

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

ANA TERESA GAVIÃO ALMEIDA MARQUES DA SILVA

A construção da parceria família-creche:
expectativas, pensamentos e fazeres
no cuidado e educação das crianças

São Paulo
2011

ANA TERESA GAVIÃO ALMEIDA MARQUES DA SILVA

A construção da parceria família-creche:
expectativas, pensamentos e fazeres
no cuidado e educação das crianças

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação

Área temática: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Marieta Lúcia Machado
Nicolau

São Paulo
2011

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

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.21 Silva, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da

S586c A construção da parceria família-creche : expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças / Ana Teresa Gavião Almeida Marques da Silva ; orientação Marieta Lúcia Machado Nicolau. São Paulo : s.n., 2011.

188 p : il., tabs. fotos.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação infantil 2. Creches 3. Socialização 4. Crianças - Cuidados 5. Relação escola-família I. Nicolau, Marieta Lúcia Machado, orient.

Nome: SILVA, Ana Teresa Gavião Marques da

Título: A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças.

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: _____

DEDICATÓRIA

Ao Guilherme, com quem, com muito amor, construirei uma família.

Aos meus pais, Antonieta e Artur, e aos meus irmãos, Artur Neto e Amauri, pela terna e eterna convivência familiar.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Marieta Lúcia Machado Nicolau, pela atenciosa e firme orientação; por ser referência em minha vida profissional, como pesquisadora e educadora da infância, e pessoal, no sentido de viver intensamente o sentimento de família.

À Profa. Dra. Leny Mrech pelas preciosas contribuições na banca de qualificação; por me ensinar a valorizar os *detalhes* da educação infantil. À Prof^a. Dr^a. Marisa Del Cioppo Elias, pelo constante incentivo em continuar estudando, por acreditar na importância da pesquisa para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Aos meus queridos avós, que tanto nos ensinaram o amor em família e que também são exemplos de grandes educadores .

À equipe da creche onde a pesquisa foi realizada, pelo acolhimento, compreensão e trabalho em grupo. Aos pais das crianças, pela participação, troca e confiança. Às educadoras, Alessandra, Gislaine, Joyce, Patrícia, Viviane, com quem muito aprendi. Às crianças, protagonistas desse trabalho, pelo desafio e inspiração em continuar aprendendo.

À instituição Reggio Children, pelas informações e aprendizagem durante o estágio, em especial à Maddalena Tedeschi pelos ensinamentos. À Prefeitura Municipal de Jundiáí, na presença do Secretário da Educação Prof. José Francisco Carbonari, pelo incentivo à pesquisa.

Aos professores e colegas de pós-graduação, em especial à Shelly e Regina, pela amizade, troca de conhecimentos, ideias e emoções.

Aos amigos, pelo incentivo, mesmo que distante. À querida irmã-de-coração Lorena, pela revisão e partilha das reflexões.

À Irani e Patrícia pela carinhosa e frequente atenção. A todos que contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada.

RESUMO

SILVA, Ana Teresa G. A. M. da. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças.** 2011.188ff. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Os principais contextos nos quais a criança vive são, geralmente, a família e a escola. A família é a primeira agência socializadora – base das primeiras relações, interações e aprendizados. A escola apresenta também um rico contexto socializador; uma importante ampliação de referenciais ocorre quando a criança passa a frequentar a creche. Lá, ela acede a novas relações, emoções e conhecimentos. Os contextos se diferem quanto aos propósitos e neles os infantes encontrarão diferentes objetos, pessoas e modos diversos de se relacionar e aprender.

Embora os contextos – família e instituição escolar – sejam distintos, a criança é a mesma e é preciso favorecer o seu crescimento harmônico e o seu desenvolvimento integral. Por isso a importância de uma relação construtiva entre os pais e a creche, com troca de experiências, ideias e critérios educativos. Todavia, a maioria das práticas na área da educação infantil no que concernem às famílias, no contexto da creche, resumem-se a um pequeno contato por meio de entrevistas. No dia a dia da creche as famílias são convidadas a frequentá-la somente em reunião de pais (geralmente aos términos dos semestres), em festas e celebrações (Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina etc.), ou em entrevistas esporádicas, individuais, solicitadas pelo professor ou pela família, para tratar de um “problema” específico da criança. É como se a criança fosse dividida em dois mundos: o da creche e o da família.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa propôs a realização de um *trabalho de parceria família-escola*, no qual a família se integra às propostas educativas. Para isso, privilegiamos como metodologia a *pesquisa-ação* e organizamos os objetivos em quatro grandes eixos: 1. Conhecer as expectativas da família com relação ao trabalho na educação infantil; 2. Construir, com as famílias e educadores, propostas de participações dos pais na creche; 3. Investigar a influência da participação familiar no atendimento e educação infantil; 4. Observar como a creche absorveu a participação dos pais.

Abrir as portas da creche aos pais não é tarefa fácil, é um processo que precisa ser minuciosamente pensado e planejado, envolvendo todos os atores escolares. Possibilitar a

participação efetiva dos familiares e construir um trabalho de parceria promove o bem-estar da criança, condição importante para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento integral; isso é condição para a educação infantil de qualidade e respeito aos direitos da criança.

Palavras-chaves: cuidado, educação, criança, família, creche.

ABSTRACT

SILVA, Ana Teresa G. A. M. da. **The establishment of a partnership between family and daycare center:** expectations, reflections and practices in child education. 2011. 188ff. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Family and school are the key components of the social environment in which children live. The family is the first agent of socialization, the basis of early relationships, interactions and learning. The school also serves as a rich socialization setting; attending daycare broads a child's horizon. The aims of the school are diverging from those of the family and children will find in each setting many objects, people and ways to learn and connect with others.

Even if the family and the school environment differ from one another, the child is the same child in both circumstances and it is necessary to promote his or her harmonious and full development. Hence, the importance of a special relationship that encourages the exchange of experiences, ideas and standards for education between parents and daycare centers. The practices in early childhood education regarding family presence at daycare are, however, restricted to the brief contact allowed in interviews. Families are generally invited to parents meetings, which generally occur at the end of the school term, to celebrations (as Mothers' Day, Fathers' Day and the Midsummer festival) or to sporadic one-to-one interviews, requested by a teacher or a parent to deal with a particular "problem" that the child has. It is as if the child lived in two different worlds: one comprising the daycare center and the other comprising the family.

From this point of view, our research suggested the creation of a partnership between family and school, in which the family incorporated the educational program. As a means to an end, we privileged the action-research methodology and grouped our goals into four main areas: 1. Comprehend the expectations of the family regarding the work in early childhood education, 2. Draw a proposal concerning the parents participation in the daycare center in cooperation with the families and the teachers; 3. Investigate the influence of parents participation in child care and education; 4. Examine how the daycare centers assimilated parents participation.

Welcoming parents at daycare centers is no easy task, it is a process that requires thoroughly study, reflection and planning and engages all school workers. To allow the effective participation of the family and execute a cooperative work promotes the child's welfare and full development; it is a condition for high-quality child education and respect for child rights.

Keywords: care, education, children, family, daycare centers.

RIASSUNTO

SILVA, Ana Teresa G. A. M. da. **La costruzione della collaborazione famiglia-asilo nido: aspettative, pensieri e pratiche nella cura e nell'educazione dei bambini.** 2011 188ff. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

I principali contesti in cui vive il bambino sono, generalmente, la famiglia e la scuola. La famiglia è la prima istituzione che promuove la socializzazione, ed è la base delle prime relazioni, interazioni e apprendimenti. Anche la scuola presenta un ricco contesto di socializzazione; un importante ampliamento di riferimenti succede quando il bambino comincia a frequentare l'asilo nido. Qui, il bambino accede a nuove relazioni, emozioni e conoscenze. I contesti si distinguono quanto ai loro propositi, e lì gli infanti troveranno differenti oggetti, persone e modi diversi di relazione e di apprendimento.

Benché i contesti - famiglia e istituzione scolastica - siano distinti, il bambino è lo stesso ed è necessario favorire la sua crescita armoniosa e il suo sviluppo integrale. Onde l'importanza di un rapporto costruttivo tra i genitori e l'asilo nido, in cui si possa scambiare esperienze, idee e criteri educativi. Tuttavia, le pratiche nell'area dell'educazione infantile, per quanto riguardano le famiglie nel contesto dell'asilo nido, si limitano a un piccolo contatto attraverso i colloqui. E nell'esperienza quotidiana dell'asilo nido le famiglie sono invitate a frequentarlo soltanto nelle riunioni dei genitori (in genere alla fine dei semestri), nelle feste e ricorrenze (festa della mamma, festa del papà o altre ricorrenze), o in colloqui sporadici, individuali, richiesti dal maestro o dalla famiglia per trattare di un "problema" specifico del bambino. È come se il bambino fosse diviso fra due mondi: quello da vivere all'asilo nido e quello da vivere insieme con la famiglia.

In questa prospettiva, la nostra ricerca propone la realizzazione di un **lavoro partecipativo famiglia-scuola**, in cui la famiglia si integri nelle proposte educative. Pertanto, privilegiamo come metodologia la **ricerca-azione**, e organizziamo gli obiettivi della nostra ricerca in quattro grandi linee: 1. Conoscere le aspettative della famiglia riguardo al lavoro dell'educazione infantile; 2. Costruire, con le famiglie e gli educatori, proposte di partecipazione dei genitori all'asilo nido; 3. Indagare l'influenza della partecipazione

famigliare nell'accoglienza e nell'educazione infantile; 4. Osservare come l'asilo nido assimila la partecipazione dei genitori.

Aprire le porte dell'asilo nido ai genitori non è compito facile, anzi è un processo che ha bisogno di essere minutamente riflettuto, pensato e ideato, coinvolgendo tutti gli attori scolastici. Permettere la partecipazione effettiva dei famigliari e costruire un lavoro di collaborazione promuovono il benessere del bambino, condizione importante per il suo processo di apprendimento e sviluppo integrale; ciò è condizione per l'educazione infantile di qualità e rispetto ai diritti del bambino.

Parole-chiave: cura, educazione, bambino, famiglia, asilo nido.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Centro Internacional Loris Malaguzzi, Reggio Emilia	92
Foto 2 – Documentações são expostas nas paredes da sala de aula	94
Foto 3 – A <i>piazza</i> [praça] é um espaço pensado como ponto de encontro na escola	95
Foto 4 – Teatro de sombras na sala de aula	96
Foto 5 – A comunicação entre a educadora e as crianças na sala dos bebês por meio da escuta dos gestos e dos olhares	97
Foto 6 – Participação da família no <i>Encontro Reggio Narra</i>	107
Foto 7 – Cena da participação dos pais no período de adaptação	153
Foto 8 – Participação das famílias na entrada das crianças, em roda de histórias.....	154
Foto 9 – Imagens do cotidiano das crianças são afixadas no mural	156
Foto 10 – Pais podem conferir a comemoração do Dia das Crianças, um banho de mangueira, pelo mural	156
Foto 11 - Resultado de um projeto didático inspirado no pintor Jackson Pollock	158
Foto 12 – Pais participam da exibição do filme sobre a vida do pintor	158
Foto 13 – Conchas trazidas por uma mãe passam a fazer parte do trabalho pedagógico sobre o mar	159
Foto 14 – Conchas despertam o interesse sensorial das crianças	159
Foto 15 – A recém-inaugurada biblioteca da escola, reformada com recursos da própria comunidade.....	160
Foto 16 – Refeitório da instituição foi reformado, graças à mobilização dos pais.....	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Convite feito aos pais para participação na eleição do conselho	99
Figura 2 – Desenho da roda de conversa	102
Figura 3 – Desenhos das atividades feitos pelas crianças (pintura e construção)	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Layout da creche.....	117
Quadro 2 - Etapas para a formação da parceria família-escola.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rotina de alimentação e repouso.....	116
Tabela 2 – Estrutura familiar dos pesquisados.....	125
Tabela 3 – Novas nomenclaturas dos grupos.....	155

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	24
Capítulo 1 – O surgimento, a consolidação e a constante transformação do sentimento de família.....	32
1.1 A história do sentimento de família.....	32
1.2 O sentimento de família hoje: as diferentes concepções	37
1.3 Reflexões sobre o desenvolvimento da criança e a importância da interação social.....	42
Capítulo 2 - A legislação da educação infantil e as concepções de parceria família-escola	61
2.1 A disciplina jurídica sobre o cuidado e a educação infantil: a responsabilidade do Estado e o papel da família.....	61
2.2 Reflexões sobre a parceria família-escola.....	82
Capítulo 3 – A abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância e a construção da parceria família-escola.....	89
3.1 O contexto de Reggio Emilia e o projeto educativo	90
3.2 A participação da comunidade.....	97
Capítulo 4 – Trajetória metodológica.....	108
4.1 Os primeiros passos: a caracterização da pesquisa qualitativa na educação	109
4.2 Os caminhos do processo de investigação	112
Capítulo 5 – Entrecruzando cenas escolas, documentos, vozes e teorias.....	122
5.1 Em foco a dimensão institucional, a fase do planejamento	122
5.2 Em foco a dimensão pedagógica, fase de planejamento.....	141
5.3 Em foco a dimensão pedagógica, fase de implementação.....	151
5.4 Em foco a dimensão sociopolítica, a fase da avaliação e a voz das crianças.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
APÊNDICES	175

APRESENTAÇÃO

Olha-me rindo uma criança...

*Olha-me rindo uma criança
E na minha alma madrugou
Tenho razão tenho esperança
Tenho o que nunca me bastou.*

*Bem sei. Tudo isto é um sorriso
Que é nem sequer sorriso meu.
Mas para meu não o preciso
Basta-me ser de quem mo deu.*

*Breve momento em que um olhar
Sorriu ao certo para mim...
É a memória de um lugar,
Onde já fui feliz assim.*

Fernando Pessoa

Olha-me rindo uma criança, e na minha alma madrugou...

Todos nós fomos criança um dia... Alguns com uma infância mais divertida, alegre, encantada; outros, com uma infância dolorida, de perdas, de privação. *Ser criança* é produto da natureza – crianças sempre existirão. Porém, ser criança não significa *ter infância*.

Brincar com os irmãos, passar o dia na rua jogando queimada, raspar a panela da cobertura do bolo, sentir o cheirinho do pão de queijo que a mãe preparava, ir à praia com o papai e os primos, sentar na cadeirinha de balanço da casa dos avós e ouvir a “Bailarina”, de Cecília Meireles, brincar de casinha com as amigas... Cenas da minha infância, em que não faltavam faz de conta, criação, movimentos do corpo, degustação.

Entre os estudos, as idas à escola, as tarefas de casa, a *brincadeira-companheira* estava ali, presente, diariamente. “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação, rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2002, p. 85).

Para além dos momentos lúdicos, minha infância foi marcada por muito amor, expresso na presença carinhosa e firme de meus pais e no companheirismo de meus irmãos. O amor, o cuidado e a educação de minha família influenciaram a pessoa e a profissional que hoje sou.

Para que uma criança possa socializar-se de forma saudável, é preciso, sobretudo, ter bases sólidas suficientemente formadas. [...] É essencial saber de que modo esse amor, essa presença – que também inclui a presença do pai – é importante na construção da personalidade da criança. (Avzaradel apud NICOLAU, 2003, p. 287-288).

As memórias de minha infância, sorrindo, na minha alma madrugaram.

Tenho razão tenho esperança, tenho o que nunca me bastou...

A decisão difícil, porém assertiva, de fazer o Magistério, impulsionou-me a escolher **ser professora**. Fui introduzida nas teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon... Comecei a compreender e a me encantar pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A inteligência é aquilo que nos permitirá efetuar essas trocas vitais. É ela que, na linguagem de Piaget, possibilitará, por meios de mecanismos de assimilação e acomodação, que essas interações possam ser efetuadas e que a vida, em sua expressão biológica, cultural, psicológica etc., possa, então, continuar sendo (MACEDO, 2002, p. 125).

Compreendi, ainda, a importância da relação e da construção do vínculo na escola.

Com essas novas aquisições surgem sentimentos morais, interesses e valores, havendo também uma ampliação desses. A criança alarga sua atuação por meio de atividades diversificadas: uso da palavra, do desenho, do ritmo de exercícios físicos, das brincadeiras. De modo que, as simpatias serão estabelecidas em relação àquelas pessoas que atendem ao interesse da criança e a valorizam. Ela faz escolhas fundamentadas em seus sentimentos. (NICOLAU; SAISE, 2004, p. 16).

Após o Magistério no Colégio Visconde de Porto Seguro em Valinhos, com suas incansáveis horas de estágio nas escolas particulares e públicas, nos desafiantes projetos de

teatro nos orfanatos e Hospital do Câncer da Unicamp, decidi, com alegria, cursar a Faculdade de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

As leituras de textos e livros – Engels, Kant, Marx, Rousseau, Dewey, Paulo Freire e Del Priore, entre outros – muito contribuíram para ampliar meus pensamentos acerca da história da educação, da concepção de mundo e de homem que vivenciamos, do significado e da responsabilidade do ato de ensinar. A iniciação científica de que participei, sobre a importância da avaliação – “Análise crítica das políticas públicas de avaliação a partir dos anos 1990”, PUC-SP, Pibic-Cepe, 2001 a 2003 – despertou-me o gosto para os estudos sobre um determinado tema e de seguir os caminhos da pesquisa científica.

Juntamente com a Faculdade de Pedagogia fui Professora-estagiária do Colégio São Domingos, *locus* de atuação e estudos. Auxiliei professora, assumi salas em suas ausências, participei de reuniões de pais, conselhos de classe e encontros de professores. Foi uma experiência docente que para além de ensinar as crianças, aprendi com elas a propor jogos, apresentar um conteúdo novo, despertar interesses em aprender, impor limites e entendê-las a partir de seu contexto familiar.

Com habilitação em Educação Infantil e a relação afetiva construída com as professoras do curso, apaixonei-me pelo cuidado e educação das crianças pequenas. Conheci os estudos de Zabalza, Carneiro, Nicolau, Del Cioppo, Bassedas, Huguét e Solé, e algumas vivências, como a das creches da Universidade de São Paulo (USP).

Com o incentivo dos meus pais e de minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso da faculdade, ingressei no Mestrado da USP, sob orientação da Professora Marieta Lúcia Machado Nicolau.

Além das importantes aulas do mestrado, duas significativas experiências foram as monitorias nas disciplinas Psicologia I (USP, 1º. semestre de 2004) e Educação Infantil (USP, 1º. semestre de 2005).

O professor é um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizados, tal como outras profissões complexas. Assim o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceituais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais (FORMOSINHO, 2002, p. 11).

Razão nos estudos e esperança na docência é fundamental para buscar sempre e nem tudo bastar...

Bem sei tudo isto é um sorriso, que é nem sequer sorriso meu.

Lembro-me que ainda cursando o Magistério li a seguinte frase de Sergio Spaggiari, diretor da instituição Scuole e Nidi di Infanzia di Reggio Emilia:

[...] a fantasia é um lugar onde chove. Eu acredito que a educação seja um lugar onde chove. Um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem palavras, ações, pensamentos, memórias, ideias, conhecimentos, amores, emoções, paixões, amarguras e alegrias. A educação é um lugar de riscos, descobertas, exposto à imprevisibilidade do tempo. Um lugar onde crianças e professores podem até molhar-se, portanto, um lugar estorvo, úmido, porém cheio de aventuras, verdadeiro, intenso e fascinante. (Spaggiari in CAVALLINI et.al 2010, p. 172).

Conheci melhor a abordagem italiana, no terceiro ano da faculdade, através da obra *As cem linguagens da criança*. Já no mestrado, assisti à palestra da *pedagoga*¹ Tiziana Filippini que, por imagens, discorreu sobre o projeto curricular de educação infantil de Reggio Emilia. Fiquei maravilhada com tal política pública da infância e pensei em realizar um estágio nesse local, o qual contribuiria para minha carreira docente. Com o apoio de minha orientadora e de minha família, fiz a requisição do mesmo.

Após quatro meses de troca de e-mails e 12 horas de viagem (Brasil–Itália) a expectativa era grande: acostumar-se com o clima, adaptar-se ao fuso horário, enfrentar as dificuldades da língua italiana, conhecer uma nova cultura, uma cultura da infância. Minha intenção em realizar o estágio em uma creche de Reggio Emilia era viver, sentir e compreender o cotidiano de uma prática pedagógica de qualidade e respeito aos direitos da criança.

Durante a primeira semana permaneci no Centro Documentazione e Ricerca Educativa – Scuole e Nidi d’Infanzia, Istituzione del Comune di Reggio Emilia. Esse espaço reúne as pesquisas, as publicações e os trabalhos de diversos anos, realizados nas instituições de educação infantil para que os educadores possam consultar e trocar práticas, teorias e aprendizados. Ao longo das leituras fiquei encantada e cada vez mais curiosa para vivenciar a pedagogia reggiana em que as crianças possuem voz e vez no mundo. Acompanhar a delegação do Brasil e de Portugal em seminários, palestras e visitas a creches e escolas foi minha atividade no decorrer da segunda semana de estágio. Conhecemos a proposta do Centro Internacional Loris Malaguzzi, o Centro de Reciclagem Criativa Remida, observamos

¹ *Pedagoga* refere-se ao cargo de coordenadora pedagógica no Brasil.

diferentes contextos educacionais, dialogamos com diversos educadores – *pedagogistas*, professores e atelieristas, enfim, foi construído um rico espaço para trocas, indagações e conhecimentos.

A escola Andersen me recebeu na terceira semana de estudos em Reggio Emilia. Observei claramente a importância do espaço físico como um terceiro educador, o valor da documentação das atividades como uma maneira de comunicação com os pais e uma forma de avaliação processual das crianças e do trabalho pedagógico. Notei, também, o respeito com o brincar da criança para a construção de seus conhecimentos (tema do meu mestrado) e o processo de alfabetização de forma gradual, criativa (cartas aos amigos da sala, por exemplo) e partindo sempre das crianças, diferentemente do que acontece em muitas escolas brasileiras.

Após as leituras no Centro de Documentações, o aprendizado com a delegação internacional e os intensos dias vividos na Scuola Andersen, passei a frequentar a creche Bellelli. A cada dia um conhecimento, uma surpresa, uma dúvida, uma emoção... Foram momentos únicos, uma experiência concreta que possibilitou refletir e repensar o trabalho que realizamos com nossas crianças. Observei, sobretudo, o cotidiano que respeita o tempo das crianças, dos pais e dos educadores; o papel do professor como mediador, problematizador e organizador da construção do conhecimento; a importância do trabalho em grupo – pais, professores e equipe de apoio; e novamente o espaço organizado para favorecer a construção do conhecimento, da troca e das relações.

É tarefa difícil relatar o que vivi, aprendi e troquei na experiência de estágio em Reggio Emilia. Para além de uma estadia em creches e pré-escolas participei de grupos de estudos, discussões sobre temas diversos, reuniões do conselho de pais, reuniões com os educadores e elaboração de documentação de atividades. Presenciei a experiência educativa de uma cidade que se transforma, que cria, recria e se preocupa com os direitos da infância. Uma experiência que desperta a vontade e a paixão para a luta por uma educação de qualidade a todas as crianças. Uma experiência que apesar de estar longe fisicamente, está perto para nos inspirar...

Aprendi a ser professora e a aprender com as crianças por meio de suas ações, movimentos, expressões. Aprendi que a educação só ocorre com o trabalho em equipe, envolvendo todos: famílias, funcionários, professores e crianças. Aprendi que o brincar deve estar presente e que o espaço e o tempo da creche precisa privilegiá-lo. Aprendi que a criança, além de sujeito de direitos, é sujeito de potencialidades.

Apesar de não ser sorriso meu, a experiência de Reggio me provocou...

Breve momento em que um olhar, sorriu ao certo para mim...

Finalizei a pesquisa de mestrado “O direito de brincar: construindo a autoria do pensar”, em 2006. Algumas questões sobre a concepção das famílias acerca do brincar me prendiam a atenção: ao serem questionados sobre suas infâncias, os sujeitos de minha pesquisa, pais das crianças da creche investigada, relatavam as brincadeiras que realizavam.

Nesse mesmo ano de 2006, no primeiro semestre, fui educadora em uma creche pública de Cajamar. Atendia um grupo de 20 crianças de 2 anos; todas usavam fraldas. Foi um período muito desafiante para mim, porque após três meses na Itália, cujo espaço escolar busca desenvolver as potencialidades dos infantes, eu, nesse espaço, buscava vigiar para que as crianças não se machucassem (tínhamos apenas 10 minutos de parque e o restante do tempo ficávamos na sala, onde a cortina vivia despencando...) e cuidar da higiene das mesmas. Procurei conversar com a direção, com as colegas, com os pais, escrevi inclusive uma carta ao secretário de educação do município; todavia, parti para outras ações.

Trabalhei como professora-orientadora no Programa de Educação Continuada – PEC-USP Municípios, de agosto de 2006 a junho de 2008. Minha turma era composta por 30 alunas-professoras de creches. Estudamos, aprendemos, ensinamos, crescemos juntas. Era interessante observar como de uma forma ou de outra, as famílias das alunas-professoras estavam sempre presentes: uma avó mandava um pão caseiro para lancharmos; um neto distribuía balas; um marido ficava esperando na porta até acabar o período. Na formatura, as famílias presentes estavam nitidamente orgulhosas de verem suas esposas, mães, filhas, avós com o diploma em mãos.

Nesse mesmo período, fui contratada para trabalhar em uma creche de Jundiaí pertencente a uma fundação. Fui professora e posteriormente, professora-formadora (organizava os encontros de formação) de setembro de 2006 a junho de 2008. Uma rica oportunidade para pensar, juntamente com as demais professoras e equipe de funcionários, novos fazeres na educação infantil. A creche possuía uma grade curricular escolarizada e privilegiava pouco o brincar. Aos poucos fomos estudando e reconstruindo concepções, espaços e ações.

Em 2007, fui convidada a ser Presidente da Omep-Jundiaí (Organização Mundial da Educação Pré-escolar). Com uma equipe interdisciplinar, passamos a pensar e fazer atividades que promovessem o conceito de infância no município no qual resido.

Em julho de 2008, assumi a coordenação pedagógica da creche na qual atuava (onde fiquei até dezembro de 2009). Havíamos iniciado um trabalho de valorização das potencialidades da criança, reorganizado os ambientes, estudado o trabalho com projetos e enfocado o brincar no cotidiano escolar.

O trabalho com as famílias se reduzia a participações duas vezes ao ano nas reuniões de pais. Isso me incomodava. E a criança, o que sente? Ela não é a mesma em casa e na escola? Como podemos garantir o direito dos pais de participarem da proposta educativa dos filhos? Como nós, escola, podemos aprender a aprender com as famílias?

Essas indagações haviam sido pontos norteadores de minha investigação e continuei a pesquisar a infância no doutorado com o projeto “A construção da parceria família-creche: as expectativas, os pensamentos e os fazeres no cuidado e educação das crianças”.

Atualmente e desde janeiro de 2010, trabalho para a Prefeitura de Jundiaí, como assessora do projeto de creches.

Cada vez mais envolvida com as atividades dentro e fora do campo de pesquisa, procurando problematizar os dados levantados e transitar por universos culturais diversos (o meu e os dos sujeitos da pesquisa), parecia acumular-me de sensações e reflexões que [...] conduz e absorve; conduz no momento em que leva o pesquisador ao encontro direto com sua pesquisa, para mim ao encontro direto comigo mesmo, ao mais íntimo e profundo de mim (PRADO, 2002, p. 98).

A infância, o brincar, a família, a pesquisa, a docência: o cuidado e a educação infantil de qualidade são e serão assuntos profundamente significativos para minha memória, e hoje, para mim, como pessoa e profissional.

És a memória de um lugar, onde já fui feliz assim.

INTRODUÇÃO

A infância, durante séculos, foi uma fase sem relevância, com a qual a sociedade não se preocupava em ser socialmente incluída; ficava à sombra, omissa e discreta. A criança estava à margem da família e só era considerada sujeito ao atingir a idade da razão. Foi no século XVIII que a infância passou a ser reconhecida como categoria própria e distinta do adulto. No final do século XX, a infância passou a ser responsabilidade não apenas da família, mas da sociedade como um todo. A concepção de infância, nesse sentido, não é uma categoria estática, e sim que se transforma e se ressignifica de acordo com a história e a cultura de cada sociedade.

As efetivas mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram nos últimos tempos – a participação da mulher no mercado de trabalho, a intensificação da urbanização, os movimentos sociais pelos direitos, os avanços das pesquisas e políticas sobre desenvolvimento e educação infantil, o aumento da demanda por creches e pré-escolas – trouxeram à infância novos fazeres e acepções. Atualmente, a infância se configura como um grupo que produz e reproduz a vida social; a criança se constitui sujeito público e social de direitos.

No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 trouxeram um amplo debate entre educadores, pesquisadores e políticos sobre os novos sentidos da infância e educação infantil; observamos a promulgação e a concretização de algumas leis² que refletem tais discussões. Todavia, muitas dessas medidas são normas aprisionadas em um sistema meramente documental. As creches, especificamente, revelam o hiato entre as intenções políticas – firmadas nas publicações e discursos oficiais – e as ações de fato concretizadas: falta de investimento econômico, a crescente demanda por vagas pela população, descaso com relação à formação e valorização do educador, tradição assistencialista *versus* escolarização precoce dos infantes. Nessa perspectiva, constatamos que a criança sujeito de direitos não os possui respeitados e

² A Constituição Federal de 1988 reconhece a cidadania das crianças e o seu direito ao atendimento em creches e pré-escolas como um dever do Estado; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990) coloca a infância e a adolescência como prioridade nacional e assegura, também, o direito da criança de 0 a 6 anos à educação infantil como responsabilidade do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 1996) explicita que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, integra definitivamente os sistemas de ensino e tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até 6 anos de idade.

efetivados, como o direito ao atendimento e educação infantil de qualidade, o direito de brincar e o direito de ser autora do seu pensar.

Sobre os respectivos assuntos, observamos durante a pesquisa de mestrado³ que a atividade lúdica tem perdido espaço e relevância nas instituições de educação infantil, sendo substituída por exercícios dirigidos com conteúdos específicos. A brincadeira gira em torno do jogo didático ou como um mero passatempo. É importante destacar, porém, que o brincar integra a natureza infantil. Através do lúdico, em especial a brincadeira do faz de conta, os infantes incorporam as regras da sociedade e, ao mesmo tempo, se desprendem do real criando situações inusitadas: a ação surge das ideias independentemente da percepção visual. A criança, assim, é autora de seu pensar, de seu imaginar, de suas ideias. Limitar e não valorizar a ludicidade nas creches e pré-escolas é desrespeitar a criança sujeito de direitos e retirar sua possibilidade de compreender a realidade por meio de sua autoria.

Consideramos que a educação infantil de qualidade deve oferecer igualdade de oportunidades para todas as crianças, considerando-as seres ativos, competentes e produtores de cultura e sonhos. A educação infantil de qualidade deve propiciar vivências educativas e trocas de experiências, buscar o equilíbrio entre o cuidar e o educar, valorizar a brincadeira e sua relação com a autoria do pensar. Consideramos significativo, ainda, a parceria família-escola e a participação efetiva dos pais nas instituições escolares.

A experiência educativa do norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia, conforme citamos na Apresentação, desenvolve uma prática pedagógica infantil de qualidade e respeito aos direitos da criança⁴. Pesquisadores e educadores reggianos defendem a ideia da criança competente, dotada de instrumentos para construir conhecimentos, relacionar-se, aprender com o outro, participar da cultura. Defendem, também, que a aprendizagem é um processo individual influenciado fortemente pela cultura, permeando a mente e a emoção. O processo educativo de Reggio Emilia centra-se, sobretudo, no ambiente e sua organização; no trabalho realizado no ateliê; no planejamento cuidadoso; na formação docente; na participação dos pais e da comunidade. O espaço físico nas instituições escolares é visto como um terceiro educador (considerando que há dois educadores por classe) e tem como objetivo ser uma escola-laboratório, cujos ambientes se transformam e se comunicam. Todas as escolas têm o

³ A Pesquisa de mestrado buscou investigar a relação entre o direito de brincar da criança e a relação com a autoria do pensar. Silva, A.T.G.A.M. **O direito de brincar:** construindo a autoria do pensar. Tese de mestrado. São Paulo, FE-USP, 2006.

⁴ Considerações feitas a partir do estágio em creches e escolas municipais de educação infantil de Reggio Emilia durante três meses (setembro a dezembro de 2005), juntamente com as participações em palestras, seminários e grupo de estudos com educadores locais.

ateliê e o educador-atelierista, com intuito de trabalhar a criatividade e as múltiplas linguagens da criança. O planejamento, realizado em equipe, baseia-se no processo de aprendizagem infantil, e não no produto final. A formação dos professores é contínua por meio de reflexões do e no dia a dia pedagógico, participações em cursos, documentação e avaliação da prática. Com relação à parceria com os pais e demais funcionários, há uma proposta real de integração.

As discussões e decisões realizadas dentro de cada pré-escola e creche ocorrem coletivamente e as famílias estão profundamente envolvidas. O intercâmbio de ideias entre pais e professores favorece o desenvolvimento de um novo modo de educar e auxilia os educadores a enxergarem a participação familiar não como uma ameaça ou incômodo, mas como um elemento intrínseco de companheirismo e integração de diferentes conhecimentos. Para isso, os educadores propõem oportunidades relevantes de participação dos pais, tais como: 1) *Encontros individuais na sala de aula*: os professores reúnem-se com os pais para discutirem os rumos pedagógicos do grupo, os exemplos de atividades, as avaliações das experiências educacionais; 2) *Pequenas reuniões em grupo*: os professores reúnem-se com um pequeno grupo de pais para conversar sobre necessidades e temas determinados; 3) *Conversas individuais entre pai-mãe/professor*: solicitadas pelas famílias ou sugeridas pelos educadores para lidar com problemas específicos e oferecer oportunidade para uma discussão mais profunda; 4) *Reuniões envolvendo um tema*: aberta a todos interessados na discussão ou na ampliação de seu conhecimento sobre um assunto definido; 5) *Encontros com um especialista*: uma palestra ou mesa-redonda envolvendo muitas escolas para discutir problemas ou questões de interesse comum (por exemplo, a sexualidade infantil, os contos de fada etc.); 6) *Sessões de trabalho*: atividades para a melhoria da escola; os pais e os educadores reúnem-se para construir um móvel, redecorar um espaço, melhorar o jardim da escola; 7) *Laboratórios*: encontros entre pais e professores para adquirir técnicas educacionais, como confecção de marionetes, uso de equipamentos fotográficos, prática de culinária para crianças; 8) *Feriados e celebrações*: atividades em grupo, nas quais crianças, pais, avós, amigos e comunidade reúnem-se; 9) *Outras possibilidades para encontro*: passeios pela cidade, piqueniques, excursões, entre outros⁵.

⁵ EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. CEPPI, Giulio; ZINI, Micheli. **Bambini, Spazi, Relazioni**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2001. A parceria entre a creche e os pais será aprofundada no Capítulo III.

Notamos que no município de Reggio Emilia há um sentimento de responsabilidade coletiva na educação das crianças pequenas. Os educadores, conscientes de seus papéis de problematizadores de conhecimentos e mediadores de cultura, dialogam com os pais e partilham projetos educacionais. As famílias, também produtoras de cultura e aprendizagem e cientes de suas obrigações, valorizam a escola e contribuem para o processo educacional integrado. A difícil tarefa de manter a parceria família-escola é construída e reconstruída diariamente, com a intenção maior de garantir o bem-estar da criança e a qualidade do atendimento.

Assim como os educadores reggianos, pensamos que a participação das famílias nas instituições de educação infantil é fundamental e influencia o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, a história, a cultura e a realidade brasileiras são diversas das italianas. É interessante, pois, *refletir, investigar e organizar uma efetiva participação dos pais no contexto de uma creche pública nacional*. Essa é a proposta da nossa pesquisa do doutorado.

Considerando que os primeiros anos de vida são fundamentais ao desenvolvimento subsequente do indivíduo, as creches revestem-se da maior importância. A disciplina jurídica consagra que a educação infantil é um direito não só da família, mas, sobretudo, da criança, e será oferecida em creches (para crianças de até 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (para crianças de 4 e 5 anos) sob responsabilidade dos municípios. A educação infantil integra a educação básica e objetiva o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade⁶. Nessa direção, entendemos que a instituição de educação infantil atende crianças pequenas, em período integral, e pode criar as melhores condições para que os infantes se desenvolvam por completo, como afirma Nicolau:

A pré-escola necessita se empenhar para que cada momento seja uma vivência; cada objeto, um desafio; cada situação, uma oportunidade de busca, de experimentação, de descoberta, o que, no meu entender, só se torna possível mediante uma ação pedagógica comprometida com a criança, com suas características, com necessidades e com possibilidades (NICOLAU, 2000, p. 121).

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), art. 29.

Para que isso ocorra cabe ao educador organizar e problematizar situações de aprendizagem, considerar as peculiaridades individuais de cada criança e valorizar os aspectos culturais do contexto. Do nascimento aos primeiros anos de vida, a criança está se socializando e construindo conhecimento a partir de objetos, brinquedos, brincadeiras e vivências com pessoas. Através da interação com o outro e com a cultura – permeada pela mediação simbólica e o universo de significações, a criança vai conhecendo o mundo e se autoconhecendo. É relevante, pois, que o educador compreenda as especificidades infantis, as particularidades de cada idade e valorize não somente as relações cognitivas, mas também as relações afetivas e psicomotoras em jogo.

A troca de informações e ideias com as famílias é um importante meio para conhecer melhor a criança. A família é o *locus* das primeiras relações, interações e conhecimentos auferidos pelos infantes; há toda uma história, um desejo, um significado que os acompanha. Mobilizar os pais, estabelecer com eles um intercâmbio de ideias e colocá-los a par da proposta educativa de seus filhos são aspectos fundamentais a serem considerados. Assim, de fato, transformamos a instituição de educação infantil em um espaço vivo, curioso e participativo a serviço das próprias crianças.

As famílias muitas vezes não são convidadas e consideradas como participantes na creche. No período em que a criança frequenta a creche, ela é extremamente dependente dos cuidados maternos e das influências familiares. Desse modo, nossa pesquisa busca realizar um *trabalho de parceria família-escola*, por meio de um estudo sobre as percepções, interesses e anseios dos pais com relação à educação infantil e à formação do educador para receber as famílias, construindo um intercâmbio de ideias e participações coletivas.

O ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro e com os diversos contextos. A criança, pouco a pouco, assume alguns papéis, estabelece interações e participa de condutas mais complexas, incorporando os elementos próprios de sua cultura. Assim, o desenvolvimento pessoal é inseparável da socialização.

Os principais contextos nos quais a criança vive são, geralmente, a família e a escola. A família é a primeira agência socializadora – base das primeiras relações, interações e aprendizados. A escola representa também um rico contexto socializador; ocorre uma ampliação importante no ambiente da criança quando passa a frequentar a creche. Ambos os contextos são diferentes e os infantes encontrarão objetos, pessoas, modos diversos de se relacionar e aprender, conforme a riqueza e potencialidade de cada novidade. Embora os contextos – família e instituição escolar – sejam distintos, a criança é a mesma, e é preciso

favorecer o seu crescimento harmônico e desenvolvimento integral. Por isso, a importância de uma relação construtiva entre os pais e a creche, trocando experiências, ideias e critérios educativos. Os dois contextos compartilham muitas funções educativas como a socialização, o desenvolvimento da capacidade cognitiva, psicomotora e afetiva, o cuidado e bem-estar da criança. Portanto, ambos têm a responsabilidade de conhecer e apoiar o que é feito no outro contexto, pois isso influencia diretamente na formação da criança.

Todavia, os trabalhos científicos na área da educação infantil que abordam as famílias citam breves contatos com os pais, por meio de entrevistas. No dia a dia da creche, as famílias são convidadas a frequentá-la somente em reunião de pais (de maneira geral aos términos dos semestres), em festas e celebrações (Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina etc.), ou em entrevistas esporádicas, individuais, solicitadas pelo professor ou pela família para tratar de um “problema” específico da criança. Dessa forma, os pais não participam efetivamente da escola, não estão cientes das atividades pedagógicas do filho, conhecem pouco de seus brinquedos, seus colegas. Já o professor não sabe as experiências das crianças fora da escola, seus costumes, sua rotina familiar.

No entanto, faz-se necessário diálogo, intercâmbio, parceria entre os dois contextos e entre os adultos que convivem com a criança; especialmente quando se trata de meninas e meninos de alguns poucos anos, que precisam dos cuidados maternos e familiares. Com a conversa, o relato de vivências e a troca de ideias é possível construir uma colaboração mútua e respeitosa entre os pais e a creche. Esse relacionamento é de extrema relevância para que conheçam melhor a criança, estabeleçam critérios educativos comuns, discutam modelos de intervenção e relação com os infantes, compreendam a função educativa da creche.

Em uma perspectiva de colaboração mútua, que passa pela confiança e pelo conhecimento, é possível fazer o que seja necessário: assegurar que os dois contextos de desenvolvimento mais importantes nos primeiros anos de vida de uma pessoa possam compartilhar critérios educativos que facilitem o crescimento harmônico das crianças (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 285).

Possibilitar a participação efetiva dos pais é construir um trabalho educativo-integrado/família-escola que atua em benefício da criança e promove seu bem-estar – condição importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil; consequentemente, leva a educação infantil de qualidade e respeito aos direitos da criança.

Para atender o problema de nossa pesquisa – *construir um trabalho de parceria família-escola* – organizamos os objetivos em quatro grandes eixos:

1. Conhecer as expectativas da família com relação ao trabalho na educação infantil;
2. Construir, com as famílias e educadores, propostas de participações dos pais na creche;
3. Investigar a influência da participação familiar no atendimento e educação infantil;
4. Observar como a creche absorveu a participação dos pais.

Neste estudo privilegiamos a *abordagem qualitativa de pesquisa*, pois estuda o fenômeno em seu acontecer, busca compreender o dinamismo do cotidiano escolar, as relações de poder na escola, as transmissões e trocas de conhecimentos, valores, atitudes e aprendizados a partir de formas particulares de coleta e apresentação de dados. Privilegiamos, ainda, a *pesquisa-ação* na qual pesquisador e pesquisados são sujeitos ativos na produção do conhecimento.

A pesquisa foi realizada em uma creche pública, para que pudesse desvelar os encontros e desencontros que permeiam o trabalho de parceria família-escola.

Os caminhos da investigação, como relatado anteriormente, são organizados em quatro grandes eixos. O primeiro – **Conhecer as expectativas da família com relação ao trabalho na educação infantil** – envolve dar voz aos pais sobre seus interesses, anseios e desejos em relação ao atendimento e educação infantil. Nesse sentido, realizamos entrevistas individuais com cada família, a partir de um roteiro semiestruturado. A entrevista representa um importante instrumento para a coleta de dados, porque permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

O segundo eixo – **Construir, com as famílias e educadores, propostas de participações dos pais na creche** – enfoca refletir, dialogar e organizar propostas de participações efetivas da família. Qual é a melhor forma de participação? Qual é a maneira melhor de comunicação com os pais? Por meio dessas e outras indagações, organizamos propostas de participação.

Para atender ao terceiro eixo – **Investigar a influência da participação familiar no atendimento e educação infantil** –, privilegiamos a observação participante, atrelada aos registros escritos, fotográficos e em vídeo, que permite uma descrição densa da realidade escolar.

Para o quarto e último ponto – **Observar como a creche absorveu a participação dos pais** – utilizamos, também, a observação participante, juntamente com relatos dos educadores e dos próprios pais.

A abordagem qualitativa busca a formulação de hipóteses, abstrações, teorias, conceitos. Nosso trabalho está organizado em cinco capítulos: o primeiro “O surgimento, a consolidação e a constante transformação do sentimento de família” retrata a história do sentimento de família, suas diferentes concepções e reflexões sobre o desenvolvimento da criança e a interação social, a partir das teorias de Bronfenbrenner, Vygotsky e Piaget. No segundo capítulo “A legislação da educação infantil e as concepções da parceria família-escola” aborda os diversos documentos legais e suas propostas de participação das famílias, bem como uma reflexão sobre a concepção de parceria. “A experiência educativa de Reggio Emilia”, título do terceiro capítulo, enfoca a proposta curricular italiana e práticas de parceria dos pais nas creches e pré-escolas. O quarto e quinto capítulos do trabalho descrevem a metodologia de pesquisa, os dados coletados e suas respectivas análises.

O compromisso com a educação infantil de qualidade, com as famílias e, especialmente, com as crianças de poucos anos nos motivaram para a realização do presente estudo.

Capítulo 1 – O surgimento, a consolidação e a constante transformação do sentimento de família

Roda na rua

*Roda na rua
a roda das danças.*

*A roda na rua
rodava no barro.*

*Na roda da rua
rodavam as crianças.*

Cecília Meireles

O sentimento de família assim como a concepção dessa instituição são construções dos tempos modernos. Ao longo do tempo, ressignificaram-se em função do momento histórico, econômico e social de cada época. Neste capítulo, refletimos sobre a história do sentimento e concepção de família, teorias de desenvolvimento infantil e da prática das relações em sociedade.

1.1 A história do sentimento de família

A constituição familiar, bem como o sentimento de família, modificam-se e refletem a história e a cultura de cada sociedade.

Philippe Ariès, em sua obra *História social da criança e da família*, traduzida e publicada no Brasil em 1978⁷, aborda a concepção de infância⁸ e de família como categorias construídas historicamente. Com relação ao sentimento de família, tema da presente pesquisa, Ariès discute de forma interessante, seu surgimento por meio dos estudos de documentos pictóricos .

A análise iconográfica leva-nos a concluir 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. 143).

Segundo o autor, antes do século XIV, ainda no período medieval, a iconografia profana que existia ao lado da iconografia sagrada, na Europa Ocidental, representava, essencialmente, o tema dos ofícios: “A importância dada aos ofícios na iconografia medieval 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.” (ARIÈS, 1981, p. 132).

A Idade Média não privilegiava a representação pictórica de crianças, mas sim da relação do homem com seus ofícios. As imagens ligavam as profissões às estações do ano: de um lado, os grandes trabalhos da terra – o feno, o trigo, o vinho e o porco; de outro, a pausa do inverno e da primavera. Por meio de cenas, retratadas pela arte, o homem, camponês, trabalhador, aparece sozinho. A representação dos momentos de interrupção do trabalho oscila entre o camponês/trabalhador e o nobre. Por exemplo, em janeiro, no inverno da Europa, durante a Festa de Reis, aparece o nobre diante de uma mesa farta. Maio, na primavera, é um camponês que descansa no meio das flores, ou um jovem que parte para a caça. As cenas tratam sempre de um rapaz, não aparecem figuras femininas, nem infantis.

Entre os séculos XV e XVI a iconografia altera-se de maneira significativa:

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. [...] O homem não está mais sozinho. O casal não é 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

⁷ Utilizamos como referência a segunda edição da obra, publicada em 1981.

⁸ A história da concepção de infância foi discutida em nossa Dissertação de Mestrado (capítulo I). SILVA, A.T.G.A. **O direito de brincar**: construindo a autoria do pensar. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

e das mulheres de casa, no trabalho cotidiano, com uma preocupação de intimidade, outrora desconhecida (ARIÈS, 1981, p. 133).

Surge a representação da mulher, dona de casa e companheira. Na mesma época, aparecem também cenas de rua: os ofícios, a vida profissional, as conversas, os vizinhos. A rua medieval era um prolongamento da vida privada, do cenário familiar do trabalho e das relações sociais. As festas folclóricas e os jogos invadiram, igualmente, as representações artísticas; os jogos, comuns a todos, eram formas de participação na comunidade ou no grupo.

A partir do século XVII, a figura da criança aparece em cena. Na história da humanidade, a infância representou pouco valor, um período da vida desinteressante. Havia uma alta taxa de mortalidade infantil devido às precárias condições de saúde e higiene e as poucas crianças que conseguiam sobreviver a tais dificuldades eram consideradas “adultos em miniatura” (PALÁCIOS, 2004, p. 18-19). Após o nascimento e tendo sobrevivido, as meninas e os meninos de alguns poucos anos eram considerados adultos, incorporando seus hábitos, obrigações, os modos de fazer e estar no mundo.

Havia um sentimento de indiferença com relação a essa infância frágil, passível de desaparecimento. Para Ariès, a arte medieval a desconhecia ou não tentava representá-la. No século XIII, porém, surgem as primeiras representações de criança, um pouco mais próximas de como conhecemos hoje: a figura de um anjo com aparência de um jovem adolescente e a figura do Menino Jesus. O sentimento de infância apareceu articulado a uma religiosidade presente na época e se limitava a representações do Menino Jesus, que se apresentava como um adulto reduzido.

Nos séculos XV e XVI, influenciada pelo movimento renascentista, a iconografia leiga destacou-se. Apareceram pinturas de crianças de diferentes idades misturadas a adultos e retratos de crianças nuas – os *putti* (ARIÈS, 1981, p. 26). Esse movimento representou um interesse em favor da criança, um ser sensível e doce; todavia, a criança sagrada e esse “ser angelical” não se configuram como representações de uma criança real, histórica.

No século XVII, a arte apresentou a infância contextualizada: as crianças apareciam sozinhas nas pinturas ou nos retratos familiares, que eram organizados em torno delas. Paulatinamente, as representações introduziram 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 ainda não precisamente de ‘vida em família’” (ARIÈS, 1981, p. 134).

Foi necessário um longo tempo para que a arte medieval representasse a figura da criança, isto é, a sociedade passasse a reconhecer a particularidade infantil, diferenciando-a de

um adulto em miniatura. Para Ariès, o sentimento de família que emerge nos séculos XVI-XVII é inseparável do sentimento de infância. O interesse pelas crianças é uma expressão particular desse sentimento mais amplo, o sentimento familiar.

Segundo o pesquisador, a arte, por meio de variadas representações – calendários, telas, vitrais de igrejas, pontes, tapeçarias, entre outras – ao final da Idade Média, se tornaria uma iconografia da família.

Diversas formas de ilustrações contribuíram para representar esse novo sentimento. As diferentes idades da vida eram expostas sob a forma de uma história familiar: a juventude de seus fundadores, a maturidade em torno dos filhos, a velhice, a doença e a morte (ilustrada como a boa morte, a morte do homem justo) do patriarca no seio da família reunida. Famílias eram retratadas em lugares públicos (como igrejas, por exemplo), no interior de suas casas, agrupadas ao ar livre e em cenas da vida em família: comendo em grupo, cuidando dos filhos, as crianças brincando. Enfim, “se percorremos as coleções de estampas ou as galerias de pintura dos séculos XVI-XVII, ficaremos impressionados com essa verdadeira avalanche de imagens de família”(ARIÈS, 1981, p. 138).

É importante destacar que a arte reflete, sem dúvida, um momento histórico, uma determinada cultura, uma emoção, um significado.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda, nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. Nessas existências densas e coletivas, não havia lugar para um setor privado. A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade. (ARIÈS, 1981, p. 193).

Ao final da Idade Média, em especial na Europa, sobretudo nos locais em que a burguesia se constituiu como classe hegemônica, houve um movimento crescente de privatização dos espaços públicos – as ruas, as feiras, as festas – locais onde as pessoas de diversas idades e condições sociais viviam coletivamente. Diferentemente da Antiguidade, em que o domínio social e familiar se confundia com o domínio público, a modernidade

influenciada pela ascensão da burguesia transformou as concepções de espaço público em espaços de interesse privado.

Nessa linha de pensamento, Perrotti (1990) declara que a sociedade moderna, inventada pelos burgueses, passou a ser expressão do doméstico, de suas atividades e processos de organização, saindo das barreiras do lar para se instalar sob as luzes do domínio público. Os interesses da família burguesa ganharam, aos poucos, importância em toda a sociedade. Os espaços públicos, antes frequentados por todos, passaram a ser privatizados, ou seja, muitos locais passaram a ficar sob a responsabilidade, inclusive econômica, de uma família em particular.

O sentimento de família nasce e se desenvolve entre os séculos XV e XVIII e ganha ênfase à medida que a sociabilidade se retrai. Nesse sentido, a vida profissional e familiar abafaram essa outra prática, que outrora perpassava a existência da coletividade.

Nesse contexto de redução crescente do espaço público, as formas de conceber e organizar a infância também se alteram.

Como não podia deixar de ser, a privatização das relações sociais alcança a vida infantil, fazendo também que crianças e jovens se distanciem cada vez mais do que resta de vida pública, à medida que a ordem burguesa vai se constituindo (PERROTTI, 1990, p. 87-88).

A infância passou a ser confinada nos espaços propriamente privados: espaços domésticos e espaços especializados – (escolas, internatos, creches, entre outros).

Juntamente com o processo de privatização do domínio público, outro importante fenômeno ocorre, no início dos tempos modernos: o reaparecimento da preocupação com a educação institucionalizada⁹. Passou-se a admitir que a criança não estivesse madura para a vida adulta, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma educação moral assegurada pela escola, influenciada, muitas vezes, pela Igreja.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os

⁹ A civilização medieval havia esquecido da *paideia* dos antigos, ou *paideia* helenística, que pressupõe organizar uma passagem entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, por meio da iniciação ou de uma educação. Verificar: ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

adultos. [...] no momento em que a família acabava de se reorganizar em torno da criança, erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada. (ARIEËS, 1981, p. 195).

A partir dos tempos modernos os jogos, antes comuns a todos, passam a ser discriminados conforme a classe social dos brincantes: alguns foram reservados aos burgueses, outros às crianças pobres. Assim também ocorreu com a escola. Inicialmente comum a todos, passou a ser dividida: uma instituição educativa era exclusiva aos “bens” nascidos, outra aos filhos do povo.

Nesse sentido, a grande sociedade, antes formada por comunidades, se desintegra e é substituída por uma infinidade de pequenas sociedades – as famílias – , e por alguns grupos maciços – as classes. As famílias e as classes passam, cada vez mais, a agrupar indivíduos que se aproximam por semelhança moral, por identidade, por bens, por uma preocupação em manter uma uniformidade.

O sentimento de família surge, imerso em um contexto histórico, político e social, de uma necessidade de intimidade, de identidade e de cuidado, inicialmente com a criança e posteriormente com os demais membros. Em relação a essa mudança, de uma sociedade onde a vivência era comunitária, onde todos trabalhavam, plantavam, colhiam, comiam e brincavam juntos, para a sociedade que passa a ter como núcleo a família, o autor comenta “A densidade social não deixava lugar para a família. Não que a família não existisse como realidade vivida: seria paradoxal contestá-la. Mas ela não existia como sentimento ou como valor.” (ARIEËS, 1981, p. 191).

É interessante notar que o sentimento de família é inseparável do sentimento de infância, este é a expressão do sentimento mais geral da vida em família. A família sempre existiu, todavia, esse sentimento de relações íntimas intensifica-se com a ascensão da burguesia e a privatização das relações sociais.

1.2 O sentimento de família hoje: as diferentes concepções

O sentimento de família, como afirmamos anteriormente, é uma construção dos tempos modernos, a partir da influência da burguesia, da privatização do espaço público, do reconhecimento da particularidade infantil e da necessidade de intimidade e identidade de um pequeno grupo. A concepção de família, portanto, se altera e se ressignifica ao longo do tempo.

Com o reconhecimento do sentimento de família, a partir do século XVIII, foi preconizado, sob a influência do Estado e da Igreja, um modelo familiar: a família nuclear conjugal moderna – pai, mãe e filhos.

Ao se aceitar esse modelo como norma instituída, e não como modelo construído historicamente, aceita-se implicitamente seus valores, regras, crenças e padrões emocionais. Ao longo dos anos, esse modelo de vida familiar estendeu-se a quase todas as sociedades. Szymanski (2007), pesquisadora na área de família e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade, afirma:

Do lado das famílias, esse mesmo viés é repetido. Supõe-se ou aceita-se, irrefletidamente, um modelo imposto pelo discurso das instituições, da mídia e até mesmo de profissionais, que é apresentado não só como o jeito "certo" de se viver em família, mas também como um valor. Isto é, indiretamente é transmitido e *captado*, o discurso implícito de incompetência e de inferioridade, referindo-se àqueles que não "conseguem" viver de acordo com o modelo. (SZYMANSKI, 2007, p. 25).

Para Szymanski, cada família circula em uma maneira particular de viver, criando um modo familiar próprio, com seus códigos, sua forma de comunicação, regras, ritos e jogos.

Assim, a família é uma instituição que, além de possibilitar a sobrevivência e o desenvolvimento humano, assume a tarefa educativa “que lhes é outorgada pela sociedade devendo, portanto, receber apoio para o desenvolvimento dessa função.” (SZYMANSKI, 2007, p. 17). Para a teórica, a família é construção social e histórica, cuja missão de socializar foi-lhe imposta pela sociedade na qual está inserida.

Nesse sentido, a família para a criança é um contexto de desenvolvimento, socialização e um *locus* educacional.

[...] ao nascer, a criança já tem lugar numa rede de trocas subjetivas através das quais saberes, sentimentos, emoções e significados são veiculados. Sua subjetividade é forjada na coexistência, em sua maneira singular de interpretar o mundo e na identidade pessoal que é constituída no confronto com a alteridade. (SZYMANSKI, 2007, p. 18-19).

É nas relações familiares que ocorre o processo de interiorização; mas a transmissão da herança cultural, para a pesquisadora, está em constante transformação “da estrutura, organização, crenças, valores e sentimentos envolvidos.” (Idem, p. 21). Pois a criança, um ser em desenvolvimento, é ativa no processo de trocas recíprocas com a família e com o mundo.

É importante, nessa perspectiva, que o ambiente familiar ofereça atividades, informações, conhecimentos e trocas intersubjetivas aos infantes.

Para Szymanski a família nuclear moderna – pai, mãe e filhos – foi consequência de mudanças na forma de atuação de instituições como o Estado e a Igreja, que há três séculos passaram a valorizar o sentimento de família. O cuidado e a criação das crianças tornaram-se responsabilidade exclusiva da família.

Em suas pesquisas, com base na obra de Ariès (1981), a autora afirma que o modelo nuclear, ou o desejo de cultivá-lo, ainda está presente nas famílias. Para esse modelo, que Szymanski define como “a família pensada” (p. 53), isto é, uma família que assumiu esse padrão (pai-provedor, mãe-cuidadora e filhos) como o ideal e o bom, qualquer alternativa que seja diferente é inferior e deve ser discriminada. Para a pesquisadora, essa situação pode levar à impessoalidade, pois o modelo não foi adotado após um processo de reflexão, mas, sim, incorporado sem questionamentos.

Ao buscar adequar-se ao pensado impessoal, desconsideram sua condição real. Esse pensado além de cegá-lo para olhar em torno, amortece-os para considerar outras possibilidades de ação dentro de suas condições. (SZYMANSKI, 2007, p. 57).

Além da “família pensada”, a pesquisadora define outros modelos de família: “a família vivida: o vivido como solução” (p. 62) e “o vivido como repetição de padrões aprendidos” (p. 65).

O primeiro caso refere-se às famílias que vivem a partir das situações que lhes são apresentadas e o cotidiano de suas escolhas. “A família vivida refere-se aos modos de agir habituais dos membros de uma família. É a que aparece no agir concreto do cotidiano.” (p. 62). Szymanski apresenta alguns exemplos desse modelo: a) família de pais separados em que há a demora em estabelecerem-se novas regras, pois carrega a nostalgia de um sonho que não pode ser vivido (a “família pensada” ou família “perfeita”) e encontra dificuldade de adaptação à nova realidade; b) a mulher que necessita ter uma atividade profissional para participar na divisão das despesas e não se organiza para criar uma estrutura de cuidado com as crianças, o que denota que essa expectativa (ou desejo) seja transitória; c) a família composta apenas de mulheres em função do abandono pelos homens, em que sentem serem “diferentes” pelo fato de não terem um homem provedor.

O segundo caso, “o vivido como repetição de padrões aprendidos”, corresponde às famílias que perpetuam os modos de agir aprendidos anteriormente, passados de geração em

geração: são interpretações, teorias, significados e modos de agir aprendidos e transmitidos como herança, por exemplo:

[...] a única forma de ser pai que aquela pessoa aprendeu foi ser conservador, distante. Ele vê a relação com o filho como só podendo ser assim. Fixa-se nesse modo de ver a relação pai/filho. Os atritos que passa a ter com os filhos vêm desse modo de interpretar a relação. Ele pode mesmo temer que uma aproximação com o filho leve a uma perda de autoridade. Se ele se conscientiza desse seu modo de relação, se ele descobre novas possibilidades de viver essa relação, ele poderá vir a agir diferentemente. (SZYMANSKI, 2007, p. 68).

É interessante notar que as diferentes formas de organização familiar apresentadas por Szymanski trazem um conceito e um desejo cristalizado de família “perfeita” ou, como define a autora, “família pensada”. É importante, porém, refletir sobre o vivido e pensar sobre as diferentes possibilidades de constituição familiar que cuidam, educam e socializam as crianças. Não há uma família ideal, mas diversas formas de convivência que definem uma única instância: o sentimento de família.

Numa definição ampla, teríamos uma família quando pessoas convivem assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto (SZYMANSKI, 2007, p. 85).

Para Sambrano (2007), também pesquisadora na área da família e da educação, a família é uma instituição histórica e social que se transformou sincrônica e diacronicamente ao longo do tempo, sendo, portanto, necessário descartar a noção de que há um modelo único de organização familiar. Entre as famílias brasileiras, predominam as formadas pelo modelo nuclear burguês – pai, mãe e filhos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no último censo, mostram que 47% dos domicílios brasileiros estão organizados de forma a alterar o conceito de família, uma vez que um dos pais está ausente¹⁰. As transformações nucleares ocorreram em função da legislação, da posição da mulher no mercado de trabalho, do tamanho da família, da criança e seu papel de cidadão na sociedade, da mudança de autoridade familiar (como a da mãe provedora). Nessa perspectiva, existem diferentes formas de estruturar a instituição familiar – mãe e filhos; pai e filhos; pais, filhos e

¹⁰ Dados publicados no jornal *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 08 mar. 2010. Caderno Especial Mulher.

avós; avós e netos; tios e sobrinhos; casais homossexuais e filhos; entre outros – e cada família escolhe ou se organiza ao seu modo.

Sambrano (2007) conceitua a família como uma entidade dinâmica que situa e legitima o indivíduo no espaço social; um grupo social concreto com relações de parentesco; uma matriz de identidade pessoal e social; uma instituição fundamental na constituição do sujeito que apresenta, como único modelo ideal, a promoção de um ambiente saudável com a satisfação das necessidades primárias a todos os membros.

Segundo a pesquisadora, a família constitui, para todos os seus membros, um projeto vital de existência em comum, aliado a um projeto de educação compartilhada; um cenário onde se constrói a autoestima e uma rede de apoio para as transições e crises.

Segundo Sambrano, é na atmosfera familiar, com suas atitudes, valores e relacionamentos, que a personalidade da criança se constrói; isto é, independentemente da constituição ou do modelo da família, sua função é a socialização, o desenvolvimento, o cuidado e a educação da criança (e também de todos os outros membros).

Caracterizar a família como um contexto de desenvolvimento é considerá-la como uma instituição potencialmente capaz de promover, ou não, a inserção e adaptação dos seus membros à vida social, política, econômica e cultural [...]. Desta forma, torna-se ineficaz qualificar a família a partir da maneira como esta se organiza ou se estrutura, ou seja, se está configurada por pai, mãe e filhos, mãe e filhos, avós e netos. (SAMBRANO, 2007, p. 66).

Cada vez mais as crianças vivem e convivem com uma grande variedade de arranjos familiares e domiciliares. O modelo familiar conjugal-nuclear-heterossexual com sua prole biológica, ou seja, o modelo familiar pai, mãe e filhos, inspirado no modelo burguês, modifica-se e se transforma na atualidade. Hoje, encontramos a constituição de diferentes tipos de famílias: as nucleares, as extensas (incluindo avós, tios, primos e amigos), as monoparentais (somente o pai e os filhos ou somente a mãe e os filhos) e outros arranjos pós-separação (SILVA, 2006, p. 125-127).

A constituição familiar, heterogênea e diversificada, altera-se e reflete a narrativa de um grupo específico, em uma determinada sociedade, em um momento histórico particular. Assim, os diversos modelos de família nos conduzem a uma experiência e a uma perspectiva que não se referem a um núcleo conjugal sólido e permanente, nem a um sentimento amoroso eterno que o suporta. As crianças necessitam de critérios múltiplos para se darem conta dessas pertinências e a escola deve estar atenta para compreender tal complexidade.

O mundo familiar mostra-se numa vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo. Desconsiderar isso é ter a vã pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a camisa-de-força de uma única forma de emocionar, interpretar, comunicar (SZYMANSKI, 2007, p. 27).

É significativo para os educadores ter claro o papel e o potencial da família no desenvolvimento, interação e socialização das crianças. A família é o primeiro *locus* de convivência da criança, independente de seu modelo apresentado.

1.3 Reflexões sobre o desenvolvimento da criança e a importância da interação social

Para refletir sobre o papel da família no processo de desenvolvimento, aprendizagem e socialização da criança, apresentamos a teoria da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner e as teorias psicogenéticas de Vygotsky e Piaget.

1.3.1 Bronfenbrenner: a ecologia do desenvolvimento

Urie Bronfenbrenner (1996), professor de Desenvolvimento Humano e Psicologia da Universidade Cornell, nos Estados Unidos, cuja primeira obra foi publicada em 1979, é autor da teoria da ecologia do desenvolvimento humano. O pesquisador defende a importância do *contexto* no desenvolvimento intrapsíquico e interpessoal do ser humano. Sua formulação teórica considera, portanto, o contexto e a pessoa conjuntamente, modelo denominado de “contexto-pessoa-processo”.

De fato, sua obra revela o esforço em fornecer os fundamentos para a construção do *contexto* no modelo de pesquisa, tanto no plano teórico quanto no trabalho empírico. Assim, sua tarefa inicial foi a de construir um quadro conceitual diferenciado para analisar o ambiente de desenvolvimento como um sistema de nichos ecológicos, de estruturas dinâmicas e interdependentes, abrangendo desde os ambientes mais imediatos de interação aos mais distantes, tais como cultura, subcultura e sistema de crenças. Bronfenbrenner denomina esses ambientes, respectivamente, de *micro, meso, exo* e *macrossistemas*. (HADDAD, 1997, p. 25-26).

A concepção da ecologia do desenvolvimento humano considera a pessoa um ser ativo, organismo biopsicológico complexo, em crescimento, que possui um sistema integrado, cujos processos psicológicos – cognitivo, emocional, motivacional e social – estão inter-relacionados. A pessoa é dinâmica e penetra, progressivamente, no ambiente em que reside e o reestrutura. O ambiente, por sua vez, não se limita a um único local, mas a todos os meios mais amplos que influenciam o desenvolvimento humano.

De acordo com essa teoria o desenvolvimento humano deve ser compreendido em seu contexto, pois é o resultado de influências recíprocas entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente em constante transformação. (CAMPOS, 2004, p. 63).

Bronfenbrenner adotou uma equação que expressa o paradigma ecológico do desenvolvimento humano: $D = f(PA)$ ¹¹, isto é, o desenvolvimento é uma função conjunta da pessoa e ambiente. Para o pesquisador, o desenvolvimento é um processo no qual padrões de comportamento são internalizados, pela função conjunta das características da pessoa e do ambiente, no seu curso de vida até aquele tempo.

O pesquisador explica os sistemas funcionais dos diferentes ambientes¹², apresentando-os hierarquicamente em quatro níveis: micro, meso, exo e macrosistemas. O microsistema corresponde aos ambientes imediatos da pessoa em desenvolvimento, onde ela se engaja em interações face a face. Atividades, papéis, relações interpessoais, compõem os elementos desse sistema. São os ambientes como a escola, a casa, entre outros. O mesossistema refere-se às inter-relações entre os ambientes em que as pessoas se inserem em um momento particular de sua vida; por exemplo, a creche ou o grupo de pares. O exossistema corresponde à ideia de que o desenvolvimento da pessoa é afetado por eventos que ocorrem em ambientes nos quais ela não está presente, como o trabalho dos pais, que pode influenciar o desenvolvimento das crianças. O macrosistema abrange as instituições sociais de uma determinada cultura, como, por exemplo, as políticas públicas de infância de um país.

¹¹ Essa fórmula é uma transformação da equação originalmente formulada por Kurt Lewin (1973): $C = f(PA)$, ou seja, comportamento é uma função conjunta da pessoa e ambiente. Verificar: HADDAD, Lenira. **Ecologia do Atendimento Infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

¹² A definição dos ambientes – micro, meso, exo e macrosistema – é a especificação das regiões do campo psicológico de Lewin. Verificar: HADDAD, 1997.

A concepção de desenvolvimento, segundo Bronfenbrenner, enfatiza a importância do envolvimento ativo da criança com o meio físico e social, para emergir e ampliar sua consciência sobre os diversos ambientes. Haddad (1997, p. 38) explica:

Assim, inicialmente o bebê torna-se consciente apenas dos eventos que envolvem seu mundo imediato, o microsistema. [...] Mais tarde, a criança pequena torna-se consciente das relações entre os eventos e as pessoas no ambiente, assim como das relações entre os eventos em diferentes ambientes, desenvolvendo assim um senso emergente de mesossistema.

Aos poucos, a criança reconhece a capacidade de relações entre os ambientes, compreende as diversas linguagens (falada, escrita), torna-se capaz de imaginar, criar, fantasiar (HADDAD, 1997, p. 39):“É esta crescente capacidade de remodelar a realidade de acordo com requerimentos e aspirações humanas que, de uma perspectiva ecológica, representa a mais alta expressão do desenvolvimento”.

O desenvolvimento humano afeta e é afetado pelas propriedades do ambiente e da pessoa. No microsistema, uma das propriedades é a díade – sistema de duas pessoas; assim, se um dos membros passa por um processo de desenvolvimento, o mesmo ocorre com o outro. No mesossistema, o valor da reciprocidade aplica-se às relações entre os ambientes (são as “transições ecológicas”); portanto, os eventos que ocorrem em um ambiente podem influenciar o desenvolvimento da pessoa em outro ambiente. No exossistema, deve-se considerar o impacto dos contextos externos sobre os ambientes imediatos nos quais estão inseridos (os serviços de saúde, os meios de comunicação, padrões de vida social e lazer, sistemas de transporte etc.); as circunstâncias e eventos determinam como e com quem as pessoas passam o tempo. No macrosistema, as propriedades são traduzidas não somente em termos estruturais, mas como portadoras de informação e ideologia.

A experiência de um infante na creche pode mudar sua forma de interação com os pais e irmãos em casa, com conseqüentes implicações para a aprendizagem e desenvolvimento (mesossistema). O trabalho dos pais e o padrão de vida sociocultural podem determinar a procura (ou não) de creche para o filho (exossistema). O local e a prioridade que as crianças ocupam no macrosistema determinam a maneira como ela é tratada e interage nos diferentes ambientes.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil deve ser compreendido em seu contexto, pois é resultado de influências recíprocas e interdependentes, entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente em constante transformação. Esse ambiente não é entendido

como um cenário onde ocorre um processo de maturação autônoma a partir das condições internas da criança, mas é “integrante das características que assume este desenvolvimento em cada meio social, cada cultura, cada contexto”. (CAMPOS, 2004, p. 63).

A concepção de Bronfenbrenner apresenta três pontos principais: 1. que a criança é ativa; 2. que a integração é recíproca entre a criança e o ambiente; 3. que o ambiente revela os valores e as condições sociais e culturais da experiência da criança.

1.3.2 Vygotsky: mediação simbólica e formação de conceitos

Refletir a teoria vygotskyana é, indiscutivelmente, refletir a dimensão social do ser humano. Vygotsky¹³ tem como um dos pressupostos a ideia de que o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro. A cultura, mediada por instrumentos e signos, torna-se parte da natureza humana em um processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, organiza o funcionamento psicológico do homem. Vygotsky estudou os mecanismos superiores, mais sofisticados e complexos do pensamento, isto é, o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação ao momento e ao espaço presentes.

Nas pesquisas de Vygotsky, o trabalho tem grande importância, pois une homem e natureza, incentiva o desenvolvimento das relações sociais, a criação e a utilização de instrumentos e signos, os quais, como elementos culturalmente desenvolvidos, fazem a mediação na relação do homem com o mundo.

Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Os *instrumentos* são elementos entre o homem e o objeto de seu trabalho, carregam a função para a qual foram criados e seus modos de utilização.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual

¹³ Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), teórico soviético, formado em Direito, apresenta obras complexas e profundas, por vezes difusas, pois morreu cedo, deixando alguns estudos incompletos; outras de suas pesquisas não foram traduzidas, devido ao contexto sociopolítico em que a ex-União Soviética se encontrava. Para o presente trabalho foi assumida a grafia original do nome do teórico Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), em russo. É possível encontrar na literatura teórica em português a grafia “Vigotski”.

a atividade humana externa é dirigida para controle e domínio da natureza. (VYGOTSKY, 1998b, p. 72-73).

Os *signos* ou *símbolos* também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos” são usados para controlar as ações internas do homem, isto é, são ferramentas utilizadas pelo próprio sujeito para auxiliar no processo psicológico, permitindo um maior controle sobre suas atividades. Os signos auxiliam na memória, na atenção, no armazenamento de informações; são representações mentais que substituem situações, eventos e objetos do mundo real.

Vygotsky afirma que o instrumento e o signo têm funções mediadoras; entretanto, o primeiro constitui um meio de atividade externa e o segundo é orientado internamente para controle do próprio indivíduo.

É importante destacar que as operações com signos são resultados de um processo extenso e complexo, que se dá em “espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 74). Esse processo de reconstrução interna de uma operação externa é chamado de *internalização*.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tais como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica (VYGOTSKY, 1998a, p. 75-76).

O processo de internalização consiste em sucessivas transformações: a representação de uma atividade externa começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado em processo intrapessoal (as funções, a princípio, aparecem no nível social e depois no nível individual); a transformação interpsíquica para intrapsíquica é resultado de inúmeros eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Vygotsky trabalha com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja organização se baseia em sistemas funcionais. Nos estágios iniciais do desenvolvimento, as atividades apoiam-se em funções mais elementares, enquanto em estágios subsequentes, há maior participação de funções superiores. Fica evidente que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Em sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e signos, o ser humano cria formas de ação que o distingue dos animais.

Pensamento e Linguagem

É por meio da experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas que os indivíduos constroem seus sistemas de signos. Estes são organizados em estruturas complexas e articuladas, denominadas também de sistema simbólico.

A *linguagem*, tema muito discutido pelo teórico, foi considerada por Vygotsky como sistema simbólico fundamental na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e possui duas funções básicas: a de *intercâmbio social* através da comunicação de indivíduos; e de *pensamento generalizante* – a linguagem simplifica, organiza e generaliza as experiências vividas (SILVA, 2006, p. 59).

A cultura fornece ao indivíduo o sistema simbólico de representações da realidade e, por meio dele, o universo de significações permite construir uma ordenação – *conceitos* – do mundo real, nomeada por palavras da língua do grupo social onde vive.

Para Vygotsky, o pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes; ambas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias distintas: há uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

O desenvolvimento da fala segue o curso e obedece às leis de outras operações mentais. O primeiro estágio corresponde à fase *pré-intelectual da fala* e ao *pensamento pré-verbal*: a linguagem da criança corresponde a uma comunicação difusa, sem função de signo, expressão do emocional. No segundo estágio, chamado de “*psicologia ingênua*” por analogia a “*física ingênua*” (VYGOTSKY, 1998b, p. 57), a criança faz experiência com as propriedades físicas de seu corpo e dos objetos e inicia o uso dos instrumentos; é o começo da inteligência prática e da fala social primária (Ibid, p. 169). A terceira fase do desenvolvimento da fala se caracteriza pelo uso de signos exteriores para auxiliar na solução de problemas internos, há uma abstração dos sons e uma capacidade de pensar as palavras ao invés de pronunciá-las, estágio conhecido como fala egocêntrica¹⁴. É um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua

¹⁴ A fala egocêntrica foi também estudada por Piaget, porém possui definição, estrutura e funcionamento diferentes da que possui na teoria vygotskyana. Para Piaget, a fala egocêntrica deriva da socialização insuficiente da fala e aos poucos acaba. PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

atividade mais individualizada. No quarto estágio as operações externas interiorizam-se, a criança opera com relações intrínsecas e signos interiores, há profunda mudança no processo de operações, a criança faz um “rascunho mental” (Ibid, p. 179); é a fase da *fala interior*.

[...] a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento. (VYGOTSKY, 1998b, p. 62).

Apesar de raízes genéticas diferentes, dá-se um encontro entre o pensamento e a fala:

Num determinado momento do desenvolvimento da criança (por volta dos dois anos de idade) o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. (OLIVEIRA, 1997, p. 43).

É no significado da palavra que pensamento e fala se unem. Para Vygotsky, o significado representa um “amálgama” tão estreito do pensamento e da linguagem, que “fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento.” (VYGOTSKY, 1998b, p. 150).

O significado é um critério da palavra, uma generalização, um conceito, portanto, um ato de pensamento.

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. (VYGOTSKY, 1998b, p. 151).

Os significados das palavras evoluem, podem enriquecer-se pela relação com outros objetos, expandir-se ou tornar-se mais limitado. Os significados de uma palavra são formações dinâmicas, modificam-se à medida que a criança se desenvolve e de acordo com as várias funções do pensamento.

A relação entre pensamento e palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo do vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo a relação entre pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um

desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. [...] Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos. (VYGOTSKY, 1998b, p. 156).

Nesse sentido, o funcionamento psicológico mais sofisticado caracteriza-se pela *linguagem racional* (antes linguagem pré-intelectual) que tem função simbólica e generalizante, e pelo *pensamento verbal* (antes pensamento pré-verbal) mediado por significados e conceitos mais abstratos.

A palavra tem dois componentes: o significado – sistema de relações objetivas, núcleo estável de compreensão da palavra; o sentido – significado individual, que cria relação conforme o contexto das palavras e as vivências afetivas de cada um; “é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (VYGOTSKY, 1998b, p. 181). O sentido é um todo complexo e dinâmico – o significado é uma das zonas do sentido.

Vygotsky considera que o pensamento é gerado também pela motivação, pelos nossos desejos, necessidades, interesses e emoções. Há uma tendência afetivo-volutiva que deve ser considerada para a compreensão plena e verdadeira do pensamento do outro. Ademais, é significativo, para o pesquisador, observar no diálogo os gestos e o tom da fala, assim como o contexto em que cada palavra é inserida e entendida.

A partir desse pressuposto, a comunicação não envolve apenas a vocalização das palavras e a compreensão de seus significados, mas considera as emoções, os desejos, os interesses do outro. Aí está a verdadeira comunicação. É preciso, portanto, que no *diálogo escola-família* se leve em conta a tendência afetivo-volutiva de ambas as partes: os significados e os sentidos expressos por palavras ou gestos. “Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente também é preciso que conheça a sua motivação.” (VYGOTSKY, 1998b, p. 188).

O processo de formação de conceitos

O desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente o da abstração e generalização permitem a formação de conceitos internalizados pelo indivíduo ao longo do seu processo de crescimento.

Para Vygotsky o conceito é um ato real e complexo de pensamento,

[...] que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. (VYGOTSKY, 1998b, p. 104).

Quando uma palavra nova é apresentada a uma criança, trata-se primeiramente de uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto desenvolve-se, há generalizações mais elevadas. Isso pressupõe processos psicológicos complexos, ou seja, o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

Vygotsky investiga o percurso de formação de conceitos através das fases que integram o desenvolvimento da linguagem e do pensamento:

A criança pequena dá seu primeiro passo para a formação de conceitos quando agrupa alguns objetos numa *agregação desorganizada*, ou "amontoado", para solucionar um problema que nós, adultos, normalmente resolveríamos com a formação de um novo conceito. O amontoado, constituído por objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento, revela uma extensão difusa e não direcionada do significado do signo (palavra artificial) a objetos naturalmente não relacionados entre si e ocasionalmente relacionados na percepção da criança (VYGOTSKY, 1998b, p.74).

O pensamento é um componente secundário, perceptual, determinado pelos objetos e correspondendo, inicialmente, ao estágio pré-verbal. A criança também utiliza as palavras de forma correta, mas não sabe empregá-las deliberadamente, de forma consciente. Vygotsky cita como exemplo a palavra *irmão*¹⁵, um conceito cotidiano utilizado pela criança de maneira correta. Porém, ao tentar resolver um problema abstrato sobre o irmão de um irmão, a criança

¹⁵ O conceito *irmão* também foi utilizado nas pesquisas de Piaget ao estudar a formação de conceitos. PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

fica confusa, não o emprega conscientemente, pois depende da ação concreta, do objeto, do perceptual.

No segundo estágio há o aparecimento do primeiro conceito generalizado:

Quando a criança alcança esse nível, já superou parcialmente seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas – um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção ao pensamento objetivo. (VYGOTSKY, 1998b, p.76).

A criança agrupa objetos com base em um único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência; isso ocorre no plano do pensamento lógico abstrato.

O estágio mais elevado é a possibilidade da conceituação abstrata, extremamente generalizada. É considerar que o conceito torna-se consciente e controlado quando faz parte de um sistema e pressupõe uma hierarquia de diferentes níveis de generalidade.

A medida de generalidade determina não apenas a equivalência de conceitos, mas também todas as operações intelectuais possíveis com um determinado conceito. Todas as operações intelectuais – comparações, julgamentos, conclusões exigem um certo movimento dentro da rede de coordenadas que esboçamos. Mudanças no desenvolvimento da estrutura de generalização também produzem mudanças nessas operações. Por exemplo, à medida que se atingem níveis mais elevados de generalidade, fica mais fácil para a criança lembrar-se de pensamentos, independente de palavras. (VYGOTSKY, 1998b, p. 141).

O desenvolvimento dos conceitos é processual, baseado nas generalizações precedentes. Nesse sentido, as funções da atividade intelectual das fases anteriores não se perdem. O percurso para o desenvolvimento conceitual não é linear, evolui junto ao desenvolvimento integral da criança.

Conceitos científicos e espontâneos: a importância do aprendizado escolar

Vygotsky distingue os “conceitos cotidianos”, também chamados de “espontâneos”, desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança e de suas interações imediatas, dos “conceitos científicos”¹⁶, adquiridos por meio do ensino.

Os conceitos espontâneos são dominados pela criança, mas ela não é consciente de seu próprio ato de pensamento. Já os conceitos científicos começam com sua definição mental e com operações não espontâneas, desconhecidas da prática da criança. Os conceitos cotidianos surgem no confronto com o objeto, com uma situação concreta; já os conceitos científicos envolvem uma atitude “mediada” em relação ao objeto. Os conceitos cotidianos criam estruturas para que os conceitos científicos ganhem vitalidade e corpo; estes, por sua vez, contribuem para que aqueles ganhem consciência e uso deliberado. Os conceitos se desenvolvem em direções contrárias: inicialmente afastados, encontram-se na sua evolução.

Acreditamos que os dois processos [...] se relacionam e se influenciam constantemente. Faz parte de um único processo, o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário. (VYGOTSKY, 1998b, p. 107).

Segundo Vygotsky a inter-relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos provoca a construção de um mais amplo: o importante vínculo entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança.

Para ele, o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade pré-escolar, que direciona e determina o desenvolvimento mental. O aprendizado induz à generalização, desempenhando um papel fundamental na conscientização de seus processos superiores. Os conceitos científicos possibilitam construir um sistema de inter-relações com outros conceitos e áreas do pensamento. Isso possibilita a consciência reflexiva, o controle deliberado, a memória lógica e a atenção voluntária da criança “através dos portais dos conhecimentos científicos.” (VYGOTSKY, 1998b, p. 115).

Aprender é essencial para que o ser humano se desenvolva. “O único aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia, deve-se voltar não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento” (Ibid, p. 130).

¹⁶ Piaget também faz a definição entre os conceitos, porém denomina os conceitos científicos por conceitos não espontâneos. PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Essa ideia de que quanto maior for o aprendizado, maior o desenvolvimento incide no que o pesquisador denominou de *zona de desenvolvimento proximal* – a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha (o desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com ajuda de alguém mais experiente (o desenvolvimento potencial). O que hoje é zona de desenvolvimento proximal será zona de desenvolvimento real posteriormente.

Isso evidencia a importância do *outro* no aprendizado e consequente desenvolvimento da criança. Sendo assim, por que insistimos em fazer trabalhos individuais na escola? Por que propomos poucas atividades em grupo? Por que a escola de educação infantil não considera a família (*o outro*) nas suas propostas educacionais?

A escola, os educadores, a socialização entre os pares, a família; juntos influenciam a formação da estrutura conceitual da criança.

É nítida, na teoria vygotskyana, a importância da escola, da família, do aprendizado, da interação com o outro e com o objeto de conhecimento, no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. O aprendizado escolar, por meio do trabalho com os conceitos científicos, permite o acesso à cultura letrada, aos conhecimentos construídos e acumulados pela ciência, aos procedimentos metacognitivos – fundamentais para o desenvolvimento intelectual das crianças.

1.3.3 Piaget: os períodos de desenvolvimento

Jean Piaget¹⁷ preocupou-se em estudar o sujeito epistêmico, ou seja, a evolução do pensamento da criança até a adolescência. Para ele, o ser humano estabelece desde o nascimento uma relação de interação com o meio físico e social que promove seu desenvolvimento cognitivo, cuja função é produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar, neste mundo, de forma cada vez mais flexível e complexa.

A psicologia da criança não poderia, portanto, recorrer apenas a fatores de maturação biológica, visto que os fatores que não de ser considerados

¹⁷ Jean Piaget (1886-1980), pesquisador suíço, formado primeiramente em Biologia, preocupou-se em estudar o sujeito epistêmico. Piaget apresenta uma extensa obra, incluindo mais de cinquenta livros e monografias e centenas de artigos. Seguem alguns títulos importantes: *O juízo moral na criança*, *O nascimento da inteligência na criança*, *A gênese do número na criança*, *A psicologia da inteligência*, entre outros.

dependem assim do exercício ou da experiência adquirida como da vida social em geral. (PIAGET; INHELDER, 2009, p. 8).

Na visão de Piaget, os seres vivos são todos inteligentes. A inteligência expressa duas condições do indivíduo: *organização* e *adaptação*, em um contexto em constante transformação. A organização expressa a vida como um sistema, que possui regras constantes para manter a ordem biológica. Essa organização vital que expressa nossa identidade de ser vivo é, todavia, um sistema aberto, pois parte daquilo que nos conserva a vida. Como sistema não é e nem poderá ser produzida por nós (como o leite que bebemos, o oxigênio que respiramos, a língua que nos permite a comunicação, as tecnologias que garantem nossa subsistência sociocultural, entre outros exemplos).

Estamos fadados à interação, à troca, à adaptação das necessidades e possibilidades de sobrevivência; dependemos da natureza, das pessoas, da nossa comunidade. Assim, para manter o indivíduo *organizado* como ser vivo, em um contexto de trocas com o meio, é necessário a *adaptação*, segunda condição da inteligência.

A adaptação representa a forma como o indivíduo interage com o mundo, através da *assimilação* e da *acomodação*. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de comportamento, que são as estruturas mentais organizadas. A acomodação corresponde às modificações internas que tornam isso possível e reorganizam-se para incorporação de novos aspectos do ambiente. Cada ato de inteligência consiste no *equilíbrio* entre essas duas condições.

A inteligência é aquilo que nos permitirá efetuar essas trocas vitais. É ela que, na linguagem de Piaget, possibilitará por meio de mecanismos de assimilação e acomodação, que essas interações possam ser efetuadas e que a vida, em sua expressão biológica, cultural, psicológica etc., possa, então, continuar sendo (MACEDO, 2002, p. 125).

A criança, um ser ativo e dinâmico, desenvolve-se a partir do crescimento orgânico, das experiências vivenciadas pela interação com o ambiente físico e social e das atividades internas de assimilação e de *equilibração*.

Os períodos de desenvolvimento

O desenvolvimento, para Piaget, caracteriza as diferentes formas do indivíduo interagir com a realidade e organizar sua inteligência visando sua adaptação. O indivíduo, desde criança, constrói o seu desenvolvimento mental, que deve ser considerado do ponto de vista cognitivo, motor e afetivo.

De modo geral, deve ser enfatizado o fato de que os padrões de comportamento que caracterizam os diferentes estágios não se sucedem de maneira linear (os que pertencem a um dado estágio desapareceriam quando surgissem os seguintes), mas como as camadas de uma pirâmide (apoiada na base ou no vértice), de modo que os padrões de comportamento mais simples são acrescentados aos antigos completando-os, corrigindo-os ou combinando-se com eles. (Piaget in FLAVELL, 1988, p. 88).

São quatro os períodos propostos por Piaget: sensório-motor, pré-operacional ou intuitivo, operacional concreto e operacional formal ou hipotético-dedutivo.

Período sensório-motor (0 a 2 anos): o bebê não sabe o que pertence a ele e o que não é parte dele, ou seja, o mundo está centrado em si. A partir da transformação dos reflexos inatos em esquemas sensório-motores pela ação dos bebês sobre os objetos, inicia um processo de diferenciação de si sobre o mundo que o cerca. Esse conhecimento é construído por meio de uma sequência de seis subestágios.

No primeiro subestágio, denominado de **exercício dos reflexos (0 a 1 mês)**, o bebê desenvolve-se a partir dos reflexos inatos, que são respostas que ele dá aos estímulos que recebe do mundo. Esses reflexos, sob ação do exercício da repetição, sofrem alterações – *repetição cumulativa* – e são generalizados – *assimilação generalizadora*. Outra situação dessa fase é o exercício do reflexo que se estabelece mediante um estímulo que o bebê já reconhece – *assimilação recongnitiva* –, quando há um reconhecimento do estímulo de ordem prática e motora.

A segunda fase denominada a fase das **reações circulares primárias (1 a 4 meses)** refere-se a uma adaptação baseada em experiências anteriores, repetidas e conservadas. A expressão circular significa a repetição. A expressão primária é em função dos comportamentos ligados aos mecanismos hereditários (reflexos) do próprio bebê, como

sucção e o movimento das mãos. Ocorre, então, a repetição dos reflexos, que são condutas adquiridas em função de resultados automatizados.

Reações circulares secundárias (4 a 8 meses) é como se denomina a terceira fase do período sensório-motor, que é caracterizada pela repetição de resultados interessantes que o bebê obteve em função da coordenação entre a visão e a apreensão. Ele reproduz comportamentos a partir de suas ações no meio ambiente, portanto não está mais centrado somente em suas respostas corporais, daí a expressão secundária que se refere à repetição voltada para o meio físico e social.

No quarto subestágio, conhecido como o da **coordenação de esquemas secundários (8 a 12 meses)**, o bebê aumenta sua capacidade de coordenar esquemas, utilizando-os como um instrumento para obter um resultado e não como um fim em si mesmo. São atos mais completos de inteligência prática.

Na quinta fase, denominada de **reações circulares terciárias (12 a 18 meses)**, há a repetição da ação, por isso é circular. No entanto, a criança objetiva a observação do resultado, a busca de novidades e a experimentação, já se podendo notar um certo controle voluntário de suas ações: “Nota-se aqui que a criança é capaz de mudar suas ações, seus esquemas, sua estrutura diante de uma situação nova, o que indica que há uma separação nítida entre assimilação e acomodação.” (NICOLAU; SAISE, 2004, p. 13).

O sexto e último subestágio do período sensório-motor, chamado de **invenção de novos meios no plano mental (18 a 24 meses)**, é um momento de transição para o período pré-operatório. Há o início da representação mental de objetos, eventos e pessoas, o bebê mentalmente soluciona problemas, isto é, antecipa os acontecimentos a partir de suas experiências anteriores. Esse processo interno refere-se à *permanência do objeto*, o objeto existe para o bebê independente de sua presença (anteriormente, se o objeto não estivesse dentro do campo visual, também se perdia a existência do mesmo). O pensamento abstrato tem seus primórdios na permanência do objeto e é de fundamental importância para a constituição do mundo interior e da subjetividade da criança. Paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, o bebê, aos poucos, estabelece intercâmbios sociais e afetivos.

Nesse sentido, reveste-se de importância a qualidade das relações humanas que se estabelecem com o bebê, tanto no interior da família como nas instituições escolares, e o planejamento e organizações de ambientes estimulantes nas escolas de modo geral. (NICOLAU; SAISE, 2004, p. 14).

Fica nítida a importância de se estabelecer uma relação da família com a escola e vice-versa, para que a criança seja estimulada cognitivamente, afetiva e socialmente. Como organizar e possibilitar essa parceria entre a escola e a família para estimular significativamente o desenvolvimento do bebê?

Período pré-operacional ou intuitivo (2 a 7 anos): nesse período, a criança possui uma inteligência prática, opera mentalmente por instrumentos para atingir um determinado fim. É nessa etapa que há o aparecimento da linguagem oral que possibilita à criança esquemas representativos ou simbólicos de ação.

Este período tem início com as primeiras simbolizações rudimentares que aparecem no final do período sensório-motor [...]. Trata-se daquele período na infância inicial, no qual a criança realiza suas primeiras tentativas relativamente desorganizadas e hesitantes de enfrentar um mundo novo e estranho de símbolos. Às vezes, Piaget distingue três estágios neste primeiro subperíodo: (1) primórdios do pensamento representativo (2 a 4 anos); (2) representações ou intuições simples (4 a 5 1/2 anos); (3) representações ou intuições articuladas (5 1/2 a 7 anos). O trabalho desta fase preparatória frutifica no subperíodo seguinte das operações concretas (7 a 11 anos). (FLAVELL, 1988, p. 86).

O pensamento da criança, inicialmente, permanece bastante egocêntrico e preso às suas ações. Há certa lógica no plano destas, mas não no nível do pensamento, pois a criança parte do próprio eu, atribuindo aos objetos e pessoas pensamentos e sentimentos que são seus. Ela confunde realidade e fantasia, portanto, há uma percepção distorcida da realidade.

O pensamento egocêntrico é também caracterizado pelo *animismo* – a criança dá vida, “alma” (do latim, *anima*) aos objetos; pelo *antropomorfismo* – há a atribuição da forma humana aos objetos e pela *transdedutividade* – a criança parte do particular para o particular para entender um fato, e não de um princípio particular para entender o fato geral, como no caso da indução, ou do geral para o particular como no caso da dedução. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 41-42). Ademais, o pensamento não tem *reversibilidade*, pois depende basicamente da percepção, está preso ao concreto, ao que é visível.

Piaget acrescenta, ainda, que a criança, neste período, forma *pré-conceitos* (e não conceitos), pois elabora as informações a respeito do mundo, mas não faz discriminação das propriedades, não organiza os objetos em um sistema (classes, categorias), não faz generalizações precisas (*pensamento sincrético*).

Entretanto, apresenta uma grande conquista: a capacidade de representação de objetos, eventos e pessoas, por meio da imitação, do jogo simbólico, do desenho, da fala e, posteriormente, da escrita.

Nesse período, a criança imita colegas e adultos mesmo na ausência destes; brinca representando situações da vida cotidiana; representa cenas e coisas por meio do desenho; constrói imagens sobre a realidade e amplia sua capacidade de expressar e de entender o outro por meio da linguagem falada. A escrita, enquanto representação, será conquistada a partir do final do período. (NICOLAU; SAISE, 2004, p. 15).

Para Piaget, o processo de construção da linguagem não é inato, e, sim, social. É a interação da criança com o meio que possibilita o domínio dos signos culturais. É muito interessante observar essa conquista da criança, que por volta dos 2 anos utiliza a palavra, em vez do objeto, como símbolo. O som da palavra substitui o objeto porque o representa. Inicialmente, ela utiliza uma palavra como se fosse uma frase e, aos poucos, amplia seu repertório e se expressa por meio de sentenças completas.

Piaget definiu duas classes de fala: a *fala egocêntrica* e a *fala socializada*. Na primeira, a criança fala para si mesmo em monólogos. Em um grupo de crianças ocorre o *monólogo coletivo*, isto é, cada uma fala para si com o intuito de auxiliar sua ação e não como instrumento de comunicação. Na *fala socializada*, a atuação da criança modifica-se, ela narra fatos passados e futuros, solicita e ordena. Portanto, a linguagem torna-se comunicativa e facilitadora de intercâmbios sociais.

Com essas novas aquisições surgem sentimentos morais, interesses e valores, havendo também uma ampliação desses. A criança alarga sua atuação por meio de atividades diversificadas: uso da palavra, do desenho, do ritmo de exercícios físicos, das brincadeiras. De modo geral, as simpatias serão estabelecidas em relação àquelas pessoas que atendem ao interesse da criança e a valorizam. Ela faz escolhas fundamentadas em seus sentimentos (NICOLAU; SAISE, 2004, p. 16).

Período operacional concreto (7 a 12 anos)¹⁸: nesse estágio, a criança possui uma organização mental integrada. Piaget fala de operações lógicas: há uma *descentração de si* mesma, favorecendo a interação do ponto de vista do outro e a ampliação de sua visão de mundo; o pensamento é *reversível* e a criança estabelece relações novas de causa e efeito; inicia-se a noção de *conservação*, a qual possibilita que a criança acompanhe as transformações pelas quais passam os objetos e processos.

¹⁸ Não aprofundamos o período operacional concreto e o período operacional formal ou hipotético-dedutivo, pois não compreendem especificamente a Educação Infantil, tema da presente pesquisa.

Período operacional formal ou hipotético-dedutivo (a partir dos 12 anos): Nessa etapa, ocorre o desenvolvimento das operações de *raciocínio abstrato*. O adolescente é capaz de pensar sobre problemas hipotéticos; considerar possibilidades alternativas mesmo sem concordar com elas; fazer classificações, generalizações, deduções, sínteses, análises.

No período das operações formais, quando estas estão plenamente desenvolvidas, o raciocínio não sofre mais mudança *estrutural*, ou seja, sua qualidade não progride mais, entretanto, o conteúdo e a função do pensamento podem variar e progredir. Os constantes desequilíbrios, segundo a concepção piagetiana, pelos mecanismos de assimilação e acomodação, provocam mudança em nosso comportamento. Cada período é de fundamental importância para as construções subsequentes. Para Piaget, a sequência dos estágios é invariável, mas o ritmo de desenvolvimento pode alterar.

É importante notar que, para o pesquisador, há influências recíprocas entre os processos cognitivos, afetivos e sociais sobre o comportamento humano. A família, a escola, a comunidade em que a criança vive influenciam seu desenvolvimento integral, a partir dos desafios que são criados, das trocas ocorridas, das aprendizagens propostas.

Constance Kamii e Rheta Devries (1991), grandes estudiosas da obra piagetiana, apresentam implicações pedagógicas “que podem ser extraídas da teoria epistemológica e biológica de Piaget.” (p. 33). No domínio socioemocional salientam três princípios: 1. Encorajar a criança a tornar-se cada vez mais autônoma em relação aos adultos; 2. Encorajar a criança a reagir com outras crianças e resolver os conflitos entre elas mesmas; 3. Encorajar a criança a ser independente e curiosa, a usar iniciativa própria no objetivo de suas curiosidades, ter confiança na habilidade de formar ideia própria das coisas, a exprimir suas ideias com convicção, lutar construtivamente com medos e angústias e não se desencorajar facilmente. O domínio cognitivo apresenta quatro princípios: 1. Ensinar no contexto do jogo da criança; 2. Encorajar e aceitar as respostas “erradas” da criança; 3. Compreender o que a criança pensa; 4. Ensinar tanto os conteúdos quanto os processos (KAMII; DEVRIES, 1991, p. 33 e 39).

As pesquisas de Piaget contribuem para melhor compreender a criança (que raciocina diferentemente do adulto), considerar os potenciais e interesses de cada faixa etária e aprimorar nosso olhar, nossa técnica e nossos instrumentos escolares.

A vida, na Antiguidade e Idade Média, era coletiva e a rua era um prolongamento da vida privada. Adultos e crianças dançavam, brincavam, conviviam em coletividade. Aos

poucos esse tipo de relação social foi privatizada. A preocupação com a intimidade, outrora desconhecida, surge com a necessidade de relações familiares íntimas.

Nos séculos XIX e XX, cria-se para a vida em família um modelo “ideal”: pai provedor, mãe cuidadora e filhos. Modelo que com o tempo “entrou na *roda*” e também se transformou. Família, hoje, é uma entidade de pessoas (não necessariamente pai, mãe e filhos) que convivem e assumem o compromisso de uma ligação duradoura, inclui a relação de cuidado entre adultos e deles para com as crianças, promove um ambiente saudável, de interação social e amor. A família é a matriz da identidade pessoal e social.

Para Bronfenbrenner a família é o primeiro microssistema da criança e seu desenvolvimento afeta e é afetado pelas propriedades do ambiente e das pessoas com quem convive, daí a importância de um ambiente familiar e, posteriormente, escolar rico de aprendizagem e afeto. Segundo Vygotsky, a criança se constitui enquanto tal na sua relação com o outro; isso evidencia a importância do *outro* no aprendizado e no consequente desenvolvimento da criança. A escola, os educadores, a socialização entre os pares, a família, juntos influenciam a formação da estrutura conceitual da criança. É nítida, na teoria vygotskyana, a importância da escola, da família, do aprendizado, da interação com o outro e com o objeto de conhecimento, para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A teoria de Piaget muito contribui, também, para melhor compreender a criança, sua maneira de pensar, se relacionar, se desenvolver; a criança é ativa e é importante organizar e planejar ambientes estimulantes, no interior da família e nas instituições escolares para que ela se desenvolva integralmente.

É significativo garantir uma intimidade, um modo próprio de vida em família. Assim como é importante proporcionar às crianças interações com os pares e com outros adultos. A infância precisa ter um cuidado íntimo de sua família, ademais precisa ser respeitada como sujeito público e social de direitos.

Apresentamos, no próximo capítulo, as leis referentes ao cuidado e educação das crianças pela família e instituições escolares

Capítulo 2 - A legislação da educação infantil e as concepções de parceria família-escola

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

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

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

Ruth Rocha

Toda criança é sujeito público e social de direitos. Toda criança, portanto, está sujeita a regras culturalmente estabelecidas que visam ao bem-estar individual e coletivo da sociedade em que vive.

O presente capítulo objetiva refletir sobre os direitos da infância brasileira descritos na legislação. Nesse sentido, buscaremos compreender a concepção de parceria família-escola que lhe subjaz, bem como a maneira como as leis dispõem sobre o cuidado e a educação das crianças ao encargo de ambas as instituições.

2.1 A disciplina jurídica sobre o cuidado e a educação infantil: a responsabilidade do Estado e o papel da família

A concepção de infância como sujeito público e social de direitos cria obrigações públicas por parte do Estado e da família. Novos caminhos para o cuidado e o atendimento das crianças pequenas são estabelecidos, especialmente a partir da década de 1990. Apresentamos documentos legais que propõem tal discussão de maneira significativa.

2.1.1 Declaração Universal dos Direitos da Criança

A *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1959, representa um importante avanço para a conquista dos direitos da criança, pois a defende e integra à sociedade, zelando pelo seu convívio e integração. A *Declaração Fundamental dos Direitos da Criança* à liberdade, educação, brincadeira, convívio social, entre outros, está organizada em dez princípios. Destacamos, abaixo, os que enfocam a temática família e educação.

Toda Criança tem Direitos

[...] Princípio IV – Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas **para a criança e para a mãe.**

[...] Princípio VI – **Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.**

[...] Princípio VII – **Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.**

Olhar para a criança, preocupar-se com a infância, promulgar e defender seus direitos representou uma conquista no cuidado e atendimento à criança. É importante notar que o direito à alimentação, moradia e assistência médica inicia-se durante a gestação e que, portanto, a defesa de direitos da criança começa a partir de sua concepção, estende-se ao seu nascimento e continua vigorando durante todo o seu crescimento. Noutras palavras, a legislação pressupõe uma tentativa visão global da criança.

A *Declaração* traz no Princípio IV a responsabilidade da família para o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança, enfatizando a necessidade de amor e compreensão. É interessante notar, também, no “Princípio VII – Direito à educação gratuita e ao lazer infantil”— a ênfase que é dada à responsabilidade dos pais com a educação, a importância de se garantir o brincar e a educação no intuito de que lhe seja permitido constituir cultura geral:

Princípio VII – Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; **tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.**

A criança deve desfrutar plenamente de **jogos e brincadeiras** os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua **cultura geral** e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas **aptidões** e sua **individualidade**, seu senso de responsabilidade social e moral. (grifo nosso).

Foi a primeira vez que ocorreu uma unificação internacional em defesa dos direitos das crianças.

2.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61

A Lei nº.4024, publicada 20 de dezembro de 1961, fixa as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Posteriormente ela foi revogada pela Lei 9394/96 (exceto os artigos 6º e 9º). Consideramos importante destacar alguns artigos da Lei nº.4024, que enfocam a família e a educação infantil, para a reflexão histórica da disciplina jurídica. O primeiro artigo de “Título I – Dos Fins da Educação” propõe:

Art. 1º. A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do **Estado**, da **família** e dos demais grupos que compõem a **comunidade**. (grifo nosso).

A concepção de infância apresentada neste artigo traz a criança como sujeito público e de direitos. Dessa maneira, responsabiliza diversas instâncias sociais pelo oferecimento da educação: Estado, família e comunidade.

Em seu “Título II – Do Direito à Educação”, a lei reafirma a responsabilidade do Estado e da família: “Art. 2º. A educação é direito de todos e será dada no **lar** e na **escola**.” (grifo nosso).

Sobre a administração do atendimento e educação nacional, sob a égide da *Lei 4024/61*, as creches são incumbência do Ministério da Assistência Social, já as pré-escolas são dever do Ministério da Educação, sendo, porém, que a prioridade é o ensino primário, médio e superior, como podemos observar no “Título IV – Da Administração do Ensino”:

Art. 4º. O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral (grifo nosso).

O atendimento às crianças pequenas é declarado pela *Lei 4021* em seus dois artigos:

Titulo VI – Da Educação de Grau Primário

Capítulo I – da Educação Pré-Primária

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

É significativo pensar também sobre a nomenclatura utilizada para a educação infantil — *educação pré-primária*. Ela revela um sentido de antecedência, que mantém o primário como referência. Trata-se, levando o termo ao pé da letra, de um segmento escolar que não tem nome e objetivos próprios, mas limita-se a exercer o papel de preparação para o estágio seguinte. Esse estágio da educação seria, assim, uma espécie de *pré/primário* (um *antes-do-primário*).

Outro ponto interessante para a nossa reflexão é a proposta de se incentivar as empresas a organizar e manter as instituições escolares. Seria este um convite do Estado para assumir coletivamente o atendimento da infância ou uma forma de ele se eximir da responsabilidade.

Poucas questões da educação infantil são abordadas na *Lei 4021/61*. Na década de 90 do século passado, porém, houve grande avanço em âmbito nacional no que toca à defesa dos direitos da criança.

2.1.2 Constituição Federal de 1988

A *Constituição Federal*, promulgada em 1988, representa uma valiosa contribuição ao redefinir os direitos de cidadania. Afinal, a *Constituição* garante a todos – crianças, idosos, homens e mulheres, independentemente de contribuírem para a previdência social - o direito de serem assistidos pelo Estado, em sua dignidade e nos quesitos sociais elementares.

Art. 6º. São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à **infância**, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O artigo demonstra o caráter universal das políticas básicas — todos têm legalmente assegurados os direitos sociais. Com relação à infância, pela primeira vez na história do Brasil, a *Constituição Federal* reconhece a cidadania das crianças e estabelece o atendimento como um dever do Estado.

Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas. (BRASIL, 1988)

A *Lei* reafirma ainda seu dever com relação ao atendimento:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988)

Ora, é interessante observar que a *Lei* assegura o atendimento como um direito da criança, e não somente dos pais trabalhadores. A *Constituição* enfatiza a responsabilidade do Estado e da família na educação e cuidado da criança.

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A infância, dever da família, da sociedade e do Estado em conjunto, ganha identidade própria, direitos e passa a ser compreendida segundo uma nova concepção: a de que a criança é sujeito público e social de direitos. Como fica evidente no “Capítulo VII – Da família, da criança, do adolescente e do idoso”, artigo 227, da *Constituição*:

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, grifo nosso).

A *Constituição Federal* apresenta, em seus artigos e respectivos incisos, 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.

2.1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente

Reafirmando as conquistas da *Constituição Federal* de 1988, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), *Lei nº. 8069*, de 13 de julho de 1990, coloca a infância e a adolescência como prioridade nacional (artigo 1º), além de reafirmar a obrigação da família, do Estado e da sociedade em assegurar os direitos básicos da infância (artigos 4º e 5º).

Em seu “Capítulo III – Do direito à convivência familiar e comunitária”, o *Estatuto* dispõe sobre a relevância da convivência familiar e do dever dos pais:

Art. 19. **Toda criança e adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta**, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e **educação** dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder.

Parágrafo único. Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente **será mantido em sua família de origem**, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio. (BRASIL, 1990a, grifo nosso).

É explícito, legalmente, o grande valor que é dado à convivência familiar, com prevalência da família natural, isto é, de origem, noção que se depreende da seguinte definição: “Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.” (BRASIL, 1990a)

Nos casos em que sua condição se enquadra em determinadas situações jurídicas, a *Lei* coloca à disposição da criança também famílias substitutas – mediante procedimentos de guarda, tutela ou adoção. No entanto, cumpre notar que, mesmo em tais situações, dá-se especial importância à necessidade de se considerar a opinião da criança: “Art. 28. § 1º. Sempre que possível, a criança ou adolescente deverá ser previamente ouvido e a sua opinião considerada.” (BRASIL, 1990a)

Sem dúvida, a partir da *Constituição* – em especial, do *Estatuto da Criança e do Adolescente* – a criança torna-se sujeito público e social de direitos, ou seja, legalmente, assegura-se seu cuidado e educação no seio da família, bem como sua palavra e opinião. Assim é construída uma nova forma de se olhar a criança, da qual surge um novo tipo de infância: a da criança com direito de ser criança.

Sobre a parceria da família com a escola, o *Estatuto* traz dois importantes artigos:

Art. 53. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os **valores** culturais, artísticos e históricos **próprios do contexto social da criança** e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990a, grifo nosso).

As famílias são cientes do processo pedagógico das escolas? Como os pais participam das propostas educacionais? Eles são convidados? Pensamos que a criança, com direito de conviver com a família, tem o direito de conviver na sociedade e na escola e de ser respeitada nestes ambientes. Nesse sentido, uma das formas de se mostrar respeito ao direito da criança

nas instituições escolares é convidar os pais para participar do processo educativo e compartilhar com a escola, as crianças e os demais pais seus valores.

2.1.4 Decreto nº. 99 710

Após a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, promulgada em 1959, as discussões sobre a proteção à infância e seus direitos se intensificaram, com o intuito de organizar um outro documento, mais direcionado a extrair compromisso por parte de cada país. Assim, em 1989 é promulgada a *Convenção dos Direitos da Criança*, ratificada pela maioria das nações. Para Nascimento, a *Convenção* abarca três dimensões do direito:

(...) os relativos à **proteção** – em relação à negligência, maus-tratos e violência, à discriminação, entre outros; à **provisão** – de bens, serviços e recursos, tais como alimentação, habitação, saúde, assistência, educação, por exemplo; à **participação** – em decisões sobre sua própria vida, acesso à informação, liberdade de expressão e opinião, em condições de igualdade e não discriminação. (NASCIMENTO, 2003, p. 69 grifos do autor).

No Brasil, a *Convenção dos Direitos da Criança* foi promulgada por meio do *Decreto nº. 99 710*, em 21 de novembro de 1990:

Art. 1º. A Convenção sobre os Direitos da Criança, apenas por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. (BRASIL, 1990b)

O *Decreto nº. 99 710* coloca o Brasil na pauta das discussões e intenções internacionais em defesa dos direitos da infância.

2.1.5 Política de Educação Infantil

O documento *Política de Educação Infantil*, produzido em 1993 pelo Ministério da Educação e do Desporto através Secretaria de Educação, objetivou formular diretrizes para uma política do segmento de educação infantil.

A formulação das diretrizes gerais está baseada na Constituição Federal de 1988 e nos trabalhos que se seguiram no âmbito legislativo, com a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a elaboração e os debates do *Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estes dispositivos legais instituem o dever do Estado em assegurar a educação da criança a partir de seu nascimento, complementando o papel e as ações da família nessa função. (BRASIL, 1993, p.10)

O documento apresenta ainda sete diretrizes gerais para orientar as ações de educação infantil. A terceira dessas diretrizes reafirma a importância da participação da família no processo educacional das crianças:

3. A Educação Infantil é oferecida para, **em complementação à ação da família**, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (BRASIL, 1993, p.15, grifo nosso).

A *Política de Educação Infantil* apresenta, além das diretrizes gerais, o contexto do atendimento educacional às crianças pequenas no início dos anos 1990, as orientações pedagógicas, os objetivos da política e ações prioritárias. Interessante notar que o documento transforma a educação infantil em responsabilidade, não só da escola e da família, mas também de diferentes instâncias como a saúde e a assistência social (p.15 e 25). Nesse sentido, se em seus termos, ele amplia a concepção de educação infantil de maneira geral, também propõe, entre seus “Objetivos” medidas concretas como a expansão da oferta de vagas e a melhoria da qualidade do atendimento (p.21). Entendida a infância como responsabilidade de diferentes instâncias, a educação infantil cresce qualitativamente a partir do trabalho conjunto entre a família, a saúde, a assistência social e o poder judiciário.

2.1.6 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 9394/96

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, *Lei n.º. 9396*, publicada em dezembro de 1996, regulamenta os princípios constitucionais e confirma (teoricamente) os direitos da criança ao atendimento e educação infantil. Ela inicia com uma definição de educação em seu sentido amplo e coloca a família como parceira no processo.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A seguir define seu objetivo: “Art.1º. §1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições próprias.” (BRASIL, 1996).

Especificamente sobre o atendimento à educação infantil, a *Lei de Diretrizes e Bases* reitera a regulamentação proposta pela *Constituição Federal* e pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1996).

Diferentemente da *Lei n.º. 4024/61*, a educação infantil passa a integrar os sistemas de ensino, sendo considerada primeira etapa da educação básica, transformando a concepção até então meramente assistencial do atendimento à criança pequena.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I – **educação básica, formada pela educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio;
II – educação superior. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Entretanto, o oferecimento da educação infantil sob responsabilidade dos municípios não é prioridade, tal como afirma o seguinte artigo:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Aos poucos a criança, sujeito público e social de direitos, passa a possuí-los na prática e não apenas no papel. O reconhecimento do atendimento em creches e pré-escolas como parte integrante da educação básica, apesar de não ser prioridade, inicia este processo legal.

A *Lei de Diretrizes e Bases* destina, no capítulo intitulado “Da Educação Básica”, uma seção composta por três artigos. O primeiro reconhece o papel educativo das creches e pré-escolas, bem como o processo coletivo do desenvolvimento integral das crianças, que envolve família, escola e sociedade.

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.** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A *Lei* prossegue especificando o oferecimento de vagas em creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos e, em pré-escolas, para crianças de quatro a 6 anos de idade (art.30). Afirma também que a avaliação na educação infantil será realizada através de acompanhamento e registro, sem o objetivo de promoção ao fundamental (art. 31).

Sobre a relação família-escola, a *Lei de Diretrizes e Bases* apresenta um artigo que envolve todos os níveis de ensino:

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, grifo nosso).

É de grande valia a conquista do atendimento às crianças de 0 a 6 anos no sistema básico de ensino. É preciso construir caminhos para que isso, de fato, efetive-se, assim como a participação dos pais na escola, como também dispõe a *Lei*.

2.1.7 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1998, apresenta três volumes – *Introdução, Formação Pessoal e Social, Conhecimento de Mundo* – e objetiva contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas.

O *Referencial* é iniciado com uma “Carta do Ministro”, escrita por Paulo Renato Souza, Ministro da Educação e do Desporto no período, que finaliza seu texto enfatizando a parceria entre escola e família na educação infantil:

Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam revertê-los em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, **em parceria com as famílias** e a comunidade. (BRASIL, 1998, p. 5, grifo nosso).

Segue um texto de apresentação, cuja ênfase na participação da família também é explicitada:

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com **familiares das crianças** usuárias das instituições. (Ibid, p.7, grifo nosso).

A “Apresentação” do *Referencial* termina afirmando que as propostas educativas devem responder “às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.” (Ibid). Também no que toca à educação infantil, na “Carta do Ministro”, na “Apresentação”

do documento e no interior do mesmo, fica evidente a relevância da proposta de parceria com as famílias. Especialmente levando em conta o item “Parceria com as famílias”, destinado a discutir assuntos como: “Respeito aos vários tipos de estruturas familiares”, “Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças”, “Estabelecimento de canais de comunicação”, “Inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo”, “Acolhimento das famílias e das crianças na instituição”. Ou seja, segundo o *Referencial Curricular*, em função da faixa etária das crianças atendidas e das necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista, é importante “uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias.” (BRASIL, 1998, p. 75).

Contrária a essa concepção, o *Referencial* afirma que “parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade” (Ibid, p.76) e propõe entender a família, conhecê-la e valorizar suas especificidades e diferenças:

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. (...) Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de **ouvir, observar e aprender** com as famílias. (Ibid, p. 77, grifo nosso).

Interessante refletir sobre a proposta do *Referencial* para uma instituição cuja responsabilidade é cuidar e educar. Se durante anos a escola **ensinou** às crianças e às famílias; agora sua tarefa é também **aprender**. Como aprender com as famílias? Como a Escola pode aprender a aprender?

O *Referencial* propõe o *estabelecimento de canais de comunicação* para a construção da parceria família-escola através: da criação de conselhos e associações de pais; do contato diário com professores e funcionários da escola (por exemplo, sugerindo que os pais entrem na sala onde a criança ficará ou está); das comunicações burocráticas (agenda da criança); das reuniões individuais ou de grupo. O documento sugere ainda a inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo. “Por exemplo, a história da escolha do nome das crianças, as brincadeiras preferidas dos pais na infância, as histórias de vida etc.” (Ibid, p. 79).

O documento explicita que os pais devem ter acesso a:

- Filosofia e concepção de trabalho da instituição;
- Informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências;
- Informações relativas à estrutura e funcionamento da creche ou da pré-escola;
- Condutas em caso de emergência e problemas de saúde;
- Informações quanto a participação das crianças e famílias em eventos especiais. (Ibid, p.79).

A entrada da criança na escola é também discutida no *Referencial Curricular*, que aponta para a importância de uma entrevista inicial, na qual os pais conhecem o projeto educativo da escola e os educadores, os hábitos e características da criança e da respectiva família. O documento propõe uma adaptação flexível e gradual: trazer objetos da criança para proporcionar uma fase de transição (chupeta, fralda, mordedor etc.), a presença de um familiar nos primeiros dias de escola e a gradativa ampliação do tempo de permanência da criança na escola conforme ela começa a se familiarizar com o espaço e o educador.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* apresenta interessantes propostas de parceria família-escola; explicita a responsabilidade de ambas as instituições – pais e escola – no seu processo de construção de diálogo.

2.1.8 Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas

Na introdução do documento *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil*, elaborado pelo município de São Paulo em 2007, a equipe organizadora – Diretoria de Orientação Técnica (DOT) – Educação Infantil, composta por especialistas de diferentes áreas, – afirma, por meio de um dos seus cinco objetivos, a importância do estabelecimento do diálogo com a família:

Criar um recurso de **comunicação que informe as famílias das crianças** matriculadas nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que estão sendo discutidas nas unidades. (SÃO PAULO, 2007, p.7, grifo nosso).

O documento apresenta, ainda, em sua “Parte 1”, no item “Princípios Básicos”, um subitem “A construção de parcerias com as famílias”, no qual discute o conceito de família e propõe ações de integração família-escola.

No documento, a família constitui o primeiro contexto de cuidado e educação para o bebê, “nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários ao seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo.” (SÃO PAULO, 2007, p.24).

É importante reconhecer e compreender as especificidades de cada contexto e construir com as famílias uma parceria. O documento afirma que não há um ideal de família, mas famílias concretas que constituem diferentes ambientes e papéis para seus membros:

À medida que os professores entendem que as diferenças existentes na sociedade foram nela criadas e constituem desigualdades, eles podem acolher diferentes formas de arranjos familiares, respeitar o olhar delas sobre suas necessidades, opiniões e aspirações, como alguém que conhece seu filho e almeja certas aquisições para ele. (Ibid, p. 25).

É interessante observar que, nesse documento, dialoga-se com os educadores sobre a relevância de se acolher os diferentes arranjos familiares e respeitá-los. Porém, ao mesmo tempo, ele parece tendencioso ao propor que tais arranjos “constituem desigualdades”. Estamos ainda, legalmente, defendendo um ideal de família? Ou seja, o que o documento quer dizer com diferentes “arranjos familiares” e “desigualdades”?

As *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* apresentam ações para a integração dos pais ou responsáveis à Escola, através de iniciativas organizadas pela equipe de educadores, como: conversar com famílias individualmente ou em pequenos grupos; expor-lhes o dia a dia da creche por meio de fotos, filmes ou registros escritos; realizar um projeto de adaptação destinado aos novos. Entretanto, nem por isso o documento deixa de afirmar que se trata de um trabalho desafiante, de responsabilidade, cujo principal ator é o docente e o foco, a criança:

Tudo isso vai requerer do professor habilidade para captar o ponto de vista dos pais e, ao mesmo tempo, lidar com suas próprias emoções e valores. É algo desafiante, sem dúvida, mas um valioso aprendizado para cada

professor ser um parceiro mais sensível às formas de estar em família numa sociedade plena de conflitos. Com certeza, o grande beneficiado dessa relação de apoio e estímulo é a criança. (Ibid, p. 26).

2.1.9 Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil

O Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) organizaram o documento *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1 e 2*, com intuito de oferecer referências de qualidade para o atendimento em creches, pré-escolas e centros de educação infantil, que “promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.” (BRASIL, 2008, p.3).

Os *Parâmetros*, muito bem elaborados, apresentam interessantes fundamentos da concepção de criança:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade, na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura. (BRASIL, 2008, p.13).

A criança, portanto, é influenciada pela sociedade, ao mesmo tempo em que é ativa e produtora de cultura. Tendo isso em vista, propõe-se que:

Para que o cuidar e o educar sejam efetivados (...) as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- Brincar;
- Movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- Expressar sentimentos e pensamentos;
- Desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- Ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiada por estratégias pedagógicas apropriadas;

- Diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (Ibid, p.19).

Sobre a relação da escola com a família, os *Parâmetros de Qualidade* afirmam que a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas em um espaço de convívio coletivo, abrangendo, certamente, a participação da família, inclusive como um critério de avaliação da qualidade: “[...] as abordagens de avaliação da qualidade também passaram a conferir maior atenção aos contextos familiares e locais, emergindo desses trabalhos um consenso a respeito da importância da formação e da participação das famílias.” (Ibid, p.21-22).

Após citar relevantes pesquisas internacionais dedicadas à busca de qualidade no atendimento às crianças pequenas, como as realizadas no norte da Itália e na Escandinávia, o documento apresenta estudos importantes na área, como os do Peter Moss (pesquisador ligado a Universidade de Londres) e Anna Bandioli (pesquisadora e professora da Universidade de Paiva). No capítulo “Algumas conclusões” disserta sobre a qualidade:

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2008, p.24).

Ao término do texto, afirma-se:

Resumindo as principais conclusões desses estudos, o artigo aponta para três fatores de qualidade identificados em diferentes países e contextos: a formação dos professores, o currículo e a relação da escola com a família. (Ibid, p.26).

É notável a contribuição dos *Parâmetros* para a defesa da concepção de criança como sujeito ativo, de direitos, de cultura. Nesse sentido, a educação infantil, que atende a essa criança, precisa oferecer desafios de aprendizagem, valorizar o brincar, equilibrar o cuidado e

a educação, valorizar a formação dos educadores e promover relacionamentos, incluindo a participação efetiva das famílias.

Sobre este ponto, indagamos: O que é a participação efetiva da família na educação infantil? Como promovê-la? Como isso influencia o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?

2.1.10 Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças

O mesmo documento focaliza o atendimento em creche. Neste trecho, ele está composto por duas partes: a primeira, propõe critérios de organização e funcionamento das creches de modo a propiciar o trabalho direto com as crianças; a segunda, que traz critérios relativos a diretrizes e normas políticas, tanto governamentais como não governamentais.

Em seus termos:

Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando **compromissos dos políticos**, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um **termo de responsabilidade**. (BRASIL, 2009, p.7).

Na parte “Esta Creche Respeita a Criança: critérios para a unidade creche”, são elencados doze critérios para o trabalho pedagógico. Um deles – “Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche” – propõe diversas ações que incluem a família:

- As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade na creche durante seu período de adaptação.
- Nossas crianças têm direito à presença de um dos familiares na creche durante seu período de adaptação.
- Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores.
- As mães e os pais são sempre bem-vindos à creche.
- Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação.

- Observamos com atenção a reação dos bebês e de seus familiares durante o período de adaptação. (BRASIL, 2009, p.26).

É interessante observar como o documento traz essas ações inclusas na parte do texto referente ao período de adaptação. No entanto, ele não deixa de enfatizar que “as mães e os pais são **sempre** bem-vindos à creche” e reconhece que a adaptação da criança está diretamente ligada à confiança da família na creche. O critério “Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade” ressalta esse aspecto: “Nossas crianças sabem que são queridas quando percebem que suas famílias são bem-vindas e respeitadas na creche.” (BRASIL, 2009, p.24).

Outros critérios citam a importância dos pais no trabalho escolar com as crianças pequenas:

Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante:

- Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias. (BRASIL, 2009, p.17)

Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde:

- Acompanhamos com as famílias o calendário de vacinação das crianças.
- Mantemos comunicação com a família quando uma criança fica doente e não pode frequentar a creche. (BRASIL, 2009, p.19)

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão:

- As famílias são informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças. (BRASIL, 2009, p.22)

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa:

- A creche é espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade.
- Estimulamos os pais a participar ativamente de eventos e atividades na creche. (BRASIL, 2009, p.27)

O documento também ressalta a importância de as crianças poderem ficar perto de seus irmãos.

No primeiro item da segunda parte - “A Política de Creche Respeita a Criança: critérios para política e programas de creche”,- discute-se, no contexto dos direitos fundamentais da criança, o trabalho com a família:

- As creches são concebidas como um serviço público que atende os direitos da família e da criança.
- A política de creche reconhece que as crianças têm uma família.
- A política de creche prevê a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2009, p.32)

O documento *Critérios de Qualidade* é uma importante referência para os educadores de creche. Afinal, além de refletir critérios para o trabalho direto com a criança, ele discute políticas para o atendimento. Nesse sentido, fica evidente a relevância de acolher, escutar, respeitar e criar vínculo com as famílias para se ter de fato qualidade no cuidado e educação infantil.

2.1.11 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Aprovada em 11 de novembro de 2009 pelo Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, as *Diretrizes Curriculares* elaboradas anteriormente (1998) foram revisadas e atualizadas “[...] para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais.” (BRASIL, 1998, p.3).

O início do documento, em seu item 2, denominado “Mérito”, traz a preocupação com a necessidade de se informar as famílias sobre a educação das crianças:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para **informar as famílias das crianças** matriculadas na Educação Infantil sobre as **perspectivas de trabalho pedagógico** que podem ocorrer. (BRASIL, 1998, p.3, grifo nosso).

As *Diretrizes* discutem a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil e definem o currículo como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. (BRASIL, 2009, p.1).

Segundo o documento, as práticas que compõem o cotidiano do atendimento são “intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas” (BRASIL, 1998, p.6), e consideram a criança de forma integral. A gestão da proposta curricular, na sua elaboração, acompanhamento e avaliação, considera a participação de todos os atores escolares: educadores, família, criança e comunidade.

Os princípios fundamentais já estabelecidos nas *Diretrizes* anteriores - éticos, políticos e estéticos – estão presentes com a explicitação de alguns pontos. No item “Objetivos e condições para a organização curricular”, o terceiro ponto destaca a importância da família no trabalho:

3. As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem em espaço da creche e da pré-escola, **a riqueza das contribuições familiares** e da comunidade, suas crenças e manifestações [...]. (BRASIL, 1998, p.11).

O documento complementa sobre a atuação da família, em seu oitavo item, ou seja, “a necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil” (p.13-4). Nesta parte do texto, afirma-se que as instituições, “[...] na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta **cotidiana** das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.” (BRASIL, 1998, p.13, grifo nosso).

Em sentido mais específico, são propostas formas de se integrar as ações família-escola, como, por exemplo, no período de adaptação e acolhimento (explicar a organização da escola, os espaços, os horários, apresentar os funcionários, ou seja, todas as atitudes que demonstram atenção e consideração). Propõe-se, também, que as famílias participem da gestão e acompanhem o desenvolvimento das crianças.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, a parceria com as famílias é “**exigência inescapável** frente às características das crianças de zero a cinco

anos de idade, o que cria a **necessidade de diálogo** para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.” (BRASIL, 1998, p.13, grifo nosso).

Importa, no entanto, questionar se, apesar de as *Diretrizes* serem de *caráter mandatório* e relatarem a *exigência inescapável* do trabalho conjunto família-escola, essa realidade se faz presente. Será que se dá realmente um diálogo e uma escuta cotidiana das famílias? Como ocorre a participação dos familiares? O que significa participar na escola de meu filho ou da criança pela qual sou legalmente responsável?

2.2 Reflexões sobre a parceria família-escola

2.2.1 A participação da mulher no Magistério e o tímido movimento da educação infantil

A concepção de infância e a concepção de educação refletem o contexto político, social e econômico de cada época, como afirmamos anteriormente. O processo de escolarização feminina e sua inserção no mercado de trabalho pela via da educação influenciaram o tímido movimento da abertura de novas instituições escolares às crianças pequenas.

A *1ª. Lei de Instrução Pública*, de 1827, afirmava que a educação feminina se justificava em função de seu destino de mãe. Segundo o texto: “as mulheres carecem tanto mais de instrução, por quanto são elas que dão a primeira instrução aos seus filhos. São elas que fazem homens bons e maus, são as origens das grandes desordens, como os de grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.”

Esse “despreparo” das mulheres e sua grande (ou total) responsabilidade por moldar os homens foram utilizados como argumento para a implantação das escolas femininas e, conseqüentemente, a ampliação da escolarização das meninas e moças. Assim, no final do século XIX e início do século XX, vários cursos destinados às mulheres foram criados com o intuito de prepará-las para a função de mãe e dona de casa. Na inauguração das aulas do Imperial Lycêo de Artes e Ofícios, o responsável Antonio Manoel dos Reis declarou:

Filha, esposa e mãe, eis as pérolas mais preciosas da sua coroa neste mundo. Mas, para que a filha seja obediente, a esposa fiel e a mãe exemplar, cumpre desenvolver a sua inteligência pela instrução, e formar o seu espírito pela educação. (...) Instrução é a base sobre a qual a mulher deve erguer o edifício da sua felicidade; a educação é o complemento e o remate desse ofício. (SOUZA, 2002a, p.75).

A mulher, educadora de filhos ou formadora dos futuros cidadãos, encontrou na carreira do Magistério uma possibilidade de conquistar o espaço público. Com a industrialização e a crescente urbanização, os homens viam nas novas atividades industriais e urbanas oportunidades de melhores salários e novas chances de ascensão social.¹⁹ “[...] *a formação profissional das mulheres era vista como um aperfeiçoamento do instinto maternal, ao mesmo tempo em que refletia também o aumento da presença feminina na vida social.*” (Ibid, p.77). Assim, o trabalho docente tornou-se uma via importante rumo à profissionalização das mulheres e sua saída, de forma gradual, do campo estritamente doméstico.

Já na segunda metade do século XX, houve uma grande expansão dos jardins de infância e, com eles, a necessidade de formação das professoras para atuarem junto às crianças pequenas. Criou-se, então, uma contradição: por um lado a mulher deveria ser mãe e dona de casa; por outro, precisava de profissionais para educar as crianças. Nesse sentido, ser professora era considerado um dom natural, a ser **desenvolvido** nos cursos de formação, mas não adquirido. Educar era cuidar da saúde, da alimentação e da higiene, transmitir bons valores. Enfim, seria a mãe, posteriormente, a “tia” na escola.

Kuhlmann (2004) qualifica essa educação assistencialista, isto é, propensa a difundir uma “pedagogia da submissão, que pretende preparar os pobres para aceitar a exploração social” (p. 74). Afinal, as crianças que frequentavam as creches ou escolas maternas, inicialmente, advinham de famílias economicamente desprivilegiadas.

No final dos anos 1970, eclodiu o Movimento de Luta por Creches em vários locais do país. Aos poucos, a ampliação do trabalho feminino nos setores médios levou tanto a classe média como um todo, quanto os servidores públicos no Estado de São Paulo e alguns sindicatos operários e do setor de serviços (como bancários, jornalistas e professores) a

¹⁹ Os homens eram os principais responsáveis pela atividade docente, desde a época dos jesuítas (1549-1759). Verificar: LOPES, Eliana M. T., FARIA FILHO, Luciano M., VEIGA, Cynthia G.. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

procurar instituições especialmente destinadas à educação de seus filhos. Tal processo resultou, por exemplo, na conquista de creches em universidades públicas).

As instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como meios agregadores da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular, se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN, 2004, p.79).

Conforme a mulher ganha espaço e reconhecimento na carreira docente enquanto profissional e educadora, muda-se a concepção de atendimento e educação infantil. A “mãe-tia-professora”, que possuía dons naturais desenvolvidos nos cursos de formação, cuidava da criança pobre e compensava suas carências. Nesse sentido, Patto (1973) define tal concepção pedagógica como *educação compensatória*, que visa “compensar as deficiências do ambiente de classe baixa na promoção de um desenvolvimento psicológico adequado.” (p.61). Além disso, afirma que a educação compensatória fornece condições de cuidado e aprendizagem às crianças “deficientes culturais”:

[...] [a educação tem] por objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolva produza as consequências negativas que costuma produzir. Neste sentido, a educação pré-primária seria utilizada como ‘antídoto’ às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva. (PATTO, 1973, p.61).

Nessa perspectiva, a instituição não valorizava a cultura e as características de cada família e cada criança; pelo contrário, considerava-as influência negativa. Portanto, além de educar os alunos, as instituições pretendiam educar as famílias transmitindo os valores da classe hegemônica como corretos. A história de participação das famílias não se desenvolvia como um trabalho coletivo, de troca, mas sim como uma mera imposição de valores escolares, em uma época de política compensatória, assistencial ou como propõe Kuhlmann, *de*

submissão. A colaboração resumia-se ao propósito de o aluno aprender padrões tidos como adequados.

Podemos considerar tal proposta como participação? O que fazemos em nossas creches e pré-escolas ainda hoje? Valorizamos as diferenças culturais como sugerem os *Parâmetros de Qualidade* e os *Referenciais Curriculares Nacionais* ou ainda buscamos compensar carências, nos preocupando mais com as refeições das crianças e os banhos na rotina da creche? Olhamos para as crianças como sujeito de direitos e potencialidades como afirma a *Declaração Universal das Crianças* e o *ECA*, ou as vemos como “coitadinhas” e dizemos: “mas também aquela família não tem nada...”. O que é não ter nada? Toda família é o primeiro local de socialização da criança, por isso a conhece antes da escola. E nós, educadores, podemos aprender com os pais ou responsáveis legais os gostos e desgostos das crianças. Como propor então uma participação da família, convidando-a à interação por meio do ato de valorizar seus filhos? O que é de fato participar do desenvolvimento integral da criança? Qual é o papel da professora, do educador?

2.2.2 Concepções de parceria família-escola

Escola é escola; família é família. Entretanto, apesar de possuírem características diversas e peculiares, ambas as instituições apresentam alguns pontos em comum: promover o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, tanto a escola como as famílias precisam compartilhar ideias e anseios em função de um único objetivo: o cuidar e o educar. Ademais, considerando que os primeiros anos de vida da criança são fundamentais ao desenvolvimento subsequente do indivíduo, é importante que se construa desde o início do processo pedagógico uma parceria família-escola.

A disciplina jurídica consagra a ideia de que a educação infantil é um direito não só da família, mas, sobretudo, da criança, e será oferecida em creches (para crianças de até três anos e onze meses) e pré-escola (para crianças de quatro e cinco anos), sob responsabilidade dos municípios. Também dispõe que a educação infantil integra a educação básica e objetiva o

desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade²⁰.

Entretanto, para Zannini (2002), a legislação não define claramente a parceria família-escola.

Alguns termos usados nos textos legais não têm sido suficientemente esclarecidos pelos documentos oficiais de implementação como a palavra família constantes dos textos da Constituição, da LDBEN e do Estatuto. É clara a consciência da importância da família, como, também, de ajudar os mais carentes. No desenvolvimento integral da criança pequena, a família desempenha um papel insubstituível, devendo-se voltar a ela política de emprego, de renda e de saúde. Por outro lado, é importante que se defina posturas, compromissos e posições da família com relação às crianças. A aproximação de escola e família pode ser, portanto, no sentido de trabalhar competências educativas dos pais, o que certamente trará benefícios no sentido de promover o bem-estar da criança. (ZANNINI, 2002, p.22-23).

Para trabalhar as competências educativas dos pais, é importante uma relação amigável, de confiança, de verdadeira troca; relação esta, construída no dia a dia (por exemplo, nos momentos de entrada e saída da escola), no diálogo, através da presença dos pais no espaço pedagógico frequentado por seus filhos. É fundamental, para isso, que o educador tenha uma formação adequada para a criação desse vínculo.

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

Sobre esse assunto, Bujes, apud Souza (2002b, p.116), afirma que, enquanto se mantiver a confusão de papéis que se vê na família ou na escola como modelos a serem seguidos, quem perde é a criança. O infante, especialmente nos primeiros anos de vida,

²⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), art. 29.

precisa de um ambiente acolhedor, aconchegante, estimulador e seguro. Ademais, assim como os responsáveis participativos, seguros e presentes, os educadores também são figuras fundamentais para a construção do apego, importante fase do desenvolvimento emocional do bebê. “Em primeiro lugar, para um aprendizado sem barreiras, os recém-nascidos precisam construir um relacionamento seguro com as pessoas que lhe servem de referência – normalmente os pais.” (PAUEN, 2006, p.10). Acrescentaríamos, ainda, os professores.

Nesta direção, segundo Nicolau (2000), é de extrema relevância o papel que a família e a instituição de educação infantil exercem para despertar na criança o desejo de conhecer e participar da sociedade. Para a pesquisadora, a família e a escola precisam construir uma relação de respeito e cumplicidade.

Torna-se valioso o diálogo entre a família e o profissional da educação. 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 sobre a infância, em específico, e se consideram ou não uma cidadã. (NICOLAU, 2000, p.120).

Aos professores cabe, ainda, conhecer quais são as histórias e as experiências das crianças fora da 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.” (Ibid, p.121).

Pensamos que a escola que atende crianças pequenas pode criar as melhores condições para que os infantes se desenvolvam por completo, como afirma, novamente, Nicolau:

A pré-escola necessita se empenhar para que cada momento seja uma vivência; cada objeto, um desafio; cada situação, uma oportunidade de busca, de experimentação, de descoberta, o que, no meu entender, só se torna possível mediante uma ação pedagógica comprometida com a criança, com suas características, com necessidades e com possibilidades. (NICOLAU, 2000, p.121).

Para que isso ocorra, cabe ao professor organizar e problematizar situações de aprendizagem, considerar as peculiaridades individuais de cada criança e valorizar os aspectos culturais do contexto em que ela se encontra. Do nascimento aos primeiros anos de vida, a

criança está se socializando e construindo seu conhecimento a partir de objetos, brinquedos, brincadeiras e vivências com as pessoas. Através da interação com o outro e com a cultura, permeada pela mediação simbólica e o universo de significações, a criança vai conhecendo o mundo e conhecendo a si mesma . É relevante, pois, que o professor compreenda as especificidades infantis, as particularidades de cada idade e valorize não somente as relações cognitivas, mas também as relações afetivas e psicomotoras em jogo.

A troca de informações e ideias com as famílias é um importante meio para conhecer melhor a criança. A família é o *locus* das primeiras relações, interações e conhecimentos auferidos pelos infantes; há toda uma história, um desejo, um significado que os acompanha.

Por todas as razões discutidas neste capítulo, entendemos então a parceria família-escola como:

- Construção fundamental para o desenvolvimento e o bem-estar da criança;
- Relação de confiança, de vínculo, de troca entre os educadores e os pais ou responsáveis legais;
- Diálogo e comunicação que precisam ser efetivos e frequentes;
- Delimitação clara dos papéis, funções, direitos e deveres dos educadores e familiares, em que todos saibam de seu valor;
- Algo sobre o qual se deve refletir e discutir, ou seja, trabalhar, na formação contextual dos educadores.

Mobilizar os pais, estabelecer com eles um intercâmbio de ideias e colocá-los a par da proposta educativa de seus filhos são aspectos fundamentais a serem considerados. Assim, de fato, transformamos a creche em um espaço vivo, curioso e participativo, a serviço das próprias crianças.

Capítulo 3 – A abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância e a construção da parceria família-escola

Ao contrário, as cem existem

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
a criança diz:
ao contrário, as cem existem.*

Loris Malaguzzi

As crianças, assim como as famílias e os educadores, têm múltiplas linguagens e pensamentos acerca do educar, do cuidar, do brincar e do sonhar. Neste capítulo, refletimos sobre a abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância e o trabalho integrado que realizam com as famílias.

A experiência italiana é referência de qualidade na educação das crianças pequenas. Não acreditamos na importação de um modelo pedagógico, mas no conhecimento de experiências que nos ensinam, nos inspiram e nos provocam a refletir sobre uma prática que respeite o direito e o potencial da criança, da família e da escola. As instituições de Reggio Emilia muito contribuem para essa reflexão.

3.1 O contexto de Reggio Emilia e o projeto educativo

Reggio Emilia localiza-se no centro-norte da Itália, na região da Emilia Romagna. A cidade possui 150.500 habitantes, desses, 10% são crianças²¹.

As escolas e creches reggianas são geridas pela Instituição de Creches e Escolas Infantis, composta pela Prefeitura de Reggio Emilia, Associação Reggio Children, Associação Internacional Amici di Reggio Children e algumas cooperativas. São 22 escolas de educação infantil (duas conveniadas) e 24 creches (13 municipais e 11 cooperativas conveniadas). Há 40,1% de crianças de 0 a 2 anos matriculadas nessas instituições e 90% de crianças de 3 a 5 anos.

Defender e promover os direitos e as potencialidades das crianças é o objetivo da Instituição de Creches e Escolas Infantis de Reggio Emilia.

Loris Malaguzzi (1920 – 1994) foi o promotor incansável da abordagem para a primeira infância de Reggio Emilia. Licenciado em Pedagogia, trabalhou sete anos na Escola do Tanque, em Villa Cella (região próxima à cidade de Reggio Emilia):

Tudo me parecia inacreditável: a ideia, a escola, o inventário consistindo de um tanque, alguns caminhos e cavalos. Eles me explicaram tudo: “Construiremos a escola por nossa conta, trabalhando à noite e aos domingos. A terra foi doada por um fazendeiro; os tijolos e as vigas serão retiradas das casas bombardeadas; a areia virá do rio; o trabalho será

²¹ Dados coletados em: RECHILD: Reggio Children Newsletter. Instituto Reggio Children. fev.2008. p.3.

realizado por todos nós, como voluntários.” (Malaguzzi in EDWARDS et al., 1999, p.72).

Malaguzzi trabalhou na Escola do Tanque construída pela comunidade local, no período após Segunda Guerra Mundial; posteriormente, especializou-se em Psicologia, criou o Centro Médico Psicopedagógico municipal, para crianças com dificuldades nos estudos, e iniciou um trabalho nas escolas operadas pelos pais. Em 1963, foi fundada a primeira Escola Municipal de Reggio Emilia dirigida às crianças pequenas (de 0 a 6 anos), que atendia pelo nome de Robinson Crusoe, na qual Malaguzzi passou a ser coordenador. Foi ainda, durante sua carreira, consultor do Ministério da Instrução Pública, diretor de revistas voltadas para a educação, autor de artigos e livros, organizador e promotor da exposição “L’occhio se salta il muro²²” e “I cento linguaggi dei bambini²³”, que percorre diversos países.

Loris Malaguzzi, junto à equipe de *pedagogistas*, professores, atelieristas e demais educadores, criaram o Projeto Educativo da Primeira Infância de Reggio Emilia, que apresenta como seus princípios norteadores: formação na prática e o papel do educador; documentação pedagógica; espaço como educador; cem linguagens da criança; e pedagogia da escuta.

- **Formação na prática e o papel do educador**

Em Reggio Emilia os educadores, assim como as crianças, estão em constante processo de aprendizagem; estão no processo de compreender e aprender a elaborar uma cultura da educação, que espelhe uma permanente reflexão sobre a prática. A formação é um momento especial e um espaço organizado para leituras, pesquisas, discussões e, sobretudo, reflexões sobre a própria prática educativa. Os encontros de formação ocorrem em diversos locais: na escola onde se leciona, no Centro Internacional Loris Malaguzzi – onde educadores de diferentes escolas municipais se encontram –, em visitas a outras instituições educativas – como, por exemplo, o ateliê Reggio di Luce²⁴ –, mostras culturais, entre outros.

É importante que a formação docente seja constante, caracterizando uma postura da escola e do educador que se propõe a estudar, a trocar conhecimentos com os colegas, a investigar o processo de ensino-aprendizagem, a criar contextos educativos às crianças

²² Tradução do original: O olho salta o muro

²³ Tradução do original: As cem linguagens da criança

²⁴ Tradução do original: Raio de luz

potentes que o recebem. Como afirma Malaguzzi: “Na verdade, educação sem pesquisa e inovação é educação sem interesse.” (in EDWARDS et al.1999, p.83).

Os educadores em Reggio Emilia trabalham em pares, isto é, em cada sala há dois professores:

O trabalho em pares, e então entre os pares, produziu tremendas vantagens, tanto em termos educacionais quanto psicológicos, tanto para os adultos quanto para as crianças. Além disso, os pares de coensino constituíram o primeiro bloco de fundação da ponte que nos levava para a administração baseada na comunidade e na parceria com os pais. (Malaguzzi in EDWARDS et al., 1999, p. 81).

É interessante pensar sobre como as crianças aprendem na relação com o outro através da ação, da experimentação e da observação. A própria ação em dupla do educador é para a criança uma referência de trabalho em conjunto; o seu papel para além de ensinar conteúdos, é alguém que aprende permanentemente, seja com outros educadores, com as crianças ou com as famílias. O professor em Reggio Emilia deve ser curioso, investigativo e pesquisador.



Foto 1 - Centro Internacional Loris Malaguzzi, Reggio Emilia

- **Documentação pedagógica**

A documentação pedagógica é instrumento de reflexão da prática pedagógica, é uma atitude do educador pesquisador, observador e competente, é um processo que permeia as ações das escolas reggianas.

Sua prática não consiste em mera observação da criança, pois, por vezes, o enfoque da observação é classificar a criança em um esquema de níveis e estágios de desenvolvimento. A documentação diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura pré-determinada de expectativas. São realizadas observações do processo de aprendizagem das crianças, e registros de como esse processo ocorre. Por exemplo, observações de duas crianças conversando e de como solucionam determinado problema juntas.

A documentação é a ferramenta para a construção de um aprendizado respeitoso: como uma observação aguçada e uma escuta atenta; como troca de interpretações com os colegas-educadores; como propulsora de um planejamento flexível.

Para realizar a documentação é preciso a observação atenta e participante, assim como o registro minucioso da prática para, posteriormente, ser interpretado e gerar novas ações pedagógicas.

A documentação é feita em painéis, materiais escritos a mão ou digitados, como livros, cadernos, cartas, panfletos e, ainda, caixas, tecidos, e outros tipos de materiais. É importante que ela seja revisada junto às crianças, para que essas tenham consciência da própria aprendizagem, relembrem suas ideias e valorizem seu conhecimento. A documentação é um potencial para a avaliação autêntica das crianças, do trabalho do educador, do projeto pedagógico da escola, além de um meio importante de comunicação com as famílias e comunidade.

A documentação pedagógica é tornar visível o trabalho da educação infantil, é dar legitimidade à primeira infância.



Foto 2 – Documentações são expostas nas paredes da sala de aula

- **Espaço como educador**

O espaço da instituição de educação infantil, segundo a abordagem italiana, é revelador dos princípios pedagógicos: da concepção de criança – sujeito de direitos e potencialidades; da concepção de cuidar e educar, buscando equilíbrio entre ambos; da concepção de formação de educadores; e da concepção de parceria família-escola.

Nesse sentido, o espaço das creches e escolas é o terceiro “educador” (além dos dois professores responsáveis por grupo), isto é, um ambiente provocador de aprendizagens, rico de desafios e produtor de relacionamentos:

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos uma escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios-pirata eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu curso no mar. (Malaguzzi in EDWARDS et al., 1999, p. 72).

Os espaços das instituições foram e são pensados por educadores, arquitetos e designers. Eles possuem características como a transformação e flexibilidade (a mesma sala em que as crianças brincam transforma-se em dormitório no momento de sono); a escola como um

laboratório (para formação dos educadores, por exemplo); relação entre o ambiente interno e externo (as janelas são baixas e as pessoas que passam na rua podem ver as crianças, assim como elas veem os pedestres); transparência (a construção das instituições tem muitos vidros. A cozinha pode ser vista pelas crianças, portanto a preparação dos alimentos passa a ser um conteúdo pedagógico); comunicação (estão presentes muitos painéis nos corredores da escola, resgatando a memória do espaço e possibilitando o diálogo com os pais).



Foto 3 – A *piazza* [praça] é um espaço pensado como ponto de encontro na escola

- **As cem linguagens da criança**

Conforme o poema que consta na primeira página desse capítulo descreve, a criança possui múltiplas linguagens para expressar seus pensamentos e emoções. O professor precisa compreendê-las para “ler” os trabalhos das crianças de modo mais profundo, sobrepassando os resultados. Ele reflete sobre o processo de criação dos meninos e meninas pequenos, sobre o movimento do traço, do gesto, sobre a intenção e evolução de seus trabalhos.

A tarefa de quem educa não é somente a de consentir a diferença de expressar-se, mas de possibilitar uma negociação através do confronto e da troca de ideias. A diferença entre o sujeito e, mais que isso, a diferença entre as múltiplas linguagens (verbal, gráfica, plástica, musical, gestual, etc.) ocorre porque é no trânsito de uma linguagem para a outra, na interação recíproca entre elas, que se cria e se constroem conceitos e os mapas conceituais. (RINALDI, 2000, p.11, tradução livre).



Foto 4 – Teatro de sombras na sala de aula

- **Pedagogia da Escuta**

Para adultos e crianças, entender é elaborar uma teoria interpretativa, uma narração que dê sentido às situações e às coisas do mundo, uma explicação satisfatória que pode continuamente ser reelaborada; representa mais que uma ideia ou um conjunto de ideias, é uma explicação que deve agradar e convencer, ser útil, satisfazer nossa exigência intelectual, afetiva e estética²⁵.

Qualquer teoria, da mais simples à mais refinada, para assegurar sua existência precisa ser comunicada e escutada. Por isso, ressalta-se o valor da Pedagogia da Escuta.

“Escuta” como sensibilidade que nos liga ao outro e reconhece que o nosso conhecimento é uma parte pequena do conhecimento do universo. “Escuta” como metáfora da

²⁵ A estética aqui representada refere-se à estética do conhecimento. Verificar: RINALDI, Carla. **L'ascolto visibile**. Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia Comune di Reggio Emilia, I Tacciuni. Reggio Emilia: Setembro, 2000.

disponibilidade de escutar e ser escutado, não somente com a audição, mas com todos os outros sentidos: visão, tato, olfato e paladar.

“Escuta” como acolhimento das diferenças, dos diversos pontos de vista, das várias interpretações do outro. “Escuta” como verbo ativo que não produz apenas respostas, mas constrói perguntas, gera dúvidas e incertezas, que não representam inseguranças, porém segurança de que nossas verdades têm limites e podem ser reelaboradas por meio da comunicação.

Nascemos com predisposição para interagir, para comunicar, para viver em relação. A capacidade de se comunicar e dialogar estão presentes nas crianças desde muito pequenas, por isso, é importante que a escola estimule essa qualidade.



Foto 5 – A comunicação entre a educadora e as crianças na sala dos bebês por meio da escuta dos gestos e dos olhares

3.2 A participação da comunidade

3.2.1 A história da participação da comunidade

O nascimento das instituições de educação infantil em Reggio Emilia é um elemento que nos ajuda a compreender a importância da participação das famílias e do contexto social, cultural e atual da cidade.

As escolas nasceram por meio de iniciativas populares no final da Segunda Guerra Mundial como um ato de esperança, solidariedade e visão do futuro. Pais e cidadãos em geral participaram da construção e gestão das escolas, iniciadas em 1963. Em 1967 as instituições foram municipalizadas, mas o legado da comunidade e o sentimento de pertença eram (e continuam) intensos.

Assim, a educação infantil pública de Reggio Emilia nasce com a participação e o envolvimento de todos; portanto, há o que eles denominam de *corresponsabilità*, ou corresponsabilidade, responsabilidade em conjunto. Esse é o primeiro conceito de participação, pois se a educação é projetar um futuro, nenhum ser humano pode sentir-se só, não envolvido, não responsável pelas ações públicas, neste caso, a educação.

A nossa sociedade e a cultura reggiana são tradicionalmente marcadas pela solidariedade social. A população desta cidade tem raízes de estabilidade e continuidade no tempo. A família, em função das rápidas mudanças das últimas décadas, é ainda o primeiro núcleo social forte e precisa do apoio da respectiva família de origem. (CAGLIARI, 1994, p.8, tradução livre).

A gênese histórica da participação determina um contexto que, de fato, integra as famílias com as experiências educativas das creches e escolas de educação infantil italianas. “Então a participação nasce de uma história e de uma cultura, mas se mantém viva e se renova a cada dia na prática cotidiana da relação/comunicação.” (Idem).

A relação/comunicação se dá com a administração pública – responsável pela gestão do horário, espaço, número de pessoas, entre outros – e com as famílias.

Apresentamos vivências e pesquisas realizadas durante o estágio (de setembro a dezembro de 2005) e congressos em Reggio Emilia (“Gruppo di Studio” maio de 2007 e, “Gruppo di Studio” fevereiro de 2008), pois consideramos importante para ilustrar a teoria descrita.

1ª vivência – Reunião do Conselho de Creches e Pré-Escolas – Nido Bellelli²⁶

A reunião do Conselho de Creches e Pré-Escolas ocorreu com os pais do Nido Bellelli – creche onde estagiamos – para refletir e discutir sobre a ação do Conselho, sobre os direitos das crianças que habitam Reggio Emilia e sobre a cultura infantil. A cada três anos ocorrem eleições para compor o órgão. No ano de 2005, quando realizávamos o estágio, houve uma

²⁶ Em 26/10/2005

eleição: cada escola e creche definiram um representante para se candidatar. O Conselho representa a voz dos pais nas instituições e na cidade.

Na tarde anterior à reunião do Conselho, as educadoras da creche, em conjunto, discutiram a pauta da reunião e organizaram algumas imagens que mostravam a participação dos pais no processo educativo. No encontro havia 11 pais, cinco professoras e uma funcionária da cozinha. Interessante observar que não estavam todas as professoras, porém a maioria ajudou a organizar a discussão. Para além da explicação sobre o que é o Conselho e o que representa, a creche enfatizou a importância da participação dos pais na educação das crianças. Uma educadora afirmou: *“Todos somos produtores de cultura e, portanto, devemos participar da educação dos nossos filhos.”*

Segue o convite para a eleição do Conselho, escrito em diversos idiomas para convidar e acolher as famílias estrangeiras, que são muitas na Itália²⁷.



Figura 1 – Convite feito aos pais para participação na eleição do conselho

²⁷ A Itália possui 60 milhões de habitantes, 800.000 são imigrantes e ¼ destes são menores de 6 anos. Hoje, há sempre mais e não apenas uma única pessoa. Nesse sentido, o país vive uma transformação cultural, econômica, social, jurídica. A imigração na Itália começou nos anos 1970 e 1980 com a chegada de mulheres de países africanos e árabes, e nos anos 90 recebeu pessoas do leste europeu. Muitas mulheres (70%) trabalham na limpeza de casas. Informações adquiridas na palestra “Famiglia Straniera”, no Centro Internacional Loris Malaguzzi, em 25 out. 2005.

Para os educadores reggianos os pais não podem delegar a educação da criança, sobretudo da criança pequena, às instituições educativas.

Se isto ocorre, e sabemos que ocorre, é porque a instituição tende a tornar passivo o indivíduo. É o maior risco que todos nós atualmente estamos correndo como indivíduos: passivar e eximir-se de responsabilidades. A instituição é muito mais forte que um único indivíduo. Além do respeito para com o pai e seu filho pequeno que está em fase de mudança, é preciso uma redefinição da organização, da relação, da identidade da escola. (CAGLIARI, 1994, p.8-9, tradução livre).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a escola acolha a todos: as crianças, os funcionários, os pais, através do diálogo e da troca. Esse é o segundo conceito de participação: *accoglienza* – acolhimento, que não se resume à gentileza, mas a uma prática de relação/comunicação.

[...] a relação pensada como troca e diálogo nos conduz ao reconhecimento de cada indivíduo como alguém portador de cultura e competência. Assim há a superação da relação assimétrica entre o professor (competente) e o pai (não competente), para fundar uma relação construída na reciprocidade, circularidade, valorização da competência de cada um, respeito às diferenças, aos pontos de vista, à subjetividade, não como elementos que geram separação, indiferença, distância, mas como reconhecimento da riqueza, do significado do apoio individual que cada um possui, no confronto e na pesquisa comum. (CAGLIARI, 1994, p.9–10, tradução livre).

A efetiva participação das famílias no atendimento das crianças pequenas denomina-se ética de convivência que pressupõe a escuta, o acolhimento e o reconhecimento do outro.

3.2.2 O significado e o sentido de participação

O conceito de participação se transforma e muda de sentido e significado porque está estritamente conectado às dimensões espaço-tempo e ao contexto político-cultural - institucional.

As famílias, na realidade italiana e em Reggio Emilia, estão se diversificando, não só pela tipologia, consistência numérica, mas por necessidades e expectativas, que são expressas nos serviços em geral e em particular naqueles referentes à infância. (BAROZZI, 1994, p.11, tradução livre).

Atualmente, a participação em Reggio Emilia “Em geral, para todos, significa sentir-se parte, tornar-se parte de..., ser com..., e compartilhar ideias, sentidos, significados e valores.” (BAROZZI, 1994, p.13, tradução livre).

Para sentir-se parte de um projeto educativo e compartilhá-lo é importante considerar duas condições. A primeira é a participação de uma vida comum por meio da presença, troca e diálogo como uma função que biologicamente faz parte do indivíduo; é na relação com o outro que construímos nossa identidade e saber. Impedir a participação é um ato contra a natureza humana. A segunda condição diz respeito ao contexto, esse precisa ser acolhedor, mostrar atenção para cada indivíduo, dar valor à presença do outro e ao seu modo de ser. Isso se traduz e se concretiza no cotidiano e nos diversos encontros com os pais.

O projeto participativo inicia-se antes da frequência das crianças na escola; ganha forma, consistência, cresce na qualidade e quantidade da comunicação-relação que é instaurada com as famílias no período da adaptação; redefine-se e reformula-se no decorrer do tempo e da experiência. (BAROZZI, 1994, p.13-14, tradução livre).

A possibilidade de sucesso está em jogo no período de adaptação e nos primeiros encontros com as famílias. A escola constrói uma “rota de aproximação”²⁸ e recomenda aos pais e às crianças para “entrarem devagar”²⁹. Nesse sentido, é respeitado o tempo dos pais, o tempo das crianças e o tempo da espera.

Na primeira reunião de pais os educadores declaram que a escola é um “*fazer junto*”³⁰ e importantes informações são trocadas sobre a organização do tempo, espaço, grupo, valores e filosofia do atendimento. Os pais relatam expectativas, dúvidas, anseios e contam sobre seus filhos.

Em Reggio Emilia, os pais têm direito de serem informados, escutados e ajudados a superar as dúvidas do início do convívio com a instituição. Os pais começam a compartilhar e a confrontar as próprias ideias, saberes e teorias educativas com as da escola e de outros pais. É uma troca que não termina quando passa o período de adaptação; ao contrário, enriquece-se e torna-se mais complexa durante as outras ocasiões de encontro, como, por exemplo, nos encontros de grupo.

²⁸ No original em italiano, “*Rotta di avvicinamento*”.

²⁹ No original em italiano: “*Entrare piano*”.

³⁰ No original em italiano: “*Fatto insieme*”.

2ª vivência – Livro “Minha Escola” elaborado pelas crianças da Escola Andersen³¹

Na Escola de Educação Infantil Andersen, onde realizamos uma semana de pesquisa, as crianças de 5 anos (Grupo 5) elaboraram um livro para entregar às crianças que começaram a frequentar a instituição, informando como é o espaço e a rotina. Os pais, ao realizarem a matrícula recebem, então, esse livro e são orientados a ler com seus filhos ingressantes (de 3 anos) durante o período de férias, para que conheçam e se interessem pelo novo ambiente.

Curioso notar que, elaborado pelas próprias crianças, o livro possui desenhos, descrições e relatos infantis, e pode acalmar a expectativa dos pais e filhos sobre o espaço escolar, a rotina, as atividades, entre outros.



Figura 2 – Desenho da roda de conversa



Figura 3 – Desenhos das atividades feitos pelas crianças (pintura e construção)

³¹ De 17 a 21/10/2005

Finalizamos o significado de participação com um pensamento de Barozzi, educadora de Reggio Emilia:

Espero que esteja claro que [...] a participação não é um projeto aditivo, não é uma mera organização de uma série de encontros, mas é um modo de ser da creche e da escola a cada dia e por todos os dias. (BAROZZI, 1994, p.16, tradução livre).

3.2.3 A relação família-escola: uma estratégia de escuta recíproca

Os primeiros dias na creche e/ou escola de educação infantil são fundamentais para o início da construção de uma relação família-escola baseada na confiança, na troca e no diálogo. Para além do período de adaptação, as instituições reggianas propõem outras situações de efetiva participação.

a) Encontros no grupo/ na sala de aula individual. Os professores de um grupo particular de crianças reúnem-se com os pais para discutirem os rumos pedagógicos e práticos, apresentam exemplos de atividades (através de slides e exposições de trabalho) e avaliações das experiências educacionais. Os encontros ocorrem, preferivelmente, à noite ou em um momento conveniente para a maioria das famílias, que são comunicadas com bastante antecedência. Esse tipo de reunião é repetido cinco ou seis vezes por ano.

Durante o nosso estágio, acompanhamos um Encontro do Grupo 1 (crianças de 1 ano, 18/11/2005, às 20:30h), em que as educadoras apresentaram imagens das crianças na relação com o espaço da sala de aula: como brincam, com que objetos, como se relacionam, como se movimentam no ambiente, do que gostam, do que não gostam, o que aprenderam. É interessante notar que as reuniões apresentam as documentações realizadas pelas professoras; portanto os pais visualizam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos. Ademais, após a apresentação foi aberto um debate, no qual as famílias puderam relatar a experiência das crianças com o espaço em suas casas.

b) Pequenas reuniões em grupo. Os professores reúnem-se com um pequeno grupo de pais para conversar sobre necessidades e temas determinados. O número limitado de participantes possibilita uma discussão mais íntima e mais limitada.

c) *Conversas individuais entre pai-mãe/professor.* São normalmente solicitadas por uma família ou sugeridas pelos educadores para lidar com problemas específicos e oferecer oportunidade para uma discussão mais profunda.

Acompanhamos um encontro entre uma mãe e a professora cujo tema era a dificuldade de adaptação do bebê. A mãe afirmou também sua própria dificuldade em deixar seu filho na escola. A professora, após muito diálogo, então, sugeriu à família que a criança frequentasse a creche durante meio período, portanto, os pais poderiam buscá-la após o almoço – às 12:00h. Após uma semana, observamos que a criança, assim como a mãe, estavam mais tranquilas e adaptadas ao novo ambiente. Importante perceber que em Reggio Emilia há uma grande valorização para o trabalho em grupo; no entanto, há, ainda, um olhar individualizado para as necessidades e interesses de cada criança e sua respectiva família.

d) *Reuniões envolvendo um tema.* Aberta a todos os interessados na discussão ou na ampliação de seu conhecimento sobre um assunto definido. O tópico em questão é debatido e analisado pelos presentes, oferecendo uma oportunidade para a troca de ideias e pontos de vista.

3ª vivência – Assemblea Cittadina dei Consigli Infanzia Città³²

Organizado no Centro Internacional Loris Malaguzzi, o objetivo foi discutir com os pais interessados, professores, cidadãos em geral e o Prefeito da cidade, a participação na educação – como as creches e as escolas da Infância possam ser lugares onde as crianças e os adultos exercitam seus direitos de cidadania. Houve a fala do Professor Spaggiare – Diretor Geral do Departamento da Primeira Infância de Reggio Emilia –, Sandra Piccinini – Presidente da instituição de creches e escolas –, além de questionamentos dos pais que relataram suas experiências e da fala do Prefeito. Um encontro de troca, relatos, confrontos e sugestões a favor dos direitos da criança, produtora e reprodutora de uma cultura.

e) *Encontros com um especialista:* uma palestra ou mesa-redonda envolvendo muitas escolas para discutir problemas ou questões de interesse comum (a sexualidade infantil, os contos de fada, dentre outros temas).

³² Em 14/11/2005, às 20h30

4ª vivência – Encontro sobre a Família Estrangeira³³

Também realizado no Centro Internacional Loris Malaguzzi, o encontro contou com a participação de um professor sociólogo da Universidade de Bologna e objetivou refletir sobre o contexto atual das famílias estrangeiras em Reggio Emilia e sua participação na escola. Para o sociólogo, os estrangeiros vivem situações diversas: algumas famílias vêm para a Itália periodicamente; outras passam a viver definitivamente em território italiano; algumas não estão completas; alguns imigrantes constroem famílias na Itália; outros voltam ao país de origem enquanto seus filhos, nascidos aqui, permanecem no país. Diante dessa realidade, propõem-se modelos de integração:

- Famílias de imigrantes que incorporam as atitudes italianas;
- Famílias que buscam o equilíbrio entre manter suas raízes e incorporar a cultura de outro país;
- Famílias que só aceitam a sua cultura como padrão.

O palestrante reflete com os presentes que o grande conflito é que as crianças, na Itália, serão sempre estrangeiras enquanto no país de origem dos pais não conhecem nada nem ninguém. A escola deve estar atenta a essa transformação porque os pais sentem-se fora da escola, sentem que não fazem parte deste processo. Entretanto, os filhos de estrangeiros representam a inovação, pois oferecem uma oportunidade de troca de ideias, costumes e socialização. A identidade não é definida pelo fato de ser ou não estrangeiro, porque a origem é apenas uma pequena parte da identidade. Devemos trabalhar, então, com **cumplicidade** com a família estrangeira. Somos produtos culturais de constantes transformações, portanto, também somos e vivemos tais mudanças sociais, econômicas e políticas. A criança estrangeira na escola nos ajuda a pensar: “Quem somos?” Ela nos ajuda a refletir sobre a nossa transitoriedade, a improvisação e, sobretudo, nos desconstruir e nos interrogar. Nós não somos apenas produto de um lugar, mas de um processo e uma transformação.

Esse encontro com o especialista foi muito significativo para os educadores e pais italianos que, por vezes, sentem-se incomodados com a presença de crianças estrangeiras nos grupos de seus filhos. A imigração é recente na Itália, por isso, a escola é um fértil local para trabalhar as transformações, os pré-conceitos e o acolhimento.

³³ Em 25/10/2005, às 16h15

f) *Sessões de trabalho*: atividades para a melhoria da escola; os pais e os educadores reúnem-se para construir um móvel, redecorar um espaço e melhorar o jardim da escola.

g) *Laboratórios*: encontros entre pais e professores para adquirir técnicas educacionais, como confecção de marionetes, uso de equipamentos fotográficos e prática de culinária para crianças. Esses encontros propiciam o “aprender fazendo”.

Acompanhamos um encontro com os pais, no início de dezembro, em que educadores e famílias costuraram brinquedos para presentear às crianças na festa de Natal da escola. Uma avó

que sabia costurar ensinou os demais presentes. Além disso, um outro grupo de pais se reuniu para organizar um teatro para a festa.

h) *Feriados e Celebrações*: atividades em grupo, nas quais crianças, pais, avós, amigos e comunidade reúnem-se. Ocasionalmente, elas envolvem toda a escola ou, às vezes, determinada classe. A título de exemplo, aniversários, visita de um avô ou avó, fim do ano letivo, entre outros.

i) *Outras possibilidades para encontro*: passeios na cidade, piqueniques, excursões, entre outros.

5ª vivência – Encontro Reggio Narra – La città delle storie³⁴

Anualmente, durante um final de semana, ocorre o Encontro denominado *Reggio Narra*, em que contadores de histórias (pais, educadores e cidadãos em geral), ocupam as praças da cidade (previamente distribuídas e organizadas) para contar histórias.

No ano de 2007, em que participamos do encontro, foram mais de 200 histórias que transformaram os espaços da cidade. É uma oportunidade para os cidadãos em geral, um incentivo à participação do público, à visita em praças, ao desenvolvimento da fantasia e da imaginação dos contos, objetivando a relação entre crianças e adultos, entre adultos, assim como entre crianças.

³⁴ Em 11, 12 e 13/05/2007



Foto 6 – Participação da família no *Encontro Reggio Narra*

Em Reggio Emilia há um sentimento de responsabilidade coletiva na educação e cuidado das crianças pequenas. Os educadores, conscientes de seus papéis como problematizadores de conhecimentos e mediadores de cultura, dialogam com os pais e partilham projetos educacionais. As famílias, também produtoras de cultura e aprendizagem, e cientes de suas obrigações, valorizam a escola e contribuem para o processo escolar integrado. A difícil tarefa de construir e manter a parceria família-escola é realizada diariamente, com a intenção maior de garantir o bem-estar da criança e a qualidade do atendimento.

Assim como os educadores reggianos, pensamos que a participação das famílias nas instituições de educação infantil é fundamental e influencia o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Apresentamos, a seguir, o capítulo metodológico e uma discussão sobre situações de participação família-escola em uma creche no Brasil.

Capítulo 4 – Trajetória metodológica

O essencial é saber ver

Saber ver quando se vê

[...]

Mas isso (triste de nós quando trazemos a alma vestida!)

Isso exige um estudo profundo,

Uma aprendizagem de desaprender

Alberto Caeiro³⁵

A pesquisa em educação busca compreender a complexa realidade da escola. O trabalho investigativo é desafiador, curioso, envolvente. A profunda compreensão do contexto escolar, o entendimento das relações interpessoais, o aprofundamento teórico, a reflexão da prática para uma possível transformação são os objetivos do pesquisador.

O presente trabalho busca investigar: as expectativas das famílias com relação ao trabalho na creche; propostas de participação dos pais no cotidiano escolar; influências desse envolvimento; observações acerca de como a creche absorveu as mudanças considerando a participação dos pais.

Para isso, privilegiamos a abordagem qualitativa de pesquisa, em especial, a pesquisa-ação, na qual pesquisador e pesquisados são sujeitos ativos na produção do conhecimento, para a construção de um ambiente de qualidade às crianças pequenas.

³⁵ Alberto Caeiro (1889-1915) é um dos heterônimos do poeta Fernando Pessoa (1888-1935)

4.1 Os primeiros passos: a caracterização da pesquisa qualitativa na educação

A abordagem qualitativa de pesquisa surge no final do século XIX³⁶, quando estudiosos buscam uma nova metodologia para as ciências sociais, sob a argumentação de que os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos para o estabelecimento de leis gerais, como na física e biologia. Há a preocupação em compreender o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas. Essa corrente que busca a interpretação em oposição à mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão inter-relacionados, constitui a abordagem qualitativa de pesquisa.

Essa abordagem apresenta características específicas que consideramos relevantes para orientar nossa investigação. A primeira delas diz respeito ao uso das técnicas de coleta de dados: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos; a utilização de fontes mais diversificadas (como fotografias, vídeos, produções de alunos), que possam fornecer maior detalhamento da realidade pesquisada. Outra característica é o papel do pesquisador enquanto instrumento principal na coleta e análise de dados. Este se aproxima das pessoas, dos eventos e das situações, mantendo um contato direto e prolongado com o fenômeno de investigação, observando-o em sua manifestação natural. A descrição e a indução, assim como a preocupação com o significado que as pessoas atribuem às suas experiências e às suas ações, são, também, pontos fundamentais de nosso estudo.

4.1.1 A pesquisa-ação

A pesquisa procura superar a dicotomia entre o *vivido sem conceito* e o *conceito sem vida*. Nossa intenção foi pesquisar o vivido relacionando-o com conceitos científicos, teóricos, históricos. Para isso, privilegamos a pesquisa-ação, concomitantemente às técnicas de coleta da abordagem qualitativa, como entrevistas, observações e análises de documentos. Procuramos investigar o cotidiano escolar e refletir para propor ações em busca da melhoria da qualidade do atendimento, no caso, a construção da parceria família-escola.

³⁶ Dilthey e Weber foram os precursores deste movimento; sugerem que a investigação dos problemas sociais considere a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Para maior aprofundamento ler LÜDKE, M e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Torna-se necessário, nessa relação, discernir o campo próprio da produção do conhecimento, do nível de intervenção no processo, para transformá-lo. [...] Torna-se necessário, portanto, transformar a ‘verdade prática’ em verdade teórica para que a primeira ganhe um conteúdo revolucionário. (NORONHA, 2004, p. 141).

A pesquisa-ação tem sua origem nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, no contexto pós-guerra, quando trabalhava junto ao governo norte-americano, dentro da abordagem de pesquisa experimental, de campo. Seus estudos iniciais tinham como finalidade modificar hábitos alimentares da população e a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários.

Essa concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquire muitas feições fragmentadas durante a década de 1950 e modifica-se, estruturalmente, a partir da década de 1980 quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente. (FRANCO, 2005, p. 485).

A pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar, deve “inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa” (Ibid, p.486). Os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de maneira estática. Os pesquisadores, assim, precisam se engajar pessoalmente no dinamismo da pesquisa, isto é, requer o papel ativo do investigador que precisa ter clareza do que se faz e do porque se faz.

A pesquisa-ação busca aprimorar a prática “pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446).

Essa abordagem utiliza técnicas de pesquisa consagradas no meio acadêmico. Segundo Tripp:

Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitado pelo contexto e pela ética da prática. (TRIPP, 2005, p.447).

Para o autor, a pesquisa-ação apresenta as seguintes características: 1. **Inovadora**, a situação pesquisada, antes de se tornar hábito rotineiro, era original; 2. **Contínua**, a pesquisa busca melhorar um aspecto da realidade e isso deve ser contínuo e não ocasional; 3. **Pró-ativa** com respeito à mudança, pois a ação se baseia na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa; 4. **Participativa**, porque inclui todos os envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar; 5. **Intervencionista**, faz “as coisas acontecerem para ver o que realmente acontece” (Ibid, p. 448); 6. **Problematizada**, trata o problema a partir da prática reflexiva; 7. **Deliberada**, faz julgamentos para o aperfeiçoamento eficaz da situação; 8. **Documentada**, há registros de todo seu progresso; 9. **Compreendida**, porque é necessário explicar os fenômenos; 10. **Disseminada**, o conhecimento destina-se a ser compartilhado com os outros da mesma organização ou profissão. (TRIPP, 2005, 447-449).

Pautada em procedimentos científicos, a pesquisa-ação permite ao pesquisador não só apreender e compreender a prática reflexiva, mas construí-la em processo. Além de coletar e refletir sobre os dados, o pesquisador constrói novas formas de coletas e ações.

A metodologia da pesquisa-ação atende a determinados princípios: ação conjunta entre pesquisador e pesquisados; realização das pesquisas no mesmo ambiente onde ocorrem as práticas; o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas como o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção.

Para isso a pesquisa inicia-se com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.

Kurt Lewin (1946) considerava que a pesquisa-ação é um processo em espiral que envolve três fases: 1. Planejamento que envolve reconhecimento da situação; 2. Tomada de decisão; e 3. Encontro de fatos (fact-finding) sobre os resultados da ação. (FRANCO, 2005, p.487).

Franco complementa:

[...] o método deve contemplar exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões e assim por diante. (FRANCO, 2005, p. 491).

Para os estudiosos da pesquisa-ação há três fases de ação: o planejamento, a implementação e a avaliação. O planejamento tem início com o reconhecimento do contexto, das práticas atuais e dos participantes e envolvidos. Importante considerar que a *reflexão* sobre o próprio ato da pesquisa é uma prática presente em todas as fases:

Ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que se sucedeu. (TRIPP, 2005, p. 454).

Há diferentes modos de utilizar o ciclo e executar cada uma das atividades. É importante, porém, que o tipo de investigação utilizada seja adequado aos objetivos, práticas e participantes do objeto de estudo.

A pesquisa-ação possibilita: aprender com a experiência e compreender melhor uma situação cotidiana; confiar menos em hábitos estabelecidos; observar o que acontece de maneira mais sistemática, questionando permanentemente sobre o que de fato é importante; e nos aprofundar de maneira mais crítica nos fatos; registrar o que aprendemos a fim de esclarecer o fenômeno, disseminar as descobertas entre os colegas e acrescentar esse conteúdo sobre o conhecimento profissional da docência. (TRIPP, 2005, p. 462).

A pesquisa-ação pressupõe a integração entre sujeito pesquisador e sujeito atuante, entre fatos e valores, entre pensamentos e ações, entre teoria e prática. É essa integração que buscamos realizar em nosso estudo.

4.2 Os caminhos do processo de investigação

Sustentada na abordagem da pesquisa-ação e nas teorias estudadas nos capítulos anteriores³⁷, buscamos, para atender o problema de nossa pesquisa, **construir um trabalho de parceria família-escola** organizando os objetivos da investigação em quatro grandes eixos:

1. Conhecer as expectativas da família com relação ao trabalho na educação infantil;

³⁷ Ariès (1981), Perroti (1990), Symanski (2007), Sambrano (2007), Campos (2004), Haddad (1997), Vygotsky (1998), Piaget (1990 e 2009), Brasil (1988, 1990, 1996, 1998, 2008), Nascimento (2004), Kuhlmann Junior (2004), Patto (1973), Nicolau (2000, 2002 e 2004), Machado (2002), Pauen (2006).

2. Construir, com famílias e educadores, propostas de participações dos pais na creche;
3. Investigar a influência da participação familiar no atendimento e educação infantil;
4. Observar como a creche absorveu a participação dos pais no cotidiano escolar.

A escolha de realizar a pesquisa na creche onde trabalhava na época, uma fundação³⁸ sem fins lucrativos e localizada no município de Jundiaí, se fez por diversos motivos. Primeiramente, como educadora³⁹, incomodava a mim e à toda equipe o fato de as crianças serem entregues pelos pais no portão da escola, tanto na entrada como na saída. As famílias se aproximavam do portão, a secretária anunciava o nome da criança pelo microfone, que sozinha, ou se muito pequena acompanhada por alguma educadora, encontrava os pais do lado de fora, na calçada. O contato com as famílias se resumia às festas ou reuniões semestrais. Era preocupante não sabermos nada sobre as crianças: de que gostavam de brincar, de comer, quais eram suas histórias favoritas; ou quando as observávamos tristes, sem sabermos o motivo. Talvez, algumas palavras sobre a criança com os responsáveis, poderiam auxiliar a entendê-las melhor. Toda a equipe educativa imaginava, ainda, o que os pais pensavam ao deixar seus filhos em um portão pequeno, branco, sem vida, impessoal, entre um espaço todo murado.

O segundo motivo da escolha do tema e do respectivo local da pesquisa deu-se em função das inúmeras reclamações, tanto por parte das famílias como por parte dos educadores a respeito da falta de comprometimento dos pais em relação às suas crianças (fraldas insuficientes, chupetas perdidas, tênis trocados, uniformes sujos, entre outras situações que analisaremos posteriormente, no decorrer dos estudos).

Ademais, também nos encontros com colegas que atuam em outras escolas de educação infantil, participando de seminários e congressos, há muitas queixas sobre a **não** participação dos pais na vida escolar das crianças. Como coloca o Referencial Curricular Nacional:

[...] as relações têm sido conflituosas, numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização das crianças. No caso das famílias de baixa renda, por serem consideradas portadoras de carências de toda ordem. No caso das famílias de maior poder aquisitivo, a crítica incide na relação afetiva estabelecida com a criança. Essa concepção traduz um

³⁸ Para preservar a identificação da instituição pesquisada, o nome da fundação em que os estudos foram realizados foi ocultado.

³⁹ Iniciamos a coleta de dados em agosto de 2008, nesse período assumi a Coordenação Pedagógica na Creche. Anteriormente, 2006-2007 e 1º. semestre de 2008 atuava como educadora e formadora.

preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo. (BRASIL, 1998, p.75)

Nessa perspectiva, consideramos que a pesquisa poderia conhecer as expectativas das famílias, construir propostas com os educadores de participação família-escola, investigar as influências da participação e observar como a creche absorveria a ideia.

Para a autorização da realização da pesquisa, o procedimento inicial foi contatar a vice-presidente da fundação, explicar as intenções do estudo de forma clara e precisa. Posteriormente, dialoguei com a diretora-geral. Ambas mostraram-se interessadas na investigação. Conversamos ainda com os funcionários da creche e, em reunião de pais, com as respectivas famílias; explicamos de forma objetiva a importância da pesquisa na qualidade da educação infantil. Para melhor visualizar o processo de autorização, seguem as etapas:

1. Contato com a Vice-Presidente da fundação e explanação do projeto;
2. Diálogo com a Diretora Geral;
3. Conversa com os funcionários da creche;
4. Explicação objetiva da importância da pesquisa científica aos pais.

Após a ciência, anuência e bom recebimento da proposta pelas partes envolvidas iniciou-se, junto à equipe educativa, a se tratar uma estratégia de pesquisa.

4.2.1 A instituição de educação infantil: a caracterização, a rotina, o espaço

Conforme citado acima, a creche investigada pertence a uma fundação sem fins lucrativos. Dentro de Jundiaí, situa-se em uma região economicamente desprivilegiada: as crianças atendidas, muitas vezes, têm condições precárias de moradia, saúde e alimentação. Por pertencer a uma fundação, a creche possui caráter público, fiscalizada pelo Ministério Público⁴⁰.

A fundação é um grande projeto social e educativo que atende mais de mil crianças e adolescentes. Foi inaugurada em 1957 (primeiramente com a escola fundamental), por um

⁴⁰ O Código Civil de 2002 deixa explícito o caráter público das fundações, no art.62, parágrafo único.

casal, “visando proteger a criança e o adolescente desamparados e possibilitar seu desenvolvimento integrado”⁴¹ (Documento de Apresentação da fundação, 2002, p.4). Com o tempo, a fundação foi reorganizando os projetos e as intenções, “começou um novo ciclo histórico, a partir de 2000, com um projeto amplo de desenvolvimento organizacional e educacional (...) a ênfase na educação passou a ser o denominador comum das decisões e a atividade assistencial o suporte necessário, sem o qual a educação não se realiza plenamente” (idem, p.6).

Após ser fundada a escola fundamental, constatou-se a importância de uma unidade dedicada às crianças pequenas. Foi construída, assim, a creche em 1981. Podemos observar no trecho abaixo as opiniões das crianças da pré-escola (de 5 e 6 anos), em um projeto didático denominado Minha Escola (realizado no 1º. semestre de 2008), após pesquisa histórica e entrevistas realizadas pelos próprios alunos com antigos funcionários da fundação:

A nossa escola surgiu

“De uma mulher chamada A...” - L., 6 anos

“Ela queria fazer uma creche para as crianças estudarem.” – R., 6 anos

“Para deixarem as crianças mais espertas.” – K., 5 anos

“Ela queria fazer a escola para os bebês e mais para frente para os maiores que iam crescendo.” – M., 5 anos.

No que concerne à sua estrutura organizacional, a fundação tem ainda cinco diferentes instituições educativas. A escola de ensino fundamental atende 220 meninas e meninos, entre 7 e 15 anos, em tempo integral, proporcionando o ensino fundamental e oficinas de iniciação profissional (aos alunos de 8º a. e 9º ano). O Núcleo Comunitário, localizado em uma região cujas famílias (cerca de 10 mil) vivem com renda inferior a um salário mínimo, tem como objetivo estreitar o relacionamento com a comunidade e apoiar seu desenvolvimento, através de reforço escolar para as crianças, e aulas de violão, computação, culinária, capoeira, futebol e corte e costura, abertas a toda a família (há uma seleção prévia para a participação nos projetos). A Casa das Meninas comporta 50 garotas, entre 7 e 14 anos, para oficinas de artes, reciclagem, computação, dança, valorização pessoal, inglês, no horário oposto ao que

⁴¹ Optamos, neste estudo, por transcrever os textos dos documentos oficiais da fundação em fonte itálica.

frequentam a escola. A Fazenda recebe 40 jovens, entre 15 e 18 anos, que participam de um curso de conservação e restauro da casa-sede da fundação.

A creche atende 105 crianças entre 6 meses e 6 anos e onze meses de idade⁴², distribuídas em turmas que se organizam por faixa etária:

- Berçário: 10 crianças que completam 1 ano até 30 de junho
- Mini-Maternal: 15 crianças que completam 2 anos até 30 de junho
- Maternal: 20 crianças que completam 3 anos até 30 de junho
- Jardim I: 20 crianças que completam 4 anos até 30 de junho
- Jardim II: 20 crianças que completam 5 anos até 30 de junho
- Pré-escola: 20 crianças que completam 6 anos até 30 de junho

As crianças permanecem período integral na instituição, das 7h15 às 16 h45 . Apresentamos a rotina de alimentação e repouso:

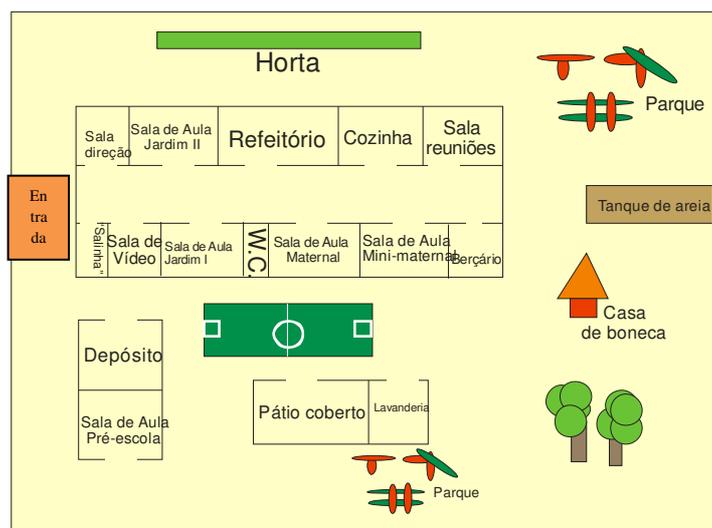
Tabela 1 – Rotina de alimentação e repouso

	Café	Lanche	Almoço	Lanche	Repouso
Berçário	07h30 - 07h45	09h00	10h30 - 11h30	15h00 - 15h20	11h30 - 13h15
Mini Mat.	07h30 - 07h45	09h00	10h30 - 11h30	15h00 - 15h20	11h30 - 13h15
Maternal	07h30 - 07h45	09h00	11h00 - 11h30	15h00 - 15h20	11h30 - 13h15
Jardim I	07h10 - 07h45	09h00	11h00 - 11h30	15h00 - 15h20	11h30 - 13h15
Jardim II	07h10 - 07h45	09h00	11h40 - 12h10	15h40 - 16h00	12h20 - 13h15
Pré	07h10 - 07h45	09h00	11h40 - 12h10	15h40 - 16h00	12h20 - 13h15

⁴² Até o término da coleta de dados, em dezembro de 2009, as crianças de seis anos frequentavam a creche. A partir de 2010, com a nova Lei referente ao Ensino Fundamental de 9 anos, as crianças de 6 anos passaram para o 1º. ano do ensino fundamental.

De modo geral, as crianças pela manhã realizam a roda com o professor (para cantar, lerem histórias e conversar), uma atividade (desenhos, construção com argila, maquete) e uma brincadeira. No período da tarde as crianças dormem e, após o despertar e a higiene, seguem para os espaços externos da escola.

A instituição ocupa uma área grande e conta com as seguintes dependências: a sala da direção e coordenação, a sala de reuniões, a sala para atendimento médico e enfermagem, a lavanderia, a cozinha, o refeitório, o depósito de materiais escolares, a sala de vídeo, a sala do berçário, cinco salas de aula, o banheiro dos alunos, o banheiro com chuveiro para os bebês, o pátio coberto, dois parques, a casinha de boneca, a horta, o mini-campo de futebol, o tanque de areia.



Quadro 1 – Layout da creche

É significativo observar que, conforme já relatado, os pais deixam seus filhos no portão de entrada da creche, e por isso não circulam pela escola, não visitam os diversos espaços, não conversam com os educadores, não participam da vida educativa das crianças. Entretanto, como afirma Bassedas, Huguet e Solé:

Em uma perspectiva de colaboração mútua, que passa pela confiança e pelo conhecimento, é possível fazer o que seja necessário: assegurar que os dois contextos de desenvolvimento mais importantes nos primeiros anos de vida

de uma pessoa possam compartilhar critérios educativos que facilitem o crescimento harmônico das crianças. (1999, p.285).

Em relação à equipe de funcionários, a creche dispõe de uma coordenadora pedagógica, uma assistente social, (cuja visita é prevista duas vezes por semana), uma psicóloga (que trabalha dois dias por semana – quatro períodos) e uma auxiliar administrativo. O corpo docente é formado por seis professoras e seis auxiliares, sendo que cinco professoras possuem curso superior de Pedagogia e uma está cursando. Quanto às auxiliares, quatro estão cursando Pedagogia e duas não têm formação específica para a educação infantil (uma terminou a 4ª. Série do Ensino Fundamental e a outra a 1ª. Série). Nesse sentido, Vieira (1999) destaca a relevância da formação do educador da infância: “nos últimos anos vem-se construindo o consenso de que a melhoria da educação das crianças pequenas implica necessariamente a formação e profissionalização dos adultos educadores” (p.37). A instituição dispõe ainda de uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar de enfermagem, um zelador e três faxineiras. A creche conta com a diretora geral e a nutricionista, que trabalham para as demais unidades da fundação.

4.2.3 A focalização do estudo e os quatro eixos da investigação

Para desvelar os encontros e desencontros que permeiam a construção de um trabalho de parceria família-escola, foi necessário penetrar nas atividades cotidianas, vivenciar as experiências e ideias dos educadores, escutar as expectativas dos pais e observar a importância dessa interação e socialização para as crianças pequenas.

Acompanhamos grupos de pais, cujos filhos apresentam diferentes idades – do berçário (bebês de até 1 ano) à pré-escola (crianças de até 6 anos), ou seja, mapeamos a creche como um todo. Essa diversidade de famílias é importante, pois as expectativas dos pais diferem-se de acordo com a faixa etária dos filhos, bem como as características e interesses das crianças. Do mesmo modo variam as expectativas, visões de mundo, formas de ser e reagir às situações diversas, experiências prévias e atuais. Ademais, as propostas e as ideias de participação familiar podem variar conforme a idade, o grupo dos infantes e as singularidades dos pais.

Segundo André (1995 e 2004), para compreender o dinamismo escolar é preciso investigar tal realidade baseando-se em três dimensões: institucional, pedagógica e sociopolítica/cultural. Com base nessas orientações, atravessamos um caminho de pesquisa que buscasse as relações entre essas três dimensões, sem, contudo, fragmentar os fatos, as vivências, as percepções e as emoções envolvidas. Assim, as três dimensões dialogam, cruzam-se, relacionam-se com as três fases da pesquisa-ação – planejamento, implementação e avaliação (conforme descrito no item 4.1.1) – e os quatro eixos norteadores da pesquisa.

O primeiro eixo – **Conhecer as expectativas da família com relação ao trabalho na educação infantil** – investiga a dimensão institucional, pois envolve aspectos do contexto da prática escolar: “formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.” (ANDRÉ, 2004, p.40).

Realizamos entrevistas com os responsáveis sobre seus interesses, anseios e desejos com relação ao atendimento e educação infantil e enviamos questionários a todos os pais da creche. Esse primeiro eixo corresponde ao que Lewin apud Franco (2005), sobre pesquisa-ação denominou de *planejamento* para reconhecimento da situação.

O segundo eixo – **Construir com os educadores, propostas de participações dos pais na creche** – refere-se à dimensão pedagógica de pesquisa. Esta envolve a interação em sala de aula, o encontro professor-aluno-conhecimento; envolve os objetivos de ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e os outros meios de comunicação, as formas de avaliação. André ressalta que o encontro envolve tanto a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, quanto à interação dos componentes afetivos, sociais, morais, políticos. Assim, este estudo precisa considerar a história pessoal dos sujeitos e as condições específicas em que se dá o processo ensino-aprendizagem.

Analisamos o documento oficial da escola: o Projeto Pedagógico. Refletimos, dialogamos e organizamos propostas de participações efetivas da família. Qual é a melhor forma de participação? Como os pais podem participar? Qual é a maneira melhor de comunicação com os pais? Este eixo também corresponde à fase de planejamento.

Para atender ao terceiro eixo – **Investigar a influência da participação familiar no atendimento e educação infantil** – baseamo-nos também nas características da dimensão

pedagógica. Assim, realizamos observação participante, atrelada aos registros escritos e fotográficos, que permite a descrição densa da influência da parceria família-escola na interação da sala de aula, no encontro com o conhecimento, na linguagem, na avaliação do projeto educativo. Esse terceiro eixo corresponde no ciclo da pesquisa-ação à fase denominada por Tripp de *implementação*, nome que, para o autor, “é mais adequado para o que é chamado muitas vezes de fase de ação” (2005, p.453).

O quarto e último ponto - **Observar como a creche absorveu a participação dos pais** – refere-se à dimensão sociopolítica/cultural que inclui uma reflexão sobre o momento histórico, as forças políticas e sociais, as concepções e os valores da sociedade. “É um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações [...] num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.” (ANDRÉ, 1995, p.44).

Assim, para atender a este eixo, nossa pesquisa busca a compreensão de teorias sobre a educação infantil e observações do cotidiano da escola enfocando a relação família-escola-criança. Utilizamos a observação participante, juntamente com relatos dos educadores, dos próprios pais e crianças, além da análise teórica.

O quarto ponto da pesquisa-ação refere-se à fase da *avaliação* ou para Lewin (apud FRANCO, 2005, p. 454) ao “encontro dos fatos sobre os resultados da ação”.

Com base nessas orientações metodológicas e no objetivo de compreender e **construir um trabalho de parceria família-escola** organizamos um quadro que sintetiza os caminhos da nossa investigação:

Objetivo: construir um trabalho de parceria família-escola				
Eixos norteadores	1. Conhecer as expectativas da família com relação ao trabalho na educação infantil	2. Construir com os educadores propostas de participações das famílias na creche	3. Investigar a influência da participação familiar no atendimento e educação infantil	4. Observar como a creche absorveu a participação dos pais.
Dimensões da Investigação	Dimensão institucional	Dimensão pedagógica	Dimensão pedagógica	Dimensão sociopolíticacultural
Ciclos/ Fases	Planejamento	Planejamento	Implementação	Avaliação
Categorias ou subeixos	Conhecer:	Contemplar: a. Concepção de família b. Concepção de cuidado c. Concepção de educação d. Concepção de participação família-escola	Pensar sobre:	(Re) Construir:
Caminhos para a investigação	- Questionário às famílias - Entrevistas com famílias	- Análise documental - Entrevistas com educadores	- Registros escritos e Figura gráficos	- Vozes das crianças - Análise do material teórico

Quadro 2 - Etapas para a formação da parceria família-escola

Apresentamos, no próximo capítulo, as análises dos dados da pesquisa.

Capítulo 5 – Entrecruzando cenas escolas, documentos, vozes e teorias

*Quero vivê-lo em cada vão momento
E em louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento*

Vinicius de Moraes

O encontro com o contexto escolar através da escuta das vozes, principal instrumento desta investigação, permitiu desvelar concepções ricas e diversas sobre família e educação. Permeando as três dimensões da pesquisa participante – institucional, pedagógica e sociopolíticacultural – e, concomitantemente, os ciclos da pesquisa-ação – planejamento, implementação e avaliação – o estudo denso e desafiador possibilitou a construção de um trabalho de parceria família-escola.

Esse capítulo apresenta o estudo por meio da exposição dos dados coletados e suas respectivas análises.

5.1 Em foco a dimensão institucional, a fase do planejamento

A partir do nosso objetivo – construir um trabalho de parceria família-escola – elaboramos o seguinte eixo norteador para investigar a dimensão institucional e a fase do planejamento: **1.** Conhecer as expectativas da família com relação ao trabalho na educação

infantil. Para isso, utilizamos como método de pesquisa questionários, entrevistas e análise documental, conforme nos mostra o esquema abaixo.

Dimensão institucional, fase do planejamento

Objetivo: Conhecer as expectativas da família com relação ao trabalho na educação infantil.

Instrumentos: questionários (respondido pelas famílias das crianças da creche) e entrevistas (também com as respectivas famílias).

5.1.1 Questionários

No começo de 2008, quando assumimos a coordenação pedagógica da creche e iniciamos a coleta de dados da pesquisa, aproveitamos a reunião de pais como ensejo para comunicar, pessoalmente, que enviaríamos um questionário na agenda das crianças. Explicamos que este fazia parte de uma pesquisa científica, importante para avaliação da qualidade do atendimento oferecido na creche. Para Mattos, Rossetto Jr. E Blecher (2004), “o pesquisador deve informar aos participantes da pesquisa sobre os objetivos do estudo e a importância de responder as questões com seriedade.” (p.39).

Deparamo-nos, então, com a situação e o desafio de ser pesquisador e profissional ao mesmo tempo: assumimos concomitantemente os dois papéis complementares: de investigador e participante do grupo.

[...] empreender uma situação, uma vez que trabalhar cientificamente na concomitância de papéis, na contradição de expectativas, na incerteza dos acontecimentos, que darão rumo e novas direções ao processo, requer muita convicção, muita ousadia e muita persistência. (FRANCO, 2005, p. 497).

Com ousadia começamos o reconhecimento do contexto da creche sobre a participação familiar por meio do questionário enviado aos pais. Elaboramos questões, com intuito de contextualizar a família das crianças, e mapear as concepções de cuidado e escola (APÊNDICE A)

O questionário é uma forma bastante utilizada para coletar dados científicos, com questões estruturadas relacionadas ao tema da pesquisa. Elaboramos perguntas abertas para que o sujeito se sentisse livre para expor sua opinião sem opções previamente determinadas. De um total de 105 questionários enviados, recebemos 99 respondidos após duas semanas. Surpreendeu-nos a expressiva participação das famílias; e a primeira reflexão que resultou dessa primeira participação das famílias foi justamente o quanto elas consideram os pedidos da escola.

A colaboração das famílias, ao longo de toda a investigação, contribuiu para o processo, indicando mais uma característica da pesquisa-ação: “Ao colaborar com a pesquisa, os participantes estão antecipadamente comprometidos com as consequências a serem tiradas dos resultados que ela produzirá.” (MONCEAU, 2005, p. 470).

Para nos aprofundar sobre a estrutura familiar dos pesquisados, questionamos “quem mora na casa” da criança. Abaixo apresentamos as diversas composições familiares, por grupos e em seu total.

Tabela 2 - Estrutura familiar dos pesquisados

Composições	Berçário	Mini Maternal	Maternal	Jardim I	Jardim II	Pré	Total
Pai, Mãe e Criança	5		4	4	4	2	19
Pai, Mãe, Criança e Irmão(s)	1	4	4	3	7	10	29
Pai, Mãe, Criança, Avó(s)	1	1	1	1			4
Pai, Mãe, Criança, Irmão(s), Avó(s)		2				1	3
Pai, Mãe, Criança, Avó(s), Tio(s)	1			1			2
Pai, Mãe, Criança, Avó(s), Tio(s), Primo(s)		1					1
Pai, Mãe, Criança, Irmão(s), Primo(s)		1		1			2
Mãe, Criança				1		2	3
Mãe, Criança, Irmão(s)	1		3	2	3		9
Mãe, Criança, Avó(s)		2	1			2	5
Mãe, Criança, Tio(s)			1	1			2
Mãe, Criança, Tio(s), Avó(s)	1	2	2		1	1	7
Mãe, Criança, Avó(s), Tio(s), Primo(s)		1	2		1	1	5
Mãe, Criança, Namorado da Mãe					2	1	3
Mãe, Criança, Irmão(s), Namorado da mãe						1	1
Pai, Criança				1			1
Pai, Criança, Irmão(s), Avó(s), Tio(s)				1			1
Avó, Criança, Irmão(s), Primo				1			1
Avó, Bisavó, Criança, Irmão(s), Tio(s)			1		1		2
Respondeu somente o número de pessoas que moram na casa, não descreveu parentescos				1			1

É interessante observar a variedade de composições familiares. Encontramos, entre os 99 questionários, 48 famílias organizadas no modelo nuclear – pai, mãe e filhos; 50 famílias com a presença de outros familiares – avós, bisavós, tios, primos, ou sob a responsabilidade somente da mãe, ou somente do pai ou da avó.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o último censo⁴³ mostrou que 47% dos domicílios brasileiros estão organizados de maneira diversa do modelo – pai, mãe e filhos. Isso fica evidente no contexto da creche pesquisada.

É fundamental considerar, no trabalho com as crianças pequenas, que não há um **único** modelo ideal de família; mas, o modelo ideal é a promoção de um ambiente saudável para a satisfação das necessidades dos membros familiares. Como afirma Szymanski:

O mundo familiar mostra-se numa vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo. Desconsiderar isso é ter a vã pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a camisa de força de uma única forma de emocionar, interpretar, comunicar. (SZYMANSKI, 2007,p. 27).

Há todo um universo pessoal de significados e a creche precisa valorizá-los, respeitá-los e considerá-los.

Com o objetivo de mapear as concepções de cuidado e educação, questionamos às famílias, “o que é o cuidar?” e “o que a escola representa para você?”.

Com relação ao ponto de vista do cuidado, após a leitura cuidadosa das fichas e a tabulação dos dados (APÊNDICE B), organizamos as respostas **agrupando-as pelas ideias principais**.

Concepção de cuidado

- amor, carinho e atenção: 8 famílias
- amor, carinho, atenção, alimentação, cuidar da higiene: 11 famílias
- amor, carinho, atenção e educação: 41 famílias
- -amor, carinho, atenção, educação, dar uma religião: 2 famílias
- amor, carinho, atenção, educação, compartilhar brincadeiras/ lazer/ diversão: 19 famílias
- compartilhar o dia a dia, estar presente, ser guia: 6 famílias

⁴³ Pesquisa publicada no **Estado de São Paulo**, Caderno Especial Mulher, São Paulo 08 de março de 2010.

- dar o melhor de si: 6 famílias
- educar para o filho crescer/ sentir-se bem: 2 famílias
- obrigação / ser pai e mãe / não deixar a criança sozinha: 3 famílias
- criar ambiente para a criança se desenvolver: 1 família
- não respondeu: 1 família

Observamos que 19 famílias centraram a sua concepção de “cuidado” em torno de conceitos como “amor”, “carinho”, “atenção”, “cuidados básicos”; não citaram, porém, a questão da educação. No entanto, a maioria – 41 famílias – traz, em suas concepções de cuidado, a importância da educação, e 19 complementam com o brincar, o lazer ou diversão. Apresentamos, abaixo, algumas respostas para ilustrar o pensamento sobre o cuidar:

O que é cuidar da criança?

“É dar amor, carinho, compartilhar com ele nas brincadeiras e **principalmente dar educação** e respeito para com as pessoas.” (Mãe, Grupo 1, grifos nosso)

“Para mim é dar uma boa educação, dar carinho, atenção e ensinar um caminho com religião.” (Mãe, Grupo 2)

“Dar comida na hora certa, por para dormir, tomar cuidado com escada e fogão, dar carinho.” (Mãe, Grupo 3)

“O pai e a mãe.”(Mãe, Grupo 4)

“Educá-la, higienizá-la, alimentá-la, dar carinho e amor, **ter sempre uns minutinhos para brincarmos juntos.**” (Mãe, Grupo 5, grifos nosso)

“Dar segurança, educação, dizer não e sim! rolar no chão com eles! Colocar a criança em 1º lugar, zelar pela saúde, proteger.” (Avó, Grupo 5)

“Não deixar ele sozinho.” (Mãe, Grupo 6)

“Saber expressar amor, **brincar com ela, ensinar, educar**, principalmente dialogar.”(Mãe, Grupo 6, grifos nosso)

Na concepção de muitas famílias (60 questionários) a **interação** aparece entre o cuidado e a educação. Isto revela que os familiares não excluem sua responsabilidade de educar a criança, apesar de seus filhos/netos permanecerem boa parte do dia na creche.

Rossetti-Ferreira (2003/2004) discute a necessária associação entre educar e cuidar para o desenvolvimento integral da criança, seja na escola ou na família. Exemplifica seu pensamento com a frase de Nelson Mandela: “pessoas são pessoas através de outras pessoas” (p.47). Ela afirma que ao cuidar do outro, estamos colocando-o em certa posição, dando-lhe certos sentidos, os quais contribuem para constituí-lo como pessoa; e isso é também educar.

Sobre a concepção de educação, sistematizamos as respostas seguindo o mesmo caminho da concepção de cuidado: leitura cuidadosa das fichas, tabulação dos dados, agrupamento das principais ideias. Organizamos três pontos que representam a opinião das famílias sobre a escola/ educação.

Tabela 1 – Concepção de educação das famílias

<u>Caráter assistencialista</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ um amigo/ uma casa / 2ª mãe/ 2ª família: 12▪ “É tudo”: 6▪ Poder trabalhar tranquilo: 7▪ Agradece a existência da escola/ lugar sagrado: 3▪ “É boa”: 2
Total 30 famílias
<u>Caráter escolarizante</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ oportunidade para o futuro/ ter uma profissão: 23▪ fundamental para aprender: 4▪ saber ler, escrever e estudar: 3▪ ocupar a cabeça / ter disciplina: 4
Total = 34 famílias

Caráter interacional (entre o cuidar e o brincar)

- união da família e da escola na educação/futuro das crianças: **14**
- escola é fundamental para orientar e ensinar às crianças/ serem responsáveis: **8**
- local de desenvolvimento, aprendizagem, brincadeira e socialização: **8**
- importante para aprender e ser criança: **3**
- não responderam: **2**

Total = 33 famílias

Seguem algumas respostas das famílias e a concepção prevalente de educação – assistencial, escolarizada e interação entre o cuidar e o educar:

O que representa a escola para você?

- Algumas respostas com **caráter assistencialistas**:

“A escola representa um **amigo** porque em tudo nos ajuda, cuida das nossas crianças porque não podemos **pelo serviço** e nos dão uma oportunidade de melhoria de vida.” (Mãe, Grupo 1, grifos nosso)

“**Tudo de bom**, não imagino sem a escola maravilhosa, na verdade a escolinha é minha **segunda mãe**, e eu só tenho a agradecer o carinho e atenção, a educação que vocês oferecem para as crianças.” (Mãe, Grupo 2, grifos nosso)

“A escola para mim é muito importante, pois o tempo que meu filho está na escola é o tempo disponível para fazer meus bicos e arrumar dinheiro.” (Pai, Grupo 4)

“Mãe paralela do meu filho.” (Pai, Grupo 4)

- Algumas respostas com **caráter escolarizante**:

“A criança aprende o que é estudar de verdade.” (Mãe, Grupo 1)

“Representa o futuro para o meu filho.” (Mãe, Grupo 1)

“Representa um passo para o futuro.” (Mãe, Grupo 5)

- Algumas respostas com **caráter interacional entre o cuidar e o educar**

“A escola é muito importante porque além de educar, tem o desempenho de fazer a criança **conviver com outras crianças**, isso é excelente.” (Mãe, Grupo 2, grifos nossos)

“A integração social da criança, aprendizado, diversão, responsabilidade.” (Mãe, Grupo 5)

“Tudo, onde a criança aprende a respeitar seus próprios interesses e onde aprende a dividir seu tempo entre brincar, comer e aprender.” (Mãe, Grupo 6)

“É um dos meios mais importantes na formação da criança. Tanto formação educacional quanto moral. Claro não tira a responsabilidade dos pais de também educar e orientar.” (Mãe, Grupo 6)

As definições das famílias com relação à educação acompanham o cenário nacional das discussões sobre o atendimento à criança pequena, isto é, há concepções assistenciais (30 respostas), escolarizadas (34 respostas) e de interação entre o cuidar e o educar (33 respostas). Não está claro para as famílias qual é o papel da escola: por um lado, é uma casa, uma segunda mãe, para que os pais possam trabalhar em paz; por outro lado, é um local para estudar e ter um futuro melhor; outras famílias consideram-na, ainda, um espaço para aprender, brincar e conviver.

5.1.2 Entrevistas com famílias

Após a leitura dos questionários, agendamos entrevistas com as famílias para conhecer, de modo mais profundo, as expectativas com relação ao trabalho na educação

infantil e o que as mesmas possuíam como concepção de “família”; lembrando que os questionários objetivavam mapear (e não aprofundar) as diversas concepções.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro que permitiu adaptações, quando necessárias, ao longo do diálogo (APÊNDICE C). A entrevista representa um importante instrumento de pesquisa, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há uma imposição rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Ficamos atentos não apenas às respostas verbais, mas a toda uma gama de gestos, entonações, olhares e expressões cuja captação era importante para o aprofundamento da pesquisa.

Foi feita a opção de se entrevistarem nove pais, sendo que duas famílias de cada grupo seriam escolhida por meio de sorteio. Três das famílias sorteadas, porém, desmarcaram três vezes os encontros⁴⁴; as demais vieram na data e horário previamente combinado por telefone. Organizamos duas entrevistas por semana, com média de duração de trinta minutos cada. Realizávamos as entrevistas no horário após o expediente da creche, para garantir um momento reservado especialmente para escutá-las. Os dados foram recolhidos através de anotações e gravação direta, após a autorização dos entrevistados. Segue o resumo

Entrevista 1

Mãe A⁴⁵ (criança está no Berçário)

Na casa da criança A - de um ano de idade, moram a mãe, o pai e duas irmãs – respectivamente de 10 e 7 anos, frutos do primeiro casamento da mãe. Os pais da criança moram juntos há três anos, mas não são casados legalmente: “não somos casados, mas a gente

⁴⁴ Em relação às famílias que não compareceram na entrevista: uma delas nunca participou das propostas educacionais da creche; a segunda, deixou de comparecer por motivo de doença na família e a terceira, o marido estava preso e por motivos pessoais evitava permanecer muito tempo fora de casa.

⁴⁵ Para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa utilizamos letras para denominá-los.

pretende casar tudo certinho. A família mora no fundo da casa dos avós, em um terreno dividido com mais três familiares.

Na época da entrevista a mãe estava desempregada, mas procurando um **local de trabalho que pudesse conciliar com o cuidado das filhas**: “[...] eu quero arrumar um serviço para mim [...] se chegar às dez horas da noite não dá.” O pai “mexe com motor de geladeira.”

Para a Mãe A, família é “**união, pessoas que moram na mesma casa.**” Ao dialogarmos sobre o que espera da escola, respondeu: “não tenho o que dizer porque ela [sua filha] está sendo muito bem cuidada, está sendo cuidada do jeito que cuido dela, ela não fica doente nada.” Completou dizendo que só procurou a creche porque sua mãe falecera,; antes tinha medo que maltratassem sua filha, então preferia deixar aos cuidados da avó.

Entrevista 2

Mãe B (criança está no Berçário)

Iniciamos a entrevista perguntando se podíamos gravar nossa conversa, a mãe rapidamente respondeu: “Não tem problema. Não tem problema, eu gosto de aparecer. Fui estrela da Xuxa, bem antes de eu engravidar da M. (cita o nome de uma das filhas) eu fazia excursão para o Planeta Xuxa. Tenho várias participações [...] Para você ter ideia, Ana Teresa, ela me chamava pelo nome.”

Continuamos a entrevista com a mãe relatando sua experiência e a influência da apresentadora em sua vida. Relatou que uma das filhas também gosta muito da Xuxa. Ela diz que tenta passar essa paixão para os filhos.

A Mãe B tem três filhos, P. de 14 anos, M. de 5 anos e L. de 1 ano. Os dois menores frequentam a creche. Na casa moram os filhos e o casal, pais biológicos das crianças. O marido, operador de máquinas, é funcionário de uma indústria em Jundiáí. Ela cuida de uma senhora. Ele, o marido, “gosta de chegar do serviço e contar tudo para mim [...] já me deu muita dor de cabeça sabe, mas sempre foi trabalhador.” Ambos têm 35 anos de idade. A casa de quatro cômodos pertence aos sogros da Mãe B que quando morreram deixaram a casa para o seu marido, filho único. O marido fica com as crianças durante o final de semana “ele tira pra ficar com as crianças mesmo, **pra brincar.**” No decorrer da semana “levanta pra me ajudar a levar as mochilas na perua, pra dar um abraço e um beijo neles.”

Durante a gravidez, a Mãe B conta que seu filho mais velho não aceitava o bebê: “queria se matar quando eu engravidei, não quero irmão, não quero nada. [...] ele quis partir para a ignorância, querer me agredir, querer vir para cima de mim, eu ‘tava’ de barrigão e dei um empurrão nele assim.”⁴⁶ Ela relata que após o nascimento o irmão aceitou o bebê, mas atualmente briga com a irmã do meio (de 5 anos). A Mãe B procura unir as crianças. “Coloco todo mundo pra jantar [...] é com muito trabalho, muita conversa, persistência, aí quando um não quer comer, eu arrumo o prato mais bonitinho, cada dia é um dia, né?”

Quando questionada sobre o motivo procurou a escola, ela respondeu que começou com a filha de 5 anos. Na época o marido ficou desempregado “mexeu muito com a cabeça dele e ele cometeu um crime e ficou preso. Eu tive que sair pra trabalhar sustentar os dois filhos e sustentar ele.” Sua filha estava com cinco meses. “Ele fez um assalto porque ia perder o carro, ‘tava’ numa situação difícil, dura mesmo, não tinha mais dinheiro para nada, precisava comer, era fralda, remédio, porque criança pequena gasta muito remédio. Ele começou a entrar em desespero, porque as únicas economias nossas já ‘tava’ acabando.”

Para a Mãe B família “é uma coisa muito importante [...] Tive que me esforçar muito pra não me separar do meu marido, pra poder dar família ‘pros’ meus filhos.” Conta que seus pais se separaram quando tinha 2 anos e sente muita falta de seu pai que há 18 anos está desaparecido. Gostava muito de sua avó que foi “mãe verdadeira mesmo, minha avó, minha mãe trabalhava na Vulcabrás saia às 5 horas da manhã e chegava 10 horas da noite.” Diz tentar unir muito a família, “o máximo possível.”

Mãe B diz que o marido foi condenado a 6 anos e 6 meses, mas por ser réu primário “tudo deu 2 anos, 4 meses e 3 dias.” Afirma que perdeu muito tempo sem os filhos, mas “vai fazer 20 anos que nós estamos juntos, olha que beleza.”

Sobre a escola, ela agradece o aprendizado que seus filhos têm “[...] já falei pra você e todas as reuniões que eu venho e falo para todos os pais, e quem quiser ouvir, eu sou muito feliz com essa escola.”

Entrevista 3

Mãe C (criança está no mini-maternal):

⁴⁶ Não adequaremos a fala dos pais à gramática normativa brasileira para preservar a espontaneidade da expressão.

Na casa moram o casal e a criança de 2 anos. A mãe trabalha em uma frutaria e o pai é vendedor. Após oito anos casados, a esposa engravidou. “Eu não gostava de criança, eu era uma pessoa muito seca. Assim eu adorava meus sobrinhos, mais eles lá e eu aqui. Eu não tinha paciência com criança, nenhum pouco, mas falavam que eu ia mudar depois que eu tivesse uma criança. E eu mudei mesmo.”

A Mãe C relata que não aceitava sua gravidez, assim como o marido. Diz que no momento do parto, foi para o hospital sozinha e o marido não foi. “Liguei, a patroa deu cinco dias para ele (licença), ele não quis nenhum dia. É coisa de louco. Ele revoltou e eu também me revoltei.” Após um mês, ambos estavam cuidando e amando o bebê. “Depois de um mês que a casa caiu, a D. [nome da filha] é tudo na vida.”. Para a mãe, família é “‘tá’ com o pai, com a mãe, sempre nas horas que eles mais precisam da gente.” Ela afirma que briga com seu marido, mas “tem coisa que a gente tem que aguentar porque temos filho.”

A criança dorme “grudada com o pai dela. O berço é do lado, eu durmo no chão, porque ela toma o espaço da cama inteira.”. Para a mãe, cuidar “dar banho e dar uma boa alimentação.”

Ao ser questionada sobre o que espera da creche, afirma que os filhos de sua vizinha frequentaram o local e, portanto, tinha boas indicações. Segundo a Mãe C., sua filha “‘tá’ mais bem cuidada do que dentro da minha própria casa, você acredita?” Ressalta que só deixa a criança na escola para poder trabalhar.

Entrevista 4

Mãe D (a criança está no mini-maternal):

Na casa moram a mãe, o pai, o tio (irmão da mãe) e a criança de 2 anos. A mãe trabalha como faxineira e o pai é mecânico. O tio de 25 anos quase não fica na residência, pois trabalha bastante, segundo a Mãe D.

No momento da entrevista, com 27 anos, ela relata emocionada que sua gravidez foi “complicada, comecei a ter pressão alta e depois anemia [...]”. Conta que no final da gestação sua mãe faleceu de derrame em sua casa, e que essa situação “mexeu com tudo.”

Para a Mãe D família “é fundamental na vida de qualquer um, **independente da idade**”; afirma que seu filho adora quando a família está reunida “então quando reúne todos os primos dele, pra ele é uma festa, ele nem lembra que eu existo.” Ao ser questionada sobre sua expectativa com relação à escola, a Mãe D disse ter procurado a instituição por uma

necessidade, para ter disponibilidade para trabalhar e porque: “[...] diziam que eram muito bom aqui. E pelo fato do Matheus estar convivendo só com adulto, eu estava achando ele mimado demais pela idade dele, **ele sentia falta de brincar com outras crianças**. Ele ficava em casa assim, lá fora no portão, vendo as crianças saindo da escola, ele corria dava risada e gostava.”

Entrevista 5

Mãe E (criança está no Maternal):

Em uma casa de dois cômodos moram o pai de 25 anos, a mãe de 34 anos, e três filhos: a criança que frequenta a creche, de 3 anos, e dois filhos do primeiro casamento, de 8 e 17 anos. A casa tem uma cozinha e **um quarto onde dormem todos da família**.

O pai é ajudante de caminhão e a mãe trabalha em um salão de beleza. Atualmente o pai está foragido da polícia, porque, segundo a Mãe E, “[...] os dois irmãos dele são terríveis e optaram pro lado do crime. [...] o meu marido ‘tava’ chegando do serviço, o policial que mora em frente de casa falou, se o seu irmão não se entregar eu levo você, e levou meu marido. Ele ficou preso três meses.” Ela explica que após quatro anos chegou uma intimação para ele comparecer novamente a delegacia, pois o juiz o havia condenado. “Aí ele fugiu.” A mãe pediu afastamento da criança na creche e foi para São Paulo, tentar resolver a situação, “ela [a criança] ia e voltava comigo.” Conta que passou fome e retornou para a casa.

A Mãe E relata ainda que seu primeiro marido morreu: “Foi briga [...] outro cara foi e deu o tiro.” Os filhos gostam muito de seu segundo marido e estão sentindo a sua falta. Pois para ela, família “é compartilhar de domingo, comer uma macarronada [...] Sentar, comer pipoca, **brincar com a criança**, tudo que não dava para minha mãe fazer.”

Ao falar sobre sua infância, a Mãe E começa a chorar e conta que aos oito anos começou a trabalhar, cuidava de seu primo. “Natal a gente não tinha, porque Natal minha mãe trabalhava na casa dos outros”. Então, procura sempre fazer o que os filhos gostam. Por exemplo, seu mais velho de 17 anos, segundo ela, gostava muito de ver televisão “a gente fez que fez e ele tem um contrato com a Argentina, ele ficou três anos lá e voltou [...] ele têm três filmes gravados e um monte de comercial.” Perguntamos quem acompanha o filho nas viagens e ela explicou que sua mãe vai junto.

Sobre a expectativa com relação à escola, a Mãe E diz que a creche é muito boa e que procurou porque o primo havia “estudado aqui” e tinha boas indicações.

Entrevista 6

Mãe F (a criança está no Maternal):

A Mãe F, de 23 anos, mora com seu filho de três anos e seus pais. Separado do pai da criança, logo após o nascimento do bebê, ela diz ter um bom relacionamento com ele e sua família. Apesar, de não pagar pensão, “ajuda quando dá na telha”, o pai da criança gosta de passar os finais de semana com seu filho.

Para a mãe família é “a base de tudo. [...] Eu acho assim que é essencial pelo menos para mim, pro R. [criança] tenho certeza que também vai ser. **Família é aquela que te acolhe, você sente segura para conversar, para compartilhar**, porque em casa é assim.”

O pai trabalha em uma grande empresa de refrigerantes e a mãe é vendedora no shopping. “Meu sonho é fazer enfermagem, eu sempre gostei. [...] Eu pretendo agora, tem o técnico, eu vou fazer, eu amo.”

Logo após o nascimento do filho, a Mãe F dedicou-se aos cuidados do bebê. Ela explica: “Eu trabalhava, ele nasceu e fiquei com ele, mas aí eu não tinha mais com quem deixar, eu não conseguia creche. Aí fiz um acordo e saí e fui cuidar do R. até eu conseguir uma escolinha ou um lugar pra ele ficar.”

Ela afirma que fez três tentativas antes de conseguir vaga na creche e “um belo dia eu vi no portão um papel, que uma criança ia sair e era da mesma idade do R.”. A mãe procurou essa creche, pois uma conhecida tinha filhos e “falava muito bem dessa escola”.

Entrevista 7

Mãe F (a criança está no Jardim I)

Na casa moram o pai, 49 anos, a mãe, 41 anos, grávida de 4 meses, e três filhos – respectivamente com 5, 4 e 2 anos. Os dois filhos mais velhos frequentam a creche. A casa onde moram foi construída pelo casal, que naquele momento estava à procura de outra residência, já que a onde residiam possuía apenas um cômodo. “E eu quero um espaço só para eles, porque eles vão crescendo, e eu preciso de quarto pro M. e um quarto para H. [nome dos filhos]. Eles dividem, então fica difícil, mas tudo bem a gente põe pra lá, um pra cá, ensina a respeitar o espaço do outro, olha sua cama. Para namorar só depois que eles

dormem, mas tem que ‘tá’ dormindo mesmo. É difícil, você não tem aquela liberdade, fica uma coisa bem presa.”

Nos fundos da casa, mora sua filha mais velha, fruto do primeiro casamento, com o noivo. Na anterior união da Mãe F nasceram três filhos: a filha de 25 anos, conforme citamos, uma filha de 22 anos, já casada e um filho de 11 anos que mora no interior com sua irmã. Ficou casada por 16 anos, “aí chegou um ponto que não deu mais, porque ele começou a se drogar dentro de casa [...] Fui embora para casa dos meus pais, aí me separei, porque ‘tava’ pondo em risco a vida delas.” Depois de um tempo encontrou o atual marido. Aos poucos foi trazendo suas filhas mais velhas para morar com ela. Afirma que as filhas gostam muito do atual cônjuge. “A responsabilidade de criar um filho é muito grande. Eu tenho a minha de 25, ela não responde para mim, a gente senta e conversa.” Sua filha teve um bebê com 17 anos e agora ela também está grávida “o meu [bebê] nasce um mês depois do dela.”

A Mãe F vai trabalhar em uma mercearia, perto de sua casa, construída pelo marido; este, tem um emprego fixo, há 2 anos, como segurança. Segundo ela, “família é tudo, primeiro lugar é eles, tudo na minha vida [...] é aquele cuidado. Filho é todo especial, porque você deixa um pouco de você, até bastante, porque você deixa um espaço na sua vida para eles. **Mostrar que tem que respeitar o outro, tem que amar, tem que se unir, um com o outro.**”

Ao questionarmos o que a escola representa, a Mãe F relatou que quando procurou a escola passava por uma situação financeira difícil, morava com os sogros e seus filhos “não podiam ser crianças lá dentro, porque primeiro não podiam fazer nada.” Ela conversou com a responsável pela escola na época, explicou que fazia faxina e seus filhos ficavam com a tia do marido no quarto. “ [...] quero eles na **escola, porque aí sim eles podem ter recreação, vão pra fora, vai pro parque, eles tem contato com a natureza, eles tem os professores, então eles podem ser crianças.**”

Após o pedido, há três anos, as crianças de 5 e 4 anos passaram a frequentar a creche.

Entrevista 8

Mãe H (a criança está no Jardim I):

Em uma casa de dois cômodos moram a mãe, de 21 anos, o pai, de 25 anos e o filho de 4 anos. A criança dorme no mesmo espaço que o casal. “Tem final de semana que ele dorme na avó, aí a gente namora um pouco.” A casa tem um quintal grande “ele brinca, joga bola, se diverte lá.”

A Mãe H engravidou com 15 anos, cursava a 8º ano do Ensino Fundamental, “daí depois, quando começou pra nascer, eu parei e não voltei mais. Mas ‘tô’ querendo voltar.”

O pai da criança “foi meu primeiro marido e primeiro namorado e minhas amigas admiram assim, porque ‘tô’ com o pai dele mesmo, vai fazer oito anos já, eu gosto dele e ele gosta de mim.” Durante o relacionamento, a Mãe H diz que brigou com o marido e foi embora. Nesse período o pai teve uma filha com outra mulher, “fui saber depois, quando a menina tinha uns dez meses.” Ela conta que foi difícil aceitar a situação “falava que nunca ia perdoar, que via na televisão mulheres assim.” Mas, com o tempo, o marido falou “você não vai ‘tá’ direto com a criança e a mãe da criança. E o J. [seu filho] adora tudo, ele vai lá com o pai, ele quer trazer a menina pra casa de qualquer jeito.” Voltaram a morar juntos há dois anos.

Família, para a Mãe H, é algo muito importante, pensava se um dia teria uma. “E hoje eu agradeço, porque família para mim é tudo, eu amo o J. e o meu marido.” Ao ser questionada sobre a expectativa com relação à creche, afirma que gosta muito e procurou porque a sogra falava bem do local, “ela ficou incentivando para por ele aqui.”

Entrevista 9

Avó I (a criança está na Pré-escola):

A Avó I, 46 anos, mora com sua mãe, 63 anos, seu filho, 24 anos, e seus dois netos, 6 e 4 anos, que frequentam a creche. A filha, mãe das crianças, 23 anos, mora perto, a 50 metros da casa, com outra filha de três meses.

A mãe das crianças engravidou, primeiramente, com 15 anos. Segundo a Avó I: “Ela era sem limite, não aceitava nada. Andava pra rua, não queria saber de escola, só arrumava confusão, e nunca ‘tava’ em casa, eu chegava do serviço, ela sumia.” Cinco meses após o nascimento do bebê, ela brigou com o pai da criança e começou a sumir novamente. “Ela saía e ficava 10 dias longe de casa e o L.[criança de 6 anos] mamava no peito. Ele chorava a noite inteira e eu colocava ele comigo, no outro dia eu tinha que trabalhar e deixava ele com a minha mãe. [...] Teve um dia que eu ‘tava’ trabalhando, ela pegou ele e sumiu. Ficou dois dias fora de casa, eu fiquei sem dormir e sem comer.”

A avó relata que a filha usava drogas e ficava agressiva. “Ela queria dinheiro, não achava e quebrava tudo dentro de casa. [...] ela chegou a trincar esse osso meu [...] ela foi pra cima da minha mãe”. Um dia a avó telefonou para a polícia e conseguiu a guarda do neto.

A filha foi morar em uma favela de Jundiaí e se juntou com uma pessoa. Após dois anos, teve uma menina que deixava em uma creche. A avó afirma que “sentia mais segura ficar na creche do que na favela.” A filha, de vez em quando, não buscava a criança na escola, eles telefonavam, então, para a avó. Um desses dias, a avó estava operada e não tinha como buscá-la, a escola encaminhou-a para o Conselho Tutelar que, após estudos, deu a guarda da segunda neta para a Avó I.

A Avó I diz que procurou a creche porque precisava trabalhar e ficaria tranquila se as crianças estivessem na escola, assim sua filha não poderia pegá-los e sumir. “A minha filha ia frequentar minha casa então não era seguro. Eu tinha que proteger de alguma maneira, tentando uma vaga. Graças a Deus eu consegui.”

Para a Avó I família “**tem uma teoria e tem uma prática.**” Ela conta que não teve aquela união, sentar todos à mesa, rezar e comer, mas “eu vou tentar com meu filho e com meus netos que vão estar sempre em volta de mim.”

As entrevistas foram fundamentais para a coleta de dados. Primeiramente, porque possibilitou a fluidez das informações sobre as concepções de família e o conhecimento sobre o contexto de vida familiar das crianças. Depois porque propiciou saber o motivo pelo qual procuram nossa creche.

É muito interessante notar o quanto podemos aprender com as famílias sobre suas teorias. Como nos ensinou a Avó I, há uma família na teoria e outra na prática. Ou como belamente afirmou a Mãe F, “família é aquela que te acolhe, você sente segura para conversar, para compartilhar”.

Nessa perspectiva, Szymansky (2007) discute que não há uma família ideal, mas diversas formas de convivência que definem uma única instância: o sentimento de família.

Um dado a ser considerado são os espaços de dormir das crianças, que muitas vezes é compartilhado com os pais. Nessa perspectiva, pensamos: Como fica a intimidade do casal? E a intimidade das crianças, no sentido de ser criança, estar em um local privilegiado para isso, sem contato com o que é do mundo próprio do adulto? O que significa ter infância nessas condições?

Com relação à expectativa dos familiares para com a creche, notamos que a procura por aquela determinada escola ocorre em função de boas indicações. Essas considerações revelam a preocupação dos pais ou responsáveis no cuidado com os filhos. A escola, além de cuidar, de ser um local para as mães deixarem as crianças e trabalharem tranquilas, “[as

crianças] podem ter recreação, vão pra fora, vai pro parque, eles tem contato com a natureza, eles tem os professores, então **eles podem ser crianças**”, como afirmou a Mãe G.

5.1.3 Conhecimento da expectativa da família com relação ao trabalho na educação infantil

Há uma variedade de concepções das famílias sobre o cuidado, a educação e, de fato, o trabalho na educação infantil.

Muito podemos aprender com as teorias de família, trazidas nas vozes dos pais e avós das crianças. Desde a ideia de amar, se unir, respeitar, acolher; até as concepções de “cotidiano”, do que é “viver em família”, que, como afirmou a Mãe D.: “é compartilhar de domingo, comer uma macarronada [...]. Sentar, comer pipoca, **brincar com a criança.**”

Variadas organizações familiares também foram encontradas durante a investigação. A maior parte das famílias entende que “cuidado” atrelado à educação.

Numa definição ampla, teríamos uma família quando pessoas convivem assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto. (SZYMANSKI, 2007, p. 85).

Sobre a concepção de educação, há diversas opiniões sobre o que representa a escola para as famílias e a crianças. Encontramos o conceito de educação ligado a acepções de assistência, escolarização, como um local para educar, socializar e cuidar dos infantes.

Importante observar que as famílias, com suas diferentes concepções, procuraram a escola através das indicações de pessoas conhecidas, portanto preocupam-se com o ambiente que seus filhos ou netos serão atendidos, procuraram-na ou porque precisam trabalhar, ou porque querem que as crianças aprendam; mas, sobretudo, porque “falaram bem” daquele espaço, confiam na reputação do local.

Esta confiança traduz, em nosso entendimento, uma expectativa importante dos responsáveis com relação ao trabalho na educação infantil. Independente da ideia de escolarização ou assistencialismo, a procura porque “alguém disse que o espaço é bom”, explicita a significativa expectativa dos pais. Como nos diz belamente André: “Há toda uma rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.” (2004, p.40).

A educação infantil, sem dúvida, precisa acolher esses sentimentos e considerar tais expectativas dos familiares.

5.2 Em foco a dimensão pedagógica, fase de planejamento

Com intuito de investigar a dimensão pedagógica e a fase de planejamento, elaboramos o seguinte eixo norteador: **2.** Construir com os educadores propostas de participações das famílias na creche. Para isso, utilizamos como método de pesquisa a análise documental e entrevistas com os educadores, conforme nos mostra o esquema abaixo.

Dimensão pedagógica, fase de planejamento

Objetivo: Construir com os educadores propostas de participações das famílias na creche.

Instrumentos: análise documental; entrevistas com os educadores.

5.2.1 Análise Documental

O Projeto Pedagógico da creche, denominado Projeto de Desenvolvimento da Unidade (PDU), foi elaborado em 2007, pela coordenação responsável na época: “O texto foi organizado pela coordenação pedagógica, levando-se em conta a fidelidade das informações e conclusões feitas pelo coletivo.” (p. 2).

Organizamos um dia para a leitura cautelosa do documento, em um espaço fora da creche. Sobre essa técnica de pesquisa, Lüdke e André afirmam:

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

O Projeto inicia com a identificação da unidade – nome, endereço, registro no Conselho Municipal da Criança e Adolescente, natureza jurídica, seguido do calendário escolar de 2007, a descrição da infraestrutura técnica e administrativa. Apresenta as

formações das salas – quantidade de meninas e meninos, e suas rotinas. Descreve ainda os horários de trabalho dos funcionários e a programação das festas:

1º Semestre

Carnaval

Comemoração da Páscoa

Festa Dia das Mães

Início do Projeto Horta Escolar

Passeio – Excursão

Exposição dos trabalhos pedagógicos

Festa Junina

Projetos em salas.

Visita ao Planetário – em São Paulo

2º Semestre

Semana da criança

Palestra aos pais

Exposições dos trabalhos pedagógicos

Passeio no parque da cidade

Formatura da Pré-escola

Festa de encerramento

Festival da Alegria (p.24, grifos nossos).

É importante observar que no primeiro semestre ocorre a Festa do Dia das Mães e no segundo uma palestra aos pais. Todavia, diante de uma variedade de composições familiares, sabendo que há crianças que vivem com as avós ou com os pais, isto é, sem a presença da mãe no lar, comemoramos ainda **Festa do Dia das Mães?** Por que um dia para comemorar o Dia das Mães? E as avós? Quais valores implícitos nesta data?

O Projeto continua apresentando o objetivo geral, objetivo específico e as metas anuais:

1. Objetivo geral

Oferecer atendimento educacional a crianças de famílias de baixa renda, promovendo-lhes situações de aprendizagem, de forma construtiva, com

conhecimentos significativos, experimentação e pesquisa, para que compreendam a sociedade e atuem de forma crítica e autônoma sobre ela.

2. Objetivo específico

Atender as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, incentivando a autonomia, a curiosidade, a investigação e a pesquisa para que sejam aprendizes permanentes.

3. Metas do ano

Implementar a qualidade educacional nos projetos pedagógicos.

Executar o PDU;

Dar continuidade aos projetos coletivos da unidade e os integrados com outras unidades: horta, self-service, **família vai à escola**, encontros educativos.

Observar, acompanhar e avaliar a entrada dos alunos no berçário e Mini Maternal;

Implantar o trabalho de apoio pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem;

Organizar e incentivar eventos culturais com a participação da comunidade de pais e em geral (mostra de talentos, oficinas, excursões, exposições e outros);

Elaborar uma programação de capacitação de professores e aumentar o tempo das reuniões pedagógicas (retornar para 1 hora e 30 minutos);

Realizar reuniões pedagógicas com toda equipe educacional.

Favorecer a ocorrência de horas atividades para os professores, dentro do período de trabalho, destinado a atividades de planejamento e preparação.

Programação de capacitação com horários individuais com 1 hora de duração.

Horários de planejamentos com duração de 1h e ½.

Ampliar a qualidade do trabalho pedagógico com o aumento de números de auxiliares de classe.

Socialização das salas. (p. 28, grifos nossos).

O desejo do trabalho de parceria com as famílias estão presentes nas metas propostas, há um item que descreve o incentivo a participação dos familiares e comunidade.

No item Projetos Educativos, há um ponto que descreve:

Que escola queremos

Uma escola com gestão democrática, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional: direção, coordenação, professores, profissionais de apoio (fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia etc.), alunos, funcionários, **familiares** e comunidade. Onde as solicitações e sugestões serão discutidas, com respeito e responsabilidade.

Queremos uma escola que busque, desenvolver competências, através de educadores que facilitem a aprendizagem, utilizando avaliações que norteiem intervenções pedagógicas pertinentes.

Ações a serem realizadas para chegarmos a Escola que queremos

Evitar que as crianças fiquem ociosas, esperando para higiene e alimentação. Deverão estar, necessariamente, em atividade neste período.

Criar um sistema de comum entre as unidades com relação aos recursos pedagógicos.

Consolidar o Projeto “Self-service” quanto as atitudes profissionais.

Criar mecanismo de maior interação entre todos os professores, inclusive os das aulas diversificadas.

Divulgar o cardápio mensalmente, dando conhecimento aos pais da alimentação que seus filhos recebem na escola.

Elaborar o projeto de apoio pedagógico para as crianças que apresentarem dificuldades de aprendizagem.

Aumentar as horas de reuniões pedagógicas e criar horas de planejamento e elaboração de atividades. (p.30-31, grifos nossos).

Fica evidente a importância no documento da participação dos pais, por meio de uma gestão democrática, porém as ações propõem a mera divulgação do cardápio para os familiares. O que é de fato gestão democrática? Como organizar ações para chegar à escola que queremos? É relevante a participação dos pais?

O Documento traz, também, a concepção de infância que a creche possui: “evitar que as crianças fiquem ociosas [...] elas deverão, necessariamente, estar em atividades.”

Na sequência do tópico “Escola que queremos”, aparece um trecho específico sobre:

Participação da família e da comunidade

A escola deverá estar cada vez mais aberta para receber a família e a comunidade, se consolidando como um espaço de discussão, aprendizagem, cultura e lazer para todos os envolvidos no processo educativo.

Deverá não somente acolher as famílias, mas respeitá-las e valorizá-las em suas diferenças étnicas e culturais, conscientizando-as da importância de sua participação no processo de aprendizagem de seus filhos e suas valiosas contribuições no projeto educativo da escola. (p.37).

Fica clara nesse ponto a intenção da creche em abrir suas portas, acolher e valorizar as famílias; entretanto não é especificado *como* fazer isso. A seguir é transcrito um item específico sobre as Reuniões de Pais, que descreve seu formato e os materiais necessários para executá-la; mas sabe-se que não é somente por meio das reuniões semestrais que a escola se consolida como um espaço de discussão para todos os envolvidos.

Reuniões de pais

As reuniões de pais poderão acontecer de diversas formas, de acordo com o objetivo das mesmas.

Poderão ser separadas por classe, quando forem mediadas pelas professoras, ou em espaço maior, com todos os pais, quando forem dirigidas, pela coordenação da escola, pedagoga, psicóloga ou profissionais convidados.

Serão utilizados, vários recursos como: leitura de textos, vídeos, exposições de trabalho, questionários etc, de acordo com objetivos das mesmas, de reflexão, informação; coleta de dados; ou integração com o projeto educativo.

Inserção e comprometimento de professoras e demais funcionários na proposta pedagógica da escola.

A conscientização dos profissionais de escola, que todos tem papel importante na melhoria da qualidade do processo pedagógico, transformando-se em uma equipe que planeja e trabalha junto em torno da verdadeira missão da escola, que é a educação e formação de cidadãos autônomos, responsáveis e éticos, será nosso constante objetivo no decorrer do ano. (p.39).

O Projeto de Desenvolvimento da Unidade intenciona construir a parceria família-escola, mas não evidencia os caminhos e sua importância para a qualidade do atendimento. É preciso pensar, a partir de nossa investigação política, como organizar com a equipe um projeto efetivo de diálogo e colaboração família-escola.

5.2.2 Entrevistas com educadores

Após a leitura cuidadosa do documento da unidade, agendamos entrevistas com as educadoras da creche para conhecer suas concepções sobre família, educação infantil e parceria família-escola.

Organizamos um roteiro para a realização das perguntas (APÊNDICE D) e do mesmo modo como as entrevistas com os pais e avós das crianças foram conduzidas, os gestos, entonações e olhares das profissionais também foram considerados.

Entrevistamos as seis professoras, responsáveis pelos diferentes grupos de crianças. Realizamos as entrevistas durante o expediente de trabalho delas, porém, em um momento em que as crianças pudessem estar sob cuidado de outros profissionais da creche – por exemplo, no horário da aula de Educação Física, com o professor da área ou durante o soninho, com a auxiliar de enfermagem da creche. Os encontros duraram em torno de 30 minutos e os dados foram gravados com a prévia autorização dos sujeitos pesquisados.

Entrevista 1

Professora A – Berçário

Formada em Pedagogia há um ano, a Professora A trabalha na creche há quatro anos. Aquele ano esse é seu segundo ano com os bebês, após dois anos com crianças de 5 anos.

Segundo ela, pouco se sabe das crianças e suas famílias ao entrarem na escola. Ela sugere maior participação dos pais no dia a dia educativo. “Às vezes você manda um bilhete, [...] você dá o medicamento. A criança continua passando mal em casa e a mãe não lê a agenda e não vê o que se passou, que não ficou bem na escola. Então acho que falta isso, elas ‘estarem dando’ um olhar maior pro filho, pra criança.”

Ao mesmo tempo, a Professora A diz que “tem que trazer a família para a escola, isso é fato, mas falta um pouco de comunicação”. Ela sugere que os pais sejam convidados a participar de uma atividade diferente na escola “uma culinária, uma exposição de fotos.”

A Professora A chora ao falar de sua família. “Acho que vou ficar emocionada. Sem a família a gente não é nada. Acho que a base que a gente tem é aquilo que o pai e a mãe passa, que a gente cresce e constrói através deles, pai e mãe é o nosso espelho porque tudo que ensina fica, eu acho que é tudo.”

Para ela, as crianças também aprendem muito com o professor, que é uma “referência”. “Eles aprendem rápido com a gente.” Continua a entrevista e fica emocionada ao falar de seus alunos. “Vamos dizer é mágica o quanto eles mostram para gente, **o quanto**

sabem e são capazes, os bebês.” Educação infantil, segundo a Professora A é um aprendizado diário. “O olhar é focado para elas [as crianças], desde a alimentação, o cuidado, a brincadeira, e a gente não dá por dar, e sim pensando na necessidade da criança, do aprender ao educar.”

Entrevista 2

Professora B – Mini-Maternal

No momento da entrevista, a Professora B trabalhava há dois anos. Entrou como Auxiliar e havia sido efetivada naquele ano (2008). Finalizara o curso de Pedagogia há seis meses.

Ao ser questionada sobre o conhecimento que havia dos pais das crianças e o que sabia das mesmas, responde rapidamente: “Nada, por enquanto ainda nada.” Complementa dizendo que **“os pais esperam um pouquinho mais da escola**, eu acredito muito nisso.”

Perguntamos por que a entrevistada acreditava que os pais procuravam a escola e a Professora B responde que desejam ver os filhos lendo e escrevendo, e acrescenta a importância dos cuidados conforme a faixa etária: *“só preocupa o ler e o escrever quando é maior e o cuidado quando é pequeno.”*

Educação Infantil para a Professora B “é um começo [...] a formação de um cidadão é passar pela educação infantil.”

Para ela, família é: “tudo, a base de tudo, sem família você não chega a lugar nenhum.” Segundo a professora não importa a estrutura da família: “Pai e filho? Desde que cuidem bem, isso é importante.”

A Professora B sugere interessantes ações para a construção da parceria família-escola: “[...] participação é que eles possam **estar um pouquinho dentro da escola**. Um pai poderia participar e ver o que a gente debate e o que a gente estuda [referindo-se aos encontros de formação realizados uma vez por semana]. Só festa, fica muito aquela coisa eu ‘vou em festa’. Então acho que dentro de um projeto, dentro do nosso planejamento um pai vem e participa.”

Entrevista 3

Professora C – Maternal

A Professora C havia se formado em Pedagogia há um ano no momento da entrevista e trabalhava na instituição há cinco anos, sempre como professora de Maternal.

Visivelmente emocionada a Professora C diz que família “é um ambiente que dá carinho, amor e atenção. Isso faz toda a diferença”. E complementa explicando o imenso carinho que tem pelas crianças: “eu tenho muito carinho pelos 20 [quantidade de alunos de sua sala], **como se fosse meus**, às vezes eu falo assim ‘Ai meu Deus’, é uma responsabilidade muito grande. [...] a gente fica o dia inteiro com eles, é um carinho que a gente tem, a gente deixa de ficar com a família para ficar com eles, a gente faz isso mais porque a gente ama. **A gente tem que amar primeiro, antes de tudo o que a gente faz.**” A Professora C se emociona novamente. E continua: “Eu vejo assim que, não só pra deixar a criança aqui na escola, por deixar eu deixo aqui. Tem pai que fala, eu deixo aqui porque eu não tenho onde deixar e larga aqui, né? Mas a gente vê o outro lado, porque a gente não tem essa atitude com eles, a gente cuida mesmo, **dá amor que às vezes eles não tem em casa.**”

Com relação à participação dos pais na escola, a Professora C afirma que “o pai tem que estar dentro do que acontece, não só na reunião. [...] Saber como o filho ‘ tá’ na escola também é uma participação, perguntar.”

Entrevista 4

Professora D – Jardim I

A Professora D, há um ano na escola na época da entrevista, acabara de concluir o curso de Pedagogia. Afirma que a Educação Infantil “é tudo. Aqui na escola é onde eles vão aprender a comer, aprender a usar a higiene, aprender a escrita [...] Educação infantil é a descoberta do aprendizado para que mais pra frente eles cresçam pra virar adulto.”

Sobre a participação das famílias na escola, para a Professora D: “A família poderia ser mais participativa, até para resolver qualquer problema. Se a criança ‘ tá’ passando por algum problema, os pais ‘ tarem vindo’ na escola para conversar, interagir e ver de repente as atividades.”

Ela sugere, então, que os pais venham com as crianças à escola e elas contem para as famílias como a instituição funciona. “De repente um dia da família na escola, passar um dia com a criança.”

Entrevista 5

Professora E – Jardim II

A Professora E trabalhava há oito anos na escola na ocasião da entrevista e estava cursando o último ano do curso de Pedagogia.

Afirma conhecer muito pouco das famílias de seus alunos, porque “os pais não tem **contato nenhum, é do portão para fora.**” Relata que acredita atender as expectativas dos responsáveis porque “geralmente os pais procuram um local pra deixarem os filhos trabalharem. Chegam aqui encontram todo esse processo desde parte pedagógica até os cuidados.”. Mas finaliza enfatizando: “tem mãe que reclama, diz que a escola não é boa. [...] tem uns que falam muito bem, tem outros que não.”

A Professora E propõe diversas formas de inserção das famílias no ambiente escolar: “Participando em coisas assim, é pra decidir coisas pra escola, que eles sugerem, dar sugestões, fazer reuniões, estar perto, saber o que a escola está precisando, opinião de mudar alguma coisa, ‘que nem’ mudar alguma coisa no parque. [...] Montar um projeto em que os pais brincadeiras de crianças deles, ou uma história a cada sexta-feira, marcar um horário, por exemplo, fulano vem contar uma história. Ou então um projeto de culinária, os pais poderiam fazer alguma receita também.”

Segundo a Professora E ser criança “é fazer descobertas maravilhosas e quando você fica adulto fica um gostinho de saudade, de querer reviver o que já passou.” A educação infantil “promove a descoberta, ‘tipo’ dá possibilidade da criança estar se auto descobrindo, não só os cuidados que ela pede, assistência, mas esse lado de descobrir mesmo. E no caso dos **educadores estar aprendendo com eles.**”

Entrevista 6

Professora F – Pré-escola

Há um ano na escola quando entrevistada, a Professora F era recém-formada em Pedagogia.

Relata que tem muito pouco contato com as famílias, apenas em festas, eventos e reuniões. “*Ou quando a mãe chega falando, é quando a gente marca pra conversar com a mãe.*”

A Professora F acredita que as expectativas das famílias eram atendidas “em partes” e explica: “Muitas mães sabem que os filhos estão bem cuidados então pra elas é tranquilo deixar os filhos aqui na escola, porque sabe que ‘tá’ sendo bem alimentado e bem tratado. Agora eles querem sempre mais. Querem alfabetizados. Falam é porque meu filho não ‘tá’ escrevendo, aí eles cobram. Mas nunca vê se ‘tá’ bom, se ‘tá’ bem cuidado, ‘tá’ dando educação. Tem coisa que é pros pais fazerem e a gente que acaba fazendo a parte dos pais. Mas eles sabem cobrar, e não vê a parte que a gente faz. Tem uns que valorizam.”

Segundo a professora, participação das famílias é olhar a agenda, incentivar o filho, saber o que comeu, como foi o dia.

Questionada sobre o que representa para ela a educação infantil, respondeu: “Um sonho, é minha paixão. É onde mais me identifiquei. Não gosto dos maiores, com os pequenos **é o encantamento, a fantasia, o brincar e a gente aprende com eles**, parece que não, mas a gente aprende mais do que ensina.”

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, parágrafo único, coloca: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Como saber do processo pedagógico e participar das questões educacionais sem ser convidados? Como relatou na entrevista a Professora E, as famílias têm contato com a escola “do portão para fora”. Dessa forma, é possível construir uma parceria? A Professora F diz que os responsáveis pelas crianças sabem cobrar, e não enxergam a parte que as educadoras fazem. Como vão valorizar se as famílias não são nem convidadas a entrar na escola?

Os diálogos com as educadoras, todavia, mostraram interessantes propostas de participação das famílias na creche, tais como passar um dia com os filhos no local, acompanhar uma atividade, escutar a opinião dos pais referente a uma ideia de projeto, as famílias trazerem brincadeiras de suas infâncias às crianças, contar histórias, entre outras. Para Nicolau: “Nas brincadeiras, as rotinas familiares podem se fazer presentes e isso ajuda a continuidade família-instituição.” (2007, p.293).

As entrevistas mostraram também, assim como são diversas as vozes das famílias, são também as teorias sobre educação infantil: “ 'dá' amor que às vezes eles não tem em casa”(Professora C), revela uma concepção compensatória do atendimento; “é o encantamento, a fantasia, o brincar e a gente aprende com eles”(Professora F), ideia do cuidar e educar.

Todas as professoras declararam não ter conhecimento e contato com as famílias e a maioria afirma que os pais esperam “mais da escola” (Professora B, D, F e E).

Nesse sentido,

Em uma perspectiva de colaboração mútua, que passa pela confiança e pelo conhecimento, é possível fazer o que seja necessário: assegurar que os dois contextos de desenvolvimento mais importantes nos primeiros anos de vida de uma pessoa possam compartilhar critérios educativos que facilitem o crescimento harmônico das crianças. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.285).

Fica assim evidente a importância da construção de um trabalho de parceria família-escola.

5.2.3 Construção de propostas de participação dos pais: os encontros de formação de educadores

Diante das vozes das educadoras, das informações analisadas no documento oficial da creche, das expectativas dos pais e do descompasso da parceria família-escola, organizamos, para essa fase de planejamento da pesquisa-ação, encontros de formação para estudar a relevância da parceria dos familiares na escola e pensar coletivamente ações para tal finalidade.

É importante mencionar que os encontros de formação já aconteciam sob nossa responsabilidade desde o início do ano, durante o horário de soninho das crianças (estas ficavam com as auxiliares de ensino ou outros funcionários da creche). Quando assumimos a coordenação, solicitamos a Diretoria da fundação uma hora e meia às professoras, para ficar no horário após o expediente. Essa autorização muito colaborou para nossos estudos e planejamento.

Os educadores são profissionais de uma atividade cognitiva complexa, baseada em informações, conhecimentos e práticas, sofrem constantes mudanças; ademais são profissionais de uma atividade relacional que é mediada pela pessoa do professor, ou seja, a profissão vive entre a pessoa e o profissional. Nesse sentido, o educador além de formador precisa ser formado continuamente, além de educador é, ao mesmo tempo, aprendiz. (SILVA, 2009, p. 64).

Durante os encontros de formação no contexto, além das leituras, dos estudos, das discussões, das reflexões, organizamos ações para o início do ano seguinte (2009), que seguem relatadas a seguir.

5.3 Em foco a dimensão pedagógica, fase de implementação

Para estudar o objetivo desta pesquisa – construir um trabalho de parceria família-escola – elaboramos para investigar a dimensão pedagógica e a fase de implementação o seguinte eixo norteador: 3. Investigar a influência da participação familiar no atendimento e educação infantil. Para isso, utilizamos os relatos escritos e fotográficos, conforme nos mostra o esquema abaixo.

Dimensão pedagógica, fase de implementação

Objetivo: Investigar a influência da participação familiar no atendimento e educação infantil.

Instrumentos: relatos escritos e fotográficos

5.3.1 Registros escritos e fotográficos

- **Projeto de Adaptação**

Com a orientação da Psicóloga da fundação, organizamos com as educadoras, um projeto de adaptação para as crianças, suas famílias e a equipe da escola. Realizamos uma reunião de pais, antes de iniciar as aulas, para explicar a eles a importância desse período à criança.

Sistematizamos horários diferentes para cada grupo de crianças, de forma que os familiares pudessem entrar na escola e permanecer, nos três primeiros dias, nas salas com as crianças. Por exemplo, no Berçário, cinco crianças com suas respectivas famílias ficariam das 8h às 10h; o outro grupo com o mesmo número de integrantes ficariam das 10h às 12h. Após esse contato com a escola, solicitamos aos pais que ainda acompanhassem os infantes. Esse esquema foi organizado tanto para as crianças novas e as crianças que já frequentavam a creche, pois:

Na educação infantil são múltiplas as adaptações pelas quais os pequenos passam: adaptação a novas pessoas, ampliação de relações interpessoais, as descobertas ligadas ao entorno, as novas aprendizagens, as respostas aos desafios ainda não vencidos, as construções já auferidas, as percepções sobre si mesmas, o fortalecimento do “EU”. A própria evolução dos interesses nas diferentes fases de desenvolvimento de uma criança variam e suas necessidades afetivas, também. (NICOLAU, 2003, p.294-5).

A proposta de adaptação foi aderida por quase todos os familiares. Apenas quatro famílias não participaram não enviando seus filhos à escola, pois não teriam como participar

do projeto. A cozinheira da creche, funcionária há quinze anos, afirmou que “pela primeira vez, não escutou um choro no começo do ano”.



Foto 7 – Cena da participação dos pais no período de adaptação

A adaptação é um momento especial para as crianças, as famílias e as educadoras. É uma oportunidade para conhecer o novo ambiente e brincar com os filhos.

- **Entrada e saída dos familiares**

Pensando na importância da participação dos pais, da brincadeira ao desenvolvimento integral da criança e da construção do vínculo escola-família, criamos a “entrada e saída dos familiares”, que consiste em uma flexibilidade do horário na chegada e saída das crianças e um incentivo para os pais acompanharem seus filhos até a sala de aula, brincar um pouco com eles, conversar com as educadoras.

A despedida e o encontro das crianças com os pais eram realizados na calçada ao lado do portão às 7:10 e às 16:50, respectivamente; abrimos a escola e mudamos os horários: a entrada foi estendida para o período entre 7h15 e 8h. Já a saída foi estabelecida entre às 16h e 16h45.

Como enfatiza o Documento *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos das Crianas*: “Nossas crianas sabem que so queridas quando percebem que suas famlias so bem-vindas e respeitadas na creche” (p.24).



Foto 8 – Participao das famlias na entrada das crianas, em roda de histrias

Inicialmente, ocorreram resistncias dos funcionrios da creche, em funo da segurana/ proteo das crianas, da insegurana das professoras pela possibilidade de se sentirem “vigiadas” pelos pais, da ideia de um possvel tumulto nas entradas e saidas. Atravs de estudos e conversas nos encontros de formao decidimos experimentar a nova proposta.

MRECH e RAHME escrevem que existe “processo que implica um exerccio cotidiano de recriao da docncia e que passa certamente pela superao de modelos, pela existncia de interlocuo e pelo no recuo diante do mal-estar intrnseco as relaes.” (2009, p.308).

▪ **Mudana do nome dos Grupos**

Observamos que muitos familiares faziam confusoes com as nomenclaturas dos grupos. Confundiam Maternal com Mini-Maternal, Jardim I com Jardim II. Nessa perspectiva, para facilitar a comunicao famlia-escola, pensamos em denominaes conforme a idade das crianas.

Tabela 2 – Novas nomenclaturas dos grupos

Antes	Passou a ser denominado de...	Faixa etária das crianças
Berçário	Grupo 1	1 ano
Mini Maternal	Grupo 2	2 anos
Maternal	Grupo 3	3 anos
Jardim I	Grupo 4	4 anos
Jardim II	Grupo 5	5 anos
Pré-escola	Grupo 6	6 anos

Uma mudança que parece simples, como a alteração de uma nomenclatura, aproximou a comunicação da escola com a família e vice-versa.

- **Mural dos Pais**

Construímos na entrada da escola um mural destinado aos pais. Nele, foi afixadas a filosofia da creche, definida nos encontros de equipe, explicitando o que entendemos por Educação Infantil, Concepção de criança e Papel do Educador.

No mural também passou a ser divulgada a programação do mês, reportagens de jornal consideradas de interessante dos pais e registros de atividades das crianças, como, por exemplo, da Semana da Criança, quando realizamos ginástica no gramado e banho de mangueira.



Foto 9 – Imagens do cotidiano das crianças são afixadas no mural



Foto 10 – Pais podem conferir a comemoração do Dia das Crianças, um banho de mangueira, pelo mural

- **Caderno de registros / esfínteres / alimentação**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 12, propõe:

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, grifos nossos)

Para informar aos pais e responsáveis sobre a proposta da escola, além do mural dos pais, construímos “caixas-correio” na entrada de cada sala aula, isto é, são caixas de madeira onde são colocados os cadernos de registro de cada Professor com descrições das atividades e fotos (para famílias que não são alfabetizadas poderem acompanhar através das imagens). Colocamos, também, na caixa-correio as fichas de alimentação e esfínteres; a primeira é preenchida pela professora registrando se a criança comeu no café, almoço e lanche da tarde; a segunda mostra o horário dos esfínteres das crianças.

São informações fundamentais para quem cuida de crianças pequenas. Estando os cadernos de registros em fácil acesso, os pais ou responsáveis passam a acompanhar o dia a dia dos infantes na escola.

Quando a documentação é utilizada para mostrar aos pais como os professores observam e escutam atentamente suas crianças, alimentam o senso de bem-estar delas e incentivam seus interesses em desenvolvimento; assim, os pais têm mais chances de vir a confiar nos educadores e na creche ou pré-escola. (GANDINI, GOLDHABER, 1994, p.60).

- **Participação em projetos didáticos: Praia e Pintores**

Convidamos as famílias para acompanhar os projetos didáticos da escola. Por exemplo, o Grupo 5, estudava alguns pintores e técnicas de pintura. Convidamos aos pais para assistirem a um filme sobre um dos pintores que estudaram, Jackson Pollock’.



Foto 11 - Resultado de um projeto didático inspirado no pintor Jackson Pollock



Foto 12 – Pais participam da exibição do filme sobre a vida do pintor

Tivemos a participação de uma mãe que, ao saber que seu filho e seu grupo estavam estudando o mar, as conchas, a praia; foi um final de semana viajar e trouxe a todo o grupo conchinhas, areia da praia e água salgada para observarem.



Foto 13 – Conchas trazidas por uma mãe passam a fazer parte do trabalho pedagógico sobre o mar



Foto 14 – Conchas despertam o interesse sensorial das crianças

- **Participação das famílias e moradores do entorno em ações para a escola: a biblioteca e o refeitório**

Havia o desejo de se construir uma biblioteca para as crianças. A creche tinha um local que era antigamente utilizado como palco para apresentações de final de ano. Em discussão com a equipe, concluímos que era um espaço ocioso para ser ocupado uma vez por ano. Para transformá-lo em biblioteca precisaríamos de um apoio financeiro. Para tal, foi decidido organizar um bazar de roupas, doces e salgados, produzidos pela cozinheira da creche, aberto aos pais e moradores do bairro. Com o dinheiro arrecadado reformamos também o refeitório, como podemos observar abaixo:



Foto 15 – A recém-inaugurada biblioteca da escola, reformada com recursos da própria comunidade



Foto 16 – Refeitório da instituição foi reformado, graças à mobilização dos pais

- **Encontros temáticos: amamentação, leitura e escrita**

Um das propostas das creches e escolas de educação infantil de Reggio Emilia, que nos inspiraram foi a de Pequenas Reuniões em Grupos, ou seja, os professores reúnem com um pequeno grupo de pais para conversar sobre necessidades e temas determinados.

Organizamos um encontro com a psicóloga para conversar sobre a amamentação, pois muitas mães nos procuravam para relatar a dificuldade que tinham para desmamar seus filhos.

Foram , ainda, estabelecidos encontros com a nutricionista e as famílias, cujos filhos estavam com sobrepeso; reuniões com os Pais do Grupo 5 e 6 para explicar sobre os processos de leitura e escrita das crianças; entre outros.

Como nos ensina os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. [...] Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de **ouvir, observar e aprender** com as famílias. (BRASIL, 1999, p. 77, grifos nossos).

É fundamental para a construção da parceria o exercício de escuta.

5.3.2 Influência da participação familiar no atendimento e educação infantil

Durante a fase de implementação da pesquisa, observamos que nas diversas propostas - Projeto de Adaptação, Entrada e Saída dos Familiares, Acompanhamento do Caderno de Registros, Projetos Didáticos, Biblioteca e Encontros temáticos – houve intensa presença dos pais e responsáveis.

A participação familiar influenciou:

- a percepção dos educadores de que “a família poderia ser mais participativa” (Professora D), fomos aos poucos mudando nossa opinião e considerando a família como parceira, isso contribui significativamente para o **bem-estar e desenvolvimento afetivo** da criança.
- a contar com os familiares e moradores do bairro para nos ajudar a construir e reformar espaços, como a biblioteca e o refeitório da creche; isto é, incorporar a ideia de que não fazemos educação sozinhos, mas **em comunhão**, em conjunto.
- nosso processo de registro e **documentação pedagógica**. Como nos ensina GANDINI; GOLDHABER “o processo de documentação amplia o nosso

entendimento sobre os conceitos que as crianças estão elaborando [...] nos une como comunidade de aprendizagem e nos desafia a pensar os nossos pensamentos.” (1994, p.64).

- abertura da creche e a **leveza de ser educador** sem temer o julgamento alheio, mas buscando novos estudos e novos parceiros.

:

5.4 Em foco a dimensão sociopolítica, a fase da avaliação e a voz das crianças

“Num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.” (ANDRÉ, 1995, p.44), a fase da avaliação da pesquisa-ação, buscou investigar como a creche absorveu a participação dos pais.

Qual é a melhor forma de participação? Como as famílias podem participar? Qual é o melhor modo de comunicação com os pais? Como podemos aprender a aprender com os familiares?

Iniciamos a pesquisa com uma creche que funcionava muito bem, com seus funcionários, crianças e as propostas pedagógicas. Entretanto, funcionava de forma literalmente murada, entre quatro paredes. Os familiares tinham acesso a ela, duas vezes ao ano, durante as reuniões de pais.

De um pequeno portão branco para dentro era um mundo: o da escola. Do portão branco para fora, a calçada, o reencontro com o pai, a mãe, o tio, o primo ou avó. Como se pudéssemos dividir a crianças em duas partes, em dois mundos completamente diversos, porque mal se conhecem, se conversam, se vêem.

Brofenbrenner, ilustre pesquisador na área do desenvolvimento infantil, ressalta que a criança precisa ser compreendida em todo o seu contexto, pois é resultado de influências recíprocas e interdependentes entre a pessoa em desenvolvimento e os ambientes em constantes transformações. Este ambiente não é entendido como um cenário onde ocorre um processo de maturação autônoma a partir das condições internas da criança, mas é “integrante das características que assume este desenvolvimento em cada meio social, cada cultura, cada contexto.” (CAMPOS, 2004, p. 63).

A partir da escuta das vozes das famílias, observamos que há uma grande confiança na creche que escolheram para suas crianças; entretanto, há uma desconfiança da não-participação das famílias com relação à escola. Todavia, ao serem solicitadas em quaisquer propostas, a

maioria atendeu ao chamado, fosse consistisse em responder a questionários, participar do projeto de adaptação, brincar com seu filho na sala de aula.

De onde vem, portanto, um desconhecimento e um não diálogo das entidades fundamentais que cuidam e educam a **mesma** criança?

“Perpassados pelo desbussolamento dos professores [...] nossas conversas indicaram o quanto a profissão docente vem se transformando continuamente.” (MRECH; RAHME, 2009, p. 303).

Os encontros de formação, para estudos e planejamento de nossas ações, contribuíram para que os professores se localizassem com relação a construção de uma parceria família-escola. Encontram a **bússola** do diálogo com os pais, do aprender junto com eles e as crianças, do trocar, do compartilhar, do pedir, do se posicionar, do registrar seu trabalho, do cuidar e educar.

Passamos a fazer e refazer a escola em conjunto:

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos uma escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios-pirata eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu curso no mar. (Malaguzzi In EDWARDS et al., 1999, p. 72)

Para mantermos nossa escola no curso do mar, ajustamos nossas velas, construindo um trabalho de parceria família-escola. As crianças, foco de nosso trabalho, nos ensinam muito também sobre a importância da escola.

“A escola é pra **brincar** e fazer atividades.” J., 2 anos.

“A escola é bonita, aqui aprendo tudo. Gosto da comida e de brincar com os amigos.” M., 3anos.

“A escola é pra estudar e fazer projetos, **aqui eu aprendo com todos.**” H., 4 anos

Para aprender é preciso também brincar, para aprender é preciso **aprender com todos**. Isso inclui familiares, vizinhos, crianças, colegas, funcionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança sempre existiu... A infância, construção dos tempos modernos, reconhece a especificidade dos primeiros anos de vida com relação ao ser adulto. Juntamente com o reconhecimento do sentimento de infância, o sentimento de família se estabelece.

Antigamente, a vida coletiva envolvia as diferentes idades e as diferentes classes sociais, não havendo tempo e espaço para a intimidade. A família assegurava a transmissão da vida, dos bens e do nome. A vida era vivida coletivamente. O sentimento de família ganha ênfase à medida que a sociabilidade se retrai.

A infância passa a ser confinada nos espaços domésticos e escolares, e a família se organiza em torno da criança. Esse interesse pelas crianças é expressão particular do sentimento mais geral, o sentimento em família.

Após o reconhecimento do sentimento de família, durante muito tempo, sob a influência do Estado e da Igreja, foi preconizado um modelo único familiar: pai, mãe e filhos. Mas, o que é de fato o *valor familiar*?

Vivemos uma sociedade em que 47% dos lares brasileiros estão organizados de forma a alterar o paradigma de modelo de família. As transformações ocorreram em função da legislação, do papel da mulher no mercado de trabalho, do tamanho da família, da criança e seu papel de cidadã na sociedade, da mudança de autoridade familiar.

Família é uma instituição histórica fundamental ao sujeito, que deve promover um ambiente saudável; é a matriz de identidade pessoal e social que situa e legitima o indivíduo; é convivência e relação de cuidado entre as pessoas que possuem um compromisso de ligação duradoura.

A criança, ao nascer, está imersa em uma rede de trocas subjetivas em que saberes, sentimentos e significados são veiculados. Nós, seres humanos, portanto, nos constituímos na relação com o outro. Além do modelo familiar em que vivemos, somos sujeitos ativos, em constante desenvolvimento, e sofremos influências do ambiente em constante transformação.

Aprendemos com os pares, com os outros, com a família, porque somos, biologicamente, seres sociais, inseridos em um determinado contexto, em uma determinada cultura.

No mundo e, especificamente, no Brasil, nos anos 1980 e 1990, a infância ganha reconhecimento legal por meio da promulgação de leis, diretrizes, parâmetros e orientações curriculares. A criança passa a ser sujeito de direitos e passa a ser assistida pelo Estado, em

parceria com a família. Isso inclui, nos primeiros anos de vida, o atendimento em creches e pré-escolas. Os documentos legais enfatizam ainda a importância do diálogo, da participação, da construção de uma relação família-escola para o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, notamos a falta de sintonia entre a legislação e a realidade das escolas de educação infantil. O que é de fato dialogar e ter uma parceria família-escola? Como propor a participação da família? Qual a relevância da relação família-escola no desenvolvimento e aprendizagem dos infantes?

A experiência educativa da primeira infância no norte da Itália foi uma das inspirações para repensar nossa prática como educadora. Em Reggio Emilia há uma história da participação da família na própria construção e gestão inicial das escolas, onde o trabalho integrado família, sociedade e instituição escolar há muito existe e ainda hoje é cultuado. Os ambientes das escolas, a entrada, os corredores, as salas de aulas são convidativas, acolhedoras e repletas de informações sobre o cotidiano do atendimento. Nesse sentido, os familiares são incentivados a entrar e, sobretudo, acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento de seus filhos. Há realmente um trabalho em conjunto família-escola.

Todavia, a abordagem italiana ocorre em outro contexto, com outras características, outras especificidades. E a nossa realidade tropical, multicultural, brasileira? Como pensar a parceria família-escola no cuidado e educação infantil?

Como professora e posteriormente como coordenadora de uma creche, observávamos a distância dos familiares com relação ao nosso trabalho; a presença deles resumia-se nas festas juninas e de final de ano, e nas reuniões semestrais.

A pesquisa de Doutorado buscou investigar tal situação, responder às questões acima elencadas e construir um trabalho de parceria família-escola.

As aulas de Pós-Graduação, as participações em congressos e seminários, as trocas com os colegas do curso, as leituras, as orientações, a banca de qualificação, muito contribuíram para a presente pesquisa e suas análises finais.

A metodologia da pesquisa-ação também nos proporcionou um grande aprendizado, pois, ao mesmo tempo em que coletávamos os dados, estudávamos e pensávamos ações de parceria.

Aprendemos muito com as famílias, ao escutar os familiares e seus conceitos de cuidado e educação. Os pais ou responsáveis desejam e querem acompanhar o atendimento dos filhos. É importante convidá-los. Nessa perspectiva, a pesquisa revelou que a escola precisa abrir suas portas diariamente e que uma parceria não se constrói em reuniões ou festas

esporádicas, mas na relação cotidiana com os responsáveis pela criança. A criança é uma só, em casa e na escola, e para seu desenvolvimento e bem-estar é preciso que ambas as instâncias se comuniquem e troquem informações. Parceria família-escola é: uma relação de confiança, de vínculo, de troca entre os educadores e os pais; é um diálogo freqüente e efetivo; é ter claro o papel e a importância de cada um para a criança.

A pesquisa mostrou, ainda, os diferentes contextos em que as crianças vivem, por vezes contextos delicados que nos fazem pensar sobre a garantia da infância. Nesse sentido, a escola precisa privilegiar, além da participação familiar, os tempos e espaços da brincadeira, da troca com os pares, da expressão individual, da atenção privilegiada.

Através da investigação, observamos o quanto a creche e a escola são locais em que se ensina, e e concomitantemente se aprende. Nesse estudo, em especial, aprendemos que podemos contar com os familiares e que, para o cuidado e educação de qualidade, é fundamental a escola construir parceria com os pais ou responsáveis.

Realizar o Doutorado nos levou a pensar na prática escolar de forma integrada com a família e a comunidade; a pensar no quanto aprendemos diariamente no exercício de ser pesquisador e de ser educador; a pensar na relevância da educação infantil para a sociedade de modo geral.

Realizar o Doutorado nos convida, também, a continuar pesquisando, a ter uma atitude curiosa com relação a outros temas sobre a infância: a importância da presença materna no início da vida do bebê; o papel do educador nos primeiros anos vida da criança; a formação específica do professor de 0 a 3 anos; a opinião da sociedade sobre o atendimento em creches; creche ou berçário – o que as diversas nomenclaturas trazem de significado; as políticas públicas de creche e seu investimento – e outras questões de relevante importância.

O compromisso com a educação infantil de qualidade, o respeito pela cultura infantil, a importância da fase de 0 a 6 anos no desenvolvimento e a crença na pesquisa em educação nos motivaram a realizar o presente estudo. Buscamos refletir sobre as expectativas, os pensamentos e os fazeres no atendimento escolar. Procuramos, estudar, discutir, e abrir espaços para trocar e dialogar com pesquisadores, educadores e comunidade sobre a importância da parceria família-escola no cuidado e educação das crianças.

A troca enriquece a pesquisa e a educação de qualidade. Neste sentido, estamos abertos ao diálogo para sugestões, comentários e quaisquer outros tipos de intercâmbio de ideias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Eliza Damalzo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. **O significado da infância**. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ago.1994, Brasília:. Disponível em: <www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=155377> p.87-92. Acesso em: 17 jan. 2010.

BAROZZI, Angela. **La Partecipazione delle Famiglie**. Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia Comune di Reggio Emilia, I Tacciuni. Reggio Emilia: Nov., 1994.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades – Editora 34, 2002.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 4024, de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 1961.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

_____. . Parecer no. CEB 022/98; Resolução CEB no. 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 3v. 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Parecer CNE 4/2000, de 16 de fevereiro de 2000. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2000.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **A Educação Infantil no Brasil**. 1994-2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil no Brasil**. Brasília, 2008.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6ª. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

CAGLIARI, Paola. **La Storia, Le Regioni ed i Significati della Partecipazione**. Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia Comune di Reggio Emilia, I Tacciuni. Reggio Emilia: Nov., 1994.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação Infantil no Primeiro Mundo: uma visão daqui debaixo do Equador.** Material Impresso do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária – USP Municípios. Módulo 2, Tema 1, Unidade 1.2, p. 54-64. São Paulo, 2004.

CAVALLINI, Ilaria; BALDINI, Rolando; VECCHI, Vania (orgs.). **Una Città, tanti Bambini. Memorie di una Storia Presente.** Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia Comune di Reggio Emilia. Reggio Emilia: Abr., 2010.

CEPPI, Giulio; Zini, Micheli. **Bambini, Spazi, Relazioni.** Reggio Emilia: Reggio Children, 2001.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA; Zilma de. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLAVELL, John H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget.** Trad. Maria Helena Souza Patto. 3ª. Ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1988.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola.** Porto: Editora Porto, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** In: **Educação e Pesquisa.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. **Duas reflexões sobre a documentação.** In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

HADDAD, Lenira. **Ecologia do Atendimento Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Piaget para a Educação Pré-escolar.** Trad. Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **As contigüidades entre as instituições de Educação Infantil.** Material Impresso do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária – USP Municípios. Módulo 2, Tema 2, Unidade 2.1, p. 73-81. São Paulo, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável.** Trad. Ramon Vasques e Sonia Golgfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Lino. A Questão da Inteligência: Todos Podem Aprender?. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

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

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MATTOS, Mauro Gomes de; ROSSETTO JUNIOR, Adriano José; BLECHER, Shelly. **Teoria e Prática da Metodologia de Pesquisa em Educação Física**. São Paulo: Phorte, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Ou Isto ou Aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa ação e profissionalização docente. In: **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MORAES, Vinicius de. **Nova antologia poética**. Seleção e organização Antonio Cícero, Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Monica. A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.01, p. 293-310, abril 2009.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Corpo e Fala na Constituição do Eu: investigação sobre o prelúdio da pessoa em creche pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. **Creche e Família na Constituição do EU: um estudo sobre as imagens e as representações de crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Anos 90: políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções de infância e educação. In NICOLAU, Marieta (org.). **Principais perspectivas norteadoras das atuais políticas educacionais de diversos países e suas Implicações nas propostas curriculares para as instituições de educação infantil**. Material PEC-MUNICÍPIOS, São Paulo: USP e PUC-SP, 2003.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Um estudo das potencialidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.23, p.258-282, jan/dez.1997.

_____. Escolarização e Socialização na Educação Infantil. In: **Acta Scientiarum**. Maringá, PR. 22 (1): p. 119-125, 2000.

_____. **A Educação Pré-Escolar: fundamentos e Didática**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. 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.; Lopes-Rossi, M. A. G. (orgs.). **Caminhos para a construção da prática docente**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; SAISE, Neide Barbosa. **A constituição do sujeito ativo em Piaget**. Material Impresso do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária – USP Municípios. Módulo 2, Tema 2, Unidade 2.2, p. 11-19. São Paulo, 2004.

NORONHA, Olinda Maria. Pesquisa Participante: repondo Questões Teórico- Metodológicas. In FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Assembleia Geral da ONU: 1959.

PALACIOS, Jesús. Psicologia evolutiva: conceitos, enfoques, controvérsias e métodos. In COLL, César; MARCHESE, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia evolutiva – volume I. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **Privação cultural e educação pré-primária**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

PAUEN, Sabina. **Primeiras Vivências**. A Mente do Bebê. Mente e Cérebro – Fascículo 3, 2006, p. 6-13.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento Cultural, Infância e Leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PESSOA, Fernando. **Poesia de Fernando Pessoa para Todos**. Seleção e Organização de José António Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Poesia Completa de Alberto Caeiro**. Edição Fernando Cabral Martins, Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães do D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTIZINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

RINALDI, Carla. **L'ascolto visibile**. Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia Comune di Reggio Emilia, I Tacciuni. Reggio Emilia: Set., 2000.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **A necessária associação entre educar e cuidar**. Material Impresso do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária – USP Municípios. Módulo 2, Tema 3, Unidade 3.1, p. 46-49. São Paulo, 2004.

SAMBRANO, Taciana Mirna. (Org.) **Vivendo com as crianças e suas famílias: desafios para o educador?** Anais do Congresso de Educação Infantil – UNESP/ Araraquara, 2007, p.65-68.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: Expectativas Curriculares e Orientações Didáticas para a Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques. **O direito de brincar: construindo a autoria do pensar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Formação na prática: uma aposta no potencial do educador pesquisador e construtor de conhecimentos**. In: Educação infantil: Balanço de uma década de luta.. Congresso Paulista de Educação Infantil, São Paulo: 2009.

SOUZA, Amaury. **Educação Infantil: Construindo o Presente**. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande: Editora Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002a.

SOUZA, Gizele. **Propostas pedagógicas para crianças pequenas**. (Paraná). Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2002b.

SYMANSKY, Heloísa. **A relação família/escola. Desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livros, 2007.

TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Oliveira, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento.** Pro-Posições – Vol. 10, n. 1, março de 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

ZANNINI, Íris. **Educação Infantil enquanto direito** (Estado do Acre). Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aos pais ou responsáveis

1. Nome e idade da criança.
2. Onde nasceu? Quem mora na casa?
3. Profissão dos responsáveis.
4. Quem cuida da criança? O que é o cuidar?
5. Como são as brincadeiras da criança e com quem brinca?
6. O que a escola representa?
7. Melhor dia e horário de reunião.

APÊNDICE B – Tabulação dos dados

GRUPO 1

Idade	Com quem mora?	Quem cuida da criança?	O que é cuidar?	Como são as brincadeiras das crianças? Com quem brinca?	O que representa a escola?	Observações
2	Pai e mãe	Mãe	Dar atenção, apoio, amor, “fazer o possível para estar presente, em todos os momentos ao seu lado. Enfim é dedicação.”	Com caminhãozinho, sozinho / Pai não gosta que a mãe brinque com ele.	Um amigo “porque em tudo nos ajuda, cuida das nossas crianças porque não podemos pelo serviço e nos dão uma oportunidade de melhoria de vida.”	Agradece à escola pois seu filho tem com quem se divertir e “aprende muita coisa boa”.
1	Pai, mãe e avó	Avó	Dar amor, carinho, compartilhar nas brincadeiras, educação e respeito.	Brinca com os carrinhos e no parquinho. “Brinca com a mamãe (ele adora).	Futuro do filho	Queria ter mais tempo para ficar com o filho
1	Pai e mãe	Pai e mãe	“Cuidar não é só mimar, observar, às vezes chamar atenção e sim conversar, brincar, dar carinho, atenção...”	Bola, motoca, carrinhos. Brinca com primos e amigos.	É uma casa. É importante para os pais e crianças.	
2	Pai, mãe, 2 irmão (12 e 14 anos)	Mãe	Cuidar da higiene física, mental, saúde, desenvolvimento intelectual, brincar, amor e carinho	Brinca com os irmãos de carrinhos / Assistem desenhos	É a continuidade de casa. “Nós educamos em casa e a escola continua esse trabalho: na escola sempre juntos com a família.”	Agradecer a escola, coordenação e profas, pois sem a escola não poderia trabalhar.
1	Mãe e Pai	Pais, avó e tia	“É dar o melhor de si”. Compreender, ensinar o que é certo e errado, amar, fazer com que a criança seja um adulto feliz.	Brinca com os adultos da família, às vezes vai ao parque, domingo à missa.	Escola é fundamental, dá orientação e ensinamento para as crianças tornarem-se do bem.	Agradece a Fundação
2	Pais, avós, tio e tia	Pais e avô	Ensinar, educar, dar carinho, participar das atividades e do aprendizado. Ser atencioso.	Bola, bicicleta, ir no parquinho, brincar com a mãe	-	-
2	Pai e mãe	Pai e mãe	“Dar carinho, a atenção.”	Carrinho e triciclo com as primas	Desenvolvimento e educação	-
1	Mãe e irmã	Tio e tia	Amor, carinho, alimentação, educação / “participar da vida da criança cada instante cada momento”	Boneca, bola, roda. Brinca com irmã e primas	“Nessa escola a criança realmente aprende o que é estudar de verdade”	-
1	Mãe e pai	Pais	Compartilhar o dia-dia	Fim de semana sai com a vizinha	“Tudo. Exemplo de vida e de futuro.”	-

GRUPO 2

2	Pais, irmãos, sobrinho e avó	Irmão de 14 anos Fim de semana: pais	Alimentar, dar carinho, proteger, educar, dar uma religião	Boneca, carrinho, assiste TV, ouve músicas	Local de desenvolvimento, de aprendizagem, de estimulação	Satisfeito com a escola e com a professora
---	------------------------------	---	--	--	---	--

2	Pais, irmão e avó paterna	A mãe ou a avó paterna	Dar amor, carinho, confiança. Educação, “acima de tudo amor”	Brinca com o irmão de tudo que encontrar pela casa	“A escola é muito importante porque ela além de educar, tem o desempenho de fazer com que a criança conviva com outras crianças, isso é excelente.”	-
2	Pais, irmão e irmã	Pais, irmão e avó	Carinho, atenção, amor e cuidados	Bola, música, parque no final de semana	Educação, respeito e responsabilidade	-
2	Pais, avó, tio e prima	Mãe e tia	Carinho, amor, atenção, educação	Boneca, casinha, escolinha, bicicleta, assiste TV. Brinca com o pai, tia, primos e às vezes com amiguinhas.	Educação, amizade, construir futuro	-
3	Mãe, criança e avó	“Quando o trabalho uma vizinha”	“Amar, ensinar, compreender, estar presente, ser presente, paciente, cuidadosa vaidosa, proteger e ser mãe.”	Domingo: parquinho, soverteria e doçaria, dormir	Tudo, “é a melhor coisa que aconteceu, pois ele ficava muito tempo na rua.”	“Eu queria na verdade ter realmente alguém ao meu lado para me ajudar a cuidar, e criar meus filhos, para complementar o bom ensino e normas a qual o K. aprende na escola, pois com minha mãe não posso contar.”
2	Pais e irmão	Pais	Educação, amor, carinho, ensinar o que é certo e errado.	Brinca com os pais, tias, de boneca, casinha, motoca e assiste à filmes infantis.	Tudo de bom. “A escolinha é minha segunda mãe, e eu só tenho que agradecer o carinho e atenção, a Educação que vocês ‘oferece’ para as crianças.”	
2	Mãe, avós	Avó e mãe	Brincar, correr, dar e receber carinho, gostaria de ter mais tempo	Com o avó de futebol Mãe leva ao parquinho e brincar com a prima	“Tudo para mim”. Um grupo preparados para cuidar, ensinar, amar. Está satisfeita.	Deus abençoes. Pode trabalhar tranqüila é muito grata.
2	Pais, avó	Avó e mãe	Educar, dar amor e carinho	Brinca com brinquedos, assiste desenho, final de semana passeia na casa da família	Momento de estímulo, filho já se desenvolveu muito (na fala e ao brincar)	Estão satisfeitos com a educação
2	Pais e 2 irmãos	Irmão de 11 anos	Boa educação, carinho, atenção, ensinar um caminho com religião	Motoca, de bola com o irmão, de correr, com os cachorros	Início de uma boa educação, formação para a vida	-
2	Mãe, avós maternos, tio	Pais	Estar ao lado o tempo todo, aprender com ela.	Dançar com o DVD da Xuxa, de correr com a mãe e avó, finais de semana com os primos	Em casa é educação, na escola formação, desenvolvimento, saber dividir, fazer amigos, trabalhar em grupo	Trabalha tranqüila, a criança fala da escola, da comida.
3	Pais, irmã e avó	Mãe	Olhar e ver o que precisa, amar, carinho, atenção	Bicicleta. Brinca com irmã e mãe	O futuro do aluno, o alicerce, os valores	-
2	Mãe e	Avó	Amar, cuidar com	Com a mãe no	Lugar bom, que o filho é bem cuidado, poder	-

	avós		carinho	parquinho	trabalhar em paz	
2	Pais e 2 irmãs	Pais ou a tia	Faze-lo se sentir bem e feliz	Brinca com as irmãs, assiste à desenhos e jogos no computador	Essência da educação	-
3	Mãe, Bisavó, tio, avó	Avó e bisavó	Dar educação, carinho, levar passear	Primos e o tio	Saber ler e estudar	-

GRUPO 3

3	Mãe, avós	Avós	Dar atenção, carinho, brincar, corrigir quando preciso, , saber das necessidades das crianças	Assiste à desenho, boneca, carrinho, bola, desenha. Finais de semana brinca com a mãe, pai e avô	Tudo, porque precisa trabalhar. "...e te mais minha filha aprendeu tantas coisas boas"	Agradece por cuidar da filha. Sugere que quando as crianças vão ao parque deveriam tirar o uniforme pois suja muito, tem que lavar e estraga a camiseta.
3	Pais e irmã	Mãe	Alimentação, remédio, atenção quando a criança pede	Correr, gritar, andar de bicicleta, assistir TV	Ajuda aos pais na educação e no crescimento da criança	-
3	Mãe, avó, tio	Avó	-	Carrinho, roda. Finais de semana com parentes	Segunda família	-
3	Pais	Pais	Dar educação, carinho	Bicicleta e TV. Brinca com a prima e a mãe	"Essencial e fundamental para a educação de todo ser humano."	-
3	Pais e irmão	*Creche	Carinho, alimentação, por para dormir, cuidar da segurança (escada, fogão)	Bicicleta, boneca, casinha, dança professora. Irmão e primas	Ajuda na educação dos filhos e cuida enquanto a mãe trabalha	Dar um futuro bom e ensinar o caminho certo
3	Pais e 2 irmãos	Mãe	Acordar bem, alimentar, cuidar para não se machucar, dar amor	Casinha, médico, finais de semana vai ao parque	*Importante para a vida, aprende e pode ser criança	Crianças gostam da escola, são protegidos, tem educação. Parabeniza.
3	Pais	Pais	Atenção, amor, educação, carinho	Pai e tio	Oportunidade para o futuro	Escola continue atenciosa com professores capacitados
3	Pais e avós	Avó	Ensinar, ter lazer "ele é tudo para mim"	Finais de semana em parque, chácara, shopping	Lugar de aprender, respeito, hora de brincar "é o que traz o futuro dele"	Agradece o carinho
3	Pais	Pais	Cuidar, amar, se preocupar, dar atenção, brincar, ensinar	Recortes, carrinhos, números, finais de semana com os tios	Agradece. Aliada na formação social e no caráter	Agradece toda equipe
3	Pais e 2 irmãos	Pais	Educar, dar carinho e não deixar o que faltar para ela	Brinquedo, assistindo TV, escreve, parquinho	Futuro das crianças	-
3	Avó, Bisavó,	Avó e	Dar segurança, educação, saber dizer	Desenhar, argila, massinha, tinta. Brinca	Educação, segurança, aprendizado para a	-

	irmã e tio	Bisavó	sim e não! Brincar, zelar pela saúde, bem-estar, proteger. Criança em 1.º lugar	com o irmão	formação	
4	Mãe e irmão	Uma outra pessoa	Educação, alimentação, atenção, carinho, respeitar a opinião	Brinquedos. Com a prima e o irmão	Aprende a escrever, ser alguém. Agradece pela esperteza da filha	Gostaria de fazer um quarto para a filha
3	Pais	Outra pessoa	Diálogo, atenção, acompanhar o dia-dia	Bola, carrinho, parquinho. Sozinho.	Educação e disciplina	-
3	Mãe e 2 tias	Mãe e tias	Educar, impor limites, ensinar, dar bastante amor e carinho	Quebra-cabeça, carrinho, futebol. Tios e sobrinhos	Ensina coisa boa	-
3	Mãe e 2 irmãs	Mãe e irmã de 12 anos	Carinho, atenção, não deixar faltar o que precisa	Irmãs. No final de semana quer colo da mãe	Tudo. O filho adora a escola.	Está bom porque o filho está feliz
3	Pai, avó, tias e irmã	Avó e tia	Atenção, amor, limite, educação, carinho, respeito, alimentação, higiene	Carrinho, bola, com a família e filha da vizinha	Segurança, educação, extensão de carinho e amor que tem em casa	Agradece a dedicação. Deus abençoe.
3	Mãe, avó, tia, 3 primos	Mãe	Responsabilidade grande, carinho, educar "sinto muito prazer em educar meu filho"	Assiste DVD infantil, carrinho, bicicleta, bola. Com a mãe e os primos	Ajuda a educar, segurança para trabalhar, fundamental para o futuro	-
4	Mãe, irmão	Mãe e irmão	Cuidar da higiene, alimentação, educação, carinho, ouvir	Sozinho, com brinquedos e assiste DVD	Tudo. "completa minha ausência"	
4	Mãe, avó, tio	Avó e mãe	Educação, amor, estar presente	Assistir DVD, brincar com tio e irmão parte de pai	Complemente de tudo	-

GRUPO 4

4	Pais e irmã	Mãe, pai, avó	Educação, carinho, alimentação e diversão	Bola. Pai ou sozinho	Ocupar a cabeça com coisas boas	-
4	Pais e 3 irmãos	Avó	Ter responsabilidade com alimentação, saúde, educação, disciplina, amizade	Assistir a desenhos, carrinho, escola, música. Fins de semana catequese	Tudo de bom. Aprendizado, educação, disciplina	Agradece o carinho pelo filho
4	Mãe e 1 irmão	"(Eu) a mãe e a escola"	Amor, carinho, respeito, alimentação, higiene	Irmão, mãe nos fins de semana	Tudo, pois precisa trabalhar	Satisfeita, mas fica difícil quando sai mais cedo ou não tem aula, as crianças vão ao trabalho
5	Avó e tio (frente) Pai com o filho (nos fundos)	Pai	"Embora eu às vezes tenho que deixar muita coisa de lado eu tenho muito prazer e orgulho em cuidar do meu filho."	Assiste aos desenhos, carrinhos, bicicleta. "Vamos sempre ao centro esportivo jogar bola e brincar no parquinho."	É muito importante para ter tempo e trabalhar	"Quando a mãe do meu filho foi embora deixando ele comigo aos 6 meses de vida foi muito difícil.."

					Educação boa e futuro bom	OBSERVAÇÃO grande e importante
4	Mãe, tia	Mãe e tia	Banho, comida, brincar, levar passear	Pintar, desenhar, dançar, boneca	Lugar bom para a mãe poder trabalhar e para a filha aprender muita coisa	Agradece a FAACG
4	4 pessoas	Mãe e padrasto	Educar para o filho crescer	Carrinho, videogame, "lutinha", assistir DVD. Irmãos, tios e avós	Base da formação, saber distinguir certo e errado	-
4	Pais, avô e tia	Tia	Carinho, amor, atenção	Brinquedos com amiguinhos	É uma coisa boa porque aprende coisas boas	-
4	Pais	Bisavó e avó materna	Suprir as necessidades básica, proporcionar "ambiente tranqüilo, seguro e afetoso, onde ele posso desenvolver seu potencial."	Brinquedos <i>utilizando a imaginação</i> , assiste à desenhos. Com pai e avô.	Proporciona o desenvolvimento intelectual, moral e social e auxilia os pais na formação	-
4	Pais	Pais	Estar presente, educar, amar	Carrinhos, bonecos, pintura, assiste à desenhos. Pais ou sozinho	Lugar de aprendizado, ensino, preparo para o futuro	Agradece TODOS da escola que seu filho tanto gosta
4	Pais	Pais	O pai e a mãe	Com brinquedos	Muito boa	- OBSERVAR o que preencheu – não é o que ocorre
5	Pai, avó, 2 tias, irmão	Avó e tias	Atenção, amor, carinho, limite, educação, alimentação, higiene	Com a família ou filha da vizinha	Segurança, certeza de educação, extensão do amor e carinho de casa	Agradece o carinho e dedicação
4	Pais e 2 irmãos	Pais	Amor, carinho, atenção, alimentação, educação, levar ao médico	Com brinquedos, com irmão. Finais de semana assiste TV e parque	Boa ensina a educar crianças	-
5	Mãe, 2 irmãos	Mãe Pai – cada 15 dias	Amor e passear	Escola, motoca, parquinho. Mãe	Muito especial, filho gosta da escola, mãe não gosta que ele falte	-
5	Pais	Pais e avós	Amor, carinho, atenção, respeito, educação, alimentação, vestuário, felicidade, atenção	Assistir a desenhos, jogar bola com o avô	<i>Representa tudo, é a 2ª. casa do nosso filho</i>	-
4	Pais e avó paterna	Pais	Carinho, educação, comida, atenção	Escrever, pintar, bonecas, salão de beleza. Primo	Uma família para ajudar a resolver problemas	-
4	Avó e 2 irmãs e 1	Avó	Alimentação, carinho, educação	Irmãs e primo	Aprender, educar, ajudar	-

	primo					
4	Pais, 2 irmãs, 1 irmão, 1 sobrinho	Pai, irmãs e babá	Carinho, atenção, instrução, apoio, alimentação, higiene, roupa, calçado, saúde, lazer, respeito, conselho, conversa	Carrinho, mini-game, futebol, histórias, gibis, passeio. Pai.	Mãe paralela do meu filho	-
4	Mãe	Mãe	Carinho, amor, responsabilidade	Bonecas, TV. Prima, amiga	Tudo. Trabalha em paz, é educada	-

GRUPO 5

6	Avós, tia, primo e mãe	avó	Amar, ensinar boas maneiras, crescer e ser boa mulher	Bonecas sozinha	Crescer sabendo, ser bons trabalhadores no futuro	Ensinar a ler e a escrever para achar emprego
5	Mãe e namorado	Mãe e avó paterna	Amor, carinho, cuidar da higiene e saúde, conversar, brincar	Assistir filmes	Integração social da criança, aprendizado, diversão, responsabilidade	Gosto da escola, do carinho dos funcionários, filha contente, segura e gosta dos projetos.
5	Pais e irmão	Amigas mãe	Zelar pelo bem estar da criança na educação e geral	Bola e carrinho com irmão	Preparar para o futuro	-
5	Pais e irmã	Creche e uma amiga	Carinho, educação, “dar comida na hora certa, por para dormir no horário, ter cuidado com escada e fogões”	Bicicleta, carrinho, dançar, brincar de professor e motorista	Ajuda na educação e cuida enquanto trabalha	Dar um bom futuro aos filhos
5	Mãe e padrasto	Mãe e padrasto	Amor, carinho, educação.	Escolinha, história e DVDs	Tudo de bom: criança precisa no futuro	“Agradecer aos professores e diretores (...) sabemos que são bem cuidados que Deus abençoe vocês.”
6	Pais e irmão	mãe	Proteger e dar atenção	Filmes e carrinhos	Base de um futuro melhor	“forçar mais a aprendizagem.”
5	Avó, bisavó, irmã e tio	Vó e bisavó	Segurança, educação, zelar pela saúde, proteger “dizer não e sim! Rolar no chão com eles!”	Irmã, amigo e avó Inventa brincadeiras, lápis, canetas, tintas, argila...	“complemento da educação que dou. Uma segurança para que eu possa trabalhar tranqüila. Um aprendizado útil para a formação de seu caráter.”	-
5	Mãe e irmão 18 anos	Mãe e pai final de semana	Alimentação, higiene, atenção, carinho, ensinar conhecimentos, coisa certa	Primos e vizinhos, de boneca e escolinha	Grande ajuda e contribuição para o conhecimento de minha filha “grata a escola”	“Gostaria de ter atividades para fazer em casa com minha filha, participar mais. Jogos, pintura, leitura.”

5	Mãe e 3 filhos	“Normalmente a escola.”	Carinho, amor, respeito, disciplina. “Dar apoio quando precisa e ela precisa sempre porque não tem o pai.”	Irmãos. Boneca e DVD.	Tudo: a educação, a disciplina. “Quando eu não consigo repreendê-la a professora me ajuda.”	-
6	Pais e filho		Amor, carinho, atenção, cuidar da integridade física	Primos. Carrinhos, DVDs, blocos de montar, pintura	Base educacional da criança e do jovem de amanhã	As crianças devem ser postas em 1º lugar na vida dos pais “Agradece a parceria”
5	Pais e 2 irmãos	Pais, irmão mais velho e avó	Educar, higiene, alimentar, dar carinho, amor e “ter sempre uns minutinhos para brincarmos juntos.”	Irmãos, vizinhos. Bola, andar de bicicleta, casinha, escolinha	Tudo de bom, só agradecimentos a escola	Que Deus ilumine.
5	Pais e 2 irmãs	Pais	Amor, carinho e atenção	Mãe. Panelinhas e videogame. Final de semana passeia: shopping, igreja e parque	Base para o futuro	
5	Pais e filha	pais	Amor, carinho, atenção, boa educação, lazer, diversão e higiene	Prima. Boneca, escolinha, massinha, parque.	Local para aprender.	Agradecer pela oportunidade “para cuidar da Luana para que eu possa trabalhar fora, e as coisas maravilhosas que fazem com as crianças.”
5	Mãe e irmã	Mãe	Apoio, amor, carinho e compreensão	Irmã e primo. Esconde-esconde e inventar histórias	Passo para o futuro	Reunião aos sábados.
6	Pais e 3 irmãs	pais	Carinho, amor, atenção, ter tempo, educar	Irmãs. Bonecas, livros e Tv	Essencial para um futuro melhor	
5	Pais e 3 filhos	pais	Amor, carinho, atenção, educação “levar ao médico”	Irmão. Tv, brinquedos e parque	“Ensina a educar a criança”.	-
5	Mãe, avó, tio	Mãe e avó	Cuidar da educação, higiene	Sozinha. Boneca, livro, professora	-	-
5	Pais e a filha	pais	Cuidar, educar, dar carinho, amor	Primos, vizinhos e pais	Muito importante para o futuro	“Essa escola é o futuro dos nossos filhos.”
6	Pais e irmã	Mãe e escola	Alimentar, amor, higiene, carinho e	Irmã e mãe	Tudo, para ir trabalhar	-
5	Pais e irmão	Pais	Amor, educação	Irmão. Tv, bicicleta	Essencial para ter uma profissão boa	-

6	Pais e 2 irmãos	pais	Um prazer	Primos. Carrinho, futebol, videogame	Um grande complemento na educação e aprendizado	Conquista nossa família e escola, da criança maravilhosa que ele é.
6	Mãe	Mãe e tia da mãe	Atenção, amor, carinho	Vizinha ou mãe. Casinha	Tudo de bom. Aprende e é importante para seu futuro.	-
6	Mãe, tio, prima	tio	Estar presente, educar “brincar e brigar quando necessário.”	Primos. Skate	Segurança e educação	“Me sinto segura o dia todo.”
6	Pais e 2 irmãos	Mãe e avó	Amar, respeitar e educar	Pais, irmão, vizinho. Bola, vídeo game	Tem amigos, aprende a ler e a escrever. Mãe tranquila para trabalhar	-
6	Pais e irmão	Avó e mãe	Amor, carinho, atenção, proteção, educação	Irmão. Carrinho, bicicleta e empinar pipa	2ª. família	-
6	Mãe e avós	Avô	Obrigação e responsabilidade	Vizinhos. Quebra-cabeça, lego, jogar bola	Futuro melhor	Se o avô pode ir nas reunião quando a mãe não puder.
7	Pais e irmã.	babá	Ser guia	Irmã e primos. boneca	Tudo. Para mãe trabalhar	“Só tenho a agradecer.”
6	Pais e filha	Sempre a mãe	Educar, cuidar de sua higiene, bem estar	Pai. Dançar, desenhar, pintar, assistir desenho.	Educação, respeito, convivência. Como nossa 2ª. Casa.	
7	Pais e filha	mãe	Alimentar, conversar, ensinar o que é certo e errado	Vizinha. Ler, pintar e bonecas	2º. Lar para a filha e “essencial para o desenvolvimento psicológico e motor”	“Neste final de semana o pai da Isa foi embora de casa e ela está muito triste, tenho medo que esse fato atrapalhe o desenvolvimento dela.”
6	Pais e irmão	Mais a mãe	Alimentação, higiene, participar das brincadeiras	Pai. De correr, montar brinquedos, carrinho.	Preparação para a vida e para mundo	-
6	Pais e irmão	mãe	Amar, educar, participar da vida da criança	Em família. Cantar, vídeo game, filmes	O futuro	Dias de chuva liberar o portão mais cedo (7:00 por exemplo).
6	Mãe, avó 2 tios	avó	Dar amor, educação	Prima. Bonecas e jogos	Tudo, porque a filha fica maior tempo na escola.	-
6	Pais e irmão	mãe	Conversar, dar amor, ensinar, brincar	Irmão e vizinha. Boneca, bicicleta, patins, DVD.	Aprende a respeitar seus interesses a dividir o tempo entre brincar, comer e aprender.	-

6	Avó, marido avó, mãe	Avó e mãe	Atenção, corrigir nas horas certas, ensinar respeito e família, colocar limites	Mãe e avós. Pintar, massinha, bola	Alfabetização, conviver, respeitar o próximo, valor de amizade	-
6	Pais, irmão e avó	Avó e mãe	Não deixar sozinha	Brinca muito mas briga	Aprender para o dia de amanhã	-
7	Mãe e filha	Mãe e babá	Amor, carinho, dar obediência, educação, disciplina	Bicicleta, boneca, pintar, dançar. Final de semana passeios parque e shopping	Base da educação, é o início	-
6	Padrasto e mãe	mãe	Amor, atenção, carinho, ensinar valores, corrigir quando preciso	Mãe. Pega-pegas. Internet	Formação educacional e moral "Não tira a responsabilidade dos pais de também educar e orientar."	-
7	Pais e 3 filhos	avó	Educação, carinho, respeito, alimentação e brincar	Pais e irmãos. Pipa, carrinho, bola	2ª. Casa educação e conhecimento	Agradecer a escola que está de parabéns
7	Pais e irmão	mãe	Amor, carinho, paciência, respeito, amar e respeitar uns aos outros	Irmão. Bola, esconde-esconde, pega-pegas, escolinha, carrinhos, gibi	"Lugar sagrado" onde a criança aprende com seus educadores o que os pais não tem condições para "encinar"	"Agradeço a Deus todos os dias por vocês terem existido."
7	Mãe, padrasto, irmão	vizinha	Alimentação, higiene, educação, brincadeiras	Mãe. Motoca, bicicleta e boneca	Tudo, para um grande futuro	Fico feliz com a escola de tudo que a Fernanda aprendeu.
7	Pais, 2 irmãs	Pais	Atenção, nutrir necessidades, amor, carinho	Casinha, bicicleta, escolinha. Final de semana parque, shopping, tias	Base para a vida	-

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas com os pais

1. Quem mora na casa? É moradia própria?
 2. Quem são os pais? Quem cuida da criança? E o fim de semana?
 3. Como foi a gravidez? Os primeiros anos de vida da criança?
 4. O que é família para você?
 5. Por que procurou a escola infantil? O que espera?
 6. O que é ser criança?
 7. O que é o brincar?
 8. Qual sua opinião sobre a participação dos pais na escola?
- O importante é observar a dinâmica da família, compreender o que é o sentimento de família, o que é cuidar e educar criança, a expectativa ao colocar na escola infantil.

APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas com as educadoras

1. Qual conhecimento você tem dos pais? O que você sabe sobre as famílias?
2. Quais informações você tem dos primeiros anos de vida das crianças?
3. A escola atende as expectativas das famílias? Por que?
4. Como os pais participam da escola? Você está satisfeita com a participação? Por quê?
5. Quais são suas idéias de participação?
6. O que é família para você?
7. O que é ser criança?

