, já que não havia, no grupo, nenhum ‘aluno novo’.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 26/04/10

ATIVIDADE: RECEPÇÃO DAS CRIANÇAS

Acompanhei a recepção do grupo Educação Infantil 5-A. O horário de entrada é das 7h00 às 8h00 e as crianças são conduzidas pelos pais ou responsável até a sua sala de atividades. Na sala são recepcionadas pela professora que cumprimenta a criança e seus acompanhantes. Quando necessário breves diálogos acontecem entre a professora e os pais ou responsáveis. No dia de hoje, uma das mães comunicou à professora que a filha estava com gripe, mas que a mesma havia ido ao médico e se tratava de uma gripe comum. Outra mãe avisou que a filha permaneceria no CMEI além do seu horário costumeiro de saída, pois ela teria que visitar o pai da sua outra filha, que se encontrava hospitalizado em estado grave. A professora tranquilizou-a, dizendo que não haverá problemas, pois a menina ficará brincando, enquanto aguarda a chegada da mãe.

Em conversa com a professora, a mesma informou que, além das costumeiras perguntas: Ela/ele comeu? Está tudo bem com ele/ela?, os pais costumam questionar sobre o comportamento do filho (a). A professora disse não gostar de responder esta pergunta na porta da sala, na frente da criança, pois acredita não ser este o momento adequado para tratar desse assunto com os pais.

Após a saudação da professora, as crianças despedem-se dos pais ou responsáveis, acomodam suas mochilas na colméia⁶¹, entregam sua caderneta de recados para a professora e brincam livremente. A sala possui uma caixa com diferentes brinquedos, o que viabiliza o brincar, enquanto esperam os demais colegas.

Tanto a recepção quanto a despedida dos pais aconteceram num clima bastante tranquilo; algumas mães despediram-se de seus filhos abençoando-os, fazendo o sinal da cruz em suas frentes. Apenas uma criança chegou choramingando e demonstrou descontentamento. Passado certo tempo, a professora perguntou se ele havia se acalmado e se estava chateado com ela, mas o menino respondeu que não estava chateado com ela.

Na data de hoje, as crianças e a professora viveram uma situação diferente, pois, de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação, algumas delas foram remanejadas de uma turma para outra. O critério utilizado foi o corte etário, em razão da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos nas escolas municipais, que estabeleceu, como requisito para o ingresso no primeiro ano, seis anos completos de idade até o dia 31 de março do ano de matrícula, consequentemente, houve necessidade de adequar a organização dos grupos na educação infantil. No grupo observado, inicialmente organizado por ano de nascimento, ou seja, por crianças que completam cinco anos de idade no ano corrente, foram acolhidas três crianças de três anos de idade que vão completar quatro anos até o dia 31 de março de 2010. Para se adequar ao novo critério, houve também a saída de crianças do grupo; uma delas demonstrou resistência em mudar de grupo; a professora então convidou as crianças que haviam chegado para conduzirem o amigo até a nova sala.

A professora e as crianças trocaram várias informações. Uma das crianças avisou que havia feito a tarefa, outra comunicou que tinha ‘dodói’ e logo mostrou as picadas de inseto nos pés e nas pernas, dizendo que tinha ido ao sítio no final de semana; outra disse que havia visto a professora na televisão, uma vez que esta havia concedido uma entrevista para uma rede de televisão local, para falar sobre o seu trabalho de teatro para bebês.

⁶¹ Um armário com nichos identificados com o nome das crianças para que estas guardem os seus pertences enquanto permanecem no CMEI.

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: CMEI	DATA: 26/04/10
ATIVIDADE: SAÍDA DAS CRIANÇAS	
<p>Acompanhei a saída do mesmo grupo observado pela manhã. O horário de saída das crianças é das 17h00 às 19h00. Logo após o jantar, alguns pais já se encontram no hall do CMEI a espera do seu/sua filho (a), no entanto, as crianças ainda precisam se dirigir à sala de atividades para escovar os dentes e aguardar que os pais ou responsáveis venham buscá-las na porta da sala.</p> <p>As crianças aguardam a entrega, pela professora, da sua escova dental, sentadas em suas cadeiras, nas respectivas mesas. A professora diz ser ruim este ‘choque’ de horário entre uma atividade e outra, pois inviabiliza que a mesma dê atenção aos pais nesse momento, uma vez que está envolvida com a escovação dos dentes das crianças. Exemplo disso foi o fato de uma criança sair da sala para ir embora, mas voltar para se despedir da professora que, no momento, estava ocupada com a escovação; uma mãe aguardou por certo tempo a filha que estava escovando os dentes.</p> <p>Após a escovação, a professora informa às crianças que lhes dará brinquedos de acordo com o comportamento de cada mesa; a mesma vai chamando as crianças, individualmente, para irem até a ‘caixa de brinquedos’ - a mesma utilizada pela manhã - e escolherem um para brincar; cada criança escolhe o seu e volta para o seu lugar na mesa.</p> <p>Passado determinado tempo, a professora avisa que irá distribuir livros para aqueles que estiverem comportados; ela retira do armário uma caixa de livros e seleciona aqueles que são para colorir. O procedimento se repete, de acordo com o comportamento das crianças, ou seja, ela vai chamando, individualmente, as crianças para pegarem o livro e o colorirem.</p> <p>Os diálogos entre a professora, as crianças e os pais, durante a saída das crianças, transcorreu da seguinte forma: Mãe: “Ela comeu bem?”. Professora: “Comeu”. Sempre que possível a professora lembra os pais: “Tem pesquisa, tá”. Dirigindo-se à mãe de uma das crianças que ingressaram hoje ao grupo, ela diz: “Ele ficou bem”. A professora pergunta para uma pessoa desconhecida que veio buscar uma criança: “O que você é dele?”. A pessoa informa que é tia da criança e que está autorizada a levá-la. A professora concorda que a mesma retire a criança da sala. Uma criança avisa à outra: João⁶², olha quem chegou! Um pai, ao ver a filha diz: “Que legal, tá desenhando?”. Ao se despedir, uma criança diz para a professora: “Maria, você é linda! Professora: Você também é lindo! Em conversa com a professora, a mesma me informou os horários que, costumeiramente, cada criança vai embora. Sendo assim, o fato de uma mãe, que sempre busca sua filha às 17h ter</p>	

⁶² Os nomes citados nesse relato de observação são fictícios.

se atrasado, gerou a seguinte pergunta da professora para a mãe: “Aconteceu alguma coisa?” A mãe responde: “Por que? Eu me atrasei?” Professora: “É, até comentei que a senhora vem sempre às 17h”. A mãe justifica o atraso e se despede.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 16/08/10

ATIVIDADE: ENTREGA DE PORTFÓLIOS

O CMEI retomou as suas atividades no início do ano letivo de 2010, sem direção, pois a diretora da instituição deixou o cargo que há muito tempo ocupava. Os professores, os funcionários e os pais ficaram aguardando uma nova diretora, que tomou posse apenas em abril de 2010, mas deixou o cargo no final do semestre, em razão de um convite da Secretaria Municipal de Educação para assumir nova função no respectivo órgão. Diante dessa situação, participei da primeira reunião de pais no dia 27/01/10 e fiquei aguardando que o CMEI me avisasse sobre a próxima atividade com os pais, para que eu pudesse participar, o que ocorreu somente na data de hoje, 16/08/10.

Os portfólios foram apresentados às famílias no final da tarde, a partir das 17h; cada criança mostrou para sua mãe, pai e/ou responsável o seu portfólio. As crianças contavam e explicavam o significado de cada registro, de cada foto etc. Os pais e/ou responsável e as crianças, num clima bastante informal, realizaram a atividade abaixo, proposta pelas professoras:

ATIVIDADE PARA FAZER JUNTO COM O SEU FILHO

Hoje é um dia especial, então expressem seus sentimentos e sensações após verem o portfólio juntos. Use e abuse do “Cantinho da Arte”.

No cantinho das artes, as professoras disponibilizaram canetas hidrográficas e giz de cera; um dos pais reclamou da qualidade das canetas e a professora respondeu que aquela era a realidade do grupo. Alguns pais sentiram-se inibidos diante da proposta. Diante do questionamento de um deles de como fazer, a professora respondeu: “É preciso usar a imaginação e voltar a ser criança”.

Os desenhos em ‘família’ eram na maioria de casas, animais, árvores e nuvens.

Para celebrar o momento, os pais e as crianças serviram-se de guaraná e de bolachas feitas pelas mesmas no período da manhã. As próprias crianças ofereciam as bolachas aos adultos e, ansiosas, folheavam, rapidamente os portfólios; os mesmos foram apresentados aos pais com os registros do primeiro semestre de 2010 apenas, sendo estes entregues às famílias no final do ano.

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: CMEI	DATA: 16/02/11
ATIVIDADE: REUNIÃO DE PAIS	
<p>É importante dizer que, pela primeira vez na rede municipal de ensino do município de Londrina, no final do ano de 2010, realizou-se uma eleição para diretor nos CMEI's, pois o concurso para professor de educação infantil ocorreu recentemente e os professores ainda estavam em estágio probatório, o que inviabilizava a escolha de um deles para o cargo de diretor. Infelizmente, em pouco tempo, por questões de princípios profissionais, a diretora eleita foi contrária a algumas solicitações da Secretaria Municipal de Educação, o que ocasionou seu afastamento do cargo, sendo assim, mais uma vez, o CMEI estava sem direção e aguardava a substituição da mesma. Após conversa com a coordenadora do período da tarde e com a professora do mesmo período, esta presidente do conselho escolar do CMEI, decidimos que o grupo participante da pesquisa seria o Educação Infantil 5 A. No mesmo dia, estava agendada uma reunião de pais para as 17h, a fim de que os mesmos pudessem conhecer as professoras de seus/suas filhos (as) e esclarecer dúvidas em relação ao cotidiano da escola (horário, atividades, material, uniforme etc.). Participei da reunião e aproveitei a oportunidade para informar os pais e/ou responsáveis sobre a realização da pesquisa, convidando-os para participarem da mesma; entreguei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido direcionados aos pais e/ou responsáveis e às crianças, e também o questionário a ser respondido pelos mesmos. Solicitei que os questionários fossem entregues até sexta-feira (18/02/11). O grupo será composto por 20 (vinte) crianças, no entanto, até a presente data, apenas 11(onze) estavam matriculadas; tive a oportunidade de entregar, pessoalmente, os documentos para 04 (quatro) pais e/ou responsáveis, destes, apenas 01(um) pediu para levar os documentos para que a mãe da criança pudesse também participar da decisão de consentir ou não a participação na pesquisa.</p>	

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: CMEI	DATA: 21/02/11
ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO	
<p>Pátio - Ao chegar à instituição, encontrei o grupo participante da pesquisa no pátio; dos 11 (onze) matriculados; estavam presentes somente 07 (sete) crianças. A professora avisou-me que apenas dois pais haviam devolvido o questionário; solicitei que continuasse pedindo aos mesmos que entregassem os questionários. As crianças estavam sentadas ou deitadas, aparentavam cansaço e não vontade de brincar com os poucos brinquedos disponíveis ao grupo; uma delas, logo, se pronunciou: "Tia estou com sono".</p>	

Sono – A hora de sono, para o grupo, é às 15hs, no entanto, por se tratar do primeiro dia útil da alteração do horário de verão para o de inverno, comentei com a professora que as crianças poderiam estar estranhando o novo horário, pois, pelo antigo, seria 14h40min, assim, faltariam poucos minutos para o descanso. A próxima atividade do grupo seria na biblioteca, entretanto, diante do fato, a professora conduziu o grupo para a sala, distribuiu os colchonetes e os lençóis, e as crianças dormiram rapidamente.

Enquanto as crianças dormiam, a professora teceu alguns comentários sobre elas, como, por exemplo, o fato de uma delas ser criada pela avó, porque a mãe a teve aos 15 (quinze) anos de idade, mas no momento, a avó estava bastante triste, porque a mãe iria se casar e assumir a responsabilidade pela criança.

A professora falou, também, sobre a sua relação com as crianças na instituição e relatou que se envolve bastante com cada uma delas, em especial, pelo fato de morar sozinha, assim aceita convites para participar de festas de aniversários, para almoçar no domingo com a criança e sua família; costuma, também, com o consentimento da família, receber as crianças em sua casa. Disse que soube, por uma colega de uma escola em Londrina, que, no início do ano, as professoras visitam as famílias das crianças, dizendo que gostaria muito de conhecer suas casas e suas famílias.

Ela narrou o fato de uma menina do seu grupo de 2010, oriunda de uma família bastante unida, cujo o casal era conhecido, na escola, como ‘casal 20’, pois, o que chegava primeiro no CMEI, para buscar as filhas, aguardava o outro, pegava primeiro a mais velha e depois a caçula; a mais velha entendia que deveria ir junto com os pais buscar a irmã mais nova, não aceitando o contrário. Infelizmente, as meninas viveram, precocemente, a experiência de perder o pai aos 32 (trinta e dois) anos de vida, em razão de uma leucemia. Diante da dificuldade da mãe em acompanhar o esposo no hospital, a professora ofereceu-se para passar o dia com a menina. Horas depois, recebeu uma ligação telefônica da mãe, que noticiava o falecimento do marido e a orientava a não contar o fato à criança, pois, ela mesma gostaria de fazer isso. A professora ligou para a professora do grupo do período matutino e solicitou que a mesma avisasse os demais professores. Ela permaneceu com a criança até a chegada da mãe, foi ao velório, assim como os demais colegas e os pais das crianças do grupo.

As crianças precisaram ser despertadas para lanche, mas 02 (duas) não resistiram ao sono e permaneceram na sala dormindo.

Lanche - O lanche da tarde era bolacha waffer e iogurte. Apesar de sonolentas, as crianças aceitaram bem o lanche. Neste horário, outra professora substituiu a professora do grupo para que a mesma pudesse fazer uma pausa para o café.

Sala de Atividades - A professora organizou uma roda e entregou um panfleto distribuído pela

Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Londrina, com os dizeres: “NÃO MORRA, ELIMINE O Aedes! E ACABE COM A DENGUE”. Com a seguinte proposta: “Vamos fazer uma liga da justiça contra o mosquito da dengue!”, entregou um panfleto para ser entregue para a mãe e outro para o vizinho. Fez uma leitura do panfleto, adequada à faixa etária das crianças (4 a 5 anos), contou ao grupo que uma das meninas foi picada pelo mosquito Aedes e contraiu dengue, ficando hospitalizada e afastada da escola. Propôs à menina que contasse a sua experiência e solicitou que esta pedisse à sua mãe para procurar o médico e pedir uma autorização para que a professora pudesse aplicar o repelente na escola - sem autorização protetor, repelente etc. não podem ser aplicados pelos professores na escola - pois o médico alertou que ela não poderia ser picada novamente. Ao tratar da importância de não deixar água acumuladas nos recipientes e de manter os locais limpos, questionou a criança picada pelo mosquito, se ela ainda morava no mesmo quintal que a avó; a mesma disse que sim. A professora acrescentou: “A avó da Marcela não limpou o quintal dela direito, por isso que ela pegou dengue”. As crianças não tinham formado o conceito de vizinho, sendo assim, diante da tarefa de entregar um dos panfletos ao vizinho, as falas foram as mais variadas: “Eu tenho pai porque o meu pai dá presente”; “Eu tenho meu pai e minha mãe”; “Eu tenho tia”; “Eu tenho madrinha”; “Eu tenho vó”. Diante das respostas, a professora perguntava: “Não mora ninguém do lado da sua casa?” Não obtendo sucesso, respondeu: “Então, entrega para sua tia, avó, madrinha...”. As crianças participaram ativamente da conversa na roda, com suas hipóteses e conhecimentos sobre o assunto, uma delas, foi logo explicando: “Larva é o filhinho do mosquito da dengue”. Na sequência, as crianças, de duas em duas, entregaram os folhetos nas salas vizinhas e para alguns funcionários do CMEI, e, usando massinha de modelar nas cores preta e branca, confeccionaram o mosquito da dengue, tendo a imagem do panfleto como referência.

A professora entregou as agendas das crianças para que estas fossem guardadas em suas mochilas e questionou as que não levaram agenda naquele dia.

Durante a minha permanência no grupo, uma das crianças me disse: “Meu pai foi viajar, minha mãe vem me buscar”. A professora questiona uma das crianças: “Por que sua mãe manda tudo isso? Tem sacola [...], não precisa trazer tudo isso”! A criança nada responde.

Jantar – Na janta, foi servido sopa. Uma das crianças que permaneceu dormindo, na hora do lanche, disse que não queria jantar. A professora, logo, disse: “Não come na escola e o pai vai ao programa do Camargo dizer que não tem comida na escola do seu filho”.

Saída das crianças - Após o jantar, o grupo retornou ao pátio. Uma das crianças foi até a sala buscar brinquedos. Conforme os pais ou responsáveis iam chegando para buscar seu/sua filho (a) eram informados de que a mochila da criança estava na sala e que eles poderiam ir buscá-la. O pai de uma das crianças foi solicitado a assinar um termo de ocorrência, que narrava o fato de sua

filha ter sofrido uma colisão com outra criança, o que resultou um pequeno hematoma na face. Perguntei se uso do termo de ocorrência acontece apenas em situações de machucado; a professora respondeu que não, pois o mesmo é utilizado em qualquer situação em que os professores acharem que isso é necessário, como, por exemplo, quando há problemas de comportamento da criança.

Conversas informais - Na data de hoje, o CMEI já havia recebido uma decisão da Secretaria Municipal de Educação quanto à direção da instituição. A Secretaria decidiu que a candidata que ficou em segundo lugar, na eleição para diretor, assumiria o cargo. Em conversa com a professora, a mesma disse se tratar de uma situação difícil, perante a comunidade (pais, funcionários e professores), o pedido de exoneração da diretora eleita em primeiro lugar, pois esta foi eleita com mais de 60% dos votos. Na gestão da diretora eleita em primeiro lugar, a segunda colocada foi escolhida pelos professores para assumir a supervisão do período vespertino do CMEI. Diante dos fatos, na data de hoje, solicitou-se uma nova eleição, entre os professores, para eleger a nova coordenadora do período vespertino. Segundo a professora, esta é uma conquista recente, pois, até então, os coordenadores eram indicados pela direção.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 28/02/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Entrada - Após uma semana de ‘férias com os pais’, na segunda-feira, às 7h da manhã, a primeira criança a ser recepcionada é um menino que chora ao se despedir da mãe. Ele é acolhido pela professora e corre para a janela, ainda chorando, para ver a mãe ir embora e lhe dar tchau, um ritual que se repete todos os dias. A professora coloca um CD de músicas infantis e oferece um jogo de encaixe para o menino brincar enquanto aguardar os colegas. A música traz alegria e tranquilidade para o ambiente, o jogo, a oportunidade de brincar, de se acalmar, de voltar à rotina. No momento da chamada um enorme sorriso, diante do questionamento ao grupo: “O João⁶³ veio? Veio, não queria muito vir para a escola, mas veio”!

Mariana é recepcionada e questionada pela professora se dormiu na casa da mãe ou dos avós. A professora comenta que, quando a menina está com a mãe, vem para escola sem pentear os cabelos e sem fazer a primeira refeição do dia em casa. Enquanto isso penteia o cabelo da menina e o prende fazendo um ‘rabo-de-cavalo’. Segue me contando que os avós são do coração. Quando a mãe engravidou, disse que a criança era do filho desse casal de avós, mais, tarde realizou-se o

⁶³ Os nomes das crianças, assim como das professoras são fictícios.

exame de DNA e a paternidade do rapaz não foi confirmada, mas os avós já haviam se apaixonado pela criança e, independente do resultado, mantiveram o vínculo neta-avós já estabelecido.

À medida que as outras crianças vão chegando, acompanhadas de sua mãe, pai, avó, tia, são recepcionadas pela professora, colocam sua mochila na colméia e se integram ao grupo para brincar com o jogo de encaixe. A professora aproveita este momento, entre a recepção de uma criança e outra, para organizar uma caixa de sucatas para fazer um mercadinho. Na sala de, há a caixa do salão de beleza e a caixa da casinha; a professora abre as caixas, mostra-me os brinquedos e explica que os mesmos foram adquiridos com um recurso disponível no ano passado, assim como, alguns jogos, por exemplo, ‘o cara a cara’. Diz, ainda, que os mesmos estão sendo propostos ao grupo pausadamente; empolga-se ao dizer que as crianças não conheciam o jogo ‘cara a cara’ e amaram.

Chamada - A professora utiliza-se, para chamada, do cartaz de pregas e dos cartões com os nomes das crianças. A mesma questiona: “A Mariana veio”? Se a resposta for afirmativa, o nome da Mariana fica exposto no cartaz, caso contrário, não. No quadro de giz, a professora registra o dia da semana, indicando o dia anterior, 27/02/11 (domingo), e a data de hoje, 28/02/11 (segunda-feira). Registra, também, o nome das crianças, conta o número de meninas e o de meninos presentes, totalizando o número crianças no grupo; neste dia compareceram 06 (seis) crianças. Ela pergunta às crianças o que fizeram no domingo. As respostas são as mais diversas: “Joguei videogame na casa do meu pai...”, “Brinquei”, entre outras. Em razão da resposta dada pelo Gustavo, pergunto para a professora se os pais do menino são separados. Ela diz não saber, mas que hoje, são muitas as mudanças no âmbito familiar, podendo sim, estes estarem separados.

Café da Manhã - Antes da refeição, a professora conduz uma oração, agradecendo o alimento naquela manhã. Foram oferecidos às crianças leite com chocolate e bolo de fubá. Diante da recusa de algumas, a professora pergunta: “Vocês tomaram café da manhã em casa?” Algumas respondem que sim.

Roda da Novidade – A roda foi formada no pátio, a professora pergunta qual a novidade, ou então, o que fizeram no final de semana e o que desejam contar para o grupo. Nesse momento, Gustavo, traz novamente, a informação de que jogou vídeo-game na casa do pai, dizendo, ainda, que ele (a criança) foi para a casa nova. A professora pergunta se, além do pai, havia mais alguém com eles, Gustavo informa que sim, um amigo de seu pai. Junior relata o que fez no final de semana, dizendo que comeu pão de queijo e tomou café. A professora questiona: Com quem? A criança responde: Com a minha mãe e a Roberta? A professora indaga: Quem é a Roberta? A minha tia. Lucas diz ter assistido ao desenho do Chico Bento e ao da Força Ninja. A professora diz não conhecer o DVD da Força Ninja, sugere, então, que, como ele vai mudar de cidade e esta

é a sua última semana no grupo, ele poderia trazer o DVD para assistir com os amigos na quarta-feira. Outras crianças disseram que também queriam trazer um DVD. O combinado foi, então, que cada semana uma criança trará um DVD. As respostas foram as mais variadas, “Fui ao Mc’ Donald com o papai e a mamãe e ganhei um pinguim”; “Fui passear na casa da minha avó”; João, que retornou das férias com os pais, foi o último a falar, mas as novidades eram muitas, em especial, a piscina de ondas que conheceu no passeio ao Ody Parque Aquático Resort Hotel, localizado na cidade de Maringá, aproximadamente, a 85 km de Londrina. Na sequência, brincaram de pato-ganso e retornaram para a sala de atividades.

Sala de Atividades – A professora mostra-me orgulhosa o aviso de porta no qual está escrito: “NÃO ENTRE! MOMENTO DA HISTÓRIA”, uma forma encontrada pelos professores para garantir o sucesso da proposta. Após fechar a porta com o aviso devidamente colocado na maçaneta, a professora organiza o grupo, inicia a atividade com uma música, apresenta o livro “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha, conta a história e encerra o momento com uma parlenda, “Entrou por uma porta e saiu por outra quem quiser que conte outra”.

Em seguida, a professora pega a caixa com o pega varetas gigantes e, com certo suspense, pergunta: “Adivinha o que tem na caixa”? As crianças arriscam: “Brinquedo. Jogo”. Professora: “Sim, um jogo de pega varetas gigante”. A professora apresenta o jogo ao grupo e, aos poucos, vai explorando o material junto às crianças; questiona o número de palitos que cada uma vai conquistando no decorrer do jogo, as cores das varetas, entre outros. Na sequência, as crianças brincam livremente com o jogo pega varetas gigante.

Agenda – Enquanto as crianças brincam, a professora aproveita para retirar as agendas das mochilas e colar o convite para o “Carnaval em Família”.

O Carnaval está chegando e a alegria não pode ficar de fora. Então,
confira a programação:

03/03 – Quem puder e quiser trazer frutas para “Mesa de delícias”;

04/03 – 7h30 – 8h – Baile em família

17h30 – 18h – Baile em família

Convidamos TODOS a participarem desse momento divertido. Não esqueça a fantasia do seu filho e a sua, se quiser. Traga confetes, serpentinas, buzinas, apitos... para animar ainda mais a festa.

Pergunto à professora se me permite folhear uma das agendas; ela concorda e também me fornece a ficha de identificação colada em cada uma das agendas e um bilhete às famílias, lembrando-as da importância da agenda na comunicação entre a casa e a escola. Observo, nas agendas, que as famílias foram comunicadas do encontro realizado no dia 16/02/11, do qual tive a oportunidade de

participar. Consta, nas agendas, uma cópia do calendário escolar, na agenda de uma criança, a mãe escreve mensagens bíblicas para as professoras.

O CMEI tem um quadro de horários para o uso dos espaços comuns (parque, pátio, biblioteca, brinquedoteca, sala de TV e refeitório) aos grupos. A professora mostra-me uma cópia e explica que, nos demais horários do grupo, são realizadas as atividades vinculadas aos projetos, ou então, aquelas pertinentes a cada grupo, como o momento da história, por exemplo.

Após a brincadeira com o jogo de pega varetas gigante, a professora propõe que as crianças brinquem de casinha com a caixa de brinquedos. Naquela manhã, havia apenas uma menina no grupo; observo que os meninos aceitam a proposta e brincam tranquilamente com os brinquedos da caixa, determinando os papéis. Um dos meninos diz: “Eu sou o pai e você o filho”. De posse de um dos utensílios de cozinha, o pai diz para o filho: “Segura pro papai, tá”. Filho: “Cadê a comida pai”? Na sequência, um dos meninos convida: “Vamos brincar de cachorro?” O grupo aceita e outro menino diz: “Toma cachorrinho, um leite pra você”.

Conversas informais: Tanto a professora do período da tarde, quanto a do período matutino comentam o fato de uma das crianças morar com a mãe e a namorada, sendo esta tratada como tia. Esta informação, porém, é fornecida apenas pela criança, pois, oficialmente para a escola, segundo a mãe a criança mora apenas em sua companhia. A professora diz que quem trouxe o Junior para a escola, hoje, foi a tia. Outro fato narrado pelas duas professoras do grupo é a história familiar de Lucas, cuja mãe engravidou aos 15 anos de idade e o mesmo foi criado pela avó que se encontra bastante ‘chateada’ porque a filha irá se casar, mudar de cidade e levar o menino para viver em sua companhia. Esta é a última semana do Lucas na escola.

Ciente do meu tema de pesquisa, a professora relata que teve uma experiência, com o seu grupo do ano letivo anterior, que a fez mudar de ideia em relação ao interesse e à participação dos pais sobre o que acontece com seus/suas filhos (as) na escola e a perceber que estes participam e se interessam sim sobre a vida escolar das crianças. A problemática em questão era sobre sexualidade. Os pais foram convidados a participar de uma reunião com as professoras, que expuseram acontecimentos ocorridos em sala de aula acerca do tema. Sem entender o porquê de tais acontecimentos, a escola contou com a ajuda de uma psicóloga, que fez uma palestra, esclareceu as dúvidas dos pais e professores e acompanhou o grupo até que a questão fosse compreendida e resolvida.

Outro relato da professora que merece destaque é que as turmas dos berçários começam o ano letivo mais tarde no CMEI, sendo assim, os professores responsáveis por estes grupos auxiliam no processo seletivo e na matrícula dessas crianças. Uma das atividades realizadas são às visitas as famílias cadastradas a espera da vaga para seu/sua filho (a), bem como, ao local de trabalho da mãe. O objetivo principal é checar as informações dadas pela família na realização do cadastro, no entanto, a professora diz que é bastante interessante conhecer a casa, o quarto, as condições em que vivem estas crianças antes de recebê-las no CMEI.

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: CMEI	DATA: 04/03/11
ATIVIDADE: CARNAVAL EM FAMÍLIA	
<p>Pais ou responsáveis aceitaram o convite divulgado por meio de cartazes e de um bilhete enviado as famílias na caderneta de recados das crianças e, às 7:30h do dia 04/03/11, sexta-feira de carnaval, iniciaram o dia de forma diferente, pois, antes de irem ao trabalho, fizeram uma pausa para curtir, com os filhos, o “Baile em Família” proposto pelo CMEI. Foi contagiante a participação dos pais, das mães, avós etc., dos professores e das crianças. Algumas ficaram um pouco assustadas com a folia, mas o ‘medo’ foi logo substituído pela recepção das professoras e dos colegas que já se encontravam bastante a vontade, vivendo suas fantasias na companhia de seus familiares e dos professores. Fizeram-se presentes o Batman, o Homem Aranha, a Mulher Maravilha, a Sininho, a Branca de Neve, a Cinderela e muitos outros. A maioria dos pais e/ou responsáveis não estava usando fantasias, mas estava com seus celulares e máquinas fotográficas registrando aquele momento da vida de seus filhos e filhas na escola. As crianças que chegaram ao baile sem fantasia logo entraram no clima da festa, pois receberam das professoras uma máscara, um óculos ou um nariz de palhaço para brincarem em meio aos confetes, serpentinas, buzinas e apitos que garantiram a animação. Um exemplo da interação entre os pais e/ou responsáveis e a escola foi relatado por uma das professoras participantes da pesquisa que teve a sua fantasia de “Mulher Maravilha” e a de duas crianças de seu grupo do período matutino confeccionadas pela mãe de uma das meninas, formando assim um bloco para prestigiar a festa. Para repor as energias, uma mesa foi preparada com as frutas solicitadas às famílias e isso propiciou a socialização entre os participantes que iniciaram o dia com uma alimentação bastante saudável e saborosa.</p>	

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: CMEI	DATA: 14/03/11
ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO	
<p>Pátio - A turma do 5A está em processo de constituição, pois o número de vagas previsto é de 20 (vinte) crianças, meta não atingida até o momento. No entanto, o grupo aumentou desde a última sessão de observação, pois foram matriculadas mais 5 (cinco) crianças. Hoje, foi o primeiro dia,</p>	

na escola, de duas meninas. A professora do período matutino, não compareceu por motivo de saúde e a do período vespertino estava conhecendo as crianças naquele momento. As meninas estavam bastante chorosas e pedindo para ir embora. Uma delas usou, como argumento, de que o pai e a tia não trabalhavam, estavam em casa, por isso ela não precisava e não queria ficar no CMEI. A outra criança simplesmente chorava dizendo que queria ir embora. A professora informou-me que, nesse período de adaptação, os pais e/ou responsáveis podem e devem buscar as crianças mais cedo, antes do horário de saída, para que elas possam, aos poucos, ir se adaptando à rotina do grupo. O funcionário da secretária informou à professora que a mãe de uma das meninas havia ligado para saber como a filha estava no CMEI. Ele informou que a menina estava chorando, então a mãe disse que a avó iria buscá-la mais cedo. A professora solicitou à secretária que ligassem para a mãe da outra menina para que esta viesse buscá-la mais cedo. Realizados os contatos, o grupo seguiu sua rotina. As meninas, ansiosas, aguardavam por suas famílias para retornarem às suas casas. Uma delas questionava bastante quando iria embora e se a professora iria acompanhá-la durante as atividades que ocorrem nos diferentes espaços da escola (sala de vídeo, biblioteca, refeitório).

Ao comentar sobre a adaptação dos novos no grupo, a professora aponta as crianças que não tiveram nenhuma dificuldade e relata que uma delas chorou bastante no seu primeiro dia no CMEI e que, ao buscá-la, a mãe perguntou para a filha: “Quem te bateu, por que você está chorando?”. Ela acrescentou que a menina veio de outra escola e informou que, lá, outras crianças e até mesmo a professora tocavam em seu órgão genital, sendo assim, diz que esta é uma criança que não se pode se perder de vista, bem como, deve-se evitar que a mesma use o banheiro acompanhada de outra criança e qualquer situação que favoreça a possibilidade de manipulação por outrem de seu órgão genital, ou mesmo, de uma informação equivocada da criança à mãe, envolvendo tal questão.

Sala de atividades – A proposta de assistir a um vídeo não aconteceu. A professora explicou-me que a coordenação ainda está trabalhando no quadro de horários e que o grupo teria apenas 20min de sala de vídeo, antes da próxima atividade que era ir à biblioteca. Sendo assim, a mesma sugeriu que as crianças fossem brincar na sala. A proposta foi brincar de fantasia. De um saco plástico de cor preta, a professora retirou e distribuiu fantasias para as crianças, de acordo com o tamanho e o interesse delas. Fantasiadas de Batman, Branca de Neve, princesa, Ronaldinho etc., elas não tiveram tempo de brincar, pois esgotados os 20min, seguiram para a biblioteca, usando as fantasias que tinham acabado de vestir.

Biblioteca – O CMEI conta com uma professora exclusiva para a biblioteca e a mesma atende todos os grupos. Sentados num tapete emborrachado, o grupo aguarda a contação de história. A professora vai até o armário, escolhe alguns livros, senta em uma cadeirinha próxima ao grupo e

inicia a atividade com uma música, contando a história do livro “Gatinho e seus amigos”, da Coleção Toque e Sinta da Editora Sextante. O livro é sensorial, as crianças passam a mão no pelo do gatinho, no novelo de lã, no bigode etc. Durante a contação da história, a postura da professora é mais didática do que lúdica, pois frisa, várias vezes as noções de quantidade, textura e demais noções propostas no livro. Uma das crianças reluta para não dormir, mas cochila durante a atividade. Em razão das novas colegas pedirem para ir embora, as demais crianças também ficaram ansiosas pelo momento da saída e perguntaram a que horas seus pais e/ou responsáveis iriam buscá-las. Nesse momento, por volta das 14h50, os familiares chegam para buscar as meninas. A história é interrompida pela professora do grupo, que avisa à professora da biblioteca que é hora do lanche.

Lanche - As crianças alimentam-se de pão caseiro e chá, aceitam bem o cardápio. A professora informa-me que elas não almoçaram bem e que, por isso, estão pensando em desenvolver com o grupo um projeto sobre alimentação. O horário de lanche das crianças é também o horário de café da professora; outra professora assume o grupo nesse momento.

A professora do 5 A do período vespertino é também presidente do Conselho Escolar, por essa razão, tem sido solicitada, com frequência, pela direção para resolver questões que envolvem o conselho. Diante do pedido da diretora para conversarem, a mesma conduziu o grupo para relaxar/dormir e retornou para a sala da direção, fiquei com o grupo nesse momento.

Sono – Algumas crianças pedem para tirar a fantasia para poderem dormir, outras, apesar do calor permanecem com as mesmas, aos poucos, todas adormecem. A professora retorna à sala; questiono sobre quem veio buscar as meninas e como foi a entrega das mesmas às suas famílias. A professora diz que a mãe da menina, que argumentava que seu pai e sua tia estavam em casa, não gostou de ser solicitada a buscar a criança mais cedo. Disse que, desse modo, a filha acabaria indo embora mais cedo todos os dias, pois a filha é chorona mesmo e nem a babá dela aguentava mais ficar com ela. A professora mostrou-se indignada com a postura da mãe e pelo fato da menina ter até babá e estar frequentando o CMEI. Quanto à entrega da outra criança, a professora disse que vieram três pessoas buscá-la, a avó, a tia e mãe. A mesma destacou que estas eram pessoas bonitas, em especial, a tia. O porteiro da escola foi até a sala entregar uma encomenda para a professora; a mesma comentou: “Viu senhor João, quanta gente bonita em casa e a criança chorando aqui na escola?”. A professora acordou as crianças e seguiram para o jantar.

Jantar – Nem todas as crianças jantam. Afastei-me do grupo para ajudar um dos meninos a calçar o tênis, sendo assim, perguntei: “O Josué⁶⁴ chegou agora, é preciso ir buscar o prato dele?” A professora me diz que ele não costuma jantar, justificando que a mãe, ao vir buscá-lo, traz pão de

⁶⁴ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

queijo e suco e assim fica difícil ele aceitar a janta.

Pátio – A professora solicita que uma das crianças vá até à sala buscar os brinquedos para que brinquem no pátio; mais uma vez a mesma se ausenta do grupo e outra professora assume a turma. Questiono qual o horário de parque do grupo. A professora informa que é às 17h35, mas que ela não gosta desse horário e irá pedir para que seja alterado, porque os pais e/ou responsáveis vão até a sala buscar os pertences da criança e, às vezes, permanecem ali mais tempo do que o necessário; ela diz que já presenciou uma mãe abrindo as portas dos armários da sala e não gostou. Diz, ainda, que os pais ou responsáveis, em razão da distância, não gostam de se dirigir até o parque para buscar seu/sua filho (a); eles chamam pelas crianças por meio de um muro possibilita a visão do parque, mas a regra da escola não permite que as crianças saiam sozinhas dali para encontrarem seus familiares no saguão do CMEI.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 21/03/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Entrada – As crianças estavam sendo aguardadas e recepcionadas por outra professora, pois a professora regente estava em reunião com a coordenação para apresentação e discussão do planejamento da turma. Enquanto aguardávamos as crianças, perguntei para a professora qual era a sua turma; a mesma me informou que será Educação Infantil I, isto é, o berçário. Aproveitei para questionar porque as turmas de berçário ainda não iniciaram as atividades. A professora disse que são muitas as crianças cadastradas e para realizar a matrícula, é preciso fazer a seleção seguindo alguns critérios, tais como: os cadastros mais antigos; as crianças cujas mães trabalham fora de casa; e a condição sócio-econômica das famílias, além da visita às famílias para conferir as informações fornecidas ao CMEI na ocasião do cadastro.

A professora da turma retorna ao grupo, a sala está organizada com jogos de encaixe sobre as mesas. A medida que as crianças vão chegando, guardam suas mochilas na colméia e se unem ao colegas para brincarem. O João se despede da mãe, na porta da sala, e cumpre o seu ritual, aguardando, na janela, para que a mãe, antes de deixar as dependências do CMEI, lhe dê um último tchau. A professora recebe, alegremente, a Marcela que ficou sem frequentar a escola por mais de uma semana. A mãe justifica a ausência da criança, dizendo que ela, a mãe, sofreu um procedimento cirúrgico e não podia pegar peso por um determinado tempo.

Hoje, o grupo recebeu uma nova criança, que estava matriculada em outro grupo do CMEI, mas este tem uma criança portadora de necessidades especiais e, neste caso segundo a professora, o grupo deve ser constituído por duas crianças a menos, daí a transferência de duas crianças para a sua turma. A professora recebe a Gabriela e agradece a filha e a mãe por terem concordado com a mudança de sala. Pergunto para a professora se, neste caso, a mudança só ocorre com a autorização dos pais e/ou responsáveis e, a mesma diz que sim. A coordenação convoca a família para conversar e, se esta estiver de acordo, efetiva-se a transferência, caso contrário, não. João diz que viu a professora na igreja no final de semana; a mesma confirma, dizendo que também o viu e que eles terão mais oportunidades de se ver, porque ela irá ajudar no trabalho realizado com as crianças na igreja. Mais uma criança chega; a mãe despede-se da filha com um beijo e informa que, na sexta-feira, foi, na mochila da filha, um pé de meia que não lhe pertence; solicita que a professora encontre a dona ou o dono do pé de meia. Depois do final de semana com a família, nas segundas-feiras, uma das crianças sempre chora para ficar no CMEI e a professora a acolhe carinhosamente. Laura, uma das meninas que ingressaram no grupo na última segunda-feira, chegou e ficou no CMEI sem chorar a outra, até então, não retornou à instituição. Segundo a professora, os pais de Laura estão se separando. O pai vai morar com a tia que está grávida do pai da menina e ela irá permanecer em casa na companhia da mãe e do irmão. Pergunto como ela obteve esta informação e a professora diz que em conversa com a criança. De um modo geral, as informações sobre os pertences e demais assuntos acontecem, rapidamente, entre as famílias e a professora, na porta da sala. Neste dia, compareceram ao CMEI 12 (doze) crianças. Enquanto aguarda as crianças, a professora transcreve para uma cartolina o planejamento da semana que encontra-se no quadro de giz; e se orgulha em dizer que o mesmo foi feito com a participação das crianças.

Calendário e Chamada – A professora recolhe, com a ajuda das crianças, as peças do jogo de encaixe sobre as mesas e faz o registro, no quadro de giz, do cabeçalho e do nome das crianças presentes, como de costume, contando o número de meninos e de meninas. Um dos meninos diz ter mais meninos do que meninas no grupo; a professora informa que eles estão em seis meninos e seis meninas, portanto, não há mais meninos. Pergunta ao grupo se seis é maior que seis. Não solucionada a questão, a professora organiza uma fila de meninos e outra de meninas, uns de frente para os outros, e constata com o grupo que eles estão em pares, em números iguais, não há mais meninos do que meninas.

Café da manhã - O cardápio de hoje foi leite com bolacha.

Sala de Atividades – O grupo está desenvolvendo o Projeto de trabalho Circo. A professora organiza a roda e conta a história intitulada “Quem roubou a alegria do palhaço?”, de autoria de Gersa Rodrigues Pinto e ilustração de Hugo Mattos da Silva. Retoma a exibição do DVD do

Palhaço Frajola e explica que cada criança fará a sua maquiagem de palhaço, portanto, cada um deverá fazer a sua. Lembra que o palhaço não pinta o rosto todo, apenas a boca, o nariz e as sobrancelhas. A professora apresenta ao grupo o estojo de maquiagem, composto por blush cremoso de várias cores, e orienta que, de dois em dois, as crianças irão até o espelho para se maquiar. Enquanto, esperam os demais, as crianças brincam com os adereços de palhaços providenciados para aquela atividade ao som de músicas circenses. A professora também se maquiou, pois, tem uma personagem, a Palhaça Paçoca, da época em que atuou no grupo “Doutores da Alegria”. Quando todos já estavam maquiados, a professora dançou com o grupo ao som do CD “Circo”.

Pátio – Maquiadas, as crianças foram para o pátio externo do CMEI, para andar sobre a ‘corda bamba’. As atividades foram fotografadas pela professora para compor o portfólio das crianças.

Biblioteca – Sentadas no tapete, as crianças votaram se desejavam que a bibliotecária contasse uma história usando bichinhos ou fantoches. Venceram os bichinhos. A história foi a do livro “O casamento de dona baratinha”, de autoria de Eunice Braido e ilustração de Edil Araújo, da Editora FTD. A bibliotecária contou e não leu a história com os materiais selecionados para este fim. Na sequência, as crianças brincaram com os bichinhos (personagens da história) e aqueles que desejaram puderam escolher, dentre os títulos que se encontravam sobre a mesa, um livro para ler. Em conversa com a professora responsável pela biblioteca, esta me informou que o tempo das crianças na biblioteca é de 25min, duas vezes por semana.

Almoço - O cardápio foi arroz, feijão, carne de frango, quiabo, alface e, de sobremesa, uma banana. A professora ajuda uma das crianças a comer, dando-lhe comida na boca.

Parque - As crianças brincam livremente.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 28/03/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Pátio – Encontrei as crianças na companhia de outra professora, uma vez que a professora regente do grupo foi ao médico e retornou ao trabalho por volta das 15 horas. A professora realizou uma brincadeira cantada; contou uma história intitulada “A Dona Língua”. Durante a atividade, a mesma propôs que as crianças realizassem vários movimentos com a língua, de acordo com o enredo da história; brincaram de pato-ganso. Brincar de pato-ganso foi uma solicitação das

crianças; uma delas pede para ser o ganso e a professora diz que não, porque ele não participou, satisfatoriamente das atividades anteriores, e acaba realizando um jogo de escolha: “Minha mãe mandou escolher esta daqui, mas como eu sou teimosa escolhi este daqui”.

Sala de Atividades – A professora solicitou que as crianças fizessem um desenho sobre o circo, por ser este o tema do projeto de trabalho do grupo. Depois escreveu o nome das crianças e também o nome dos desenhos (palhaço, pipoca, bailarina, ponte, malabarista, entre outros) na folha de sulfite de cada uma delas. Conforme as crianças iam terminando os desenhos, dirigiam-se para um canto da sala para brincar com o jogo de encaixe.

Biblioteca – A professora responsável pela biblioteca inicia e termina a contação de história com uma música. O livro escolhido foi ‘Sons Divertidos na Fazenda’ da Editora Brinquê Book.

Lanche – O cardápio foi pão com margarina e vitamina de frutas. A professora que acompanha o lanche pergunta: “O que será que tem nessa vitamina”? Uma das crianças diz laranja. A professora: “Será que tem laranja? Não sei, vamos perguntar para quem fez a vitamina”. Uma das crianças vai até a merendeira e pergunta: “O que tem nessa vitamina”? A merendeira responde: “Banana, maçã, mamão”.

Sono - A professora do grupo retorna e assume a turma. Alguns dizem não querer dormir, ela diz que tudo bem, quem não quiser dormir, pode deitar só para relaxar. Aos poucos, as crianças vão se acalmando e dormem, exceto um menino. Enquanto, as crianças dormem, pergunto para a professora se a Mariana⁶⁵ retornou a escola. A professora diz que sim, a menina frequentou a escola mais uns três dias, mas hoje, por exemplo, já não veio.

Jantar - Sopa.

Pátio - As crianças brincam com o jogo de encaixe novamente.

Conversas informais – Eliane envolve-se bastante com as famílias das crianças e costuma me relatar as suas experiências. Contou-me sobre sua vivência com uma criança que aparentava ter algum tipo de necessidade especial, pois apresentava um comportamento bastante diferenciado das demais. Diante deste fato, ela sugeriu à mãe que levasse o filho a um especialista. A mãe sentiu-se ofendida, dizendo que a outra escola já havia feito isso e agora ela estava dizendo que o filho dela era ‘doido’. A professora tentou argumentar, mas sem sucesso. Este caso veio à tona porque a sala tem um aluno que, em alguns momentos, não participa das propostas, afasta-se do grupo, cala-se... Mesmo sendo, constantemente convidado a participar, muitas vezes, nega-se.

Quando questionei se Laura já havia se adaptado à escola, a professora me perguntou se eu já sabia da história dela. Respondi que sim e perguntei se o que as professoras sabiam era com base

⁶⁵ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

apenas na fala da menina. A professora respondeu que não, que um dia, ao dizer para a mãe que Laura havia chorado em alguns momentos que permaneceu na escola, a mesma se desesperou, dizendo para a menina que ela precisava ficar na escola porque ela precisava trabalhar para sustentar ela e seu irmão. E chorando perguntou à professora: “Está sabendo professora, que meu marido fugiu com a minha irmã”? Diante do estado emocional da mãe, a professora calou-se, não dizendo dos relatos da criança na escola. Outros três relatos dizem respeito a casos que vivenciou, entre eles, o de mães que agrediram seus filhos fisicamente, sendo dois deles, dentro da escola, após uma ‘queixa’ da professora sobre o comportamento das crianças. Eliane falou também da sua experiência como professora de filhos e filhas de presidiários. O que mais me chamou a atenção no seu relato foi que, em alguns casos, as crianças referiam-se ao presídio como o trabalho do meu pai ou da minha mãe.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 04/04/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Entrada – A professora disponibiliza jogos de encaixe para que as crianças brinquem enquanto aguarda os colegas chegarem. Ao recepcionar as crianças, entre uma criança e outra, a professora pergunta: “Você passou o final de semana com a mamãe?”. Ou então, elogia: “Que cabelo bonito!” A criança responde: “Foi meu pai que arrumou”. Uma das mães, extremamente zelosa, entrega para a professora uma toalha de mão limpa e troca a fronha do travesseiro do filho. A professora comenta que a escola dispõe de papel toalha e que o menino é o único que mantém o travesseiro na escola e, que, na verdade, a criança dorme sem o travesseiro, sendo esta uma necessidade mais da mãe do que da criança. A professora recebe mais uma criança na turma, conversa rapidamente com o pai da menina e apresenta os colegas para a recém chegada no grupo. Ao chegarem as crianças tiram a agenda da bolsa, entregam-na para a professora e acomodam sua mochila na colméia (nichos com nome das crianças para que estes guardem seus pertences). Compareceram 15 (quinze) crianças. Os pais e /ou responsáveis despedem-se dos filhos com beijos, abraços, declarações como “Te amo”, “tchau”, entre outros.

A professora aproveita esse momento mais tranquilo do dia para olhar as agendas e colar os recados da escola para os pais. A mesma se queixa que tem famílias que não leem e não vistam as agendas, assim como, não leem também os cartazes. A professora exemplifica com um episódio ocorrido na semana passada, quando uma mesma mãe não enviou uma garrafa com água,

solicitada para o dia em que as crianças realizariam um passeio externo, e um brinquedo, na sexta-feira, dia da semana combinado para o envio de um brinquedo da criança para a escola. A mãe mostrou-se irritada com a situação, dizendo não ter sido comunicada e a professora, por sua vez, chateada com o descaso da mesma com os bilhetes enviados por meio da agenda.

Ao folhear uma das agendas, constatei que, no dia 25 de março de 2011, houve a primeira Assembléia Geral, às 17:30h, em primeira chamada, e as 18:00h, em segunda chamada, infelizmente, não fui comunicada, portanto, não pude participar.

Café - Uma das crianças negou-se a acompanhar o grupo, foi preciso que a professora a conduzisse, mesmo que contrariada, até o refeitório. O menino ficou bastante alterado e a professora precisou contê-lo para que este se acalmasse. No café, serviu-se leite e pão. Como a sala possui banheiro e água para uso exclusivo do grupo, no refeitório, as crianças são orientadas para não usarem o bebedouro e o banheiro coletivo.

Calendário e Chamada – A professora recolhe, com a ajuda das crianças, as peças do jogo de encaixe que estão sobre as mesas e faz o registro, no quadro de giz, do nome da cidade, data, dia da semana, mês e ano. Lembra que, no mês de abril, comemora-se a Páscoa. Registra se o tempo está ensolarado, nublado ou chuvoso. Escreve, também, o nome das crianças presentes, como de costume, contando o número de meninos e de meninas.

Sala de Atividades – A professora inicia a roda de conversa, perguntando o que as crianças fizeram no final de semana. Cada uma das crianças conta para os colegas as novidades do final de semana, dentre elas, comentam sobre o que comeram (bolo, bolacha, lanche, pão de queijo), o que assistiram na televisão (Sherek, Pica-Pau), do que brincaram, sobre os passeios com a família (sítio, shopping, centro da cidade), a ida a igreja, entre outras. Na sequência, a professora conta a história “Dinossauros adoram cuecas”, de Claire Freedman e Bem Cort, da Editora Globo. Como de costume, inicia com uma música e termina com outra, marcando o início e o fim da história. Como o dia estava chuvoso, a professora monta um circuito dentro da sala, usando, bambolês, corda, cones, mesa e colchonete. Após a atividade, para acalmar o grupo, a professora oferece uma caixa com sucatas para as crianças brincarem livremente. Elas exploram os materiais, empilham, disputam as mais interessantes e, por fim, brincam de faz-de-conta, de casinha. A criança que recusou ir até o refeitório, no retorno para a sala de atividades, aceita as propostas da professora e participa, normalmente, das atividades.

Biblioteca – Como de costume, sentadas no tapete, a professora responsável pela biblioteca apresenta quatro livros de história para as crianças, de modo que estas possam votar e eleger a história que a maioria do grupo deseja ouvir. Com certa dificuldade, pois as crianças votavam em mais de um livro, a história vencedora foi “O pulo do gato”, texto de Alba Cappelli e Dora Dias, com ilustração de Roberto Fukue e Júlia Takeda, da Editora FTD. Na sequência, as crianças

brincaram com os bichinhos de pelúcia e aqueles que desejaram puderam escolher, dentre os títulos que se encontravam sobre a mesa, um livro para ler.

Almoço - O cardápio foi arroz, feijão, couve, batata, carne de moída e, de sobremesa uma banana. A professora ajuda uma das crianças a comer, dando-lhe comida na boca.

Conversas informais – A professora conta que os pais de uma das crianças estão separados há seis meses e que a mãe tem encontrado dificuldade em estabelecer limites para o filho, principalmente, quando este retorna da casa do pai, uma vez que passa os finais de semana com ele. Na escola, o menino também precisa de limites, pois, principalmente, às segundas-feiras, seu comportamento apresenta-se bastante alterado.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 08/04/11

ATIVIDADE: OFICINA DE BOLINHAS DE MALABARES

Para encerrar o projeto de trabalho “O Circo”, as professoras programaram para a turma uma apresentação de palhaços, no período matutino, e uma oficina de bolinhas de malabares com os pais, no período vespertino das 17h às 19h, horário de saída das crianças. O grupo ficou na companhia da professora da tarde. A medida que os pais chegavam para buscar seus/suas filhos (as), eram aguardados pela professora da , que foi quem realizou a oficina. Ela explicava que, para fazerem as bolinhas, iriam precisar de tesouras, 10 (dez) bexigas, painço e um molde (feito de garrafa pet pequena) para encher uma bexiga e depois encapá-la com o restante das bexigas. Durante a minha permanência na oficina, participaram com as crianças, mães, avós, tias, bisavós. Uma das avós chegou para a oficina com um bebê de colo e a professora perguntou: “Como a senhora vai participar da atividade segurando o bebê?” A avó, na sua simplicidade, disse que não tinha outro jeito, a professora sugeriu, então, que Henrique⁶⁶ levasse para casa o material para fazer suas bolinhas. Diante da situação, ofereci-me para segurar o bebê enquanto a avó fizesse, ao menos, uma bolinha com o neto. Deu certo, o bebê, em fase de adaptação no CMEI, permaneceu no meu colo o tempo necessário para que a atividade fosse realizada. Perguntei para a professora porque a avó e não a mãe ou o pai compareceu à oficina. A mesma me respondeu que a mãe trabalha numa concessionária de carros e o seu horário de trabalho não é compatível com os horários de entrada e saída do CMEI, sendo assim, é sempre a avó quem leva e busca os netos na escola. Um momento bonito de se presenciar foi uma mãe que levou para a oficina a sua avó, que atentamente, acompanhou a atividade da neta e do bisneto. Junior, uma das crianças, estava acompanhado de uma amiga de infância de sua mãe, uma vez que, por motivo de trabalho esta não pôde participar da oficina.

⁶⁶ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: CMEI	DATA: 11/04/11
ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO	
<p>Pátio – A professora regente da turma faltou por motivo de saúde e uma professora auxiliar do CMEI assumiu a turma. Esta me avisou que não sabia o que a professora estava trabalhando, portanto, iria apenas seguir a rotina estabelecida pela instituição. As crianças brincaram, livremente, pelo pátio, sem brinquedos ou qualquer orientação da professora, que se ocupou, apenas, em cuidar para que não houvesse nenhum acidente. Segundo a professora, mesmo que a matrícula da criança seja para o período integral, a família pode optar em buscá-la no horário entre 13:30h e as 14:30h. Nesse período, a mãe, o pai e/ou o responsável aguarda a criança na porta da escola e esta é avisada pelo porteiro de que irá embora, devendo se dirigir sozinha até a sua sala para pegar os seus pertences. Neste dia foram embora três crianças. A professora comenta que uma das mães se queixava do fato de a criança ter que fazer o percurso do pátio até a sua sala sem auxílio e justifica que não tem como a professora acompanhar um aluno e deixar o restante do grupo sozinho. A professora reclama que, mesmo estando com a turma, ela precisa acolher as crianças da turma 6 (crianças de 5 a 6 anos) que frequentam a instituição somente no período vespertino; solicita às crianças do 5 A que façam uma fila e que a acompanhem para receber as crianças. As crianças do grupo 5 A se acomodam em torno de uma das mesas do refeitório e as recém chegadas em torno de outra mesa. Enquanto aguarda a chegada da professora da turma 6, a professora improvisa, solicitando que uma criança de cada , que queira e saiba cantar uma música, ensine-a para o outro grupo; duas crianças se dispõem a cantar, prevalecendo o gênero sertanejo.</p> <p>Sala de atividades - As crianças vão ao banheiro, tomam água e se preparam para assistir um vídeo com a turma 6.</p> <p>Sala de vídeo - As crianças assistem a um vídeo trazido por uma criança da turma 6, “Scooby Do e o Espelho de Samurai”. Antes mesmo de acabar o filme, as crianças do grupo 5 A deixam a sala de vídeo para cumprirem o horário de biblioteca.</p> <p>Biblioteca - As crianças organizam-se para ouvir a história; uma delas diz que não quer ouvir a história, outra cochila durante a atividade, uma terceira chora pedindo pela mãe e se queixando de dor de ouvido. A música para iniciar a história é cantada sem muito entusiasmo por parte do grupo. Mas, enfim, é horário de biblioteca. A história selecionada foi “Dormir fora de casa”, de Ronaldo Simões Coelho, ilustração de Edna de Castro, da editora FDT, que conta a história de uma garotinha que vai passar o dia na casa da amiga e dormir fora de casa pela primeira vez. Durante o dia, elas brincam juntas e tudo é alegria, mas a noite chega e, com ela, muitas saudades</p>	

da mamãe. Tudo fica diferente e não parece tão divertido. No dia seguinte, ela reencontra a mamãe com um abraço muito especial.

A professora responsável pela biblioteca pergunta: Quem já dormiu fora de casa, na casa de um amigo? Algumas crianças respondem positivamente. A fala de uma das crianças chama a minha atenção, ela diz: “Eu já dormi na casa da minha avó, na casa da minha mãe etc.”. A professora corrige: “Como assim, dormiu na casa da sua mãe? Você não mora com a sua mãe e o seu pai? Então, você dormiu na sua casa”. Infelizmente, a professora desconhecia o fato de que os pais do menino estão separados há, aproximadamente, seis meses, portanto, ela já dormiu na casa da mãe, na casa do pai... Sabe-se que ele passa apenas os finais de semana na casa do pai, mas se percebe, aqui, que, para a criança, o sentimento de pertença a esta ou aquela casa não está definido.

A história é contada de forma bastante didática, enfatizando o número de objetos, as cores e o tamanho das figuras que ilustram a história. Ao final da história, a professora pergunta: Quem gostou da história? Uma das crianças diz que não gostou. A professora pergunta por que ele não gostou. A criança responde: Porque a menina dorme fora de casa e ela gosta de dormir na sua casa.

Lanche – O lanche oferecido é arroz doce, parte do grupo aceita, parte recusa.

Sono - Todas as crianças dormem.

Jantar – As crianças chegam sonolentas ao refeitório, a refeição oferecida é sopa, parte do grupo aceita, parte recusa.

Conversas informais - A professora diz que, como está fora da sala de aula, atende os casos emergenciais, apenas, e os pais, na secretaria no momento da matrícula de seus/suas filhos (as). Ela traça um perfil das famílias da instituição, denominando-as de desestruturadas, pois há casos de pais e/ou responsáveis que sobrevivem de subempregos, que se encontram presos, que abandonam seus/suas filhos (as), que perdem a guarda de suas crianças etc. Em conversa sobre o envolvimento do professor com o histórico familiar de seus alunos, a mesma posiciona-se dizendo que prefere não se envolver, pois acredita que tal envolvimento pode acarretar um tratamento diferenciado para esta ou aquela criança e, em sua opinião, todos, no CMEI devem ter o mesmo atendimento, independente do seu contexto familiar. Diz ainda, que, para ela, a escola tem feito o papel da família. Segundo a professora, para algumas famílias se as crianças pudessem dormir no CMEI, dormiriam; ela acredita que, hoje, as famílias têm delegado o seu papel para a escola.

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: CMEI VALÉRIA VERONESI	DATA: 18/04/11
ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO	
<p>Entrada - Os pais acompanham seus/suas filhos (as) até a porta da sala de aula e as crianças são recepcionadas pela professora. Enquanto aguardam os colegas, brincam com um jogo de encaixe que está nas mesas. As famílias trocam informações rápidas sobre a criança com a professora, como, por exemplo: justificam a ausência do filho no dia anterior; informam que estão conversando com o filho sobre o seu comportamento; solicitam que, no caso de alguma dificuldade, os comunique, entre outros.</p> <p>Neste dia, uma criança chegou acompanhada de sua mãe que disse para a professora que a filha não estava bem, mas que, mesmo assim, quis vir para a escola. A mãe perguntou para a professora se poderia deixar o remédio da filha para ser ministrado às 9h; a mesma indagou se a medicação estava acompanhada de receita e carimbada pela secretaria da escola e a mãe respondeu que não. A professora explicou a norma da escola, dizendo que, neste caso, ela não poderia ministrar a medicação. Diante do impasse, a mãe justificou que esqueceu a regra e que não se tratava de antibiótico e sim de um xarope. A professora sugeriu que a mãe voltasse até a escola para medicar a criança. Neste caso, a mãe propôs levar a filha de volta e perguntou à criança se ela queria voltar para casa, mas esta mostrou-se resistente à ideia; a mãe cogitou a possibilidade de adiantar a medicação em 1h, mas voltou atrás. Ao final da conversa, a mãe e a professora combinaram que a criança ficaria na instituição e caso a mesma apresentasse algum sintoma (febre, mal-estar etc.), a escola entraria em contato com a mãe.</p> <p>Enquanto aguarda as crianças, a professora verifica as agendas e envia um bilhete referente à Festa da Páscoa no CMEI às famílias.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Páscoa é tempo de partilha e gostosuras e vivenciaremos esse momento com uma festa bem animada, por isso pedimos para quem puder e quiser enviar até quarta-feira (20/04) um pacote ou prato de doces.</p> <p>Muito obrigada, CMEI</p> </div> <p>Observo, no mural da sala, uma pesquisa referente à Páscoa. Uma das mães olha o cartaz a fim de se certificar da data para enviar o resultado da pesquisa que as crianças levaram para realizar com suas famílias: Qual é o verdadeiro sentido da Páscoa?</p>	

Café - Leite com pão.

Sala de Atividades – A professora faz a chamada, o calendário e a contagem das crianças; como de costume no quadro de giz, registra o nome da cidade, a data, o dia da semana, o mês e o ano e o nome das crianças presentes. Desta vez, solicita que um menino conte o número de meninos e uma menina o número de meninas. Na sequência somam o número de meninos e meninas, totalizando o número de crianças presentes.

Oficina de Chocolates – A coordenadora do CMEI e uma professora auxiliar realizaram, juntamente com as professoras das turmas, uma oficina de chocolates. A coordenadora disse para a turma que recebeu um recado da Dona Coelha, dizendo que o coelhinho da páscoa sumiu e que precisava de ajuda para fazer os chocolates, pois sozinha seria impossível. Ela pergunta se as crianças concordam em ajudá-la a fazer os chocolates; num misto de surpresa e ansiedade, as mesmas aceitam a proposta. O chocolate é derretido num forno microondas e as crianças enchem as forminhas, que são levadas para a geladeira. Prontos os bombons e os coelhinhos, estes são embalados pelas crianças. Os chocolates serão acondicionados num coelhinho-fantoches, confeccionado por uma funcionária da escola. Cabendo às crianças terminarem o fantoches, desenhando e decorando o rosto do coelhinho; esta será a lembrancinha de páscoa do CMEI para as crianças.

A coordenadora diz que, no ano de 2010, o CMEI não teve atividades relacionadas às datas comemorativas e a comunidade escolar estranhou muito. Sendo assim, para 2011, a coordenação e os professores pensaram em trazer a família para participar das atividades, como aconteceu com o ‘Carnaval em Família’; será enfatizado o aspecto pedagógico, com a participação das crianças, a exemplo da oficina desenvolvida, a confecção do fantoches. Pergunto sobre a festa da partilha⁶⁷ e a coordenação responde que a mesa com os doces ficará, também, à disposição dos pais para que este possam participar desse momento na escola.

Conversas informais – A professora informa-me que a turma já tem um nome. Pergunto qual é o nome e como chegaram a ele? A mesma me diz que as famílias foram consultadas, por meio da agenda, e, a partir dos nomes sugeridos, as crianças votaram.

Olá Mamãe.

Estamos escolhendo um nome para a nossa turma e queremos muito a sua opinião. Converse com o seu filho e mande sua sugestão.

Att. Isadora.

⁶⁷ Expressão utilizada pela professora da turma.

Biblioteca – Com o auxílio da música ‘Seu lobo está?’, a professora faz uma adaptação da história do livro-dedoche ‘Que horas são, papai lobo?’, escrito por Annie Kubler, da Ciranda Cultural.

Almoço - O cardápio é legumes, arroz, feijão e salsicha, de sobremesa, mamão.

Parque – As crianças brincam livremente. Observo que, infelizmente, o momento de parque das crianças que não apresentam bom comportamento durante as atividades é ameaçado, com frases como: “Você quer perder o seu tempo de parque?”.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 25/04/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Relaxamento – Cheguei à instituição por volta das 13:30h, o dia estava chuvoso e as crianças dormiam na companhia de uma professora auxiliar. Logo, chega a professora regente que é informada que a mãe da Natália⁶⁸ enviou roupa de inverno para a filha e que uma das crianças está com dor de ouvido e a família já foi comunicada para vir buscá-la. A professora regente pergunta ao menino: Onde está doendo? Ele aponta para o pescoço. A professora pergunta: “Como você machucou”? O menino diz que bateu na cama. A professora pergunta: “Você bateu sozinho ou alguém te bateu”? A criança diz que não, que bateu sozinho. A professora olha para mim e diz, em voz baixa, que o pai do menino costuma bater. A mesma mostra-se preocupada porque, conforme a informação do menino, parece ser dor no pescoço e não no ouvido. Fez-se novo contato telefônico com a família e o pai vem buscar o filho. Segundo a professora, o pai é muito jovem e não se mostrou preocupado com a queixa do filho, no entanto, a professora reforçou a necessidade de que a criança seja levada ao médico.

No período vespertino, compareceram poucas crianças neste dia. A professora justifica que algumas mães que trabalham em salão de beleza e que este tipo de estabelecimento é fechado às segundas-feiras, sendo assim, seus filhos não frequentam o CMEI neste dia da semana. Ela comenta que as crianças, filhas de funcionárias do salão, não comparecem na escola, mas a filha da dona do salão de beleza não falta. Ela argumenta se não deveria ser o contrário, por entender que a dona do salão deve ter mais tempo para ficar com a filha do que as suas funcionárias.

⁶⁸ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

Lanche - As crianças se servem de chá e bolo.

Sala de Atividades – A professora faz o planejamento da semana junto com as crianças, perguntando: O que vocês querem aprender sobre o projeto de alimentação? A participação do grupo é pequena, mais precisamente, três crianças lançam ideias e colaboram na elaboração do planejamento. Elas decidem que querem aprender mais sobre o arroz e com o auxílio da professora elaboram o planejamento semanal. A professora propõe uma pesquisa: O arroz tem vitaminas? Onde encontramos o arroz para comprar? As questões são escritas numa folha de papel sulfite e anexadas, no mural, na porta da sala. A professora se queixa de que poucas crianças trouxeram a última pesquisa solicitada; diz, ainda, que aqueles que trouxeram a pesquisa ganharam um adesivo na agenda.

A professora diz que uma criança do seu grupo do período matutino não trouxe a pesquisa; questionada, a criança disse que não fez a atividade porque não tinha caneta. A professora lhe dá uma caneta e um adesivo na agenda, de modo que, da próxima vez, esta poderá fazer a pesquisa junto à sua família. Entretanto, narra que outra criança do grupo questiona porque o colega não fez a pesquisa e ganhou não só o adesivo, mas também uma caneta. A professora explica as razões da sua atitude para a criança. Este fato é narrado pela professora num tom de reflexão, pois, ela não havia analisado a situação nessa perspectiva e concorda que o questionamento da criança tem fundamento.

Jantar – No jantar, foi servida uma sopa.

Sala de Atividades - As crianças brincam com jogo da memória.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 02/05/2011

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

A professora regente da turma faltou. A turma ficou sob a responsabilidade de uma professora auxiliar. Perguntei-lhe se podia acompanhar o grupo naquela manhã e ela concordou, entretanto, avisou que não tinha planejamento e não sabia o que a professora estava trabalhando com o grupo. Aos poucos, a professora foi tomando ciência dos horários das atividades do grupo naquela manhã (café, pátio, biblioteca, almoço, parque), pois estava exposto num cartaz em uma das paredes da sala. Ela encontrou o caderno de planejamento da professora, mas o planejamento da semana não constava no caderno, apenas anotações. Ela me perguntou se a professora fazia o planejamento com as crianças, informei que sim e que depois o mesmo era fixado em uma das paredes da sala de

atividades.

Entrada - Enquanto a professora recebia as crianças, as demais jogavam ‘cara a cara’⁶⁹, um jogo conhecido das mesmas. Uma das crianças retornou ao CMEI após o término das férias de sua mãe e chorou, resistindo em permanecer na escola. Laura⁷⁰ também chorou e, tem apresentado este comportamento com frequência, especialmente, às segundas-feiras.

Café – Pão e leite com achocolatado. Durante o café, converso com algumas crianças, uma delas me conta que mudou de casa. Pergunto para Laura⁷¹: “Você está triste”? Ela responde: “Não, com saudade”. Pergunto: “De quem”? “Da minha mãe”.

Sala de Atividades - Para conhecer as crianças, a professora trabalhou com uma música que dizia assim: Professora: “Bom dia como vai você?”, referindo-se a uma das crianças. A criança responde: “Henrique”. Professora: “Oh! Henrique como é bom te vê, palma, palma, mão com mão, agora um abraço de coração”. A professora abraça todas as crianças, exceto José, que não participa da brincadeira. Entretanto, a professora pergunta: “Vocês não têm piolho não”? As crianças respondem: “Não”. Professora: “Ah! Bom se eu pegar piolho vou ficar brava”. Na sequência, faz a contagem das crianças na sala, registra as condições climáticas e distribui massinha para o grupo. Durante a permanência do grupo na sala, diante do comportamento de uma das crianças, ameaça que esta irá perder cinco minutos do parque se não melhorar.

Pátio – No trajeto para o pátio, uma das crianças pede para que a professora amarre o seu tênis. Professora: “Você não sabe amarrar”? A criança balança a cabeça dizendo que não. Professora: “Pede para a sua mãe ensinar”. Em um dos espaços externos do CMEI, com um giz, a professora desenhou uma amarelinha no chão, mostrou para as crianças como se brinca, organizou uma fila e todos brincaram de amarelinha, até mesmo o José, que chorou para ficar na escola e demonstrou resistência em participar de algumas atividades.

Sala de atividades - As crianças foram ao banheiro, tomaram água e, enquanto esperavam o horário de biblioteca, a professora realizou mais uma brincadeira cantada, ‘Senhor Caçador’.

Biblioteca – A professora responsável pela biblioteca conta o conto ‘Os músicos de Bremen’, extraído do livro ‘Os mais belos contos de Grimm’, da Ciranda Cultural. Na sequência, organiza, sobre as mesas, livros sobre animais da Enciclopédia da Natureza – Planeta Vivo, da Editora Planeta.

Atividades de Registro - A turma fez um texto coletivo, que foi fixado na parede externa da sala de atividades, relatando uma das atividades desenvolvidas no projeto de trabalho ‘Circo’, a visita no CLAC – Centro Londrinense de Arte Circense. No projeto de trabalho ‘Alimentação’, um

⁶⁹ O jogo já se encontrava sobre as mesas, provavelmente, havia sido utilizado na sexta-feira.

⁷¹ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

cartaz fixado numa das paredes internas da sala de atividades indica o nome da criança e a sua fruta preferida, bem como, a representação da mesma num gráfico, revelando quais são as frutas preferidas pelo grupo.

Almoço - No cardápio, arroz, feijão, omelete e tomate. Sobremesa: melancia.

Parque – As crianças brincam livremente.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 09/05/2011

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Pátio – No pátio, as crianças realizam brincadeiras cantadas com quatro estagiárias do curso de pedagogia de uma universidade particular de Londrina, que também conversaram com o grupo sobre o final de semana, conseqüentemente, sobre o dia das mães.

Hora do Conto – A professora responsável pela biblioteca contou a história “Festa na Floresta”. Antes de iniciar a história, ela conversou com as crianças sobre o dia das mães, questionou como haviam sido as comemorações e ressaltou que as mães não devem ser lembradas somente nesta data, mas que merecem um beijo e um abraço todos os dias. As crianças lembram que há, também, o dia dos pais. Uma delas lembra o dia do avô e a professora reforça dizendo que temos também o dia dos avós. Durante a contação de história, a professora interrompe a mesma, várias vezes, para chamar a atenção de algumas crianças que se dispersam. Uma delas é retirada da atividade e três crianças dormem. Depois de contar a história, a professora distribuiu livros e solicitou que eles pensem num novo título para a história, após o manuseio dos mesmos.

Lanche - Chá e bolacha doce. A maioria das crianças recusa o chá. Após a insistência da professora auxiliar, que é quem acompanha o grupo nesse momento, algumas crianças experimentam. As que apreciam a bebida tomam sem problemas, repetem uma, duas vezes.

Sono - A maioria das crianças adormece rapidamente, algumas resistem. Para uma delas a professora diz: “Quero ver a mãe do Lucas⁷² reclamando que ele está com sono!” “Vou acordar primeiro quem ainda não dormiu”. Dentre os comentários tecidos pela professora na tentativa de que as crianças adormeçam diz: “Estou te desconhecendo, Marcos. Se você continuar assim, não vai mais estudar na minha sala, nem o seu irmão vai conseguir a vaga nessa escola”. A professora

⁷² Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

elogia algumas crianças, dizendo serem estas muito inteligentes, mas diz que uma das meninas, apesar de inteligente, tem um costume muito feio, distorce os fatos que ocorrem com ela no grupo, como, por exemplo, o fato desta incentivar a exclusão de uma das colegas com excesso de peso das brincadeiras e dizer para a mãe que foi a colega que bateu nela e a mãe, por sua vez, vir tomar satisfação com a criança apontada pela filha. Outra fala da professora diz respeito ao comportamento da mãe do Guilherme, considerada superprotetora que causa problemas desde o berçário, pois exigia, por exemplo, que, no banho do seu filho, fossem utilizados apenas os materiais de higiene enviados por ela, bem como, os demais acessórios necessários para o mesmo.

Conversas informais – Em uma conversa, a professora relatou que, em comemoração ao dia das mães, solicitou-se que estas enviassem receitas, que foram digitadas, depois coladas e decoradas pelas crianças num caderno. Com as mães, realizou-se uma oficina para que estas aprendessem a fazer um trabalho manual com fitas para encapar o caderno. As professoras fizeram as capas dos cadernos das mães que não comparecera à oficina. A atividade ocorreu no dia 06/05/11 das 7h às 8h. Em síntese, as mães foram presenteadas com um caderno de receita que ajudaram com as crianças a confeccionar.

A turma está trabalhando com um projeto sobre alimentação e as professoras estão convidando algumas mães para vir até o CMEI para fazer uma atividade de culinária com as crianças. Uma das mães foi convidada para fazer arroz doce, porém em razão do seu horário de trabalho, a mesma não pôde comparecer, mas preparou e enviou o arroz doce para o grupo.

A professora me diz: “Como é difícil trabalhar com os pais?”. Pergunto: “Por quê”? Professora: “Porque preciso de um representante do Conselho Escolar e um do APF – Associação de Pais e Funcionários, para participar de uma reunião na prefeitura e não consigo nenhum membro do conselho que se disponha a comparecer. A impressão que dá é que é um fardo para eles participar do conselho. Na última convocação para uma reunião, não compareceu nenhum pai. Eles não sabem o poder que eles têm. Quando estávamos sem direção, em uma reunião na Secretaria de Educação, um deles se manifestou em nome dos pais do CMEI e a decisão veio rapidamente”.

A professora queixa-se de que, quando os pais do grupo têm algum problema com seu/sua filho (a) no período matutino, costumam reclamar com a professora do vespertino, e o contrário também acontece. Ela disse que já informou os mesmos que uma situação que acontece de manhã deve ser resolvida com a professora da manhã, pois ela não tem como resolver uma situação que não vivenciou.

Pergunto de uma das crianças do grupo que não se encontrava presente. A professora diz que ela faltou, mas está frequentando o CMEI. Ela narrou que, num determinado dia, a criança permaneceu na escola além do seu horário habitual; ao ligar para a família, constatou que o pai, a mãe e avó ficaram um esperando pelo outro, pensando ser o outro o responsável por buscar a

criança naquele dia.

Jantar - Macarronada. A maioria das crianças aceita bem a macarronada.

Pátio - As crianças desenham, com giz, no chão do pátio externo.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: CMEI

DATA: 16/05/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Entrada – As crianças são recepcionadas pela professora e aguardam os demais colegas, nas mesas, brincando com jogo de encaixe. Questionadas sobre como foi o final de semana, as crianças disseram ter ido ao sítio do avô, a um parque aquático, à praia, ao circo. Observa-se que as respostas das crianças referem-se não exatamente ao que fizeram no final de semana, mas a experiências anteriores.

Café – Leite com café e bolacha água e sal.

Parque - Sob orientação da professora, as crianças brincam de pega-pega. A brincadeira sofreu algumas variações, como, por exemplo: o ‘pega-pega agacha-agacha’, se a criança estiver agachada, não pode ser pega; o ‘pega-pega corrente’, as crianças vão sendo pegadas e formando uma corrente; o ‘pega-pega congela’, quando uma criança é pega, fica ‘congelada’ na posição em pé com as pernas abertas e qualquer participante da brincadeira pode passar por baixo da perna desta e descongelá-la. As crianças brincam também de ‘pato-ganso’, uma brincadeira bastante conhecida no CMEI.

Sala de Atividades - No quadro de giz, a professora registra o nome da cidade, o dia, o mês e o ano. Com o livro de frequência nas mãos, faz a chamada de forma convencional, isto é, lê o nome da criança e a mesma responde. Atendendo à solicitação da coordenadora, as crianças utilizam tinta guache para desenhar alimentos sobre uma cartolina que servirá de suporte para a confecção de um banner que contará os resultados do projeto de trabalho ‘Alimentação’.

Biblioteca - Algumas crianças deitam para ouvir a história “Festa no céu”, de Ana Maria Machado. Na sequência, a professora canta uma música relacionada à história e solicita que as crianças batam palmas para a história; estas aplaudem atendendo ao pedido da professora.

Almoço – Feijão, arroz e picadinho de carne com milho. A professora comenta que o CMEI está com problemas com a merenda, novamente. Aproximadamente, há uma semana, o café tem se restringido a chá, leite e bolacha água e sal, e no almoço não está sendo servida a fruta de

sobremesa, assim como, legumes e verduras, além de lamentavelmente ter ocorrido de a refeição ser servida fria.

Parque - As crianças brincam livremente.

Conversa informal – Perguntei para a professora como foi a oficina em comemoração ao dia das mães e lamentei não ter sido informada para partilhar desse momento. A professora disse que, infelizmente, teve uma semana bastante atarefada e não foi possível me avisar, mas foi muito boa. A comemoração aconteceu no dia 06/05/11, das 7h às 8h, com a participação de 09 (nove) mães e 01 (uma) avó.

A turma está desenvolvendo um projeto de trabalho sobre alimentação. Há tempo, o grupo vinha programando um churrasco, que aconteceu no dia 14/05/11, no teatro de arena do CMEI. Segundo a professora e as crianças, com a ajuda dos funcionários do CMEI e a empolgação do grupo, foi um sucesso.

Agenda - A professora solicita as agendas para ver a pesquisa sobre o churrasco. As perguntas são: “De onde veio o churrasco? Como ele acontece em sua casa”? Algumas famílias pesquisaram na internet, outras responderam utilizando apenas de seus conhecimentos e outras não responderam. Seguem, abaixo, algumas das respostas:

Como nossa casa é pequena, nosso churrasco acontece com poucos amigos e de vez em quando. Ultimamente, estamos preferindo fazer espetinhos com carne, cebola, pimentão e bacon. Todos adoram a Marcela também, é claro, tirando tudo e deixando só a carne.

Em casa, fazemos, hoje em dia, numa churrasqueira elétrica, onde as crianças se deliciam, gostam muito.

Papai Wilson.

Em casa, quando tem alguém fazendo aniversário, é sempre uma alegria, fazemos os churrascos sempre acompanhados de arroz e salada.

Em casa não fazemos churrasco.

Com o consentimento da professora, ao folhear as agendas, encontrei um bilhete enviado aos pais, que se destacou por ser resultado da participação de uma das mães do grupo pesquisado na Assembléia de Pais.

Xô, piolho!

Durante a Assembléia de Pais, o piolho foi um assunto bastante debatido e comentado, devido à preocupação da comunidade escolar acerca desse parasita que pode trazer doenças. Como sugestão, a Isabel, mãe da Marcela, da turma ..., nos passou algumas dicas de como prevenir e combater o piolho [...]. Se todos trabalharmos juntos vamos nos livrar desse parasita.

A Direção



APÊNDICE H

DIÁRIO DE CAMPO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA PARTICULAR

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR	DATA: 08/10/09
ATIVIDADE: Reunião de Pais	
<p>A reunião com os pais dos grupos de crianças que completam seis anos no próximo ano letivo teve como objetivo conversar, trocar ideias, partilhar informações e ouvir os pais sobre o primeiro ano. Anexo ao bilhete que convidava os pais para reunião, a escola perguntou o que estes gostariam de saber sobre o primeiro ano e solicitou que fizessem suas perguntas e as encaminhassem à coordenação, de modo que esta pudesse organizar a reunião com o intuito de atendê-los, respondendo suas dúvidas. A reunião contou com um número significativo de pais interessados em discutir o assunto.</p> <p>A reunião foi presidida pela diretora e pela coordenadora, que justificaram a ausência das professoras dos grupos, em razão das mesmas estarem trabalhando na elaboração dos portfólios das crianças. Momentos antes de iniciar a reunião, os pais, puderam ver uma exposição dos trabalhos realizados por seus filhos. A reunião começou com uma dinâmica em que um dos participantes se ausentou do restante do grupo e aos demais foi disponibilizado papel, canetões, lápis de cor, etc. O participante que se ausentou do grupo retornou ao mesmo com a tarefa de, pausadamente, descrever um objeto, visto apenas por ele, aos que permaneceram no grupo. Estes, sem olhar o desenho do vizinho, deveriam ir desenhando a partir da descrição do colega. A dinâmica contribuiu para que os pais se colocassem um pouco no lugar de seus filhos e vencessem o medo de errar, de desenhar, de se arriscar etc. A atividade mostrou, ainda, que cada um faz uma interpretação do que está sendo solicitado, pois somos diferentes e devemos respeitar os nossos pares.</p> <p>A coordenadora da escola apresentou por meio de ‘slides’, de forma sucinta, a sua proposta e, conseqüentemente, a necessidade de dar continuidade ao trabalho realizado na educação infantil, no primeiro ano do ensino fundamental, e respondeu as questões feitas antecipadamente, pelos pais. Como por exemplo: As crianças vão continuar brincando? Se o meu filho mudar de escola, ele terá dificuldade de se adaptar? Quais os conteúdos e os materiais utilizados no primeiro ano? Outras questões surgiram, como, por exemplo: a questão da idade de ingresso no primeiro ano, uma vez que houve relato da dificuldade das escolas em Londrina, em lidar com as transferências das crianças de uma escola para outra, em especial, daquelas oriundas de outras cidades; se a rotina do primeiro ano previa momento para o ‘descanso’, considerando-se que há</p>	

crianças que precisam de uma ‘soneca’ na escola. As questões foram partilhadas e respondidas com tranquilidade e segurança. Na ausência de consenso, como no caso do tempo, na rotina, reservado para o descanso, a coordenação argumentou que isso não será possível, pois apenas uma criança tem esta necessidade apontada pela família, o que não se tem percebido, na escola, pois esta vem desenvolvendo as suas atividades normalmente. No entanto, caso a criança mostre o desejo e a necessidade de dormir, será, como na educação infantil, viabilizado a ela que descanse. A coordenação da escola apresentou aos pais um vídeo sobre atividades realizadas pelas crianças, na instituição, que encantou a todos. Para finalizar, foi servido, um lanche preparado pelas crianças e disponibilizadas cópias de textos para conhecimento e reflexão dos pais.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 14/10/09

ATIVIDADE: Solicitação de autorização para a realização do estudo-piloto na instituição.

Foram entregues, em mãos, à direção da escola, uma carta solicitando autorização para a realização de um estudo-piloto para a elaboração da tese, que versará sobre o tema “A família e a instituição de educação infantil: relações e conflitos na sociedade contemporânea”, e uma cópia do projeto de pesquisa. A conversa pautou-se no material citado e foi explicado que, nesta primeira etapa, a coleta de dados se dará por meio da observação do cotidiano dos pais e profissionais da instituição de educação infantil no que se refere à relação entre ambos (horário de entrada e saída, formas de comunicação - agenda, mural, recados, circular, uso do telefone etc. -, e participação dos pais nas atividades da escola - reuniões de pais, eventos etc.); e da análise de documentos (atas de reuniões, proposta pedagógica etc.). Após algumas ponderações, como o fato da escola estar acolhendo uma doutoranda, que realiza uma pesquisa, e estagiários, o que demanda tempo da direção e da coordenação para atendê-los sempre que necessário, a instituição concordou com a realização do estudo-piloto nesse momento. Solicitei, também, sua permissão para usar, como material de trabalho, a reunião de pais, que foi realizada no dia 08/10/09, da qual obtive autorização. No que diz respeito aos documentos propostos para a análise, a diretora informou que não são feitas atas das reuniões de pais, pois, após avaliação sobre o assunto, a escola entendeu que tem como prioridade o trabalho com as crianças, assim são feitas anotações para o uso da coordenação. Desse modo, o tempo que seria despendido na redação das atas, pode ser mais bem aproveitado com o trabalho com as crianças. As atas ficariam arquivadas sem um real proveito para o grupo e há, também, a questão ambiental,

assim, deve-se evitar o desperdício de papel. Quanto aos demais documentos citados, a mesma concordou em disponibilizá-los para consulta e análise.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 22/10/09

ATIVIDADE: Recepção das crianças no hall de entrada da escola.

Acompanhei a chegada das crianças na escola, no período vespertino, que acontece das 13h às 14h. As crianças são recepcionadas no hall da escola, pela diretora e pela coordenadora, e são acolhidas, sempre, com muito entusiasmo. Algumas chegam à escola fantasiada, assim no lugar da Mariana⁷³, chega a Barbie Mosqueteira, a noiva, o Batman, a fada... Entre os cumprimentos, os pais transmitem as informações sobre seus filhos, como, por exemplo, ‘precisa dormir’, ‘precisa tomar remédio’, ‘dormiu de manhã’, ‘está tudo certo’, entre outras. Os recados são anotados numa prancheta e, posteriormente, transmitidos aos professores responsáveis pelos grupos de crianças.

Em conversa com a diretora, o fato da recepção das crianças ser feita pela direção e pela coordenação foi uma opção da escola com os seguintes objetivos: que as crianças possam ter um acolhimento afetuoso, organizado e conduzido pela professora de cada grupo; 2) que a direção e a coordenação possam estar mais próximas das necessidades e dos anseios das crianças e suas famílias; 3) evitar conversas entre os adultos (pais e/ou responsáveis e professores) que exponham as crianças frente ao grupo; 4) e que os recados sejam transmitidos aos professores com o encaminhamento pedagógico necessário. Isto não significa que os pais não podem acompanhar o seu filho até a porta da sua sala, o que deverá acontecer, ocasionalmente, sempre que houver uma razão especial, como, por exemplo, o desejo do filho de lhe mostrar algo que se encontra na sua sala, entre outras.

Nesse dia, estava exposto um cartaz que convidava os pais para uma palestra que seria realizada por um determinado grupo e que versaria sobre o trabalho com pessoas portadoras de necessidades especiais. Uma das crianças perguntou o que significava uma necessidade específica. A diretora explicou que é uma pessoa que tem uma necessidade que é só dela. Outra criança trouxe para a escola dois ramos de trigo e a diretora perguntou onde ela o havia encontrado. A menina respondeu que encontrou no lugar onde ela comprou seu lanche. Ali mesmo, na porta, é proposta uma pesquisa sobre a utilidade do trigo, ou seja, o que se pode fazer

⁷³ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

com o trigo. Em razão da Gripe A, antes de ir para a sala, as crianças lavam as mãos sob a supervisão de uma professora, na sequência, seguem para suas salas de atividades.

Nesse mesmo dia, a escola disponibilizou-me cópias de quatro textos, “O trabalho no Berçário I”, “O trabalho no Berçário II”, “A criança de 2 a 3 anos e a escola” e a “A criança de 3 a 6 anos e a escola”, que são entregues aos pais por ocasião da matrícula ou quando se percebe a necessidade de encaminhá-los à família, um livreto intitulado “Combinados da Apoena” e um Boletim Informativo, que também são entregues às famílias. Para consulta, na instituição, tive acesso à Proposta Pedagógica e à agenda do berçário.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 29/10/09

ATIVIDADE: Recepção das crianças nos grupos.

Após lavar as mãos, as crianças encaminham-se para os seus respectivos grupos sob a supervisão e/ou auxílio de uma das professoras. Hoje, não foi possível acompanhar a “Acolhida” das crianças nos grupos, pois a direção e a coordenação da escola não haviam informado os professores da minha entrada nos grupos. Sendo assim, observei apenas a acolhida de um dos grupos de crianças de três anos idade. As crianças são recebidas pela professora e, durante este período, ou seja, das 13h às 14h, costumam brincar nos ‘cantos’ organizados pela professora. As crianças também retiram da lancheira o que deve ser conservado na geladeira e colocam (fruta, suco, leite etc.) em uma bandeja. Na sequência, realiza-se a roda para conversa e organização das atividades pelo grupo. Sendo assim, ocupei-me em conhecer e analisar a proposta pedagógica da escola.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 05/11/09

ATIVIDADE: ACOLHIDA DAS CRIANÇAS NOS GRUPOS

As crianças são recepcionadas pela(s) professora(s) e prontamente, abrem suas lancheiras e separam, em uma bandeja o que deve ser guardado na geladeira e, posteriormente consumido na hora do lanche. Observei a “acolhida” de quatro grupos. Na Turma da Abelha (crianças de 2 A 3 anos), a proposta é o “canto do mercado”, que havia sido organizado para que as crianças

brincassem, no entanto, uma das crianças trouxe carrinhos, conseqüentemente, estes se tornaram o foco do interesse de todos. A professora, então, propôs disponibilizar carrinhos da escola para o restante do grupo e a construção de uma pista com um jogo de madeira - mosaico. Na Turma da Aranha (crianças de 3 a 4 anos), a proposta era o jogo de encaixe, mas ao perceber percebido o desinteresse de uma das crianças em brincar com o jogo, a professora oferece outro tipo de jogo de encaixe. Enquanto as crianças já recepcionadas brincam, as que vão chegando conversam com as professoras que as incentivam a tirar suas camisetas, pois o calor, nessa tarde, é intenso. Uma das crianças chega com a “caixa de memória”. Cada final de semana, uma criança do grupo é sorteada para levar a “caixa de memória” para casa. Esta caixa tem como proposta que, juntamente com a família a criança coloque nela fotos, objetos, roupas etc. de quando era bebê e o seu objetivo é trabalhar a história de vida de cada um, bem como, o fato de que já cresceram. Este grupo conta com uma professora regente e uma tutora de duas crianças portadoras de necessidades especiais. Naturma (crianças de 3 a 4 anos), a proposta são dedoches e os demais cantos da sala. A professora utiliza-se desse momento para auxiliar, individualmente, as crianças num trabalho de bordado. O grupo conta com a professora regente e uma tutora de uma criança portadora de necessidades especiais. Na Turma dos Bichos (crianças de 4 a 5 anos), a professora propõe o jogo de xadrez e um quebra-cabeça imantado. Nesta sala, há uma geladeira, onde são armazenados os alimentos separados pelas crianças anteriormente; a mesma recebe também os alimentos das salas vizinhas. O quebra-cabeça imantado é disposto na porta da geladeira, que se transforma em suporte para o jogo; há também desenhos imantados feitos pelas crianças decorando a geladeira.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 14/11/09

ATIVIDADE: SÁBADO GOSTOSO

Como o próprio nome diz, o Sábado Gostoso é uma atividade semestral muito “gostosa”, cujo objetivo é reunir as famílias para se conhecerem melhor. É um momento de interação das crianças com seus professores e familiares, dos familiares com os professores etc. Nesse dia, vale convidar o amigo mais próximo, a avó, o tio, a tia, o primo e a prima para conhecerem a escola e partilharem desta atividade com a criança. A escola não possui pátio coberto, assim, sempre que há um evento, como diz o convite enviado às famílias, há a necessidade de uma torcida pelo sol. As atividades são realizadas no quintal da escola, com suas árvores, brinquedos, “lounge”, lindamente organizados com bancos, cadeiras de varanda, redes, flores, para que as pessoas

possam se sentar, conversar, descansar... O convite avisa “Prepare [...] sua disposição, aquela roupa confortável que está louca para sair do armário, uns comes e bebes deliciosos que só você sabe fazer e muita, muita disposição!”. Cada família leva um prato de doce ou salgado e uma bebida (refrigerante ou suco), compondo uma mesa farta. Em razão da Gripe A e do crescente número de crianças na escola, este ano acontecerão dois sábados gostosos, um para as crianças de zero a três anos e outro para as crianças de quatro a seis anos, de modo a evitar aglomerações. Hoje, foi a vez das crianças de quatro a seis anos, das Turmas da Aranha, Arco-Íris, Bichos, Amor e Bosque. O Sábado Gostoso teve início às 15h e término às 17h30min. As crianças foram convidadas a participar do Escambo, ou seja, uma feira de troca, como diz o convite, uma “ideia bacana [...], já que precisamos refletir a todo o momento sobre os “resíduos” que estamos gerando. Que tal trazer aquele objeto que está com você há tanto tempo e trocar por outro ainda desconhecido? E o livro que você gosta muito, mas adoraria trocar por outro com um assunto novo? Tem também aquele sapato, um brinquedo, um LP, uma camisa, uma flor de cabelo, um pente da minha avó, uns gibis... Enfim, tudo que estiver em condições de troca está valendo. É só desejar fazer o escambo”. O bilhete diz ainda “é bom trazer uma toalha para ‘expor’ seus objetos e fazer os combinados com as crianças, explicando o que essa troca significa, para evitar ‘chororô’. Abra os baús e passe para frente o que já não quer mais ficar só com você!”.

O Sábado Gostoso traz sempre uma apresentação cultural. Dessa vez, quem prestigiou o evento foi o Grupo LATA (Laboratório Aberto de Trabalhos Artísticos), que apresentou ritmos afro-brasileiros como Baião, Côco, Maculelê, Maracatu, entre outros. A fim de divulgar um pouco dos costumes, crenças e ritmos regionais de diferentes regiões do Brasil, o grupo envolveu a todos, obtendo a participação das crianças e de seus familiares e professores. Um momento muito prazeroso! Além do escambo e da apresentação cultural, os convidados realizaram atividade de pintura no ateliê, brincaram de casinha, num canto preparado para esta finalidade e com bambolês etc.

Para finalizar, a escola preparou uma sessão de cinema, com direito a pipoca, para assistir a um DVD da “Festa Agostina” realizada na escola, desta vez, somente para as crianças. A escola não festeja as datas comemorativas, a única data celebrada, por acreditar que, esta traz bastante da nossa cultura, é a “Festa Junina”. Como este ano a chuva foi uma constante nos meses de junho e julho, bem como, a suspensão das atividades em razão da Gripe A, a Festa Junina só foi possível em agosto e sem a participação das famílias para evitar aglomerações. Após a sessão de cinema, cada família levou para casa uma cópia do DVD exibido e cada criança, uma sacola retornável, com o logo da escola.

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR	DATA: 17/11/09
ATIVIDADE: REUNIÃO COM A NUTRICIONISTA	
<p>A escola convida todos a participar de uma reunião com a nutricionista da escola, uma vez que a mesma tem a preocupação de promover ações de educação nutricional com a intenção de tornar a alimentação das crianças, desde bebês, adequada, e também de ajudar os pais em aspectos importantes para a formação de hábitos alimentares saudáveis. A reunião tem o objetivo de levar os participantes a refletir sobre a alimentação das crianças, pois se acredita que discutir sobre alguns conceitos que adquirimos ao longo de nossa história é o primeiro passo para mudanças. Um aspecto interessante, no convite para a reunião, é que a escola convida além dos pais, avós e cuidadores, por considerar que estes estão diretamente envolvidos com a rotina e a educação das crianças. Outro aspecto interessante é o fato da escola solicitar que os convidados enviem, por email, suas perguntas, a fim de organizar e atender as expectativas dos participantes na reunião. A reunião contou com a participação dos pais, avós, cuidadores e dos professores. A mesma reunião aconteceu no ano passado, sendo assim, a nutricionista justificou que os slides eram os mesmos, uma vez que, nesse curto espaço de tempo, não houve grandes mudanças no que se refere à “Educação Alimentar do Pré-escolar”. A nutricionista falou de uma educação alimentar ideal, apontando vários alimentos como não recomendáveis na alimentação das crianças e indicando outros altamente recomendáveis na educação das crianças. Os participantes interagiram com a palestrante, fazendo perguntas, esclarecendo suas dúvidas e, muitas vezes revelando as dificuldades encontradas na educação alimentar dos seus filhos, como, por exemplo, a ingestão de líquido durante as refeições, de sucos de caixinha, bolachas não recomendáveis, entre outros. Ao final da reunião, a escola disponibilizou alguns textos, “Papinhas”, “Lanche na Escola”, “Nosso Lanche”, “Receitinhas saudáveis para o nosso dia a dia...” e uma crônica. Para concluir, como de costume, a escola serviu suco e algumas bolachinhas para os presentes.</p>	

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR	DATA: 19/11/09
ATIVIDADE: SAÍDA DAS CRIANÇAS	
<p>A saída das crianças ocorre das 17h30min às 18h30min e a mesma conta com uma equipe composta por: um segurança, o porteiro, a direção, a coordenação e os professores. A equipe utiliza-se de rádios de comunicação “talk-talk”. O porteiro ou as pessoas responsáveis em</p>	

chamar as crianças avisam os professores que os pais, as mães ou responsáveis chegaram e solicitam que as mesmas sejam conduzidas à saída. A escola tem um espaço privilegiado para embarque e desembarque das crianças da educação infantil em frente à porta de acesso à escola. Nesse espaço, há duas vagas e o combinado é que o primeiro carro da fila estacione sempre na vaga da esquerda, a fim de agilizar o embarque e o desembarque das crianças.

Como acontece no momento da entrada, as crianças são entregues aos seus pais ou responsáveis pela diretora e pela coordenadora, salvo exceções, como no caso das crianças menores, em especial, as de zero a dois anos, que, quando necessário são entregues aos pais e/ou responsáveis pela professora da sala. Os pais questionam se o dia do (a) filho (a) na escola foi tudo bem, se dormiu ou não; a pessoa responsável em entregar a criança responde os questionamentos e, quando possível, faz um breve comentário sobre uma das atividades realizadas pela criança naquele dia. As crianças são recebidas pelos pais de forma acolhedora, exceto uma delas, que foi recebida por uma funcionária da família de forma 'automatizada'. Outra situação observada é o inevitável desprazer em comunicar aos pais que a criança foi mordida ou sofreu uma queda etc. No entanto, observei que os pais que receberam tal comunicado agiram com bastante tranquilidade.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 16/03/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

RECEPÇÃO – As crianças são recepcionadas, no portão da escola, pela diretora e por uma professora auxiliar. Os recados são anotados numa prancheta e, posteriormente, transmitidos às professoras da turma.

ACOLHIDA – Para a minha surpresa, a professora regente usava um adereço (arco de cabelo com algumas antenas coloridas), digamos que era uma professora antenada. Das 13h às 13:30h, as professoras aguardam as crianças na sala de atividades, que dispõe de jogos confeccionados pelas crianças (trilha dos morcegos, trilha do espaço, memória da turma, memória de frutas) para que as mesmas brinquem até que cheguem todos os amigos. Após este horário, as crianças que chegam até as 13:40h aguardam o chamado da professora na 'bibliotequinha' da escola. Ao chegarem ao grupo, as crianças são acolhidas pela professora, deixam sua mochila no espaço reservado para esta, colocam numa bandeja os lanches que precisam ser armazenados na geladeira, colocam a tarefa sob uma cadeira destinada para este fim e escolhem um grupo e um jogo para brincarem. A tarefa era uma atividade com as peças do Tangram, sendo assim, uma das

crianças trouxe, para mostrar aos amigos, um jogo de tangram em madeira. Uma menina vem para a escola vestida com uma fantasia de bruxa, a professora pergunta quem acaba de chegar e entra no faz de conta da criança, questionando o nome da bruxa. A escola construiu, ao longo dos últimos tempos, alguns personagens (pirata, bruxa, bicho-papão), e a mais famosa é a bruxa Rosilda, portanto, a menina logo diz ser a bruxa Rosilda. A professora diz; “Não, você é a filha dela, como é o seu nome? A menina responde: “Nilda”.

Roda – A primeira roda do dia é organizada na biblioteca, um espaço anexo à sala de atividades da turma, e tem por objetivo organizar as atividades da tarde. Antes de iniciar a roda, a professora pede que os secretários (duas crianças) vão até a bibliotequinha verificar se há algum amigo aguardando, caso haja, que os chamem para se juntar ao grupo. A professora apresenta-me, formalmente, ao grupo, questionando-os se há, na roda, algum rosto desconhecido, alguém que eles não sabem o nome. Depois, ela solicita que as crianças digam o nome do amigo que está ao seu lado, fazendo com que eles percebam que não sabem o meu nome e que, naquele momento, estou presente no grupo. Apresento-me, explico que, às quartas-feiras até, as férias de julho, estarei acompanhando as atividades do grupo. Com uma folha de papel e uma caneta, a professora pergunta ao grupo o que já fizeram e o que realizarão naquela tarde. O primeiro item da lista é jogos, sendo esta a atividade já realizada pelo grupo. Na sequência, uma das crianças registra, no calendário, a data de hoje, e outras comentam sobre os amigos que faltaram e falam sobre o que desejam para aquela tarde, magueirada (banho de mangueira) e piquenique. A professora escuta a sugestão e explica que a mangueirada não será possível porque não foi, antecipadamente, combinada. Para que acontecesse a mangueirada, precisavam: avisar um dos funcionários da escola; de um dia de bastante sol; que cada criança tivesse disponível, em sua mochila, uma troca de roupa etc. O grupo se convence e a roda continua. A menina que trouxe o jogo ‘Mistério Chinês – Tangram em madeira’ apresenta-o aos colegas dizendo: “Sabe quem me deu”? “A minha mãe”. Uma criança pergunta: “Mas como se ela não mora na China”. A menina responde: “Porque aqui também tem”. O próximo item a ser abordado é o ‘Livro da Vida’. A professora, com a ajuda da auxiliar, explica quais os materiais necessários para compor o livro da vida, e qual é a diferença entre o portfólio e o livro da vida. Ela assinala que o portfólio é individual e o livro da vida, um trabalho coletivo, ou seja, todos contribuem com sugestões para a sua construção. Algumas crianças contribuem, explicando a dinâmica do ‘Livro da Vida’ e sugerindo a forma como este poderá ser encaminhado para apreciação das famílias. A professora auxiliar mostra para as crianças o ‘Livro da Vida’ da sua turma do primeiro ano, do ano letivo anterior. A professora regente apresenta um caderno em branco e pede sugestões de como poderiam ilustrar a capa do ‘Livro da Vida’. Surgem duas ideias, a primeira, ilustrar a capa desenhando os planetas, a segunda com autorretrato de cada uma das crianças da turma.

Sala de Atividades – A professora, mostra para o grupo, que está acomodado nas cadeiras das

mesinhas, alguns registros das crianças e algumas fotos, dizendo que aquele material será utilizado para compor o ‘Livro da Vida’. A professora explica que não será possível fazer a capa naquela tarde, pois os materiais necessários não foram providenciados, mas que, depois do lanche, poderiam produzir um texto de apresentação do livro.

Lanche – As crianças lavam as mãos, buscam seus lanches e se acomodam nas mesas para lanche. As professoras preocupam-se com o desperdício de lanche no grupo, especialmente, das frutas. Na sequência, a professora fala da sua viagem a São Paulo e da sua visita a uma livraria, dizendo que, lembrando-se da turma, trouxe para o grupo algo que eles gostam muito, uma coleção de gibis da Turma da Mônica. Os gibis são distribuídos e as crianças que terminaram seu lanche vão para a biblioteca anexa a sala de atividades e, sentadas ou deitadas, leem os gibis.

Roda - Uma nova roda é formada e a professora lê, para o grupo, a poesia “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles. Em seguida, as crianças são convidadas a brincar em um dos ambientes externos da escola; o lugar escolhido foi um espaço próximo ao aletê do bosque, e a brincadeira, coelhinho sai da toca.

Brincadeira – Coelhinho sai da toca.

Roda – Ao retornarem para a roda, a professora pergunta se gostaram da brincadeira e explica que a regra é correr para uma toca e não ficar esperando ser pego para ser o lobo, pois, que em alguns momentos, havia toca sobrando e todos queriam ser o lobo. A professora propõe a próxima atividade, a releitura da obra Manacá, de Tarsila do Amaral, e recorda com o grupo o que já sabem sobre a vida e a obra da artista. Ela pergunta quem conhece um manacá, uma das crianças diz que é a flor preferida da sua mãe e que, na sua casa, há quatro pés de manacás. A professora orienta que, assim como a artista, as crianças poderão representar, numa folha de papel, utilizando apenas papéis coloridos, tesoura e cola, uma flor, uma árvore ou uma planta de que gostam muito.

Sala de Atividades – A professora auxiliar coloca uma música clássica para as crianças ouvirem, enquanto realizam a atividade. Uma das crianças diz: “Essa música é parecida com a música que toca onde a minha avó reza”. A professora questiona: “Você vai numa igreja? Com quem você vai”? A menina responde: “Com a minha avó e o meu vovô, com a minha tia. O meu pai não gosta de ir à igreja”.

Roda - Na última roda do dia, a professora retoma todas as atividades realizadas naquela tarde e a professora auxiliar assume o grupo, apresentando as atividades propostas para aquele final de tarde (desenho livre, escultura com massinha e o jogo ‘Lince – alfabeto da turma da Mônica’).

Saída - Das 17:30h até, aproximadamente, as 18:15h, as crianças realizam as propostas representadas pela professora auxiliar, enquanto esperam que seus pais e/ou responsáveis

venham buscá-las. Esse tempo é utilizado pela professora regente para fazer o registro das atividades realizadas, para observar mais atentamente uma criança e para providenciar o material a ser utilizado no próximo dia.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 23/03/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

RECEPÇÃO – As crianças são recepcionadas no portão da escola, os recados são anotados numa prancheta e, posteriormente, transmitidos às professoras da turma.

ACOLHIDA – A professora e uma das crianças que, nesse dia, chegou mais cedo na escola organizaram algumas propostas de brincadeira para esse momento: mercado (embalagens, óculos, entre outros), pet shop (cachorrinhos confeccionados na escola), banco (botões/moedas e cédulas para brincar). Ao chegarem, algumas meninas criam uma nova proposta, o salão de beleza. Conforme as crianças chegam, são acolhidas, alegremente, pela professora. Elas cumprem com o seu dever de retirar da sua lancheira os alimentos que devem ser guardados na geladeira e os colocam numa bandeja, a tarefa também é colocada sobre uma cadeira. A professora diz que, caso eu queira posso olhar os cadernos de tarefas. Enquanto aguardamos as crianças, olho alguns cadernos e a primeira tarefa do ano, proposta pela professora chama-me atenção. Peço sua autorização e a transcrevo nesse diário.

ANO NOVO! AS FÉRIAS FORAM GOSTOSAS... MUITA HISTÓRIA PARA CONTAR E VONTADE DE CURTIR AS NOVIDADES DA ESCOLA, TAMBÉM CHEGARAM, NÃO É MESMO?

UMA DELAS É A FORMAÇÃO DA TURMA DO PRIMEIRO ANO. AGORA QUE JÁ ESTAMOS CRESCIDOS, NOSSO GRUPO TAMBÉM SE AMPLIOU [...].

E PARA COMPARTILHAR COM AS FAMÍLIAS UM POUCO DO NOSSO PERCURSO, ELABORAMOS O CADERNO DE TAREFAS. ELE CONTINUA ESPECIAL: ÚNICO, EXCLUSIVO. POR ESSA GRANDE RAZÃO VAMOS DEIXÁ-LO INCRÍVEL...

O QUE VOCÊS ACHAM DE ESCREVERMOS NA PRIMEIRA TAREFA DO ANO, O NOME DOS INTEGRANTES DA SUA FAMÍLIA? MAS TEREMOS UM GOSTOSO DESAFIO... PREPARADOS? DEPOIS DE ESCREVER O NOME DAS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA, QUE TAL CONTAR UM POUQUINHO SOBRE CADA UM DELES. PODE SER O QUE MAIS GOSTAM DE FAZER, SUA MÚSICA PREFERIDA, SUA COR E O QUE MAIS ELES QUISEREM TE CONTAR. AH, VALE PEDIR AJUDA PARA O REGISTRO.

BOA DIVERSÃO!

Algumas crianças registram apenas o nome e a cor preferida das pessoas da família, outras, o

nome, a cor, a música e o que elas mais gostam de fazer.

A professora questiona uma das crianças: “Meire, você fez sozinha a sua tarefa”? Meire: “Não, a minha mãe me ajudou”. Professora: “Que horas você fez a sua tarefa”? Meire: “Hoje de manhã”. A menina mostra-me o dedo com um curativo ‘bandaid’. Pergunto o que aconteceu e ela me diz que a sua babá deixou um frango sobre a mesa, ela pensou que estava frio, mas estava quente. Digo que logo ficará melhor. Não satisfeita, ela procura a professora auxiliar, que lhe dá uma pequena bolsa de gelo para colocar no ‘machucado’.

Roda – As professoras conversam com o grupo sobre a acolhida, informam que o João e a professora auxiliar prepararam os materiais e solicitam à turma que, em pequenos grupos, guardem os materiais, organizando a sala para a próxima atividade.

Sala de Atividades – As crianças organizam a sala.

Roda - De volta à roda, a professora inicia a mesma de uma forma bastante gostosa, auxiliando o grupo apenas com gestos, as crianças recitam ‘Leilão de Jardim’, de Cecília Meireles. Referindo-se à estrofe “Quem me compra este caracol? Quem me compra um raio de sol? Um lagarto entre o muro e a hera, uma estátua da Primavera?”, uma das crianças diz que, na sua casa, há um muro com hera para ninguém entrar. Outra diz que sua mãe fez uma pesquisa na internet sobre Tarsila do Amaral. A professora solicita que a criança traga para a escola a pesquisa e, a mesma informa que não será possível porque a sua mãe não gostou e jogou fora. Outra criança se manifesta dizendo: “Eu, a minha mãe e meu pai pesquisamos na internet, mas o meu pai jogou no lixo”. De caneta e papel na mão, a professora solicita às crianças que registrem as atividades realizadas e as que serão feitas no decorrer da tarde. As crianças que ainda não dominam a escrita contam com a ajuda das professoras e dos amigos para fazerem seus registros. Depois da lista pronta, realizam a leitura. Uma das crianças trouxe para a roda uma matéria do jornal do dia sobre uma das obras da Tarsila do Amaral e a professora lembra o grupo da matéria que ela trouxe num outro dia, publicada na revista VEJA, que tratava do desejo da presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em trazer para o Brasil a obra ‘Abaporu’, de Tarsila do Amaral, para a exposição ‘Mulheres, Artistas e Brasileiras’, para celebrar o Dia Internacional da Mulher. Ela diz, também, que a exposição poderá ser vista na FAAP, em São Paulo. Uma das crianças diz que não precisa ir até São Paulo para ver o Abaporu, porque tem familiares que residem em São Paulo que poderão fotografar a obra e enviar para ele. Antônio diz que seu pai mora em São Paulo. A professora retira da sua bolsa o jornal completo e diz para as crianças que, ao ler o jornal pela manhã, também encontrou a matéria. Ela questiona o grupo sobre o que contém o jornal, e folheando-o, mostra para as crianças as sessões que o compõem. O grupo encontrou, no jornal, uma matéria sobre uma das temáticas trabalhada por outro grupo da escola, “Dia mundial da água: o consumo aumenta os mananciais não”. Uma das crianças pergunta: “Foi o outro grupo

que escreveu”? A professora devolve a pergunta para as crianças, que resolvem ir perguntar para o outro grupo se foram eles quem escreveu o texto no jornal. Eles constatam que o grupo não encontra-se na sala, decidem, então, deixar um bilhete e o jornal na sala do mesmo. Uma das crianças diz que a sua mãe escreve numa revista. A professora pergunta: “Ela é jornalista”? Criança: “Sim”. A professora comenta que, então, ela deve escrever muito.

Roda – Uma nova roda é formada e a professora retoma a história da obra “A Negra”, de Tarsila do Amaral. A expressão ‘ama de leite’ é explorada e uma das crianças diz: “A minha babá dá leite para o meu irmão”. A professora questiona: No peito? Criança: “Não, na mamadeira”. Surge a pergunta: “O que são escravos”? Algumas crianças contribuem na recuperação dessa informação. Beatriz diz: “A minha babá não é escrava e eu tenho duas, uma que cuida do meu irmão e outra que cozinha”. Com a ajuda da professora, conclui: “Porque não voltamos ao tempo de antigamente”. Outra criança diz: “Minha avó cuida do Lorenzo”. A professora entrega a reprodução de uma parte da obra “A Negra” e solicita que as crianças recortem a figura para depois, no ateliê, completarem a mesma com o que falta, realizando uma pintura.

Lanche – As crianças lancham e, conforme vão terminando se dirigem ao ateliê para a atividade de pintura.

Ateliê - Realizam a atividade de pintura.

Brincadeira – A medida em que vão concluindo os seus trabalhos, as crianças retornam para a sala para brincarem, novamente, com os cantos propostos na acolhida. O grupo está muito agitado e a brincadeira não acontece a contento. A professora interrompe a proposta, realiza uma nova roda, conversa sobre o que aconteceu e propõe o relaxamento. Aos poucos, as crianças deitam, acomodam-se e conseguem se acalmar, uma delas diz: ‘Eba! Hora da Soneca’.

Leitura – Conforme combinado, é chegada a hora da leitura. A professora traz para o grupo um livro que uma das crianças trouxe para a novidade, num outro dia “A ovelha rosa da Dona Rosa”, de Donald Buchweitz e ilustrações de Lie A. Kobayashi. A história é contada no pátio.

Saída – A atividade era desenho livre, no entanto, a maioria representava a história ouvida há pouco.

Conversas Informais - Atenta a fala de Antônio na roda, questionei uma das professoras se, realmente, o pai de Antônio morava em São Paulo. Ela respondeu que sim. Perguntei se era a trabalho ou se seus pais eram separados. Ela disse que não saberia responder naquele momento, mas que poderia buscar essa informação. Mais tarde, em conversa com a diretora da escola, que se colocou a disposição para qualquer esclarecimento a respeito das famílias, a mesma me informou que os pais de Antônio são separados, mas que o pai está sempre em contato com os filhos, inclusive, por meio do ‘skype’, e que, nesse caso, a internet ajuda bastante a relação entre

eles. Perguntei para uma das crianças: “Você tem irmãos”? Criança: “Não”. Perguntei: “E o que você acha disso”? Criança: “Não é muito legal”. Pergunto: “Por quê”? Criança: “Porque nas férias não tenho com quem brincar”. Pergunto: “Você tem primos”? Ela diz: “Tenho, mas eles não moram aqui”.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 30/03/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

RECEPÇÃO – As crianças são recepcionadas no portão da escola, os recados são anotados numa prancheta e, posteriormente, transmitidos às professoras da turma.

ACOLHIDA – Hoje, tem festa de aniversário no grupo. As crianças são acolhidas pela professora e com sua ajuda enchem as bexigas e confeccionam a toalha para o aniversário da amiga. A tarefa que as crianças trouxeram me chamou a atenção. Peço autorização para a professora e a transcrevo nesse diário de campo.

JÁ SABEMOS QUE A TURMA [...] ADORA POESIAS. MAS AGORA É A VEZ DE DESCOBRIRMOS QUAIS POESIAS NOSSOS PAIS, IRMÃOS, TIOS, AVÓS E OUTROS QUERIDOS TÊM NO CORAÇÃO. SERÁ QUE ELES SE LEMBRAM DE UM POEMA ESPECIAL QUE APRENDERAM QUANDO CRIANÇA?

ESCREVA EM SEU CADERNO O NOME DA POESIA E O NOME DO POETA OU POETIZA.

NOME DA POESIA: _____

NOME DO POETA/POETIZA: _____

QUE TAL TRAZER A POESIA DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA E FAZERMOS UM PAINEL?

Roda – A professora inicia a roda para a organização das atividades da tarde, mas percebe que a aniversariante está bastante ansiosa e pergunta: “Você quer falar sobre o seu aniversário”? A menina concorda e partilha com o grupo sua ida ao cabeleireiro, informa que o bolo não contém glúten, porque tem um amigo no grupo que não pode comer alimentos com glúten, que tem duas velas da Barbie, uma para sua festa na escola e outra que canta para sua festa com seus familiares. Ela lembra que tem o irmão menor em outro grupo da escola e gostaria de buscá-lo para participar da sua festa com os colegas.

Roda de Tarefa – A professora inicia a roda convidando as crianças a declamarem a poesia “Leilão de Jardim”, da Cecília Meireles, que o grupo já conhece, mas que uma das crianças encontrou e trouxe para a escola, no livro ‘Antologia de Poesia Brasileira para Criança’, com ilustração de Teo Puebla, da Editora Girassol. Na sequência, a medida que vai pegando os cadernos de tarefa de cada criança, ela auxilia as mesmas a partilharem as poesias que trouxeram e como realizam a pesquisa, perguntando, por exemplo: “Com quem você fez a sua tarefa”? “De quem (pai, mãe, avó, avô, entre outros) é a poesia preferida que você trouxe”? “Qual é a poesia”? “Quem escreveu”? A maioria das crianças fez a tarefa com o auxílio da mãe, mas se percebe, também, na apresentação das poesias, a participação de pais, avós, avôs, irmãos e babás. A mãe de uma das crianças surpreendeu o grupo, enviando, juntamente com a poesia, uma carta à turma e o livro “A arca de Noé”, de Vinicius de Moraes, que a filha ganhou de presente por ocasião do seu nascimento, mas que só agora que estava aprendendo a ler poderia apreciá-lo. A mãe parabenizou o grupo por gostar de poesia e incentivou as crianças a aprender a ler. Ao apresentar a sua tarefa, uma das crianças diz: “O meu pai não tem (uma poesia preferida), o meu avô e a minha mãe têm”. Outra criança trouxe a poesia do seu pai e a da Dona Maria⁷⁴. Questionada sobre quem era a Dona Maria, ela responde: A minha babá. Outra criança diz ter trazido a poesia preferida de um de seus familiares e a da Rosa⁷⁵ e justifica: Porque podia trazer de outros queridos. Questionada sobre quem era a Rosa, responde: Minha babá. As poesias enviadas pelas famílias foram: ‘Batatinha quando nasce’, ‘A casa’, ‘As borboletas’, de Vinicius de Moraes; ‘Meus oito anos’, de Casemiro de Abreu; ‘Isto ou aquilo’, de Cecília Meireles; ‘Canção do Exílio’, de Gonçalves Dias; ‘Café com pão’, de Manuel Bandeira. Três crianças não trouxeram a tarefa; uma delas justificou dizendo que teve um compromisso, outra que os pais não estavam em casa para ajudá-la, e uma das crianças faltou no dia anterior não levando tarefa para casa.

Lanche – Para concluir os preparativos da festa, as professoras organizaram dois grupos, um para confeitaria o bolo e o outro para fazer uma salada de frutas. A aniversariante, depois de ajudar nos preparativos, foi buscar o irmão para participar da sua festa e recebeu um cesta de flores acompanhada de um cartão que identificava quem lhe havia enviado o presente.

Giovana, que você continue essa
“menina” muito meiga e
querida. Parabéns. Beijos.

Vovó, Vovô e Mariana

Depois de tudo pronto, o animado ‘Parabéns’, seguido de bolo, empadas, salada de frutas, suco e

⁷⁴ Nome fictício.

⁷⁵ Nome fictício.

moedas de chocolate distribuídas pela aniversariante.

Roda – A roda é formada para que as crianças, em equipe, organizem o espaço: joguem no lixo (reciclável e orgânico) os pratinhos, garfos, guardanapos e sobras de alimento; enxáguem e guardem suas canecas; dobrem as toalhas, entre outros.

Pátio – As crianças jogam boliche e registram, em papel Kraft, seu nome e o número de pontos que obtiveram em cada jogada.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 05/04/11

ATIVIDADE: REUNIÃO DE PAIS

A primeira reunião de pais e/ou responsáveis na escola realizou-se no início do segundo bimestre do ano letivo, momento em que a direção e a coordenação apresentaram, para os pais das crianças que ingressaram na instituição este ano, e retomaram, para aqueles que já possuem seus filhos na escola há mais tempo, a filosofia, o currículo da escola e algumas orientações de como os pais e/ou responsáveis podem ajudar seus/suas filhos (as) a aprender e ensinar no primeiro ano do ensino fundamental.

A reunião aconteceu no período noturno e os pais foram comunicados, antecipadamente, de que, deste momento, as crianças não participariam. Assim, algumas famílias se organizam para que a mãe/e ou responsável e o pai/e ou responsável pudessem comparecer ao encontro, outras recorrem à participação apenas de um (pai, mãe e/ou responsável) dos representantes da família, já que alguém precisaria ficar com as crianças.

O encontro aconteceu na área externa da escola e o ambiente foi preparado com cadeiras, computador e data-show. A reunião foi conduzida pela direção e pela coordenação da instituição com a participação das professoras da turma. A diretora solicitou que os pais e/ou responsáveis de duas crianças novas no grupo se apresentassem. Diante da fala: “Peço, então, que o padrasto da Letícia⁷⁶ se apresente para o grupo”. O responsável responde: “Padrasto não, prefiro pai postigo, pai número dois”. A diretora, tranquilamente, substitui a expressão “padrasto” por aquelas sugeridas pelo responsável da Letícia. A mãe da outra menina se apresenta.

Inicia-se, então, a reunião, pautada no material preparado e apresentado na tela de projeção. A primeira tela traz a epígrafe “A infância é o chão pelo qual caminharemos o resto da vida” (Lya

⁷⁶ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

Luft). A diretora convida os pais, as mães e ou responsáveis que possuem algum conhecimento específico ou alguma habilidade, para que conversem com a professora para programar uma visita à turma, a fim de partilharem estes saberes com as crianças. A equipe (direção, coordenação e professores) opta por apresentar aos pais os conteúdos e as orientações sobre como ajudar seus filhos no processo de ensinar e aprender, nas áreas específicas de Língua Portuguesa e Matemática.

Uma das mães pergunta como agir quando seu/sua filho (a) não sabe a grafia de uma palavra. Ela questiona se deve ditar as letras, corrigir, ou não, a escrita da criança. A diretora responde que não há uma ‘receita’, que cada família deve encontrar uma forma de ajudar a criança nesse momento, mas que ela pode falar de como a escola trabalha diante desta situação. A diretora explica que os pais devem evitar comparações entre uma criança e outra e, fala sobre os níveis de alfabetização. Ela orienta que o desenvolvimento do processo de alfabetização é diferente para cada um, assim, em alguns casos, embora a criança já compreenda os processos de leitura e escrita, ainda não tem domínio sobre a escrita ortográfica. Neste caso, os pais podem questioná-la ajudando-a a escrever convencionalmente. Já, em outros casos, para a criança atingir aquele determinado nível de raciocínio, foi tão difícil, que o melhor é não intervir, para não se correr o risco de a criança criar um bloqueio e desistir de elaborar suas próprias hipóteses sobre a grafia das palavras. Diante da preocupação manifestada por alguns pais e/ou representantes, pois seus/suas filhos (as) ainda não lêem e nem escrevem, outros pais, de crianças mais velhas, que já vivenciaram esta experiência, tentaram com seus depoimentos, acalmar os mais ansiosos.

Dando continuidade à reunião, a diretora diz que as crianças do primeiro ano continuam brincando, principalmente, no momento da acolhida, quando são preparados alguns materiais e disponibilizados outros para que elas brinquem; nas aulas de educação física; e no quintal.

Outra questão discutida foi à tarefa. Os pais e/ou responsáveis inquiram sobre como fazer, já que, nesta faixa etária (5 a 6 anos), a maioria das crianças precisa da ajuda de um adulto. A direção e a coordenação orientam que os pais devem auxiliar as crianças, permitindo, sempre, que a criança participe ativamente da atividade. Elas dizem ainda, que, caso a criança não consiga fazer a tarefa para o dia combinado, não tem problema, mas deverá ocupar-se dela posteriormente. Explicam, também, que as tarefas são apresentadas e discutidas na ‘roda de tarefas’ e que para exercitar o registro, criou-se uma tabela em que as crianças, na frente do seu nome, assinalam com um X se fizeram ou não a tarefa e registram a data em que entregaram ou não a lição. Um dos pais e/ou responsáveis diz da importância de se dar à matemática a mesma atenção dada à língua portuguesa, para que, no futuro, não tenhamos adultos que não apreciam ou que apresentam dificuldades, ou até mesmo, bloqueio para lidar com questões que envolvem matemática. Durante a reunião, são apresentados pequenos vídeos, de produção caseira, de

algumas cenas do cotidiano do grupo. Este é um momento que os pais apreciaram bastante.

Ao final os pais e/ou responsáveis foram convidados a acompanhar as professoras (regente e auxiliar) de seus/suas filhos (as) até a sala de atividades do grupo para: visitar o espaço; observar as produções das crianças afixadas nas paredes da sala ou organizadas nos cantos; receberem o relatório de adaptação elaborado pelas professoras; e saborear um bolo de chocolate feito pelas crianças, naquela tarde, especialmente para a ocasião.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 06/04/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Entrada – As crianças são recepcionadas no portão da escola, os recados são anotados numa prancheta e, posteriormente, transmitidos às professoras da turma. Na sequência, as crianças acomodam suas mochilas e lancheiras no hall de entrada das salas de atividades do bosque, retiram os alimentos que devem ser guardados na geladeira e colocam numa bandeja. Depois, colocam a pasta na ‘caixa de pastas’ e o caderno na página da tarefa sobre uma cadeira, registram, numa ficha, se fizeram ou não a tarefa e a data da entrega ou não da mesma.

Acolhida - A proposta de hoje é que cada criança construa um brinquedo utilizando apenas três batatinhas, palitos e canetas hidrográficas. Algumas crianças fazem uma família de batatas. Pergunto para uma delas: “Quem são estes bonecos?” Criança: “A mãe, uma filhinha média e uma filhinha menor”. Diante da mesma pergunta, outra menina responde: “A mamãe, o papai e a filhinha”. Um das crianças me diz: “Gil, eu tenho uma babá nova, a Juliana⁷⁷”. A professora recebe cada criança carinhosamente e solicita beijos para aquelas que chegam sem cumprimentá-la. As professoras contam-me que o avô de uma das crianças faleceu e que a menina vinha se mostrando bastante inquieta nos últimos dias, em razão do estado de saúde do mesmo e, conseqüentemente, da sua morte.

Roda – A roda inicia-se com as poesias preferidas do grupo no momento, “Leilão de Jardim” e “Colar de Coralina”. Em seguida, a professora conta uma história de origem japonesa, sendo que, para este grupo, o tema da vez é o Japão. A história é extraída do livro ‘Histórias tecidas em seda’, texto e ilustração de Lucia Hiratsuka, da Editora Cortez.

Sala de atividades – A professora solicita à secretária do dia que encontre, numa caixinha que contém os números de 1 a 31, o dia de hoje. Ela pergunta: “Onde está o número 6?” E

⁷⁷ Nome fictício.

acrescenta: “Cole-o no calendário”. A professora questiona: “Quantos dias faltam para a exposição das atividades feitas a partir das obras da Tarsila do Amaral”? Ela organiza, com a participação das crianças, sugerindo, escrevendo e lendo uma lista do que será preciso preparar para a exposição da “Tarsila do Amaral”. Dentre os preparativos, o grupo conclui que é preciso fazer um convite para as famílias. O texto do convite é construído coletivamente e é preciso uma consulta ao dicionário para saber como se escreve, corretamente, a palavra ‘exposição’. Maria⁷⁸ diz para a professora que irá precisar de dois convites, porque seus pais moram em casas separadas. Outras crianças, na mesma situação, manifestam-se dizendo que seus pais também são separados, portanto, também irão precisar de dois convites. A professora acolhe a manifestação das crianças e diz que, num outro momento, farão o segundo convite. Antes das crianças copiarem da lousa o texto do convite, estas são conscientizadas da necessidade de limparem as mesas que ficaram sujas de tinta das canetinhas da atividade anterior.

Lanche - As crianças lancham no pátio do Ateliê do Bosque, as professoras forram o chão com toalhas e, nesse momento, acontece um gostoso piquenique.

Brincadeira no bosque - As salas do ensino fundamental funcionam em um prédio situado ao lado do que abriga a área administrativa e as salas de atividade do berçário e de educação infantil. A residência do bosque possui um jardim bastante convidativo para a brincadeira e o contato com a natureza. A proposta das professoras era que as crianças brincassem com os bonecos de batatinhas confeccionados no momento da acolhida, mas parte do grupo preferiu brincar com o jogo de encaixe e com os blocos de madeira no hall de entrada do bosque. As professoras respeitaram, mas não desistiram da brincadeira com os bonecos. Elas motivavam as crianças, enfatizando, em suas falas, a brincadeira daqueles que aderiram à proposta de brincar com os bonecos de batata. Uma das crianças, bastante eufórica, chamou-me para ver a sua descoberta no jardim do bosque, mostrando-me um inseto e me perguntando-me do que se tratava. Eu disse que não sabia do que se tratava, mas que iria fotografar e poderíamos pesquisar. A professora regente também não sabia o nome do inseto e reforçou a proposta de pesquisar.

Roda - Ciente do tema da minha pesquisa, em conversa com as professoras, combinamos que, sempre que possível, o tema família seria explorado com o grupo e uma delas sugeriu trazer para a turma o seu próprio álbum de infância. De posse do seu álbum, a professora conduziu a roda de forma bastante perspicaz, pois solicitou que uma das meninas cantasse para o grupo uma música que a mesma já havia partilhado com os colegas num outro momento. Perguntou à menina: “Quem te ensinou essa música”? Criança: “Minha avó. [...] Ela é muito especial para mim”. Professora: “Por quê?” Criança: “Porque [...] ela foi a única que sobrou para mim”. Professora:

⁷⁸ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

“E por falar em avó, trouxe meu álbum de infância para vocês verem, tem foto da minha avó!” As crianças receberam a notícia com bastante entusiasmo. Ao folhear o álbum, a professora conta da separação de seus pais, que aconteceu quando ainda era bem pequena, por isso no seu álbum, tem apenas uma foto de seu pai. Uma das crianças diz: “Por falar em pais separados, porque tiveram briga, um pediu desculpa para o outro e eles ficaram juntos novamente”; a mesma estava se referindo-se aos seus pais. Uma das crianças explica que sua avó lhe disse que quando uma mulher se separa, ela se apaixona novamente. Falou que sua mãe irá se casar e que ela tem um irmãozinho que não estuda nesta escola. Pergunto para a professora: “Você não tem irmãos”? Ela explica que, quando seus pais se separaram, ela era muito pequena e que sua mãe se casou mais tarde, por isso não há fotos dos seus meio-irmãos no álbum. As crianças também manifestaram o desejo de trazer para o grupo fotos de quando eram pequenas. Ficou combinado que, na próxima quarta-feira (dia que observo e acompanho as atividades do grupo) todos, inclusive eu, iríamos trazer nossas fotos de quando éramos pequenos.

Sala de Atividades – A professora diz que um convite de exposição, normalmente, traz a imagem de uma das obras do(s) autor (es). Propôs, assim, que as crianças fizessem uma releitura da ‘Cuca’ da Tarsila. Distribuíu uma cópia da obra para cada grupo de crianças organizadas nas mesas, mas algumas manifestam o desejo de desenhar outra obra da artista. A professora concorda. Uma das crianças lembra à professora que precisa fazer outro convite porque seus pais são separados.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 11/04/11

ATIVIDADE: EXPOSIÇÃO TARSILA DO AMARAL

As crianças da turma conheceram um pouco da vida e da obra da Tarsila do Amaral, realizaram várias releituras de obras da artista, como por exemplo - Manacá, A negra, o Abaporu, o Auto-retrato de Tarsila, entre outras - e resolveram fazer uma exposição das suas próprias obras para os seus familiares. O grupo pensou e registrou tudo o que precisava para compartilhar desse momento com as suas famílias: fizeram os convites; organizaram a exposição das obras; providenciaram uma mesa com o material necessário para que as pessoas pudessem registrar sua visita e deixar seus recados para o grupo; organizaram um canto para leitura e apreciação dos livros sobre a vida e obra da artista; e, por fim, prepararam dois tipos de sucos para servir aos visitantes. Dentre os recados deixados pelos visitantes, seguem alguns:

<p>Logo se vê o potencial ilimitado destes pequenos grandes arteiros... Ou melhor, Artistas. Parabéns a todos!</p> <p>Ass. Joel</p> <p>O pai 2 da Lele.</p>	<p>Turma</p> <p>Adoramos a exposição! Vocês são artistas de primeira!! Tarsila que se cuide... Beijinhos... Beijinhos...</p> <p>Priscila e João -Pais da Giovana</p> <p>Vovó Laura</p>
<p>Turma</p> <p>Parabéns pelas obras de arte, estão muito lindas! O suco de abacaxi é uma delícia. Adorei!</p> <p>Um abraço da mãe do Hugo.</p>	

A exposição foi bastante agradável, compareceram ao evento pais, mães, avós, responsáveis, irmãos e outros queridos⁷⁹. As crianças estavam empolgadíssimas em mostrar seus trabalhos para suas famílias. O clima era de satisfação, de orgulho, de contato com a arte, de alegria... As crianças posaram para fotos e os pais, com suas máquinas fotográficas e celulares, procuravam registrar aquele momento tão importante na vida de seus/suas filhos (as).

Observou-se que os pais de uma criança da turma, mesmo sendo separados, ambos compareceram para prestigiar a exposição da filha; e também a expectativa de uma das crianças pela chegada do padrasto, assim como, a presença e participação do mesmo no evento.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA APOENA

DATA: 13/04/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Entrada – Como de costume, as crianças são recepcionadas, no portão da escola, pela diretora ou pela coordenadora e por uma das professoras auxiliares.

Acolhida – As crianças são acolhidas pelas professoras. A proposta para esse momento é o

⁷⁹ Expressão utilizada pela professora regente da turma.

recorte de palavras. Algumas crianças recontam palavras inteiras, outras recortam letras e formam palavras, outras recortam apenas letras.

Calendário e planejamento – Com a participação das crianças, a professora registrou, no quadro de giz, as atividades programadas para aquela tarde: Tarefa; Caixa Mágica de Palavras; Roda; Experiência; Lanche; Jogos; Roda da novidade.

Experiência - Encher uma garrafa pet com água pela metade e sentir a temperatura da água. Colocar a garrafa em algum lugar da escola e depois do lanche pegar a garrafa novamente e verificar se houve alteração na temperatura da água, dependendo do espaço (aberto/fechado/na chuva) em que ela ficou. Concluída a roda da novidade, as crianças foram buscar suas garrafas. Após sentir a temperatura das mesmas, encostando-as nas bochechas, estas foram classificadas em três grupos: as que permaneceram no ambiente fechado; no ambiente aberto; e as que ficaram na chuva. A professora pergunta: “Em qual grupo a temperatura da água ficou parecida com a da torneira”? Uma das crianças responde: “Eu acho que foi o do ambiente fechado”. A proposta não atingiu, satisfatoriamente, o objetivo esperado pelas professoras, em razão da chuva, do clima frio, que fez com que a temperatura da água das garrafas não variasse muito.

Lanche – Como o dia estava chuvoso, as crianças tomaram lanche na sala de atividades. Como sempre, buscaram seus lanches em suas bolsas e lancheiras e pegaram, da bandeja o lanche que ficou na geladeira. Uma das crianças disse para a professora: “Roberta⁸⁰ eu não quero o meu bolo. Professora: “Então devolve e conversa com a sua mãe sobre este bolinho”. Criança: “Não é a minha mãe que faz o lanche, é a babá”. Professora: “Então conversa com ela”. Durante o lanche, a professora diz ser uma repórter de um dos jornais da cidade e entrevista cada uma das crianças, questionando: “Em que espaço você colocou a sua garrafa”? As respostas das crianças foram registradas numa folha de papel tipo sulfite. No papel de repórter, a professora trata as meninas por senhorita, surgindo, logo, o questionamento por parte de uma das crianças: “O que é senhorita”? A professora auxiliar explica a diferença entre senhorita e senhora, dizendo que se costuma chamar de senhorita as moças solteiras e de senhora, as casadas. Sara diz que tem um livro “Diferente como Chanel”⁸¹, que conta a história de uma moça que tinha um pai muito rude e ela não queria casar, porque achava que todos os homens fossem assim.

Roda da Novidade - Todas as crianças têm o direito de falar, os amigos precisam respeitar a vez do outro e esperar a sua vez de contar a sua novidade. As crianças falam de seus passeios ao shopping, à livraria, entre outros, do dente que caiu, de uma pessoa querida que esteve doente. Letícia conta que foi à casa do pai e que acamparam com um amigo dele. A professora pergunta: “Aonde você acampou”? Letícia: Na Floresta. Nesse momento, muitas crianças se manifestaram

⁸⁰ Os nomes das crianças, assim como das professoras são fictícios.

⁸¹ Livro Diferente como Chanel, de Elizabeth Mattheus, tradução de Clô Orozco, da editora Cosac Naify.

dizendo das suas experiências do acampamento no quintal, na sala, no próprio quarto etc. Sara diz, que na Páscoa, irá para a fazenda de uma instituição de ensino superior da cidade, nomeando-a apenas pela sigla. A professora pergunta: “Mas é uma universidade, não é”? Sara: “É, minha mãe e minha avó trabalham lá, minha avó é reitora”. Uma das crianças sugere que Sara combine com a sua família e convide os demais colegas do grupo para acompanhá-la no passeio. Dando continuidade ao trabalho realizado com o álbum de infância da professora, o combinado foi que, na próxima quarta, as crianças trouxessem os seus álbuns, inclusive eu, o meu. Uma das crianças passou a tarde bastante ansiosa para mostrar o seu. Esta mesma criança disse, na roda da novidade, que a sua avó e a sua bisavó morreram. Questionada se este acontecimento era recente, ela disse que não, que isso tinha acontecido há muitos séculos atrás. Acredito que, em razão das fotos de seus parentes, ficou marcante, para ela, a questão da morte. Outra criança pergunta: “O que é a morte”? Professora: “Quando alguém falece”. A professora retoma o caso de uma das crianças cujo o avô faleceu na semana anterior e lembra o grupo do texto que trouxe, publicado em uma das sessões de um dos jornais da cidade, para o qual familiares e amigos podem enviar foto e texto contando um pouco sobre a vida da pessoa que faleceu, prestando, assim, uma homenagem póstuma ao ente querido que perderam. A criança, cujo o avô faleceu, conta que foi à missa celebrada em memória de seu avô. A professora explica que este é um costume de algumas famílias. Uma das crianças do grupo lembra-se de um colega de turma que faleceu em maio de 2009.

Álbum de infância – Apesar do avançado da hora, a professora achou melhor realizar a roda com os álbuns de infância que algumas crianças trouxeram, conforme o combinado. Sendo assim, iniciei a roda mostrando para as crianças o que havia preparado para mostrar ao grupo (duas fotos minhas quando bebê, duas fotos da minha família em binóculo e um “sapatinho eternizado” de quando eu era bebê). As crianças mostraram-se bastante curiosas com os binóculos e com o sapatinho. Como tínhamos pouco tempo, a professora organizou pequenos grupos, de modo que as crianças que trouxeram o seu álbum de infância puderam, ainda naquele finalzinho de período, mostrá-lo para os amigos. As crianças gostaram bastante da proposta, nomeando o nome e o grau de parentesco das pessoas de sua família.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 20/04/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Recepção – As crianças são recepcionadas pela diretora ou pela coordenadora e por uma das professoras auxiliares, no portão da escola. Quando há recados, os mesmos são anotados numa

prancheta e, posteriormente, transmitidos às professoras da turma.

Acolhida – Como de costume, as professoras acolheram as crianças. Em razão da Páscoa, estas receberam chocolates de uma das crianças. A proposta para este momento é desenho livre; algumas crianças desenham coelhos e ovos de páscoa. A professora confecciona a capa do livro da vida com recortes de desenhos das crianças. Diante da troca de atividade, uma das crianças, que chegou atrasada, reclama que não fez o seu desenho ainda. A professora lembra à menina que ela chegou depois do tempo da proposta anterior e que, num outro momento, ela poderá desenhar, mas que precisa acompanhar o grupo nas demais atividades do dia.

Roda – As professoras informam-me que estão experimentando outras estratégias para conseguir a atenção do grupo para realizar as propostas de trabalho. Ao invés de chamar a atenção das crianças que não estão conseguindo participar da roda de conversa, por exemplo, declamam uma poesia, cantam uma música etc. Em roda, a professora regente começa a cantar a música “Ponte de Areia”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, na voz de Ellis Regina, e as crianças deixam as conversas paralelas para acompanhar a professora. Depois de cantarem, pedem para ouvir a música. Questionadas sobre que tipo de sentimento transmite a música, as crianças dizem que a mesma fala de saudades, e emendam dizendo que sentem saudades da sua casinha de boneca, da sua antiga casa, entre outras.

Uma das crianças trouxe, para a roda, parte da letra da música ‘Sítio do Pica-pau Amarelo’ e explicou para o grupo que, ao ouvir a música, confundia as palavras sapo e sabugo, por isso, pediu à mãe que pesquisasse na internet e apresentou às professoras e aos colegas o resultado da sua pesquisa.

Outra criança diz que trouxe um presentinho para cada um, um cartão de Feliz Páscoa. A professora pede que ela aguarde um momento para depois falar um pouco mais sobre os cartões e os entregar aos amigos. A professora diz que, por falar em Páscoa, tem outra criança que também trouxe muitas novidades e convida João⁸² para mostrar e explicar para o grupo o que trouxe. João mostra um livro da sua família. Professora: “Por que você trouxe o livro”? João: “Porque minha mãe mandou”. Professora: “Mas por que sua mãe mandou”? João começa a explicar dizendo que assistiu a um vídeo que falava do Faraó, rei do Egito, dos judeus etc. A professora pergunta: “Você é um judeu”? Ele responde: Sou. Uma das crianças pergunta: “O que é um judeu”? Além do livro da sua família, João trouxe outro livro, da Páscoa Sagrada, e também algumas fotos de sua família comemorando a páscoa. A professora pergunta em que língua o livro está escrito. Alguém diz que é em japonês. A professora informa que o livro está escrito em hebraico. A professora pergunta a João: “Você comemora a páscoa”? João: “Sim, mas

⁸² Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

não é domingo. É hoje”. A professora indaga: “Hoje”? João responde que são cinco dias e mostra para o grupo um dos alimentos que come em comemoração à Páscoa, o matzá. Em conversa com a professora, combina que, após o lanche irá dividir com os amigos o matzá. As professoras ficam bastante satisfeitas com a participação de João na roda, pois se trata de uma criança que apresenta certa dificuldade para participar das rodas de conversa.

A professora lança uma pergunta para o restante do grupo: “E como vocês comemoram a páscoa com a família”? A professora auxiliar diz que o seu namorado, que mora em outra cidade, virá para passar a páscoa com a sua família. A professora regente diz que seu irmão, que mora em São Paulo, também virá para passar a Páscoa na sua companhia. Uma das crianças diz que, no caso dela, será diferente, é a sua mãe quem irá viajar para a cidade do namorado dela. A professora pergunta se ela irá acompanhar a mãe, a menina diz que sim.

Lanche - As crianças guardam os materiais da atividade anterior que ainda se encontravam sobre as mesas, para satisfação das professoras, que não precisaram solicitar tal tarefa. Depois, elas buscam seus lanches nas lancheiras ou mochilas e os alimentos armazenados na geladeira. A medida que as crianças vão terminando de lanchar, dirigem-se para a biblioteca anexa à sala de atividades para ler um livro, jogar, brincar, conversar. Algumas crianças que não trouxeram o álbum de infância na semana anterior, trazem nesta quarta-feira. Peço para a professora se posso ver com uma delas que trouxe uma caixa com suas memórias de quando era bebê (álbuns, roupas, sapato, e a agenda do berçário), a professora concorda. Olho, atentamente, as memórias de Sara, que alegremente, mostra-me o álbum do seu aniversário de 1 aninho, nomeando as pessoas de suas famílias, a babá antiga. Os rostos que não lhes eram familiares nomeava como ‘desconhecido’. Mostrou-me também um álbum com fotos de estúdio, que fez na companhia de sua bisavó, da avó, da tia e da mãe; uma agenda da escola, um body e um sapatinho.

Roda – Diante de um conflito entre um grupo de crianças a respeito do cartão de páscoa recebido há pouco, a professora pergunta: “Gostaram do cartão de páscoa que ganharam de uma das colegas do grupo”? Antônio diz que não gostou que o cartão não serve para nada. Professora: “Quem gostou e por que gostou? E qual a razão do cartão”? Após vários argumentos de que o cartão era uma lembrança, um presente feito com carinho etc., Antonio refez sua fala, dizendo que também havia gostado do cartão. A professora disse que, por falar em presentes, em páscoa, em partilha, outra criança também havia trazido algo para cada um do grupo, Hugo, orgulhosamente, foi buscar as mexericas que trouxe do pé que há na casa da sua avó. Apesar de algumas manifestações por parte de algumas crianças, como: “Eu não gosto”, Hugo propôs que ele fosse passando as mexericas até chegar nele, proposta aceita, todos ganharam mais um presente.

Sala de Atividades - A professora apagou a luz, colocou novamente a música ‘Ponte de Areia’,

rapidamente as crianças se acomodaram em seus lugares, abaixaram suas cabeças e ficaram esperando pela massagem. Na sequência, a professora entregou a letra da música impressa numa folha de papel sulfite e solicitou que cantassem lendo. A experiência foi muito bonita. A professora de música que transitava pela escola, sorrateiramente, parou para ouvir e, ao final, aplaudiu o grupo que imediatamente pediu para cantar novamente para a visitante, e novamente se cantou “Ponte de Areia”. Perguntei para as professoras qual a razão da escolha desta música e as mesmas me explicaram que relacionaram a letra dessa com ‘Central do Brasil’, uma das obras da Tarsila do Amaral, artista bastante apreciada pelo grupo.

A professora orienta o grupo sobre a tarefa para o final de semana prolongado. A tarefa é sobre a páscoa, composta de três questões: 1) O que significa a páscoa para a sua família? 2) Vocês comemoram essa data? Como e por quê? 3) Se desejar, poderá fazer um desenho sobre esta conversa em família. Antônio reclama: “A gente não vai brincar nem um pouco?”

Pátio – Atendendo a pedidos, as crianças brincam livremente no quintal.

Saída – As crianças desenham no ateliê, brincam com jogo de encaixe, pulam corda e brincam com o jogo twister.

Observação - A diretora e a coordenadora da escola circulam pelos grupos, olham as tarefas, as atividades expostas na sala, interagem com as crianças e com as professoras.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 27/04/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Recepção – As crianças são recepcionadas pela diretora ou pela coordenadora e por uma das professoras auxiliares, no portão da escola. Quando há recados, os mesmos, são anotados numa prancheta e, posteriormente, transmitidos às professoras da turma.

Acolhida – Ao chegarem à sala, as crianças cumprimentam as professoras e encontram, escritas no quadro de giz, as propostas daquela tarde; elas são incentivadas a ler a programação. Como de costume, as quartas-feiras, as crianças colocam sobre uma cadeira, o seu caderno de tarefa, e numa bandeja, o lanche que precisa ser armazenado na geladeira. Feito isto, vão brincar de massinha com os colegas. A medida que as crianças vão entregando suas tarefas, as professoras olham, conversam sobre a lição, perguntando: “Você fez sozinho (a)”? “Quem te ajudou a fazer a tarefa”? Quando a criança não fez a tarefa, perguntam: “Por que você não fez?” Quando esquecem o caderno, orientam: “Traz a sua tarefa amanhã”. Neste dia, a tarefa era um jogo

denominado ‘Disputa de dados’. A criança deveria escolher um parceiro, jogar o dado, registrar as quantidades, efetuar a soma e, ao final escrever o nome do vencedor, como segue:

JOGADOR:	JOGADOR:
_____ + _____ = _____	_____ + _____ = _____
_____ + _____ = _____	_____ + _____ = _____
_____ + _____ = _____	_____ + _____ = _____
VENCEDOR:	

Ao olhar a tarefa de uma das crianças, a professora estranha o fato de ter várias somas com o mesmo resultado, assim como, o registro do zero ($0 + 1 = 1$) em algumas operações. A professora pergunta: “Juliana⁸³ com quem você fez a sua tarefa”? Juliana: “Sozinha”. Professora: “Mas era um jogo, você jogou sozinha”? Juliana: “Eu joguei o dado para a Beatriz”. Professora: “E a sua mãe”? Juliana: “Estava trabalhando”. As professoras comentam que a Juliana sempre faz sua tarefa sozinha, sem a supervisão de um adulto e acrescentam que tem um lado bom, ela fez e trouxe a tarefa, ainda que simulando um jogo.

Roda – As professoras questionam o grupo sobre qual será a culinária daquela tarde? As crianças arriscam seus palpites, mas não descobrem. As professoras perguntam: Se nós falarmos os ingredientes, o grupo terá condições de descobrir? O grupo aceita o desafio. Com o livro de receitas na mão, a professora vai lendo os ingredientes e as crianças chegam a um consenso que farão biscoitos. O livro é de receitas de alimentos sem glúten, considerando-se que uma das crianças não pode comer nenhum alimento que contenha tal substância. Uma das crianças comenta: “A minha avó poderia estar aqui, ela faz bolo, pudim”. A professora responde: “Podemos convidá-la para vir aqui”.

Culinária – Receita: Biscoito de Manteiga. As crianças apreciaram bastante a atividade; a professora explorou o uso da balança e o trabalho em equipe.

Lanche – A professora lembra-os do combinado, ou seja, que se deve comer primeiro a fruta e que, os que forem terminando o seu lanche, devem se dirigir à sala anexa à sala de atividades para ler ou jogar.

Roda – O grupo brincou de ‘número sem fim’, uma criança começa contando e a outra continua. Desta vez, contaram do 1 ao 210 e combinaram que, da próxima, começariam a contar a partir do 210. Brincaram de telefone sem fio.

Atividade – As crianças receberam uma folha de papel para fazerem o registro da receita. Com a

⁸³ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

ajuda das crianças, a professora registra, no quadro de giz, o nome da receita e os ingredientes. A professora pergunta como se escreve uma determinada palavra e as crianças vão apresentando suas hipóteses. Na dúvida consultam o dicionário, um parceiro sem igual, na hora de escrever corretamente uma palavra que não se sabe, exatamente, que letra usar. Geralmente, a professora escreve com a participação do grupo, mas, desta vez, as crianças aceitam o desafio da professora, que diz: “Destas vezes vocês escrevem do jeito de vocês, depois vamos conferir se está certo”. Não demora muito e alguém pede para continuar fazendo pensando. Então a professora diz: “Querem fazer pensando?” “Então escrevam”. Neste momento, a professora observa que uma das crianças, que ainda não está alfabética, come a ponta do lápis, enquanto, faz a sua tentativa de escrita. A professora solicita que a criança vá até o banheiro e jogue fora os resíduos do lápis que estão na sua boca e depois comenta com a professora auxiliar que as mesmas deverão prestar atenção nesta situação, pois acredita que tal ato pode ser ansiedade por parte da criança.

Saída – As crianças organizam, em saquinhos de papel, os biscoitos que sobraram para levar para casa. Os mesmos fizeram sucesso e as famílias pediram a receita.

Conversa informal – Os dois exemplares do Livro da Vida da turma estão quase prontos para visitar as famílias; os mesmos trazem o registro das atividades do grupo, por meio da escrita e de desenhos das crianças, pequenos textos explicativos das propostas realizadas pelo grupo, redigidos pelas professoras, e fotos dos momentos mais significativos.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 03/05/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Recepção – As crianças são recepcionadas pela diretora ou pela coordenadora e por uma das professoras auxiliares, no portão da escola. Quando há recados, os mesmos são anotados numa prancheta e, posteriormente, transmitidos às professoras da turma.

Acolhida – Enquanto aguardam as crianças, a proposta das professoras para este momento são os Jogos ‘Vence o Maior’ e ‘Memória 10’. No primeiro jogo, os cartões são colocados sobre a mesa com os números para baixo. Diante da chamada “Preparar, apontar, descartar”, as crianças pegam um determinado número de cartões e abrem para o grupo. A criança que pegou o número maior fica com os cartões para ela. Vence quem conseguir o maior número de cartões. No segundo, as cartas de baralho são embaralhadas e colocadas sobre a mesa e cada criança retira duas cartas. O objetivo é que a soma dos números seja sempre 10, quando isto acontece, as cartas ficam com a criança, quando não, voltam para a mesa. Vence quem conseguir o maior número de

cartas.

Roda – Vitória⁸⁴ está com bastante tosse e sua avó manda para escola um vidro com chá de guaco e pede que a menina tome uma colher de uma em uma hora. Na roda de conversa, a professora fala sobre as estações do ano, a mudança de clima e orienta como as crianças devem fazer ao espirrar ou tossir, para evitar que a gripe passe de uma pessoa para outra.

Calendário – O secretário do dia cola a data de hoje no cartaz afixado na parede da sala.

Roda da Tarefa – Na roda, a professora não comenta a tarefa de todos, mas classifica as formas que as crianças usaram para fazer a atividade, o que resultou em três grupos. Ela pede para que um aluno de cada grupo explique para os demais colegas como pensou e fez a sua lição. Uma das crianças diz: “A minha mãe pensou que não era para colar, não coleí”. Professora: “Explique para os pais os combinados da turma”.

Sala de Atividades - Pela primeira vez ,a turma escreve o enunciado da atividade no caderno de tarefa.

NOME:

DATA:

LISTA DE COMPRAS DA SEMANA:

A tarefa foi acompanhada de um bilhete que as crianças anexaram ao caderno. Diante da proposta de tarefa, uma das crianças diz que a sua babá faz uma lista e deixa para o vovô comprar. A professora pergunta: “De quem é esta tarefa”? “Quem escreve no caderno de tarefas”? A mesma explica que as crianças deverão perguntar aos pais o que comprar e escrever, no caderno, o que devem comprar. Uma das crianças questiona: E se não precisar comprar nada? A professora sugere, então: “Faça a lista da próxima semana”.

Lanche – Pergunto para a professora auxiliar se o lanche trazido por uma das crianças, tomate cereja e ovo de codorna cozido é resultado da ‘Oficina – Lanche da Tarde’. A mesma acredita que sim, mas se oferece para se informar a respeito.

Roda - Na roda, a professora começa a falar com as crianças sobre a festa junina e pergunta: “Por que se comemora a festa junina”? As crianças contam suas experiências, vividas nas festas juninas nos anos anteriores na escola. A professora questiona que tipo de música se toca na festa junina. A resposta logo chega: “Forró”. Uma das crianças diz: “A minha mãe faz aula de forró”. Outra diz: “A minha babá pode conhecer muitas músicas de forró”. Conversa vai, conversa vem,

⁸⁴ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

o grupo decidiu que apresentarão, na festa junina, uma música de forró.

Sala de atividades – A proposta era o ateliê para uma atividade com pintura, entretanto, em razão do avançado da hora, as professoras mudam a estratégia e as crianças permanecem em sala. A professora conta um pouco da vida e da obra do artista plástico Yuri Gorbachev, mostra algumas cópias de suas obras e propõe a releitura de uma delas, em que o artista pinta gatos.

Saída - Enquanto esperam pelos pais ou responsáveis, as crianças jogam trilha e dominó.

Queridos Pais,

É com muito orgulho que apresentamos o nosso primeiro livro da vida!! Agora, já não há mais o portfólio... Mas sim, esse grande livro repleto de histórias e registros de acontecimentos marcantes dos primeiros meses da turma na escola.

Semanalmente, cada criança levará o livro para casa para compartilhar a leitura com a família. Desse modo, contamos com sua compreensão e colaboração para retorná-lo à escola no dia combinado.

Quem levar o livro na sexta-feira, deverá devolvê-lo na segunda-feira. Quem levar o livro na terça-feira, deverá devolvê-lo na quinta-feira.

Saibam que registramos os primeiros capítulos de nossa história e, ao longo dos meses, as crianças levarão o livro, novamente, para casa, com muitas outras novidades.

Juntamente com o livro, as crianças levarão um papel dentro de um envelope para que cada família deixe uma mensagem para a turma.

Um abraço.

Professores e alunos do 1º ano.

Uma das cartas enviadas por uma das famílias para a turma.

Querida turma ...

Fiquei encantada com o livro da vida!

Vocês são realmente crianças muito especiais, cheias de criatividade, interesse e com muita energia para conhecer e aprender coisas novas!

E quantas coisas legais vocês já fizeram e aprenderam heim?! Adorei ver algumas atividades de vocês nas fotos, desenhos e cartinhas!

Todos estão de Parabéns!

Fiquei ainda mais curiosa para saber o que mais vocês vão aprender, descobrir...

Um beijo carinhoso para todos vocês!

E muito obrigada por compartilhar esses momentos com as famílias. E uma ótima viagem espe(a)cial! Joana (Mãe da Érica).

As mensagens são assinadas por pais, mães, irmãs, irmãos, avós, madrinhas, entre outros.

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR	DATA: 11/05/11
ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO	
<p>Recepção – As crianças são recepcionadas pela diretora ou pela coordenadora e por uma das professoras auxiliares, no portão da escola. Quando há recados, os mesmos, são anotados numa prancheta e posteriormente transmitidos às professoras da turma.</p> <p>Acolhida – As professoras propõem o jogo simbólico e disponibilizam, para a brincadeira, blocos de encaixe, blocos de madeira, telefones e teclados de computadores, embalagens vazias, cachorrinhos confeccionados pelo grupo, no ano anterior, dinheiro, cds, entre outros. Os papéis rapidamente são definidos, a professora regente é a mãe de uma das crianças, que se transforma num bebê, na sequência, outras crianças também querem ser filhos (as) da professora, que assume a identidade de Catherine. A mãe conduz o seu carro, fazendo o caminho da escola, solicita que todos usem seus cintos de segurança, distribui os lanches etc. Uma das crianças diz ser um tigre, outra, a dona de uma loja. Catherine e seus filhos interagem com o tigre, ou melhor, com os tigres. Outras crianças mudam seus personagens, deixam de ser filhos e assumem um novo papel, como, por exemplo, a dona da loja. As crianças dormem na loja e combinam que, de dia, serão crianças e, a noite, bichos. Assim como a professora, as crianças também mudam seus nomes. Pergunto para a professora se ela é sempre a mãe. A professora diz que sim, que precisa propor que outras crianças assumam este papel, mas justifica que eles sempre pedem para que ela seja a mãe. Ela diz, também, que considera interessante que, durante a brincadeira todas as crianças lhe informam das suas ações. Concluímos que isso ocorre em função da importância que estes dão ao papel de mãe assumido, naquele momento, pela professora. Enquanto brincavam, a brincadeira “congelou” por dois momentos interessantes: o primeiro foi a visita das crianças à ‘tartaruga ou jabuti’, que ainda estão pesquisando e que está hospedada na fonte do bosque; o segundo foi que, em meio a tanta euforia, no jogo simbólico, as crianças avistaram uma mariposa no alto do tronco de uma árvore.</p> <p>Roda – As crianças organizaram a rotina mentalmente, falando do que já fizeram, do que farão no decorrer da tarde, e contaram suas novidades. Uma das crianças contou que foi à casa de sua avó e sua tia, que chegou de outro país e trouxe alguns presentes; outra mostra um cata-vento que ganhou de presente; um colega diz também ter um, que ganhou da sua tia; outra conta sobre uma brincadeira que teve como parceira a sua irmã. Juliana diz não ter nenhuma novidade para o grupo. A professora diz: “Como não, quando será o seu campeonato de judô”? Foi o bastante para que Juliana falasse sobre a sua posição no judô. Outras crianças participaram da conversa,</p>	

contando das suas experiências no Aikidô, no Taekwondo, no Ballet. Erica⁸⁵ mostra para o grupo uma camiseta que ganhou de sua mãe durante uma viagem, a mesma tem uma estampa de uma ‘Maria fumaça’. A menina explica que a escolha da camiseta se deu em razão da música que estão trabalhando, ‘Ponte de Areia’ que fala de uma ‘Maria fumaça’, o que emocionou as professoras, que perceberam o significado do trabalho realizado na vida daquela criança. Os gêmeos, Antônio e Marcos, trouxeram livros para mostrar aos colegas; o do primeiro era sobre o corpo humano, e do segundo, sobre animais marinhos. Este despertou o interesse do grupo e, conforme o colega ia folheando o livro, as crianças iam identificando os animais. Um dos meninos trouxe mel para todos do grupo.

Lanche – Como de costume, as crianças organizam seus lanches sobre a mesa e lancharam na sala de atividades. Durante o lanche, Letícia diz para Juliana: “Eu só ouço você falar da Izabel!”. Juliana: “É por que eu amo ela”, referindo-se à irmã. Letícia: “Você vai casar com ela”?! Juliana: “Não. Não é de casar. Eu amo meu pai, minha mãe, minha irmã”. Outra criança entra na conversa e diz: “Eu amo meu pai de casar”. Outra responde: “Mas você não pode”. “[...] Convince sua mãe para você casar com ele”.

Ateliê - Aturma ficou responsável pela barraca bola, na lata da festa junina da escola. A atividade de hoje foi pintar as latas para a barraca.

Roda – Desta vez, a roda foi organizada para ouvir a história “O rei bigodeira e a sua banheira”. Algumas crianças já conheciam a história, mas combinaram, no grupo, que não iriam contar os episódios antes da hora, pois há outras pessoas na roda que ainda não a ouviram, como por exemplo, as duas meninas que ingressaram na escola neste ano. As crianças perguntaram para a professora se poderiam deitar para ouvir a história, a mesma concorda, no entanto, com o passar do tempo, uma criança começa a incomodar um colega aqui outro ali, e a professora desfaz o combinado, solicitando que todos se sentem para terminar de ouvir a história. A professora pergunta: Quem gostou da história? E a resposta é unânime, todos gostaram.

Na sequência, a professora diz: “Fizemos muitas coisas hoje”? As crianças respondem: “Fizemos”. Antônio diz: “Menos brinquei...” A professora explica: “Antônio, você não brincou porque você chegou tarde à escola hoje. Brincamos por mais de uma hora [...]. Mas, você poderá brincar agora, na saída, enquanto espera que venham te buscar”. O grupo falou, ainda, do combinado de que, na escola, quando o pai, a mãe ou responsável chega para levá-los para casa, as crianças podem pedir para ficar mais cinco minutinhos, mas só poderão ficar se o adulto puder esperar, caso contrário, deverão ir embora, por isso, é importante que, quando chamados, levem até o portão os seus pertences (mochila e lancheira). Se puderem ficar, o adulto fica com os

⁸⁵ Os nomes das crianças, assim como das professoras são fictícios.

pertences da criança e a mesma volta para brincar mais um pouquinho.

Saída – As crianças retomam a brincadeira do início do período.

Conversa informal - As professoras conversam entre elas sobre a melhora de comportamento de uma das crianças do grupo. Pergunto se elas conversaram apenas com a criança ou com a família também. Uma delas diz que com a família também. Pergunto se quando a coordenação conversa com a família o resultado da conversa é transmitido para as professoras. A professora regente responde: “Quando é algo pontual, sim”.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 18/05/11

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Recepção – As crianças são recepcionadas pela diretora ou pela coordenadora e por uma das professoras auxiliares, no portão da escola. Quando há recados, os mesmos são anotados numa prancheta e, posteriormente transmitidos as professoras da turma.

Acolhida – Enquanto esperam pela chegada dos colegas, as crianças organizam o seu lanche, entregam a tarefa e dão baixa na mesma, numa ficha para este fim e, na sequência, brincam com massinha. Com ajuda da professora, listam, no quadro de giz, as atividades do dia. Uma das crianças pergunta se o seu aniversário está próximo. Com o auxílio da professora, a menina procura, no calendário, o mês e o dia do seu aniversário, assinalando-o. Outra menina traz para a escola uma brincadeira com barbante, a ‘cama de gato’, e mostra para os colegas. Como este desperta o interesse de algumas crianças, ela mostra como se brinca.

Roda – As crianças querem mostrar suas novidades, a professora lembra que a roda não começa com a novidade e que as crianças poderão mostrá-las e contá-las num outro momento. Uma das crianças avisa que a colega está com um beijo na bochecha, na verdade, uma marca de batom. A professora confirma e diz que a mãe da menina deixa este beijo todos os dias no seu rosto. A professora fez a leitura da carta das duas crianças que levaram o livro da vida na sexta-feira e trouxeram na segunda-feira. Uma das crianças diz que os amigos gêmeos levarão o livro da vida duas vezes para casa. A professora intervém, dizendo que não, pois cada um terá o seu dia para levar o livro da vida para casa. Os secretários do dia colam o dia no calendário. A professora partilha com as crianças a possibilidade dos pais, juntamente com seus/suas filhos (as), declamarem suas poesias no sábado gostoso, realizando, assim, um sarau. As mesmas aceitam o

desafio e pedem para declamar as poesias preferidas de seus familiares. As crianças comentam que seus primos, tias, avós, bisavós virão no Sábado Gostoso. A professora convida a Turma do Mistério (crianças de 4 a 5 anos) para assistir o sarau da turma.

Ensaio - No quintal, na sombra da figueira a turma ensaia a música ‘Ponta de Areia’, composição de Milton Nascimento e Fernando Brant, para apresentar às famílias no Sábado Gostoso. Ainda no quintal, as crianças são convidadas a repassar algumas brincadeiras com o professor de educação física, para que possam ensiná-las aos pais e/ou responsáveis no sábado gostoso.

Lanche – As crianças lancham na sala de atividades. Como de costume, conforme vão terminando de lanchar, elas vão jogar ou ler um livro ou gibi na sala anexa à sala de atividades. Neste dia, a professora regente aproveita deste momento para contar uma história. Os secretários do dia organizam a sala após o lanche.

Roda – O grupo se organiza, em roda, e ensaia mais uma vez a música ‘Ponta de Areia’, que será acompanhada pela professora de música.

Sala de atividades – Sob a orientação da professora as crianças dão baixas nos livros que levaram para casa na sexta-feira, numa ficha para este fim. Organizadas em grupos, nas mesas, elas fazem uma atividade de escrita, listando o que deve haver numa festa junina. O grupo recebeu um convite de um dos grupos de educação infantil da escola para assistir a um recital de poesias do Vinícius de Moraes.

Saída - As crianças leem livros ou contam e mostram suas novidades para os amigos.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 21/05/11

ATIVIDADE: SÁBADO GOSTOSO

Tarde de sábado, sol imponente, cantos de atividades espalhados pelo quintal da escola. As crianças e suas famílias chegam ansiosas, trazendo um bolo ou uma torta, ou então, pipoca, frutas, bebidas... para o piquenique de mais um ‘sábado gostoso’. Para duas meninas da turma, este foi o primeiro sábado gostoso, pois ingressaram no grupo este ano. As crianças e os adultos podem brincar num grande labirinto montado com tecidos coloridos e outro feito com bambolês e de papel colorido; em um canto com caixas; em uma tenda para massagem; com dois painéis confeccionados, em plástico transparente, para pintura com tintas de diferentes cores e texturas; na sombra da figueira, no tanque de areia, além dos brinquedos e de tudo o que o quintal da

escola pode oferecer. Num clima de muita alegria, as crianças e as famílias são recepcionadas pela coordenação e pelos professores da escola; logo, as crianças encontram seus colegas e os adultos reveem outras mães, pais, avós, tios, tias, primos, primas e outras pessoas queridas pelas crianças, que são convidadas para conhecerem sua escola, os professores, os colegas... e partilharem deste momento de encontro entre as criança, a escola e as famílias.

Para começar a diversão, o professor de educação física da escola conduziu um momento para os pais e/ou responsáveis e demais convidados brincarem junto com as crianças. As brincadeiras escolhidas são as costumeiramente realizadas nas aulas de educação física, como, por exemplo, uma adaptação da brincadeira vivo-morto; uma brincadeira que consiste em derrubar com bolas o lixo (sucatas) jogado num rio simbólico a fim de se limpar o mesmo; uma brincadeira com bambolês. Depois de gastar as energias, estas foram repostas com o piquenique.

Na sequência, a turma apresentou, acompanhada pela professora de música da escola, que tocou cavaquinho, a música “Ponta de Areia”, composição de Milton Nascimento e Fernando Brant; um momento emocionante e de grande expectativa para as crianças.

Seguindo a programação, um músico, com seu violão, pai de uma criança de outra turma da escola, acompanhado de um colega que tocou acordeom, encantou a todos com a apresentação de músicas que compôs inspirado na convivência com o filho, que também participou da apresentação e mostrou ao público os personagens solicitados pelo pai, ou seja, seus brinquedos.

Para concluir as atividades da tarde, as famílias da turma aceitaram o convite para realizar um sarau, declamando, cantando ou, até mesmo, representando uma poesia junto com seu/sua filho (a). “A bailarina”, de Cecília Meireles, foi declamada por uma das mães e representada pela filha; uma cantou junto com a filha a música que a inspirou a escolher o nome da menina. Foi um momento muito especial, pois houve crianças que se apresentaram com a mãe; com a mãe o pai; com os pais e os irmãos; com a avó; com os primos, entre outros.

Conversas informais - Posteriormente, a professora regente me informou que, após a apresentação do sarau, ela foi ao encontro dos pais a fim de agradecê-los por aceitarem e participarem deste momento tão especial para o grupo. Segundo a mesma, foram poucas as famílias, cerca de duas ou três, que não vivenciaram este momento, provavelmente, ficaram inibidas de se apresentar para a comunidade escolar.

DIÁRIO DE CAMPO	
INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR	DATA: 25/05/2011
ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO	
<p>Recepção – As crianças são recepcionadas pela diretora ou pela coordenadora e por uma das professoras auxiliares, no portão da escola. Quando há recados, os mesmos são anotados numa prancheta e, posteriormente, transmitidos às professoras da turma.</p> <p>Acolhida – Jogo Simbólico. A proposta é utilizar os materiais disponíveis como: uma barraquinha, embalagens de gêneros alimentícios, cds, entre outros, e soltar a imaginação. Desta vez, embora as crianças solicitarem que a professora representasse o papel de mãe na brincadeira de faz-de-conta, a mesma negou-se dizendo que queria ser bebê. No início, as crianças procuraram que outro adulto representasse esta função, sugerindo que a professora auxiliar ou eu exercêssemos o papel de mãe. A professora auxiliar estava ocupada com outra proposta, ficando, assim, impossibilitada de brincar. Eu sugeri que uma das meninas fosse a mãe. Érica⁸⁶ aceita ser a mãe, João o pai, Anita a tia e a professora. A maioria das crianças assume o papel de filho (a), brincam de ser bebê, ou então, menores do que são na realidade. A mãe lê uma carta simbólica da tia para a filha, em seguida, avisa a menina que irá guardar a carta no escritório e trabalhar. Na sequência, adverte sua filha de que não pode estragar o CD da mamãe. Num diálogo entre a mãe e a professora, a primeira pergunta se as filhas estão se comportando e diz que as meninas foram ao hospital. A professora responde que as meninas estão bem, que fizeram cocô, que está tudo certo. Outras famílias foram constituídas durante a brincadeira, em especial, aquela formadas por pai, mãe e filho. Algumas crianças, utilizando-se de embalagens e pedrinhas, fazem bolo e oferecem cereais às crianças. O pai permanece o tempo todo trabalhando na sua loja.</p> <p>Em conversa com a professora, constatamos que, pelo fato desta não assumir o papel de mãe, as crianças ficaram mais autônomas durante a brincadeira, transferindo as informações dos seus atos para as outras crianças que assumiram esse papel.</p> <p>Roda - Na volta para a sala, as crianças ficaram agitadíssimas porque a tartaruga deixou o seu ‘habitat’ natural e foi para a sala de atividades. A professora explica-me que o animal aprendeu a sair do seu ‘tanquinho’ e resolveu passear pela escola. Ela retira a tartaruga da sala e acalma o grupo. Percebo que há um texto coletivo, na parede da sala, sobre tartarugas, jabutis e cágados. Pergunto, então, qual é a espécie do animal. A professora diz que o grupo não concluiu a</p>	

⁸⁶ Os nomes das crianças, assim como os das professoras são fictícios.

pesquisa, mas acredita se tratar de um cágado.

Na roda, uma das crianças mostra para o grupo um CD que trouxe para partilhar com os colegas, outra, uma foto de quando era bebê, no colo de sua avó paterna. Em seguida, a professora anuncia a ‘Surpresa Gostosa’, registrada no início da tarde, como uma das atividades do grupo naquele dia. A professora do primeiro ano e a professora de um dos grupos 5 (crianças de 4 a 5 anos) da escola prepararam, juntas, a contação da história ‘A barca da tartaruga’, de Hernani Donato, com ilustrações de Mônica Haíbara, da editora Melhoramentos.

Lanche - As turmas lancham juntas na área externa da escola.

Ensaio - A turma assistiu ao ensaio do segundo ano para a festa junina e depois realizou o seu ensaio. O grupo representará o auto do ‘Bumba-meu-boi’ e o texto foi elaborado com base no livro ‘Bumba-meu-boi’, de Stela Barbieri e Fernando Vilela, da editora Girafinha.

Sala de atividades – As crianças fazem o desenho do bumba-meu-boi que irá para o livro da vida.

Saída – Enquanto esperam pelos pais, para participarem da oficina para confeccionarem as prendas para a festa junina, as crianças leem livros e jogam na sala anexa à sala de atividades.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 25/05/2011

ATIVIDADE: OFICINA COM OS PAIS PARA A CONFECÇÃO DAS PRENDAS PARA A FESTA JUNINA.

A oficina realizou-se numa quarta-feira, após o período de aula, das 18:00h às 19h30, no ateliê da escola. A medida que os pais chegavam para a atividade, eram orientados para se dirigirem até a sala de atividades de seu/sua filho (a) e seguirem para o ateliê. Aos poucos, os pais e as crianças foram chegando e procurando o que deveriam fazer. As professoras explicaram que os mesmos poderiam escolher entre confeccionar pés de lata ou cobras articuladas, feitas com cilindros de papelão, daqueles que servem de suporte para enrolar o papel higiênico.

A participação dos pais foi bastante positiva. Estiveram presentes, mães, pais, irmãos, irmãs, tio, padrasto, avós. A oficina ocorreu num clima bastante alegre, descontraído, mais uma oportunidade para os pais fazerem algo diferente com os filhos, no caso, um artesanato, para conversarem com a direção, com a coordenação e com os professores de seus/suas filho (as) e para trocarem informações entre as famílias, uma forma de se conhecerem melhor, de

conhecerem a família dos colegas de turma de seus/suas filhos (as). Foi um momento prazeroso, alegre, entre as crianças, as famílias e a escola.

DIÁRIO DE CAMPO

INSTITUIÇÃO: ESCOLA PARTICULAR

DATA: 01/06/2011

ATIVIDADE: OBSERVAÇÃO DO GRUPO

Recepção – As crianças são recepcionadas pela diretora ou pela coordenadora e por uma das professoras auxiliares, no portão da escola. Quando há recados, os mesmos são anotados numa prancheta e, posteriormente, transmitidos às professoras da turma.

Acolhida – Jogos (Jogo da memória; jogo da velha; bingo; dominó).

Roda - Um encarte de uma loja da cidade foi levado ao grupo por uma das crianças. Ele traz a ilustração de um casal de cangaceiros e dois bumba-meu-boi, com a frase: “Olha o forró aí gente”! Este cartaz conduz a roda de conversa nesse primeiro momento. Depois de explorada a capa do encarte, a professora abre o mesmo e analisa a composição do interior do mesmo, ou seja, a ilustração das mercadorias e os seus valores.

Ensaio – O grupo ensaia a dança do bumba-meu-boi para a festa junina.

Lanche - As crianças lancham na sala de atividades. Como de costume, conforme vão terminando de lanche, as crianças vão jogar ou ler um livro ou gibi na sala anexa à sala de atividades. Os secretários do dia organizam a sala após o lanche.

Roda – No dia anterior, as crianças foram informadas de que o dia seguinte seria o último em minha companhia, sendo assim, as mesmas fizeram, então, um acróstico com o meu nome e desenhos, que foram guardados num envelope e entregues a mim nesta roda, momento em que me despedi do grupo, agradecendo-o pela convivência durante o meu período de observação do mesmo. Vale destacar que a minha participação no grupo fez com que a pesquisadora, as professoras, as crianças e suas famílias criassem um vínculo bastante significativo.

Ateliê – A professora explica-me que todo ano o boi morre e nasce outro esta é a explicação dada pelo arte-educador da escola, sendo assim, o boi da turma está ‘nascendo’, para isto, as crianças precisam decorá-lo, recriá-lo para a festa deste ano. É com a proposta de decorá-lo, salpicando-o de cores que as crianças vão para o ateliê colar botões sobre o corpo do boi.

Pátio – Enquanto, em pequenos grupos, algumas crianças vão decorando o boi, as demais se organizam em duas equipes para brincar de ‘Bola na lata’, aliás, barraca de responsabilidade da

turma.

Sala de atividades – Para acalmar o grupo, a professora apaga a luz e coloca uma música que, segundo ela, é a paixão do mesmo. A música é ‘Onde está você’, de Oscar Castro Neves e Luverey Fiorini, na voz de Renato Braz. A professora pergunta que sentimentos a música nos traz. As crianças respondem: “Saudade”. Após ouvir a música, as crianças cantam parte da mesma. A professora me diz que, depois da festa junina, o grupo quer cantar esta música para os pais.

Roda - A crianças contam suas novidades e a partir da brincadeira bola na lata, a professora lança alguns desafios, como, por exemplo: Quantas latas haviam no total? Numa jogada, uma equipe derrubou 5 latas, numa segunda, mais 5, numa terceira, mais 5, numa quarta, mais 5. Quantas latas a equipe derrubou? Se cada pessoa da turma jogou 2 vezes a bola na lata, quantas latas foram derrubadas?

Observação - A sala do primeiro ano dispõe de um museu composto por: besouro, cigarra, conchas do mar, barata d’água gigante, sementes, folhas, entre outros.

ANEXOS

ANEXO A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UEL



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná
Registro CONEP 268

Parecer de Aprovação Nº. 258/10 CAAE Nº. 0243.0.268. 000-10 FOLHA DE ROSTO Nº. 384138	Londrina, 01 de dezembro de 2010.
PESQUISADORA: GILMARA LUPION MORENO USP – Faculdade de Educação – Programa de Doutorado em Educação	
Prezada Senhora: O “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná” (Registro CONEP 268) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto: “A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: relações e conflitos na sociedade contemporânea”.	
Situação do Projeto: APROVADO Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.	
<p style="text-align: center;">Atenciosamente,</p>  Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UEL	