

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MAIVE CARDOSO PADILHA VENTURA

**DOCENTES E FAMÍLIAS: PERCEPÇÕES RECÍPROCAS EM UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE LAGES, SC**

Lages
2023

MAIVE CARDOSO PADILHA VENTURA

**DOCENTES E FAMÍLIAS: PERCEPÇÕES RECÍPROCAS EM UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE LAGES, SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch.

Lages

2023

Ficha Catalográfica

V468d

Ventura, Maive Cardoso Padilha

Docentes e famílias: percepções recíprocas em um centro de educação infantil de Lages, SC / Maive Cardoso Padilha Ventura ; orientador Prof. Dr. Jaime Farias Dresch. – 2023.

121 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2023.

I. Educação infantil. 2. Professoras. 3. Famílias. 4. Percepção. I. Dresch, Jaime Farias (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Maive Cardoso Padilha Ventura

**DOCENTES E FAMÍLIAS: PERCEPÇÕES RECÍPROCAS EM UM CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE LAGES, SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 30 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPAL



Prof. Dr. Cleriston Izidoro dos Anjos
Examinador Externo - PPGE/CEDU/UFAL
Participação Não Presencial - Res. n° 432/2020



Profa. Dra. Josilaine Antunes Pereira
Examinadora Interna - PPGE/UNIPAL

Dedico este estudo à minha mãe, minha grande incentivadora,
e a todas as crianças que fizeram, fazem e farão parte da
minha trajetória enquanto professora.

AGRADECIMENTOS

Não foi por acaso que você parou os olhos nessa página, além dos agradecimentos, descrevo aqui, um pouco da minha trajetória durante estes dois anos, com o propósito de que minha experiência sirva de inspiração e otimismo para que você não desista dos seus objetivos e tenha a certeza, assim como eu, de que quando confiamos em Deus e fizemos a nossa parte, descobrimos que, para tudo há um propósito, ainda que algumas situações fujam do nosso entendimento; saiba que a vontade de Deus é boa, perfeita e agradável e que todas as coisas cooperam para o bem dos que o amam!

Estes dois anos foram marcados por leituras, dúvidas, descobertas, emoções, desafios, lutas e vitórias; momentos tristes e felizes fizeram parte deste período em que me tornei pesquisadora. Ingressei no mestrado com muito entusiasmo, depois veio a fase de dúvidas e incertezas (quem já passou por esse processo, sabe do que estou falando), mas com o passar dos dias, os pensamentos foram se encaixando e tudo fluía perfeitamente.

No segundo ano de estudos, em uma das rodas de conversa (rito marcante de um saudoso professor), enquanto alguns colegas compartilhavam suas angústias, eu dizia calmamente que estava tranquila com a minha pesquisa e que ao contrário do que muitos diziam, o mestrado não havia me feito chorar.

Pois bem, me precipitei ao fazer tal afirmação, afinal, eu ainda estava no meio do percurso... No dia 15 de outubro de 2022, repentinamente, alguém muito especial deixou este plano, nosso querido professor Geraldo; no dia 29 do mesmo mês, minha mãe, a pessoa que sempre me diz que tudo vai dar certo, foi internada às pressas por conta de uma pneumonia, de outubro de 2022 a janeiro de 2023, foram quatro internamentos até a sua recuperação; porém, no dia 18 de fevereiro de 2023, sofreu um acidente vascular cerebral, passou por três procedimentos cirúrgicos, ficou oito dias na emergência, dez dias na unidade de tratamento intensivo e sete dias em leito comum. Levando em consideração, o histórico de saúde dela e a gravidade do ocorrido, ela saiu do estado de coma, muito melhor do que eles esperavam. Posso afirmar com convicção, de que verdadeiramente vivenciamos um milagre! E apesar de todas as dificuldades, continuei com a certeza de que dias melhores viriam.

Gratidão a Deus pelo dom da vida e por tornar possível a realização de mais um dos meus sonhos; ao meu esposo e ao meu filho, pela compreensão de minhas ausências, por me ajudarem com a nova rotina, pela tolerância nos dias em que fui impaciente, e principalmente por me apoiarem na consolidação desse sonho.

Agradeço à minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e que nunca me deixou retroceder mediante as dificuldades, ao meu pai, que sempre fez o possível para nos garantir uma boa formação, e ao meu irmão que é a minha inspiração mediante os estudos.

Gratidão aos professores e professoras que fizeram parte dessa trajetória, em especial ao saudoso professor Geraldo, que me acolheu no mestrado e me acalmou durante o tempo em que foi meu orientador; e ao meu orientador professor Jaime, que foi muito compreensivo e colaborativo, sempre respondendo minhas dúvidas com cordialidade e prontidão.

Portanto, compartilho essa conquista com minha família, meus amigos, colegas e professores dessa jornada, e com as crianças que fizeram e fazem parte da minha caminhada enquanto professora na Educação Infantil.

Por fim, agradeço ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina no âmbito do UNIEDU, pelo qual esta pesquisa foi apoiada.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 30 de maio de 2023.

Maive C. P. Ventura

Maive Cardoso Padilha Ventura

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997).

RESUMO

Esta pesquisa possui como tema as percepções recíprocas de docentes e famílias na Educação Infantil. Objetivou conhecer as percepções das famílias sobre a atuação das professoras na Educação Infantil e das professoras sobre a atuação das famílias das crianças com quem trabalham em um Centro de Educação Infantil Municipal de Lages, SC. A relevância do estudo emerge da necessidade de famílias e professoras, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), compartilharem e complementarem a educação e o cuidado das crianças. Ambos, docentes e famílias exercem funções complementares e específicas da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, caracterizada como estudo de caso. A coleta de dados foi realizada pelo uso da técnica do grupo focal. Foram formados dois grupos, um composto por cinco responsáveis por crianças de um centro de Educação Infantil, e outro composto por cinco professoras da mesma instituição. Os dados recolhidos tiveram sua análise ancorada na teoria pedagógica histórico-crítica. Para esta abordagem teórica a escola/educação, não muda sozinha a sociedade, mas preconiza a prática emancipatória do professor com a participação da comunidade escolar e da sociedade, focados nas mudanças da realidade. Através desta pesquisa, foi possível concluir que as professoras percebem maior preocupação das famílias apenas com atividades relacionadas ao cuidado, desvinculando o que os documentos oficiais preconizam na Educação Infantil: a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, discurso bem presente entre as professoras das turmas de berçário e maternal. Quanto às famílias, elas até percebem o desenvolvimento das crianças, porém desconhecem a rotina na Educação Infantil, bem como, a formação das professoras e a maneira com que planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas; em sua maioria, o que objetivou a matrícula das crianças, foi a busca pelo cuidado, justificada pela razão das mães estarem à procura de emprego.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Professoras. Famílias. Percepção.

ABSTRACT

This research focuses on the reciprocal perceptions of teachers and families in Early Childhood Education. The objective was to understand the perceptions of families about the work of teachers in Early Childhood Education and the perceptions of teachers about the role of families of the children they work with in a Municipal Early Childhood Education Center in Lages, SC, Brazil. The relevance of the study emerges from the need for families and teachers, as advocated by the National Curricular Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), to share and complement the education and care of children. Both teachers and families play complementary and specific roles in Early Childhood Education. This is a qualitative and exploratory research, characterized as a case study. Data collection was carried out using the focus group technique. Two groups were formed, one consisting of five parents of children in an Early Childhood Education Center, and another consisting of five teachers from the same institution. The collected data were analyzed based on the historical-critical pedagogical theory. For this theoretical approach, the school/education does not change society alone, but advocates for the emancipatory practice of teachers with the participation of the school community and society, focused on changes in reality. Through this research, it was possible to conclude that teachers perceive a greater concern from families only with activities related to care, disconnecting what official documents recommend in Early Childhood Education: the inseparability between care and education, a discourse well-present among teachers in nursery and toddler classes. As for families, they do perceive the children's development, but are unaware of the routine in Early Childhood Education, as well as the teachers' training and the way they plan and develop their pedagogical practices. Mostly, the reason for enrolling children was the search for care, justified by the mothers' need to find employment.

Keywords: Early Childhood Education. Teachers. Families. Perception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição das publicações selecionadas por ano.....	26
Figura 1 – Estrutura de uma creche sorriso	77
Quadro 1 – Pesquisas correlatas selecionadas	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CBTC	– Currículo Base do Território Catarinense
CEIM	– Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNPI	– Plano Nacional da Primeira Infância
PNQEI	– Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPP	– Projeto Político Pedagógico
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMEL	– Secretaria Municipal da Educação de Lages
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinenses

SUMÁRIO

1	O SONHO PELO QUAL ME PUS A CAMINHAR	15
2.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2.2	BUSCA POR PESQUISAS CORRELATAS	23
2.2.1	Análise e discussões	25
2.2.1.1	Aspectos metodológicos e estruturais	26
2.2.1.2	Teorias	27
2.2.1.3	Temáticas.....	27
2.3	ABORDAGEM TEÓRICA.....	29
3	CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIAS.....	32
3.1	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA	32
3.2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	35
3.3	CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: DA IDADE MÉDIA À CONTEMPORANEIDADE.....	38
4	EM BUSCA DE EVIDÊNCIAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	43
4.1	O QUE CONSTA NO ORDENAMENTO LEGAL (1988 – 2018) SOBRE A FORMAÇÃO DAS DOCENTES QUE ATUAM NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
4.2	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A FUNÇÃO DAS FAMÍLIAS E DAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	45
5	INSERÇÃO NO CAMPO.....	49
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONSTA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	49
5.2	COMO OCORREU A COLETA DE DADOS	50
5.3	PRESERVANDO O ANONIMATO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
6	ENCONTROS E DESENCONTROS.....	53
6.1	FAMÍLIAS SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS	53
6.1.1	Famílias e sua participação: percepções das professoras	53
6.1.2	Formação e políticas públicas para a Educação Infantil.....	57
6.1.3	Ambiente pedagógico e ações para ampliar a participação das famílias	59
6.2	PROFESSORAS À VISTA DAS FAMÍLIAS	66
6.2.1	Percepções sobre a atuação das professoras e a Educação Infantil.....	66

6.2.2	Participação das famílias e sua relação com as professoras	71
6.2.3	Percepção sobre o Projeto Político Pedagógico	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICES	87
	Apêndice I – Roteiro para a realização do grupo focal I – Professoras	87
	Apêndice II – Roteiro para a realização do grupo focal II - Famílias	89
	Apêndice III – Transcrição do grupo focal realizado com as professoras	90
	Apêndice IV – Transcrição do grupo focal realizado com as famílias	107
	Apêndice V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	121

1 O SONHO PELO QUAL ME PUS A CAMINHAR

O pensamento do pedagogo Paulo Freire (1997, p. 79) “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” foi o ponto de partida para a construção desta pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, mais especificamente na Linha de Pesquisa 1, Políticas e Fundamentos da Educação.

Quando criança, eu amava ir à escola, gostava de interagir com as outras crianças e tinha um carinho especial por minhas professoras. Lembro-me que pedia para elas os pedacinhos de giz que seriam descartados, porque a minha brincadeira favorita era a de “escolinha”. Passava horas em casa riscando as portas do guarda-roupas, falando sozinha, tendo os ursos de pelúcia e bonecas como educandos. Posso dizer, então, que foi nessa época, que o sonho de ser professora brotou em meu coração.

Aos 16 anos, já cursando o 3º ano do ensino médio, fui voluntária por alguns dias em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) do sistema de ensino do município de Lages, SC. Porém, nessa ocasião, algo me chamou a atenção: as professoras eram chamadas de “tias” e a naturalidade com que elas aceitavam esse termo, causou-me estranhamento. Uma perturbação tamanha que, em futuro não tão distante, se transformaria em uma pergunta de pesquisa.

Em 2009, ingressei no curso de Pedagogia, e em 2011 fui auxiliar de professora em outro CEIM. Nessa época, novamente o fato das professoras serem chamadas de “tias” causava-me desconforto. Posteriormente, em 2013, já formada, assumi uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, porém, em 2014, por meio do processo seletivo, ingressei como professora da Educação Infantil. Foi então que, mais uma vez, fiquei intrigada: como pode em um ano eu ser chamada pelas famílias, educandos e colegas de profissão de “professora” e no outro de “tia”? Dessa forma, percebi que se tratava de um juízo de valor por parte das famílias em relação à docência na Educação Infantil. Atualmente isso ainda me causa inquietação, afinal, sou professora de Educação Infantil e não tia! “Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão.” (FREIRE, 2017, p. 30)

No ano de 2018, efetivei-me no sistema municipal de ensino de Lages como professora de Educação Infantil e, todos os dias, tenho a certeza de que a luta para realizar o sonho de menina valeu a pena, pois acredito que a educação, embora não sozinha, pode transformar pessoas e trazer a esperança de dias melhores para a sociedade.

Nesse contexto, entendemos que é por meio das práticas educativas das professoras¹ que a Educação Infantil contribui na formação da criança e, conseqüentemente, do cidadão ativo e participante da sociedade, pois possibilita novas experiências, transmite valores, regras e atitudes essenciais, que serão lembrados e utilizados por toda a vida.

Pode-se dizer que ali ocorre o momento de ampliação de relacionamentos e conhecimentos, bem como o processo inicial para a construção da identidade. Ademais, por ser considerada uma das mais importantes etapas da formação das crianças, é quando elas começam a existir fora do convívio familiar mais sistematizado. Isso implica lidar com diferenças, com o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, com a criação de laços de amizade e com as descobertas em diferentes áreas do conhecimento. Em outras palavras, é a criança inserindo-se em um coletivo mais amplo, a partir da convivência com outras pessoas.

Portanto, um ensino de qualidade, nessa fase, é, sem dúvida, essencial para o desenvolvimento humano integral, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como preconiza o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Assim sendo, uma das principais responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem, é a professora.

Da mesma forma, é também no meio familiar, sejam pais, mães ou responsáveis, em qualquer configuração familiar, que as crianças vão ou deveriam encontrar as condições adequadas para o seu desenvolvimento. A esse respeito, destacam-se os vínculos afetivos, a alimentação, a proteção, a segurança, a moradia, o aprendizado da ética, a participação no espaço pedagógico da Educação Infantil, enfim, todo o cuidado e a garantia dos direitos, uma vez que as crianças são consideradas, contemporaneamente, legal e socialmente como sujeitos históricos e de direitos, ou seja, reconhecidas como seres humanos de pouca idade, capazes de participar do seu próprio processo formativo. Essa constatação não quer dizer ausência de contradições, pois retrocessos combinados com avanços, são elementos constituintes da educação brasileira, em todas as etapas e modalidades.

Segundo a LDB n.º 9394/96, a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, enquanto de acordo com a Base Nacional Comum Curricular² (2017), seus eixos estruturantes, interações e brincadeiras, devem ser assegurados às crianças como direito de aprendizagem e desenvolvimento. Não faz muito mais de duas décadas que vem

¹ Ao longo do texto utilizaremos a nomenclatura “professora” por considerar que a profissão docente na Educação Infantil é majoritariamente feminina. Uma constatação também presente no campo empírico desta pesquisa.

² Apesar de ter sido promulgada, sabe-se que não há um consenso com relação a este documento, no entanto, por estar em vigor, o referenciaremos nessa produção.

consolidando-se na educação infantil o entendimento que vincula educar e cuidar como algo indissociável do processo educativo. O binômio educar e cuidar coloca frente a frente docentes e famílias, numa relação de participação e complementaridade na escola de Educação Infantil.

Nesse aspecto, a Educação Infantil obteve avanços e conquistas, sendo que a criança passou a ser reconhecida como sujeito social e histórico, que faz parte de uma sociedade e é protagonista de sua vida, com potencialidades, enquanto sujeito de direitos. Isso torna imprescindível que a escola seja um ambiente onde o cuidar e o educar sejam indissociáveis. Quando dizemos que a criança é protagonista, não significa que ela deve ser o centro de tudo, mas que tenha autonomia e espaço para que possa aprender. Dessa forma, o processo de ensino aprendizagem deve funcionar como uma troca, no qual cabe à professora criar possibilidades para que a criança possa desenvolver-se, protagonizando o seu próprio crescimento.

A nova concepção de criança impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Se antes a professora era vista como cuidadora ou, ainda, como autoridade máxima no processo de aprendizagem, hoje o seu papel está ligado à mediação do aprendizado e desenvolvimento da criança.

É nesse contexto de concepção da criança e de responsabilidades das famílias e dos docentes que atuam no centro de Educação Infantil que elegemos o tema “Docentes e famílias: percepções recíprocas em um centro de Educação Infantil de Lages, SC”. Ele surge de indagações e inquietudes a partir das minhas vivências enquanto docente na Educação Infantil, as quais me instigam a buscar compreender de maneira mais aprofundada o tema, conforme pontuamos acima e descreveremos abaixo.

Nessa perspectiva, a relevância social e acadêmica do tema reside no fato da política pública da Educação Infantil brasileira, depois de uma “breve” história de quinhentos anos de ausência do Estado ou presença ativa na promoção de ações assistencialistas e excludentes, com a participação e convivência das classes proprietárias na manutenção da ordem social, ter avançado nos últimos trinta anos. Trata-se, agora, de dar concretude às políticas da infância que viabilizem os direitos já garantidos por lei, desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela LDB (9394/96).

Contudo, muitos gargalos ainda persistem, tais como, a fragilidade da formação continuada de professoras, condições materiais, alimentares e didáticas das escolas deficitárias, recursos limitados por teto de orçamento público, a compreensão do próprio marco legal, sobretudo as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), articuladas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e, evidentemente, as percepções das famílias e sua participação na instituição e dos docentes sobre essa

participação das famílias, enfim, percepções recíprocas, inseridas na gestão democrática da Educação Infantil. Dessa maneira, esta pesquisa tem seu foco voltado ao fortalecimento da última dimensão relevante da Educação Infantil, que está centralizada na relação e participação das docentes e das famílias que transcorre de modo extremamente complexo. Nesse ponto, torna-se importante fazer boas perguntas para o tempo presente, pois ele anda cheio de passado, como ensina Schwarcz (2019). Portanto, devemos enfrentar o tempo presente, voltando ao passado, acompanhados de perguntas que devem ser feitas em nossa atualidade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), até a década de 1980, a expressão educação “pré-escolar” expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental, situando-se fora da educação formal. A partir da Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade torna-se dever do Estado e direito da criança e da família. Posteriormente, com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica.

Do mesmo modo, o antigo Jardim de Infância, conforme era denominado na história da Educação Infantil brasileira, trazia muito da perspectiva do “cuidar”, condecorando as profissionais responsáveis pelos pequenos com o título de “tia”: um termo afetivo dado para quem se tornava responsável pelas crianças na ausência das mães. O termo “tia” ainda tem sido associado à afetividade, mesmo com o surgimento de uma nova concepção do que é ser criança com a implantação da LDB (9394/96). Isso reforça a necessidade de superar a visão assistencialista da creche e conceber a criança como sujeito social e possuidor de direitos³. Afinal, o real papel da professora e a importância dessa etapa escolar ainda são fatores menosprezados por muitos, especialmente quando compara-se às outras etapas da educação.

Nesse ponto, pode-se dizer que a criança sente-se segura e feliz, não porque chama sua professora de “tia”, mas porque o ambiente que lhe é apresentado é, ao mesmo tempo, instigante e acolhedor. Porém, ainda há uma insistência por parte das famílias – talvez por desconhecerem a atuação da professora –, na direção de perpetuar o simbolismo presente na nomenclatura “tia”. Desse modo, baseando-se na minha prática, algumas perguntas se tornaram pertinentes e me instigaram a pesquisar: Quais as razões das famílias ao matricularem as crianças na escola de Educação Infantil? Como interagem com as professoras de seus filhos?

³ Reconhecer a criança como sujeito social e possuidora de direitos é reconhecê-la enquanto ser humano de pouca idade, capaz de participar do seu próprio processo formativo.

Essas atitudes são reflexos de uma cultura participativa/não participativa da vida escolar de seus filhos? O que as famílias pensam sobre a função da escola nesse período e quais suas percepções sobre o saber e o fazer das professoras?

Do outro lado do processo pedagógico estão as professoras, sendo que a respeito delas questiona-se: Quais suas percepções sobre as famílias responsáveis pelas crianças com quais se encontram diariamente na escola? Como interagem com as mães quando estas chegam e deixam seus filhos no espaço da escola de Educação Infantil? Quais são as atividades desenvolvidas que oportunizam a participação das famílias na escola? As professoras tiveram uma preparação adequada no período da formação inicial para valorizar, interagir com as famílias na Educação Infantil? Ao ingressar na vida profissional, ou seja, os processos de formação continuada levam em conta a tematização da participação da família na escola e desta na vida das famílias? As professoras conhecem o ambiente familiar de cada criança? As DCNEI (2009) são conhecidas e efetivadas no cotidiano das práticas pedagógicas na Educação Infantil? Afinal, o que preconiza o Projeto Pedagógico da escola de Educação Infantil acerca da concepção e interação docentes e famílias?

Em relação a isso, a priori, sabemos que os desafios são grandes no cotidiano da relação entre famílias e docentes, como a disponibilidade do tempo e a labuta diária das famílias na luta pela sua sobrevivência, a pouca flexibilidade de horários da instituição para promover encontros entre docentes e famílias, entre tantas outras dificuldades. Considerando o conjunto das indagações acima, pode-se dizer que a presente pesquisa surgiu para escutar as famílias e as professoras. Não desejamos saber apenas respostas de perguntas formuladas mecanicamente, mas escutar queixas, mazelas e também ouvir narrativas de boas práticas ou experiências que exigem sua superação, bem como escutar famílias e professoras sobre suas percepções de uns sobre os outros, com vistas a compreender os encontros e desencontros entre ambos. Diante disso, formulamos, então, a seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorre a relação entre as docentes e as famílias das crianças em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Lages, SC?

Para dar conta de responder à questão de pesquisa, traçou-se o seguinte objetivo: Compreender as percepções das famílias sobre a atuação das professoras e as percepções das professoras sobre a atuação das famílias das crianças com quem trabalham em um CEIM de Lages, SC. Para que esse objetivo geral fosse alcançado, foram propostos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as percepções das famílias das crianças sobre a atuação das professoras, e as percepções das professoras sobre a atuação das famílias de um CEIM; b) identificar nos documentos oficiais a função das professoras e das famílias na Educação

Infantil; c) apontar as lacunas, desafios, avanços a partir das percepções recíprocas de professoras e famílias, considerando a atuação de ambos no cotidiano da Educação Infantil.

Assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso. A coleta de dados ocorreu pela realização da técnica do grupo focal, segundo Gatti (2005), sendo formados dois grupos, um composto por cinco responsáveis por crianças de um CEIM, e outro composto por cinco professoras da mesma instituição. Os dados recolhidos tiveram sua análise ancorada na teoria pedagógica histórico-crítica.

Para organizar o trabalho, a dissertação está composta por seis seções, sendo a introdução a primeira delas, na qual apresento minha trajetória atrelada ao objeto de pesquisa, relevância social e acadêmica do estudo, bem como as questões conceituais trabalhadas, a questão orientadora, os objetivos e a estruturação do trabalho. Já a segunda seção apresenta os aspectos metodológicos e teóricos da pesquisa. Em seguida, a terceira seção traz uma discussão teórica, apresentando a concepção de criança e infância atrelada à história das crianças e a história da Educação Infantil no Brasil, bem como as configurações familiares na sociedade contemporânea. Por sua vez, a quarta seção busca evidências nos documentos oficiais, sobre a formação docente e a função das professoras e das famílias no âmbito da Educação Infantil. Posteriormente, na quinta seção, apresenta-se detalhadamente como ocorreu a inserção no campo de pesquisa e os desafios enfrentados durante o percurso. Por fim, na sexta seção, encontra-se uma análise das percepções das famílias e docentes, com base nos dados coletados através dos grupos focais.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos necessários para a elaboração e execução da pesquisa de campo, bem como a busca por pesquisas correlatas e a discussão teórico-metodológica.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O detalhamento dos procedimentos metodológicos é de extrema importância em toda pesquisa, pois, através dele, descrevemos o caminho percorrido durante o processo. Dessa forma, procurando compreender as percepções entre famílias e docentes na Educação Infantil do sistema municipal de educação de Lages, SC, adotamos uma abordagem qualitativa, considerando a pesquisa como um estudo de caso. Nesse sentido, caracteriza-se como qualitativa porque estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e comportamentais. Sobre isso, Triviños (2013, p. 131) traz que “na pesquisa qualitativa, de forma muito geral, segue-se a mesma rota de uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou questão, uma coleta e análise das informações”.

Da mesma forma, este trabalho é considerado um estudo de caso, pois “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). É muito comum a aplicação do estudo de caso na área das ciências humanas, da saúde, e particularmente na educação. Trata-se de intensificar e sistematizar uma pesquisa focada em um fenômeno, mas que tem características comuns no contexto de um universo social mais amplo. O estudo de caso não deve ser tomado como uma investigação simples, pois exige muitas habilidades do pesquisador. Aqui, trata-se de uma investigação focada em um Centro de Educação Infantil, mas no cenário empírico desta pesquisa podem ser encontrados setenta e nove (79) Centros de Educação Infantil, denominação municipal utilizada para se referir às creches e pré-escolas que atendem as crianças de 0 a 5 anos no município de Lages.⁴

Além disso, o objetivo de um estudo de caso é produzir um conhecimento aprofundado sobre aquele caso em cena, considerando as suas particularidades, complexidades, múltiplas

⁴ Disponível em: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/ceims-e-emebs>. Acesso em: 9 jun., 2022.

determinações e especificidades, mas esses conhecimentos podem e devem ganhar dimensão generalizante, podendo ser tomados como referência teórica e prática para a compreensão de situações similares. Ou seja, compreendemos que estamos estudando o fenômeno de um Centro de Educação Infantil, mas estamos interessados em compreender o fenômeno em sua maior abrangência, em suas políticas e práticas pedagógicas, com foco nas percepções das famílias e docentes da Educação Infantil, no âmbito do município de Lages, SC, incluindo sua amplitude nacional.

Outra dimensão importante vinculada ao estudo de caso, portanto, na consideração do objeto de estudo, é a preocupação em avançar na investigação para além da descrição da aparência do fenômeno. Pretende-se desvendar sua origem, constituição e dinâmica de sua essência. A porta de entrada é a aparência, mas ela não coincide com a essência fenomenológica. Ela esconde e revela a essência, diz Kosik (1989), daí a razão de ser da investigação. Nesse contexto, também não existe exterioridade entre o objeto investigado e a pesquisadora, tendo em vista que sou docente da Educação Infantil e, agora, na condição de pesquisadora, sinto-me profundamente afetada pelo objeto de pesquisa. Nessa situação, é impossível qualquer tentativa de neutralidade, mas isso não exclui o rigor e a necessidade da objetividade na construção do conhecimento.

Após o levantamento teórico e estudo exploratório das referências bibliográficas, adentramos na pesquisa de campo. Para tanto, foi solicitada uma autorização junto à Secretaria Municipal da Educação de Lages SC (SMEL), respeitando os aspectos éticos, em conformidade com Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Após a aprovação, a pesquisa seguiu o seu cronograma de realização. O universo mais amplo da pesquisa de campo foi constituído por cinco responsáveis por crianças matriculadas e assíduas de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Lages, SC, e cinco professoras dessa mesma instituição.

Já os critérios de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foram: os responsáveis por crianças que tinham maior frequência, que as conduziam até a escola, e que residiam na mesma casa. Portanto, foram excluídos do grupo focal os responsáveis por crianças com menor frequência e que não tinham contato direto com a escola, de modo que a amostragem contemplou cinco participantes, sendo um do berçário misto, um do maternal I, um do maternal II, um do pré I e um do pré II.

Por sua vez, quanto ao critério de seleção das docentes, houve a opção por uma professora de cada turma, sendo selecionadas aquelas que tivessem mais tempo de atuação na

Educação Infantil do sistema municipal de educação de Lages. Assim, essa amostragem contemplou cinco participantes.

O grupo focal foi a técnica utilizada para a coleta de dados, pois acredita-se que através de interações em grupo “além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2005, p. 11).

2.2 BUSCA POR PESQUISAS CORRELATAS

A busca por pesquisas correlatas possibilita, além de um melhor aprofundamento do objeto de estudo, verificar qual o caminho trilhado por outros pesquisadores na construção de seus estudos, bem como saber quais os autores embasaram seus escritos, que instrumentos utilizaram na coleta de dados e, nesse caso, também busca-se enriquecer significativamente o presente estudo.

Com o objetivo de verificar a literatura disponível sobre o tema aqui abordado, foram realizadas algumas buscas por pesquisas correlatas. A primeira busca ocorreu no Portal de Periódicos (Capes), realizada a partir dos descritores “professoras” “famílias” e “creche”, resultando em dois títulos, porém se tratava do mesmo trabalho, sendo um artigo e um livro. Ao utilizar novos descritores, ou seja, "professoras", "famílias" e "educação infantil", com os filtros “educação infantil” e “periódicos brasileiros”, obteve-se 41 publicações. Ao ler todos os títulos e resumos, foram selecionados dois trabalhos.

Uma nova busca foi realizada na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os descritores “professoras”, “famílias” e “creche”. Porém, nessa ocasião, nenhum resultado foi obtido, então foram utilizados os descritores “professoras”, “famílias” e “educação infantil”, que resultaram em três publicações, porém nenhuma delas possuía relação com este estudo.

Então, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores “professoras e famílias” and “creche”, o que resultou em apenas quatro títulos. Já ao utilizar novos descritores, isto é, “educação infantil” and “famílias”, aplicando os filtros “idioma português” e “programa de pós-graduação em educação”, restaram 66 resultados. Nesse processo de seleção, após ler os títulos e os resumos, uma publicação foi selecionada.

Por fim, foi realizada uma busca no acervo virtual de dissertações da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), com o descritor “famílias”, resultando em dois títulos, sendo

um deles selecionado. Em outra busca, ao utilizar o descritor “educação infantil”, chegou-se a 37 publicações, dentre as quais quatro foram selecionadas.

Nessa etapa, evidencia-se que todas as buscas garantiram procedimentos que as delimitassem por publicações brasileiras, porém, não houve delimitação quanto aos anos das publicações, preferindo-se conhecer os resultados mediante buscas atemporais. As informações contidas nas publicações selecionadas foram organizadas por ordem alfabética em no Quadro 1, composto pelos itens: título, ano, fonte de publicação, objetivos e metodologia.

Quadro 1 – Pesquisas correlatas selecionadas

TÍTULO	ANO	FONTE DE PUBLICAÇÃO	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Creche: lugar para ficar ou para aprender? As famílias respondem	2017	Capes Artigo	Escutar as famílias de crianças de berçários que frequentam a creche em período integral, procurando compreender o sentido atribuído por elas às atividades realizadas nas creches	Pesquisa de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas.
Do paradigma assistencialista ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: Histórias das professoras da Educação Infantil de Vacaria (RS)	2014	Uniplac Dissertação	Conhecer a compreensão das professoras acerca da transição do paradigma assistencial ao paradigma de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil em Vacaria (RS)	Pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva; cuja coleta de dados ocorreu por meio de história oral e análise de conteúdo.
O conhecimento pertinente na relação família e instituição de Educação Infantil	2017	Uniplac Dissertação	Tecer um estudo sobre a relação sistêmica entre família, instituição de educação infantil e educadores da infância no compartilhamento do educar e cuidar.	Pesquisa de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas.
Participação das famílias no cotidiano de uma creche: Percepções das mães e das professoras de um CEIM, em Lages, SC.	2021	Uniplac Dissertações	Compreender como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.	Pesquisa de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de narrativas.

Continua...

TÍTULO	ANO	FONTE DE PUBLICAÇÃO	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Percepções de profissionais e familiares de crianças de creches quanto ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil	2019	Capes Artigo	Contribuir na discussão sobre o papel e as funções do atendimento educacional da primeira infância, a partir da análise das falas dos atores envolvidos, família e profissionais.	Pesquisa de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio de grupos focais
Profissionalização da docência na Educação Infantil na Rede Municipal de Lages – SC	2020	Uniplac Dissertação	Compreender a profissionalização da docência na Educação Infantil da Rede Municipal de Lages-SC.	Pesquisa de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas.
A relação entre a família e a instituição de Educação Infantil: Descrição reflexiva sobre uma experiência	2007	BDTD Tese	Descrever e refletir sobre a construção/sistematização de uma relação entre família e instituição de Educação Infantil, em prol do compartilhamento das ações de cuidado e educação das crianças, no contexto de criação de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na cidade de Natal – RN.	Pesquisa de abordagem qualitativa com características de uma pesquisa-ação, tendo como principais instrumentos de construção dos dados as entrevistas abertas ou semiestruturadas.
Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na Educação Infantil	2018	Capes Artigo		Pesquisa de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.2.1 Análise e discussões

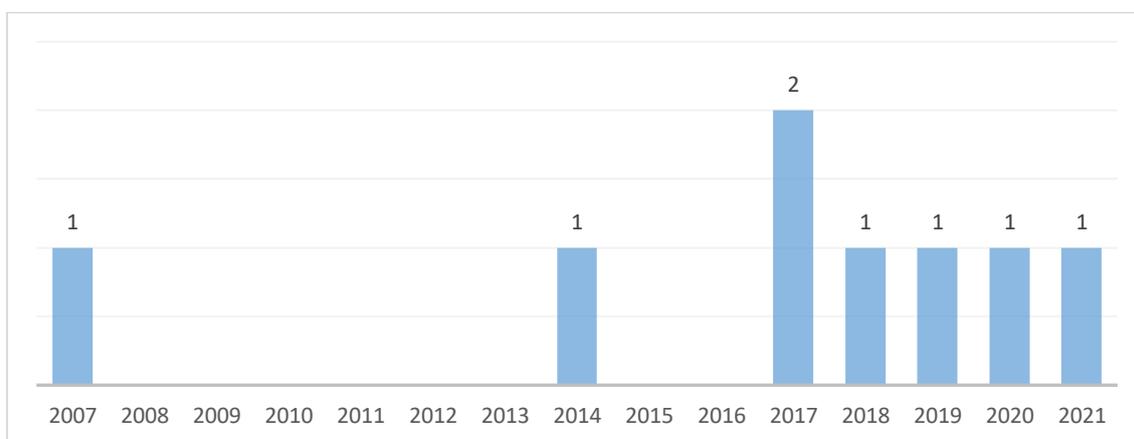
A leitura das publicações selecionados permitiu a organização de três tópicos que serão apresentados e descritos a seguir.

2.2.1.1 Aspectos metodológicos e estruturais

Foi possível verificar que todos os autores dos trabalhos selecionados pertenciam ao sexo feminino, remetendo-nos ao campo de que a profissão docente na Educação Infantil é majoritariamente feminina.

Considerando que não houve delimitação do ano de publicação na busca, a distribuição dos artigos selecionados ficou concentrada entre 2007 e 2021, conforme expõe o Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição das publicações selecionadas por ano



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação aos tipos de trabalho, todos apresentavam os resultados da pesquisa. Quanto à estrutura, foi possível constatar que estavam de acordo com o esperado. Já no que tange aos objetivos, todos os trabalhos apresentaram claramente. No que se refere à descrição do método empregado, todos descreveram de forma clara e compreensível. Dos oito trabalhos, todos eram empíricos e utilizaram o método qualitativo para investigar o fenômeno; nenhum dos estudos mencionou o nível socioeconômico dos participantes.

No que diz respeito aos participantes dos estudos, a maioria investigou familiares ou responsáveis e profissionais da educação. Destaca-se que dentre os participantes familiares ou responsáveis, a maioria era do sexo feminino, sendo que se prontificaram mais a participar. Os instrumentos utilizados nas pesquisas foram: análise documental, entrevista, grupo focal, e análise de narrativas. É importante salientar que alguns estudos utilizaram mais de um instrumento para a coleta de dados.

Por fim, destacam-se as contribuições dadas pelos trabalhos, sendo que todos apresentaram a seção de Considerações Finais. Mais especificamente, sete deles apresentaram esse item de forma completa, retomando a ideia principal por meio da articulação entre a introdução e o desenvolvimento do texto, enquanto um trabalho foi breve na conclusão do estudo.

2.2.1.2 Teorias

A leitura das publicações selecionadas deixou em evidência a diversidade de teorias que abordam a questão da relação entre família e escola, levando em consideração que muitos autores fazem uso da sociologia da educação para compreender essa questão. Buscando examinar a relação entre as famílias e as instituições de Educação Infantil, foram utilizados, em mais de um trabalho, autores como Ariès, Bakhtin, Bardin, Freire, Kuhlman, Lakatos, Mainardes, Minayo, Morin, Nóvoa, Rosenberg, Sarmiento e Wallon.

2.2.1.3 Temáticas

Em seu artigo, Casanova (2017) descreve que escutar as famílias permitiu a constatação de que a creche é um lugar onde as crianças ficam para que suas mães possam ir trabalhar. Essa característica foi reforçada nos momentos de chegada e despedida, quando algumas mães são informadas pela professora se a criança comeu, dormiu e passou bem. As famílias até sabem que as crianças brincam, ouvem histórias, cantam, dançam, pintam e desenharam, mas percebem essas atividades apenas como distração. Em aproximação a isso, as mães reconhecem a creche como um espaço de aprendizagens, porém, observam isso por meio da criança e não através da comunicação com as professoras.

Sob o mesmo viés, Machado (2014) traz em sua dissertação a informação de que, mesmo com a legislação exigindo uma mudança no contexto da Educação Infantil, somente no ano de 2002 as professoras foram inseridas nas escolas infantis do município de Vacaria. A partir disso, foi realizado um levantamento sobre as condições dos prédios e as necessidades urgentes. Mesmo com o esforço dos funcionários de tornar o ambiente adequado, isso não foi suficiente para a nova concepção de infância. Assim, foi necessária a ampliação de discussões acerca da formação e a importância do professor de Educação Infantil. A pesquisa mostrou que houve resistência às mudanças, dificultando o processo de transição do paradigma.

Por sua vez, Albuquerque (2017) descreve em sua dissertação que os professores enfatizam a necessidade de dar autonomia às crianças e favorecer a participação das famílias na Educação Infantil. Além disso, dá-se ênfase também à importância de se ter uma educação integral, que seja articulada entre família e instituição de Educação Infantil, com a criação de estratégias de comunicação e interação entre ambas. Especificamente quanto às respostas das famílias, entende-se como sendo um trabalho em grupo, destacando que as responsabilidades são tarefas a serem compartilhadas. Todas essas pontuações reforçam que as relações são antagônicas e complementares, conforme já destacado no presente texto.

Já na dissertação de Crestani (2021), evidencia-se que as respostas obtidas tiveram total ligação com o campo empírico e que as falas dos sujeitos da pesquisa estavam ancoradas em discursos que justificavam suas práticas. A pesquisa evidenciou a necessidade de repensar as práticas cotidianas atreladas às necessidades reais da comunidade escolar. Dessa forma, conclui-se que há a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas a garantir o acesso e a permanência da criança, oferecendo oportunidades ao conhecimento e direitos iguais a toda sociedade, com ênfase na importância da relação entre família e creche.

Na sequência, Barrocas e Simões (2019) descrevem em seu artigo que as falas dos familiares e das profissionais foram semelhantes e apontaram para uma visão positiva da Educação Infantil e das vivências das crianças nas instituições, que foram assimiladas no desenvolvimento integral e no melhor desempenho na vida familiar e escolar. Porém, houve muitos desafios mencionados, afirmando-se a importância da existência de instituições de Educação Infantil de qualidade.

Por outro lado, por meio de seu estudo, Toigo (2020) encontrou vestígios da desvalorização da docência, ainda hoje presentes na LDB (9394/96), pois a própria divisão da Educação Infantil entre creche e pré-escola traz consigo a visão de assistencialismo nos primeiros anos da EI. Assim, a partir da pesquisa da autora, foi possível compreender a constituição da docência, buscando também compreender as transições e vivências relatadas pelas professoras entrevistadas. Desse modo, foi comprovado que, independentemente do momento em que ingressaram, ou da nomenclatura que estava em vigor, todas se consideravam professoras.

Ainda nesse enfoque, em sua tese, Farache (2007) destaca que, mesmo com as reuniões, discussões e através dos relatos das famílias entrevistadas sobre gostarem das atividades realizadas na escola, os temas trabalhados não surgiram a partir de sugestões delas, mas sim do que a instituição entendia serem necessidades das famílias. Esse fato traz a indagação de que a sistematização do compartilhamento do cuidado e da educação das crianças teria sido mais

efetivo se as famílias fossem ouvidas antes da equipe definir os temas, embora tenha sido esse o caminho possível, levando em consideração a falta de tempo das famílias e o desconhecimento de questões específicas e relevantes para o cuidado e educação, bem como a escassez de tempo dos profissionais da educação.

Por fim, o artigo de Alves e Côco (2018) evidencia que a expectativa dos entrevistados interessados em matricular as crianças na instituição de Educação Infantil era a de substituição da família, sendo que, em sua maioria, referiram-se à profissão docente no feminino, dando a entender que a professora deveria assumir a função da mãe no período em que a criança estivesse na instituição. No entanto, em algumas falas, a qualificação da professora era destacada como sendo fundamental para exercer a docência.

Diante disso, como é possível perceber, embora o tema abordado seja muito discutido em pesquisas na área da educação, diante das leituras realizadas e elencadas acima, pode-se verificar o quão relevante é essa temática, considerando que ainda existem lacunas, desafios, e avanços a partir da relação entre professoras e famílias na Educação Infantil.

2.3 ABORDAGEM TEÓRICA

Esta pesquisa está referenciada na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2011/2019). Na abordagem histórico-dialética, valoriza-se a prática como critério da verdade. Sendo assim, Minayo (2016, p. 14) argumenta que:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Vale ressaltar que a metodologia e o método indicam o caminho do pensamento e da prática na pesquisa. Na perspectiva teórica que elegemos, os fenômenos sociais estudados são encontrados na realidade, sendo eles, portanto, construções históricas.

A pesquisa de caráter histórico-cultural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiram de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (TRIVIÑOS, 2013, p. 130).

Logo, não se trata de descrever as aparências do objeto investigado, mas de fazer o esforço da pesquisa, ou seja, ir além das aparências, atingindo a essência a ser desvendada. Para seguir nessa linha teórica é necessário ter “uma concepção dialética da realidade natural e social do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” (TRIVIÑOS, 2013, p. 73).

Saviani (2017), por sua vez, classifica as teorias pedagógicas da escola tradicional, nova e tecnicista, como não críticas, por partirem de uma ideia de que a educação tem poder sobre a sociedade e que não reconhecem os limites dela. Destaca-se, então, que a escola nova, apesar de se declarar como revolucionária e inovadora, era reprodutivista, ou seja, continuava na esfera burguesa/capitalista, sem articular a educação com as transformações sociais.

Especificamente quanto às teorias críticas, tem-se que elas surgiram para mostrar os limites das teorias existentes. Contudo, nenhuma delas deu conta da questão de articular o social com a educação, pois as diferenças existentes na sociedade desapareciam quando eram levadas para o campo da educação. Portanto, Saviani construiu os elementos para uma teoria crítica não reprodutivista, tendo a escola como o ponto de partida, sendo que os alunos partem do empírico para o concreto pela mediação do abstrato (SAVIANI, 2017).

Vê-se que esta perspectiva epistemológica tem tudo a ver com a compreensão de Marx sobre a pesquisa uma vez que, segundo Netto (2011), ela consiste na reprodução ideal do movimento do real, isto é, o pesquisador tem a atribuição de reproduzir idealmente o movimento real do objeto. Para tanto, extrai do campo empírico o seu movimento. Daí a importância de realizar-se um cuidadoso inventário da aparência do fenômeno, pois a aparência é o ponto de partida da construção do conhecimento. Nesse aspecto, entretanto, é importante reiterar que a aparência não esgota o desvendamento do objeto, ao contrário, o movimento intelectual parte da aparência para alcançar a estrutura e o movimento do fenômeno.

Para Saviani (2019) existem dois grupos que diferem as tendências pedagógicas: um que prioriza a teoria sobre a prática, com enfoque em como ensinar, e outro que favorece a prática sobre a teoria, dando ênfase em como aprender.

Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos [...] se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação” (SAVIANI, 2019, p. 69).

Dessa forma, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação não envolve apenas o conhecimento científico, mas tem como finalidade conscientizar as pessoas sobre o seu papel na sociedade, sendo agentes sociais ativos. Portanto, essa teoria é reconhecida como histórica, por valorizar o conhecimento acumulado e organizado, e crítica, porque assim como o materialismo histórico-dialético, olha a realidade social para apontar os seus problemas e buscar soluções. Assim, os fenômenos estudados são encontrados na realidade, pois são históricos e busca-se a sua transformação.

Nessa perspectiva, para Saviani (2011), se a teoria desprendida da prática se caracteriza como observação, a prática desprendida da teoria é algo realizado de forma natural, espontânea. Ademais, se do ponto de vista do idealismo a teoria sobrepõe a prática, de modo que ela se desfaz na teoria, o pragmatismo faz exatamente o contrário, trazendo a prática primeiro, enquanto na filosofia da práxis a teoria e a prática tornam-se uma só. Essa última premissa nos interessa, pois uma prática desacompanhada da teoria é vazia. Ao contrário, somente a unidade teórica/prática tem potencial para a transformação, à medida que a prática torna-se práxis.

É nesse contexto que esta pesquisa está situada, sendo que a prática acontece, surgindo, conseqüentemente, a teoria para dar sentido à ação, com o objetivo de avançar na investigação para além da descrição da aparência do fenômeno, de modo a desvendar a sua origem, constituição e a dinâmica de sua essência.

3 CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIAS

Nesta seção, aborda-se a concepção de criança e infância desde o século XVIII até o presente século XXI, traçando um breve percurso da história das crianças no Brasil. Na sequência, referenciando-se em Moysés Kuhlmann, trataremos aspectos importantes sobre como deu-se o surgimento da Educação Infantil em nosso país. Por fim, encerraremos essa seção apresentando as configurações familiares na sociedade contemporânea.

3.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

As formas como a criança e a infância são entendidas pela sociedade têm uma relação direta com a historicidade. Esses conceitos são o resultado de uma construção social, na qual comportamentos são produzidos, reproduzidos e transformados, de forma que chegamos à contemporaneidade, reconhecendo a criança como ser histórico e possuidor de direitos.

Até o século XVIII “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade.” (ARIÈS, 2019, p. X). Parafrazeando o autor, a criança passava por um período curto, chamado de “paparicação”, uma fase em que os sentimentos eram superficiais, pois, após esses primeiros anos de vida, se ela morresse, poucos ficariam inconsoláveis, visto que, a ordem era não fazer muito caso, porque logo a criança seria substituída por outra. Nesse contexto, as crianças maiores, que já não dependiam inteiramente dos cuidados de suas mães ou amas, passavam a participar das relações sociais dos adultos, sendo vistas como miniaturas de adultos.

Com base nessas informações, percebe-se que a afetividade, hoje muito discutida e vista como parte importante do desenvolvimento infantil, naquela época era quase que imperceptível. Nem mesmo o termo “criança” tinha a mesma definição que temos hoje, pois ele não era utilizado apenas para referir-se ao ser humano, mas também a animais e plantas.

De acordo com Mary Del Priore (2020), o século XIX ratifica a descoberta humanista de especificidade da infância e da adolescência como idades da vida. Os termos “criança”, “adolescente” e “menino” já aparecem em dicionários de 1830, sendo que a criança, nesse momento, é a cria da mulher, da mesma forma que os animais e plantas também possuem suas crianças. Tal significado provém da associação da criança ao ato de criação, sendo que criar significa amamentar ou, como as plantas não amamentam, alimentar com a sua própria seiva. Somente com a utilização do termo de forma popularizada, já nas primeiras décadas do século

XIX, é que os dicionários reconheceram o uso exclusivo da palavra criança para a espécie humana.

Para a sociedade do Brasil oitocentista⁵, a infância era a primeira etapa da vida, quando havia a fala imperfeita ou a ausência dela. Após essa fase, vinha a puerícia, que ia dos três aos dez ou doze anos, porém, ambas as denominações estavam ligadas apenas aos aspectos físicos. Por meio das fotografias da época, percebe-se que a França era um modelo a ser seguido, mesmo que, às vezes, adaptado, levando em consideração as condições financeiras de cada família, porém, a elite seguia à risca o modelo francês. Uma coisa é certa, desde sempre a desigualdade social esteve presente na história, pois em 1845 já existiam lojas na Corte com presentes de qualidade, que só eram acessíveis às crianças pertencentes às famílias com um alto poder aquisitivo.

Nesse período, a escola tinha como objetivo somente a transmissão de conhecimentos, e tal finalidade só poderia ser efetiva se a educação doméstica estabelecesse os princípios morais, sem confundir educação com instrução. A educação era distinta, sendo ministrada por homens para os meninos e por mulheres para as meninas. Os pais pré-estabeleciam as futuras vivências dos filhos, a educação e o tipo de instrução determinavam o acesso das crianças ao mundo adulto, designando as funções sociais dos homens e das mulheres desde a tenra idade (PRIORE, 2020).

Mas afinal, o que distingue criança de infância? Os sociólogos, Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto, nos explicam minuciosamente essa distinção:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11).

Desse modo, toda criança é criança, independentemente do contexto cultural e histórico em que ela vive, o que altera são as ações dos adultos em relação a elas. De acordo com o dicionário Aurélio, criança é um ser humano que está vivendo o período da infância e infância é o período da vida que vai do nascimento até a puberdade, por volta dos 12 anos.

⁴ Contempla o tempo do Brasil como colônia, até ser um Reino Unido com Portugal do qual teve independência em 7 de setembro de 1882, o período como Império até 1889 e o estabelecimento da Primeira República em 1890; ou seja, um tempo determinante e de grande produção cultural, em que o Brasil começou a definir sua própria identidade. Disponível em: <https://www.significados.com.br/oitocentista>.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal (1988), define crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em condição específica de desenvolvimento, que requer proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e Estado, considerando criança a pessoa de até 12 anos incompletos, e adolescente entre os 12 e 18 anos de idade. Em um dos seus artigos, são enunciados os seguintes direitos:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 1990).

Segundo o PNPI (2010), a última década do século passado e a primeira do século XXI foram palco de muitas mudanças no quadro jurídico, na política social, na ação governamental e no envolvimento da sociedade brasileira em relação à proteção, promoção e participação da criança. Os progressos do Brasil nessas áreas, nos últimos anos, são reconhecidos nacional e internacionalmente. A Constituição Federal de 1988 foi o marco de um novo olhar político, educacional e social sobre a criança, no qual ela passa a ser considerada cidadã, sujeito de direitos e a família, a sociedade e o Estado são declarados responsáveis por garantir, com prioridade absoluta, esses direitos. A palavra “menor” foi substituída por “criança e adolescente”, independentemente de distinções econômicas, sociais, jurídicas, familiares e outras.

Por sua vez, a BNCC (2017, p. 36) entende a criança como um ser que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social”. Nessa ótica, a criança é compreendida como um sujeito social e possuidora de direitos, sendo reconhecida enquanto ser humano de pouca idade, capaz de participar do seu próprio processo formativo.

Enfim, os conceitos de criança e infância são variáveis e, para compreendê-los, faz-se necessário considerar os contextos estruturais, as condições e o tempo em que estão inseridos, muito embora ser criança, na contemporaneidade, é ter o acesso a direitos básicos, como a educação, saúde, nutrição, e à vida. É importante salientar que *criança* não é sinônimo de *infância*, e mesmo com o reconhecimento e enriquecimento das leis e estudos acerca desse período da vida, nem todas as crianças vivem a infância, afinal, muitas estão inseridas em um meio que impossibilita a consolidação de seus direitos na prática, ainda que garantidos por lei.

3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

No Brasil, até 1875, pouco falava-se sobre o ensino na primeira infância. Em “Histórias e memórias da educação no Brasil”, Kuhlmann (2014) aborda que a primeira instituição de Educação Infantil que se tem notícia em nosso país foi o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, com o início de suas atividades em 1875, no Rio de Janeiro. Segundo o autor referenciado, no regulamento que constava na Corte, em 1854, as crianças poderiam ir à escola a partir dos 5 anos, visto que muitas delas acompanhavam os seus irmãos mais velhos e acabavam sendo acolhidas nas instituições.

Porém, no início do século XIX são criadas creches, salas de asilo (chamadas posteriormente de salas maternais) e outras instituições educacionais, destinadas a atender crianças de 0 a 6 anos. Somente no século XXI passa-se a denominar esses espaços como instituições de Educação Infantil (KUHLMANN, 2014).

Inicialmente, foram criadas as instituições que atendiam as crianças até 2 anos, sendo que estavam ligadas a organizações de saúde e assistência.

A creche foi divulgada no Brasil em 1879, no jornal *A Mãe de Família*, que tinha como redator Carlos Costa, médico especialista em moléstias das crianças. A matéria *A creche (asilo para a primeira infância)* aparece logo após o primeiro editorial e está publicada em partes ao longo dos seis primeiros números do jornal. O autor, Rossuth Vinelli, médico da Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro, manifesta o intuito de chamar a atenção da sociedade brasileira, *especialmente das mães de família, para a importante questão das creches, vulgarizar sua ideia entre nós, mostrar suas vantagens* (KUHLMANN, 2014, p. 69).

A matéria apresentava a creche como um lugar onde as crianças menores de dois anos ficariam para que suas mães pudessem trabalhar, definindo as instituições educacionais como: “[...] à escola primária antecedia-se as salas de asilo da segunda infância, para crianças dos 3 aos 6 anos, e a creche, para a criança até 2 anos” (KUHLMANN, 2014, p. 69). Ainda de acordo com Kuhlmann (2014), a creche era destinada somente para as crianças cujas mães trabalhavam, pois defendia-se a ideia de que quanto menor a criança, deveria permanecer com a família.

Nesse caso, a creche era apenas de caráter assistencialista, surgindo como uma proposta social para que as famílias pobres não abandonassem seus filhos nas Rodas dos expostos⁶ – mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos que ficavam aos cuidados de instituições de caridade –, já que se a mãe pudesse trabalhar, poderia contribuir no sustento da família. Por sua vez, o jardim de infância seguia o modelo francês e mesmo com manifestações para que todos tivessem acesso, as poucas instituições que existiam, eram destinadas às crianças de classes privilegiadas (KUHLMANN, 2014).

O mesmo autor discorre que a primeira creche no Brasil foi inaugurada no Rio de Janeiro, em 1899, destinada a atender os filhos dos operários de uma fábrica de tecidos. A partir de então, novas creches foram criadas e, embora o processo fosse lento, o olhar para a primeira infância passou a ser um assunto que ganhou a atenção de grande parte da sociedade.

A proteção à infância ganha um ímpeto em relação ao período de escravidão e da monarquia. São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena. *Cuidemos da infância de nossa pátria*, intitula-se o discurso do presidente da Associação Municipal Protetora da Instrução Desvalida, Dr. Vieira Souto, que era chefe da maternidade de Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, em 1917. (KUHLMANN, 2014, p. 183)

Embora existissem associações e instituições voltadas às crianças, ainda não existia uma política nacional para a infância, tratava-se apenas de assistencialismo, promovida segundo a “pedagogia da submissão”, a qual preparava os pobres para aceitarem a exploração social (KUHLMANN, 2014).

Como aponta Kuhlmann, as mulheres que atuavam diretamente com as crianças não tinham qualificação profissional, porém, muitas das que supervisionavam, eram professoras. Com o aumento de creches e jardins de infância, novos conhecimentos sobre a educação infantil passaram a fazer parte do currículo da escola normal, mas com o conteúdo voltado apenas aos cuidados das crianças. Somente em 1920 a pedagogia passa a ser vista como arte e ciência. Nessa época, as ideias de Montessori começam a difundir-se, criando formas de observação e registro para a obtenção diagnóstica das crianças (KUHLMANN, 2014).

A partir de 1930, o Estado passa a organizar-se com políticas públicas de regulamentação, passando por diversas fases e alterações na nomenclatura ministerial, porém, em todas essas mudanças o diretor era um médico. Somente em 1940 criou-se um departamento

⁶ Para saber mais sobre o assunto, acesse: <https://institutobixiga.com.br/roda-dos-expostos-a-instituicao-mais-duradoura-destinada-a-infancia-pobre-e-dita-abandonada-no-brasil/>.

que estabeleceu normas para o funcionamento das creches. Nessa mesma época, nasce uma nova instituição, o Parque Infantil, que recebia crianças, as quais eram divididas em dois grupos, um de 3 a 6 anos e outro, de 7 a 12 anos. Essas crianças ocupavam-se no contraturno escolar com atividades artísticas e culturais, jogos e brincadeiras, tal tendência expandiu-se, posteriormente, para outras regiões do país (KUHLMANN, 2014).

Kuhlmann (2018) relata que no final da década de 60, os jardins de infância, por estarem ligados ao sistema de ensino, tinham que seguir critérios de qualidade. Porém, em 1967, foram indicadas igrejas pelo Plano de Assistência ao Pré-escolar para a implantação de centros de recreação, que atendessem crianças dos 2 aos 6 anos de idade. Isso foi feito apenas para cumprir algumas exigências que tinham relação com empréstimos internacionais.

Em meio a tantos acontecimentos que fazem parte da história da Educação Infantil no Brasil, não poderíamos deixar de mencionar Heloísa Marinho, que, segundo Kuhlmann (2014), foi uma grande pioneira na formação de professoras pré-primárias. Ela lecionou desde 1934 no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, a partir de 1949, quando teve início o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, que posteriormente foi reconhecido como curso superior. Ao longo de 18 anos, o curso formou 549 educadoras de escolas maternas e jardins de infância.

Ainda de acordo com Kuhlmann (2014), Heloísa teve uma importante participação no avanço dos estudos sobre a criança, sempre envolvendo suas alunas nas pesquisas. Sendo assim, ela observou crianças de escola maternal e do jardim de infância, como ressalta Aristeo Filho:

Pode ser considerada como um estudo que começa a delinear o objeto central de interesse de Heloísa Marinho – a linguagem. Centenas de crianças são observadas e acompanhadas em sua evolução, quase que dia a dia. É um estudo longitudinal. São estudadas crianças de cinco meses a sete anos. O principal objetivo da pesquisa foi a determinação do vocabulário ativo, idade por idade. O método foi o de observar e registrar as manifestações da linguagem espontânea, em jogos e atividades de criação, como desenho e construções, sem a intervenção do observador (FILHO, 2011, p. 103).

Heloísa propunha uma educação que superasse o jardim de infância tradicional. Para tanto, sua proposta defendia que nas creches deveria haver materiais recreativos, com os quais as crianças vivenciassem, através das brincadeiras, situações do cotidiano e, com isso, desenvolvessem suas habilidades (KUHLMANN, 2014). Nessa perspectiva, tornar o Estado responsável pela oferta de creches foi um processo que demandou anos de luta, através de movimentos feministas e sociais, como destaca a pesquisadora e ativista pelo direito à educação infantil, Fúlvia Rosemberg.

O movimento de Luta por Creches surgiu em 1979 durante o primeiro Congresso da Mulher Paulista, reunindo aproximadamente 800 mulheres. A bandeira da creche foi uma das principais reivindicações. À primeira reunião compareceram cerca de 46 entidades entre associações de bairro, clubes de mães, sindicatos e grupos feministas. Já havia em São Paulo, há sete anos, uma luta isolada de vários bairros, e foi a partir da unificação desse movimento que ela tomou força e realmente conseguiu vitórias. (ROSEMBERG, 2015, p. 177).

Somente em 1988, como resultado desses movimentos, a Constituição Federal passa a assegurar o direito da criança e o dever do Estado no atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade. Segundo Rosemberg (2015, p. 178), “esta é justamente a principal reivindicação do Movimento de Luta por Creches: creches diretas totalmente financiadas pelo Estado e que tenham a participação dos pais na sua orientação.”

Posteriormente, com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (9394/96), a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica. Considerando os avanços históricos, essa mudança ainda é recente e precisa desmistificar o entendimento do educar e do cuidar na Educação Infantil.

3.3 CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: DA IDADE MÉDIA À CONTEMPORANEIDADE

Desde que o mundo existe a família é a primeira e mais importante organização social, sendo a base de todas as outras, apesar de ser mais complexa e ter passado por muitas transformações ao longo da história. Independentemente das suas diversas representações, é preciso lembrar que é no espaço familiar onde se constituem os sujeitos. Para entender as mudanças nos casamentos e nas relações parentais é preciso observar os princípios que organizaram historicamente o modelo patriarcal de família, pois as mudanças não acontecem ao mesmo tempo, o que torna possível a manutenção de uma relação entre o antigo e o novo (WAGNER, 2011).

Sob esse viés, Philippe Ariès (2019) descreve as imagens das famílias na Idade Média ocidental representadas em calendários e pinturas da época, a partir das quais relata que, no século XII, as iconografias traziam os trabalhos da terra, sendo que os camponeses apareciam trabalhando nas plantações. Essas imagens oscilavam entre eles e os nobres sentados às mesas fartas, tratando-se sempre de uma imagem masculina e nunca de uma mulher, o que permaneceu até o século XVI, quando começaram a surgir as primeiras representações femininas. Com o passar do tempo, começou a ser retratada a família do senhor da terra, a qual supervisionava o trabalho dos camponeses. Porém, não seriam necessariamente imagens de família, visto que as crianças ainda estavam ausentes no século XV, “mas o artista sente a necessidade de exprimir

discretamente a colaboração da família, dos homens e das mulheres da casa, no trabalho quotidiano, com uma preocupação de intimidade outrora desconhecida” (ARIÈS, 2019, p. 133).

Ainda de acordo com Ariès (2019), a partir do século XVI as crianças passaram a fazer parte dos calendários, sendo que até então as imagens de crianças só eram vistas com frequência em ilustrações da época, é como se tivessem hesitado em admitir a presença desse elemento em uma iconografia antiga. Ao longo desse século, o calendário se tornaria uma representação da vida em família. Porém, os grandes pintores recusavam-se a aceitar essa organização, representando separadamente as três idades da vida – infância, juventude e velhice –, sem reuni-las dentro de uma mesma família.

A partir dessa análise iconográfica, o autor chega à conclusão de que o sentimento da família era desconhecido até o seu surgimento nos séculos XV e XVI, vindo a manifestar-se definitivamente no século XVII. Já quanto à constituição das famílias, historiadores dizem que os laços de sangue formavam dois grupos: a família, que seria a nossa família conjugal moderna; e a linhagem, que ajudava a todos os descendentes de um mesmo ancestral. Essas constituições eram opostas, pois o fortalecimento de uma, era o enfraquecimento da outra, principalmente nas famílias nobres.

A família ou *mesnie*, embora não se estendesse a toda a linhagem, compreendia, entre os membros que residiam juntos, vários elementos, e, às vezes, vários casais, que viviam em uma propriedade que eles haviam se recusado a dividir, segundo um tipo de posse chamado *frereche* ou *fraternitas*. A *frereche* agrupava em torno dos pais os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou os primos solteiros. Essa tendência à indivisão da família, que aliás não durava além de duas gerações, deu origem às teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal. (ARIÈS, 2019, p. 143)

Dessa forma, a família conjugal moderna foi o resultado do enfraquecimento da linhagem e como o sentimento da família foi tão forte, formou-se a família conjugal, constituída por pai, mãe e filhos.

De acordo com Siqueira (2010), dentre os modelos de família primitiva, a maioria tinha como característica a proteção e a segurança de todos os seus membros, tendo uma forte ligação com cultos e com vertentes do misticismo. Nessa época, a formação, as uniões e o número de filhos eram regulados pela necessidade de subsistência. A partir da Idade Média, a família passou a ter forte influência da igreja, tendo o cristianismo como religião predominante, desde então, o culto familiar deslocou-se para as capelas, não sendo mais celebrado pelo patriarca, como era de costume. Apesar da igreja católica não se opor diretamente a outras formas de constituição familiar, a igreja de Roma entendeu a família como sendo uma entidade religiosa,

transformando o casamento, sendo que o homem era o responsável por hierarquizar e organizar a família.

Vale ressaltar que o casamento tinha como finalidade a procriação, nesse sentido, um casal sem filhos era considerado inferior aos demais. Com a Reforma Protestante, no início do século XVI, a igreja católica deixou de ser representante exclusiva dos princípios cristãos. Para os católicos, apenas a igreja poderia disciplinar o casamento, para os não católicos, o Estado regulamentaria tal questão. Nos países onde aconteceu a Reforma Protestante, nasceram leis que disciplinavam o casamento não religioso, sendo considerado o único legalmente válido.

Já na Idade Moderna, a ideia de Estado Nacional substituiu o sistema feudal, dessa forma, em questões de defesa e assistência, as pessoas passaram a contar com ajuda do Estado, não precisando recorrer à autotutela⁷. Com a Reforma Industrial, todos os membros da família passaram a trabalhar, deixando de ser uma unidade de produção sob o comando do patriarca, e passando a exercer uma função econômica. Já com a Revolução Francesa, trazendo princípios de liberdade, igualdade e fraternidade no ocidente, ocorreu a mudança de alguns paradigmas, permitindo, assim, novos modelos de famílias. Porém, por interferência canônica, o direito francês não contemplou tais mudanças, mantendo válido o casamento formal como único modo de constituição familiar. No século XX, com a laicização, a revolução feminina e a evolução da genética, o conceito de família foi remodelado, não sendo mais considerada família apenas a relação entre um homem e uma mulher unidos pelo matrimônio (SIQUEIRA, 2010).

Durante anos o modelo de família foi constituído por pai, mãe e filhos, porém, por conta das transformações sociais, surgiram novos arranjos familiares, não que eles não existissem, todavia não eram reconhecidos por grande parte da sociedade. Sendo assim, o conceito de família tem sido remodelado, sendo que a nova composição familiar despreendeu-se do conceito tradicional de família a partir do casamento. Um fator importante nessa mudança foi a implantação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como destaca Ghilard:

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu um marco teórico no direito de família brasileiro, que passou a albergar a dignidade humana, colocando o homem no centro das preocupações normativas. Deixou pra trás o ranço previsto no Código Civil de 1916, que reconhecia a família casamentária como único modelo instituinte de família, deixando marginalizadas todas as demais formas de união já existentes desde o Brasil colônia. Previa o homem como “chefe da sociedade conjugal”, criando hierarquia e consolidando o patriarcado (GHILARD, 2013, p. 67).

⁷ O princípio da autotutela estabelece que a Administração Pública possui o poder de controlar os próprios atos, anulando-os quando ilegais ou revogando-os quando inconvenientes ou inoportunos. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-principio-da-autotutela/433359725>.

Considerando que os laços sanguíneos e o parentesco não são mais parâmetros que definam as famílias com precisão, não é tão simples identificar e classificar as diversas configurações familiares existentes na atualidade. Sobre isso, o Plano Nacional pela Primeira Infância traz a seguinte explanação:

As pessoas têm diferentes concepções e definições de família, moldadas pelas diversas experiências pessoais e práticas culturais. [...] O termo família não se refere a um objeto, a uma coisa material, mas diz respeito ao sentimento que as pessoas têm e que emerge de formas particulares de se relacionarem entre si. A noção de família vincula-se, pois, a algo que pertence ao mundo social, das relações humanas, em suas diferentes formas de organização e relações de parentesco. São relações de solidariedade e total comprometimento entre os seus membros (BRASIL, 2010, p. 54).

Podemos verificar que as transformações ocorridas durante a história provocaram alterações e a soma desses acontecimentos resultou nas configurações familiares presentes na atualidade. De acordo com Silva (2017) existem as seguintes configurações familiares⁸:

- Família Tradicional: composta pela união entre um homem e uma mulher;
- União Estável: reconhecida quando os companheiros convivem de modo duradouro, tendo o objetivo de constituir uma família;
- Família Homoafetiva: formada por casais do mesmo sexo;
- Família Paralela ou Simultânea: formada simultaneamente com a existência de casamento anterior, ou seja, o homem ou a mulher que sendo casados, constituem outra família;
- Família Poliafetiva: formada por três ou mais integrantes na relação conjugal;
- Família Monoparental: formadas por apenas um responsável, seja a mãe, o pai ou um tutor, que tem a total responsabilidade pelos filhos;
- Família Parental ou Anaparental: sua principal característica é a convivência, seja ela entre parentes ou não. Na família anaparental as pessoas se unem sem vínculo conjugal, pois podem ser compostas somente por irmãos sanguíneos;
- Família Composta, Pluriparental ou Mosaico: formada por um cônjuge e companheira e seus filhos, esse tipo de família surgiu por conta separações e divórcios;

⁸ Torna-se importante salientar, que apesar dessas configurações familiares estarem presente em nossa sociedade, nem todas estão previstas na lei.

- Família Natural, Extensa ou Ampliada: formada apenas pelos laços sanguíneos, tendo como sujeitos marido, esposa e filhos, limitando-se a um núcleo familiar, essa configuração pode ser o marido, a esposa, os filhos, avós, tios, uma vez que tenham vínculos e convivência;
- Família Substituta: quando a criança ou adolescente é inserido em uma nova família, por meio da guarda, tutela ou adoção;
- Família Eudemonista: onde marido e mulher possuem os mesmo direitos e deveres, de forma mútua. Dessa forma, entende-se essa configuração familiar como presente em todas as outras, pois possuem objetivos e fundamentos que todo indivíduo deseja encontrar no espaço familiar.

Embora sejam muitos os tipos de famílias existentes em nossa sociedade, e levando em consideração a complexidade desse tema, o que podemos afirmar é que a família é o primeiro contato social que temos, e independentemente da sua configuração, é na família que aprendemos e incorporamos valores éticos, bem como vivenciamos experiências afetivas, representações, juízos e expectativas.

4 EM BUSCA DE EVIDÊNCIAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, descrevemos alguns levantamentos realizados em documentos oficiais, contextualizando a Educação Infantil, bem como a função das famílias e dos docentes nessa etapa da educação.

4.1 O QUE CONSTA NO ORDENAMENTO LEGAL (1988 – 2018)⁹ SOBRE A FORMAÇÃO DAS DOCENTES QUE ATUAM NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na análise de alguns documentos que orientam a Educação Infantil, constatou-se que a Constituição Federal de 1988 traz a Educação Infantil como dever do Estado à oferta e garantia do seu acesso em creches e pré-escolas às crianças de até cinco anos de idade. Além disso, a LDB (9394/96) regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, estabelecendo como requisitos para a docência na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental a formação em nível médio ou nível superior em curso de licenciatura plena.

Da mesma forma, a partir dos eixos interações e brincadeiras as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) trazem em uma de suas seções uma série de ações que devem ser promovidas pela professora, iniciadas pelos verbos: promover, favorecer, possibilitar, recriar, ampliar, incentivar e propiciar; todas focadas no desenvolvimento integral das crianças. Além de garantir tais práticas, é de responsabilidade da professora o acompanhamento dos seus educandos através da observação e registros, não como método de promoção, mas com o objetivo de diagnóstico, redefinindo, quando necessário, suas estratégias metodológicas.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2018) destacam a importância dessa etapa no desenvolvimento humano e social, atribuindo aos profissionais de educação a tarefa de conhecer como as crianças aprendem e desenvolvem-se, evidenciando que as interações entre crianças e professoras são a principal ferramenta na garantia do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. De acordo com o documento, “as práticas baseiam-se nos direitos das crianças e na perspectiva de que o cuidado, a educação, as

⁹ Parte deste trabalho foi apresentado pela pesquisadora no I Simpósio Internacional dos Programas de Pós-graduação em Educação do Sistema ACADE – SIPPE ACADE, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sippe2021/>.

aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem juntos e são fundamentados nas relações estabelecidas com elas” (PNQEI, 2018, p. 14).

O Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI, 2010) ressalta que, para desenvolver a docência na Educação Infantil, faz-se necessária uma formação adequada. Para tanto, os cursos de pedagogia devem formar professores capacitados para o cuidar e o educar, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, que possuem pensamento crítico, voz e vez. Dessa forma, o PNPI (2010) considera que se as professoras enxergam as crianças em suas especificidades, certamente elas se desenvolverão de forma integral.

Nossa prática pedagógica tem ensinado que para determinadas famílias não parece estar clara a função da professora, sendo por vezes chamada de tia, pois, por fazer pouco mais de duas décadas que a Educação Infantil vem se consolidando, ainda há um entendimento focado somente do cuidar. Em seu livro “Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar”, Paulo Freire (2017, p. 30) diz que “ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão”. Assim, demonstra-se que a tarefa de ensinar é também a de aprender, e que mesmo sendo prazerosa, exige seriedade e uma série de preparos, sendo eles científico, físico, emocional e afetivo.

Ainda conforme Freire (2017), a escolha de ser professora necessita de comprometimento, dedicação, amorosidade e constante atualização, enquanto para ser tia não é necessário nenhum requisito. Não queremos menosprezar o papel da tia, mas valorizar a professora, não ignorando a sua função e formação. Uma tia pode brincar com seus sobrinhos e ensiná-los, contudo, isso não a torna professora. Desse modo, o que pretendemos destacar é que por trás das brincadeiras e ensinamentos realizados na escola, existe uma intencionalidade vinda de um planejamento, ocorrendo o encontro da teoria com a prática. Isso não é jamais uma atribuição de tia, mas sim, da professora.

Acerca disso, pensamos que as famílias referem-se à professora utilizando o termo “tia” para que seus filhos sintam-se em “casa”, já que as tias (irmãs de seus pais), em sua maioria, são amorosas e pacientes com seus sobrinhos. Porém, o que precisa ser esclarecido é que as crianças não se sentem mais seguras e felizes porque chamam sua professora de tia, mas porque o ambiente em que elas estão inseridas é seguro e acolhedor, sendo estabelecida uma relação de afeto e confiança. Nossa prática demonstra que, mesmo chamando a professora de tia, há crianças bem pequenas que mantêm, diariamente, o choro como resposta ao desafio da ampliação da socialização pelo viés da Educação Infantil escolar. Ou seja, mesmo a denominação de tia não anula o processo de adaptação pelo qual as crianças tendem a passar ao ingressar na Educação Infantil.

Dessa forma, o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e sua cultura, pois a educação “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Assim sendo, entende-se que a Educação Infantil é primordial na formação de um indivíduo no que diz respeito não somente à transmissão de conhecimentos, mas também de valores fundamentais para a convivência do ser humano na sociedade, afinal, é nesse ambiente de aprendizagens que as crianças vão socializar-se e ganhar autonomia. Portanto, as professoras de Educação Infantil, assim como nas demais etapas da educação, atuam ativamente, fornecendo os meios necessários para que as crianças se desenvolvam e amadureçam de acordo com a idade, de modo a vencer uma série de desafios.

4.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A FUNÇÃO DAS FAMÍLIAS E DAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

As crianças são cheias de energia, impulsionadas pela vontade de brincar e de fazer algo, vão aos poucos redescobrimo o mundo, porém, precisam ser conduzidas a experiências que garantam um desenvolvimento nas dimensões: física, psicológica, intelectual e social. Nesse ponto, evidencia-se que a participação da família e o constante diálogo com as professoras são de suma importância para o desenvolvimento infantil. Porém, o que encontramos nos documentos oficiais sobre a função das famílias e das docentes na etapa da Educação Infantil?

Levando em consideração que essa etapa teve a sua inserção na educação básica há pouco mais de duas décadas, o que pode ser considerado recente, podemos observar que existem muitas pessoas que ainda veem a Educação Infantil como sendo assistencialista. Porém, no que diz respeito às políticas públicas, desde que a Constituição Federal de 1988 criou a obrigatoriedade de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, foram muitos os avanços acerca da Educação Infantil, sendo elaborados documentos que reconhecem, direcionam e trazem intencionalidade para essa etapa da educação.

Nesse sentido, conforme consta no Art. 29 da LDB (9394/96) “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ainda em consonância com a lei em questão, cabe à União a oferta gratuita de vagas na educação básica e a busca ativa por crianças, porém, é dever da

família efetuar a matrícula e garantir a permanência da criança a partir dos quatro anos de idade, caso contrário, poderá ser responsabilizada.

Ao analisar a Constituição Federal (1988), encontramos em seu artigo 227 alguns deveres atribuídos às famílias, bem como à sociedade e ao Estado. Dentre eles está garantir o direito da criança, do adolescente e do jovem à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à formação profissional, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência com a família e com comunidade, além de protegê-los de todas as formas de abandono, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Frente a isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) descreve o perfil profissional de quem atua nessa etapa da educação: a professora deve trabalhar de forma interdisciplinar, ou seja, desde os cuidados básicos até os conhecimentos específicos, de forma que contemple todas as áreas do conhecimento. Além disso, deve possuir uma formação ampla, refletir suas práticas, debater com outros profissionais da educação, dialogar com as famílias e com a comunidade local, com vistas a saber de qual meio social as crianças são provenientes. Por fim, em sua prática direta com as crianças, deve observar, registrar, planejar e avaliar. Já quanto aos desafios da Educação Infantil, o documento traz o seguinte enunciado:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

Diante dessa perspectiva, podemos afirmar que cada criança é única, sendo indispensável que sejam respeitados seu tempo e suas necessidades.

No que diz respeito à relação família e instituição de Educação Infantil, o documento apresenta tópicos específicos em que aborda: a parceria com as famílias, o respeito aos vários tipos de estruturas familiares, o acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de criança, o estabelecimento de canais de comunicação, a inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo, o acolhimento das famílias e das crianças na instituição e o acolhimento de famílias com necessidades especiais.

Ao revisitarmos as DCNEI (2009), pudemos observar que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias, bem como prever condições, espaços e tempos que assegurem a escuta e o

diálogo com as famílias, respeitando seus diferentes tipos de organização. O documento também destaca que as instituições devem acompanhar o trabalho pedagógico e criar possibilidades para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, garantindo uma documentação específica que permita às famílias ter conhecimento do trabalho que é desenvolvido com as crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil.

Na mesma perspectiva, o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019) destaca que as instituições de Educação Infantil devem garantir que os princípios éticos, políticos e estéticos sejam articulados aos eixos interações e brincadeiras, ressaltando que a consolidação desses princípios:

[...] visam a garantia de uma educação cidadã, participativa e uma educação estética da sensibilidade, sendo esses aspectos primordiais para a apropriação pela criança do mundo físico e social. Esse processo constitui-se em uma ação conjunta que envolve a família, as instituições de Educação Infantil e a comunidade na qual as crianças estão inseridas. Assim, é fundamental que professores compreendam que suas ações pedagógicas incidem sobre as vivências e as experiências das crianças na compreensão e no entendimento de que suas decisões e suas escolhas perpassam pelo que se quer fazer, o que se pode fazer e o que se deve fazer na busca por uma sociedade mais humana pautada nos princípios éticos, políticos e estéticos (SANTA CATARINA, 2019, p. 117).

Ainda de acordo com o documento citado, considera-se que a família motiva e media a educação, contribuindo no desenvolvimento infantil e que, em conjunto com as instituições de ensino, é responsável por zelar pela formação da criança. Mediante esse processo, é necessário que as professoras que atuam na Educação Infantil articulem os direitos de aprendizagem com a identidade individual e coletiva, considerando a diversidade cultural e as vivências das famílias. Cabe às professoras observar e fazer um diagnóstico do grupo de crianças com quem atuam, de forma que, através de suas ações planejadas, propiciem aos pequenos uma aprendizagem significativa.

Ademais, é importante também que as instituições organizem momentos de debate sobre como tem sido organizado o tempo/espço, pois “[...] pensar na organização do tempo e do espaço é pensar no cotidiano, é pensar nas necessidades e no desenvolvimento das crianças, é pensar nas concepções dos profissionais e das instituições de Educação Infantil, pois estes traduzem à sua maneira de compreender a infância” (SANTA CATARINA, 2019, p. 120).

Ainda sob o mesmo enfoque, em seu art. 205, a Constituição Federal (1988) descreve que a educação é dever do Estado, da família e da sociedade. Já quanto à profissão docente, na LDB (9394/96) encontramos as seguintes atribuições:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; Lei n 15 o 9.394/1996 V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

É importante destacar o item VI do Art. 13 citado acima, visto que muito tem-se falado a respeito da relação entre família e escola, mas pouco tem sido feito. A escola deve ser a responsável por articular essa interação, bem como é dever dos professores participar dessas ações. Porém, a formação acadêmica e continuada não dá suporte para tal. De um lado, os órgãos responsáveis pela educação não fazem algo a respeito e de outro, as docentes usam isso como desculpa e não buscam estratégias para se aproximar das famílias. Enquanto isso, o tempo vai passando e a família e a escola continuam se distanciando.

5 INSERÇÃO NO CAMPO

Movidos pela busca de conhecimentos e respostas, somos impulsionados a pesquisar, mas não nascemos prontos, passamos por processos para identificar o caminho a percorrer na exploração do nosso objeto de pesquisa. Sendo assim, nesta seção, descrevo como ocorreu minha ida a campo, a escolha da instituição de Educação Infantil e suas características, bem como a coleta de dados, os imprevistos da pesquisa e a nomenclatura dos participantes.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONSTA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Em conformidade com as informações obtidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, tem-se que ele é elaborado de forma coletiva, envolvendo gestores, professores e comunidade escolar, com o objetivo criar condições para que haja o desenvolvimento integral das crianças, com práticas educativas que promovam o desenvolvimento das habilidades físicas, afetivas e cognitivas, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. Portanto, o objetivo é garantir o acesso das crianças aos processos de aquisição de conhecimento, atualização, articulação e aprendizagem, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Consonante com o documento em questão, o CEIM deu início em suas atividades no ano de 1999, anexo a uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), e possui 85 crianças matriculadas em cinco turmas, que vão do berçário ao pré-escolar. Já quanto à situação socioeconômica das famílias, em sua maioria, pode ser considerada média. Procurando desenvolver um trabalho de qualidade, a instituição trabalha em parceria com a comunidade através de projetos sociais desenvolvidos com apoio de empresas privadas, instituições públicas e a Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL).

A instituição funciona com cinco salas de aula, sendo: um berçário misto, um maternal I, um maternal II, um pré I e um pré II. As turmas são organizadas por faixa, conforme previsto na LDB, e o ingresso segue os critérios da lista de espera estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e em parceria com o Ministério Público. O funcionamento do CEIM tem início às 07h30 e término às 18h00. Cada turma conta com duas professoras regentes, uma no período matutino e outra no período vespertino e as turmas do berçário e maternais também possuem auxiliar de professora para cada período. Além disso, as turmas mantêm sua rotina

diária com os horários de alimentação – café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar –, bem como horário de atividades pedagógicas, de brincar e de descanso – sono.

Ainda de acordo com o PPP, a instituição é mantida através de recursos públicos como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Cartão Corporativo Municipal e recursos próprios, provenientes de doações e ações com a comunidade escolar como rifas, festas e eventos que tenham por finalidade a integração com a comunidade e a arrecadação de fundos para melhorias no prédio escolar e compra de materiais pedagógicos. Por sua vez, quanto à relação entre a escola e a família, busca-se oportunizar momentos de trocas, criando espaços favoráveis ao diálogo. Isso ocorre por meio de entrevistas com cada família no momento de ingresso, reuniões semestrais para a apresentação da caminhada percorrida no período, bem como a realização da anamnese para a troca de informações e o esclarecimento de dúvidas.

5.2 COMO OCORREU A COLETA DE DADOS

Após a seleção e o aceite dos participantes da pesquisa, foram criados dois grupos distintos em um aplicativo de conversa, um com as professoras e outro com as famílias, com o intuito de facilitar a comunicação para o agendamento do grupo focal. Os grupos foram reunidos no CEIM, em dia e horário distintos para cada categoria. Nesse sentido, a sala disponibilizada para isso foi previamente preparada para que todos se sentissem acolhidos. Na ocasião, recebi os participantes na entrada e, ao iniciar a reunião, fiz uma autoapresentação e agradei a todos pela presença e participação na pesquisa, expondo a relevância do estudo e deixando em evidência que todas as narrativas eram válidas.

Em seguida, distribuí e realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado por todos. Depois da assinatura do termo, cada um foi convidado a se apresentar. Na sequência, segui com o roteiro orientador do diálogo anexado a este trabalho. Sobre isso, reiteramos que nosso propósito foi de ouvir as percepções por meio de depoimentos, relatos das dificuldades e de boas práticas, querendo superar simples respostas mecânicas, mas ouvir narrativas que evidenciem olhares, pontos de vista e percepções.

O primeiro grupo focal foi realizado com as professoras no dia 22 de novembro de 2022, às 14h00 e teve a duração de aproximadamente uma hora. Já o segundo grupo focal, composto por representantes das famílias, aconteceu no dia 29 de novembro de 2022, às 19h00, com duração de aproximadamente 45 minutos. Porém, dos cinco participantes convidados, apenas três compareceram. Diante disso, mesmo que todos tenham aceitado, confirmado o dia e horário e que eu tenha reforçado o convite no dia em que nos reunimos, duas pessoas faltaram. Em

respeito aos que estavam presentes, que chegaram antes do horário estipulado e ainda aguardaram por mais 10 minutos de tolerância, realizei a pesquisa. No entanto, optei por refazer o grupo focal com as famílias, tendo em vista que o grupo focal não pode ser composto por apenas três participantes, bem como por ter obtido pouco material para análise e por não querer trocar a metodologia da pesquisa, pois acredito que, através dessa técnica, podemos obter melhores resultados em razão da troca de ideias e experiências.

Dessa forma, um novo grupo focal foi realizado no dia 06 de dezembro de 2022 às 16h00, o qual teve a duração de aproximadamente uma hora. Houve a participação de outros representantes, porém, os critérios de inclusão continuaram os mesmos, exceto o que se referia à criança com maior frequência, que foi substituído pelo critério do familiar que não estivesse trabalhando ou que tivesse disponibilidade de participar da pesquisa no período vespertino. Nessa ocasião, todos marcaram presença.

Os participantes estavam acomodados em cadeiras com mesas individuais, dispostas em semicírculo, pois “essa disposição propicia maior conforto aos participantes e pode facilitar as diferentes formas de registro [...]” (GATTI, 2005, p. 24). A reunião foi mediada por mim, sendo utilizada uma câmera para a obtenção mais nítida de imagens e sons. Mesmo com as gravações, fiz algumas anotações relevantes para a análise. A partir disso, as falas foram transcritas com a ajuda de um programa de transcrição pago, porém, como em alguns momentos o áudio da câmera não estava nítido o suficiente, tive que fazer muitas correções de forma tradicional, ou seja, escutando, lendo, pausando e corrigindo as palavras.

Nesse ponto, reiteramos que a pesquisa foi categorizada em dois grupos, sendo eles professoras e famílias. Para o grupo das professoras, foram abordadas as categorias: percepção sobre a participação das famílias; formação e políticas públicas para a Educação Infantil; ambiente pedagógico e ações para ampliar a participação das famílias. Já para o grupo das famílias, foram abordadas as categorias: percepções sobre a atuação das professoras e a Educação Infantil; participação das famílias e sua relação com as professoras; e percepção sobre o Projeto Político Pedagógico.

5.3 PRESERVANDO O ANONIMATO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, os nomes adotados são fictícios, tendo sido utilizados nomes de flores. Além dessa prática do anonimato, proteger a identidade dos participantes, de certa forma, também possibilita que os sujeitos pesquisados forneçam informações com veracidade. A esse respeito, Vinciane Despret (2011) diz que:

[...] essa prática do anonimato não é exclusiva das práticas de cuidado. Nós a encontramos, por exemplo, nas investigações da psicologia e da sociologia. E o mesmo motivo pode ser oposto a todo questionamento desse uso: trata-se de proteger as pessoas que interrogamos. Garantimos de uma só vez uma certa “verdade” do discurso, uma certa autenticidade do testemunho: as pessoas poderiam talvez temer as consequências daquilo que elas poderiam dizer e, então, esconder coisas ao investigador, inclusive lhe mentir, em função dessas consequências (DESPRET, 2011, p. 17).

Apesar dos participantes terem o anonimato garantido e tudo devidamente formalizado com o recebimento e assinatura do TCLE, e por terem compartilhado situações em que mencionam o nome das pessoas envolvidas nos conflitos, não podemos garantir que suas afirmações tiveram total veracidade. Afinal, é importante considerar que o fato de estarem em grupo e de me conhecerem pode ter influenciado na exposição de suas opiniões.

6 ENCONTROS E DESENCONTROS

Seja qual for o ponto de partida, somos movidos pela chegada. Nessas idas e vindas, constantes leituras, pesquisas e interpretações baseadas em fatos, buscamos suporte teórico para explorar o objetivo de estudo: Compreender as percepções das famílias sobre a atuação das professoras e as percepções das professoras sobre a atuação das famílias das crianças com quem trabalham em um centro de Educação Infantil de Lages, SC.

Inspirada por essa ideia, nesta seção, apresento uma análise baseada nos relatos das professoras e das famílias. Essa é uma importante etapa da pesquisa e, por conta de seu caráter qualitativo ser flexível, Gatti pondera que: “[...] é importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social [...]” (GATTI, 2005, p. 40).

6.1 FAMÍLIAS SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS

Descrevo, a seguir, uma análise da percepção das professoras em relação às famílias das crianças com quem trabalham. Para tanto, foram abordadas as categorias: percepção sobre a participação das famílias, formação e políticas públicas para a Educação Infantil, ambiente pedagógico e ações para ampliar a participação das famílias.

6.1.1 Famílias e sua participação: percepções das professoras

Em conversa com as professoras sobre a interação com as famílias no momento da chegada e da saída, percebemos que algumas delas, especificamente as que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, destacaram a omissão das famílias em relação ao estado de saúde da criança, conforme exemplificado abaixo:

Azaleia: É feito o acolhimento, né? Como eu sou da parte da manhã, é feito um acolhimento das crianças com os pais, só que meu foco são as crianças, mas eu pergunto se tá tudo bem, como passou, porque muitos pais eles não falam se a criança teve febre, se a criança não passou bem, né? Se vomitou, se teve indisposição, eles não comentam, né? Então eu às vezes pergunto, às vezes não, na maioria das vezes eu pergunto e nem sempre dizem, né? A verdade, o que aconteceu, depois a criança até passa mal, mas é tranquilo assim, com os meus pais eu me dou bem, assim sempre tem uns que contrariam (nesse momento, todas as professoras movimentam a cabeça como forma de afirmação),

perguntam o que não tem nada a ver, reclamam de coisa que também não tem nada a ver; é normal, assim, bem tranquilo na parte da manhã.

Begônia: *Na saída a gente relata tudo o ocorrido durante o dia, né? Como a criança passou, se sofreu algum arranhão, algum hematoma, a gente sempre relata, relata se a criança passou bem e a gente sempre tenta conversar com os pais, né? E às vezes a gente fica sabendo que a criança não passou bem de manhã, no final da tarde.*

Além disso, em alguns dos relatos, foi possível perceber que a rotina e a infraestrutura também afetam a interação entre as professoras e as famílias:

Camélia: *Na entrega, a gente sempre comenta, né? Se teve alguma coisa diferente que aconteceu a tarde ou se passou bem ou se não passou. Eh, mas normalmente tem que ser meio rapidinho, né? Porque tem bastante gente ali na porta por ser as duas salas que estão entregando, então não dá tempo de ficar conversando muito, né? Então a gente se atenta aos casos mais específicos do que tem acontecido, alguma coisa específica e a maioria os que passou tudo bem, a gente só entrega e fala que passou tudo bem e é isso.*

Azaleia: *Eu acho que ainda continua sendo depósito de crianças, ahm faz muito tempo que tem sido isso e continua a mesma coisa, pra eles é um lugar onde eles vão deixar o filho ali o dia todo, pra eles poderem trabalhar, pra poderem dormir até mais tarde, fofocar com a vizinha, tomar um solzinho, tomar um chimarrão, porque a maioria não trabalha. Então, eu vejo como isso, um depósito de criança. Não participam, participam muito pouco, cobram muito, exigem muito, mas não participam, não, não sinto aquela... Sabe, aquela responsabilidade que tem, que tem que ser uma parceria, escola e família, e não tem, nem aqui nem nos outros lugares que eu trabalhei.*

De acordo com Telma Vitória (2017), se as professoras acreditam que a creche é um direito da criança, elas não devem opor-se ao fato de que as mães levem a criança à creche, mesmo que possam ficar com ela em casa, seja nas férias ou em um dia de folga. Caso as professoras pensem que a creche é somente para quando as mães estão trabalhando, supostamente elas não veem isso positivamente e não tratam da mesma forma as mães que deixam a criança, sem a necessidade de ausentar-se do lar. Nesse contexto, o surgimento da Educação Infantil, deu-se como estratégia para diminuir o abandono de crianças. Portanto, tratava-se apenas de assistencialismo, mas com o avanço dos estudos sobre a criança e o seu reconhecimento como sujeito de direitos, passou a ser regulamentada e, conseqüentemente, a fazer parte da educação básica, embora, mesmo que de maneira subliminar, o simbolismo de seu surgimento ainda perdure até os dias de hoje. Frente a isso, Rosenberg (2015, p. 177) afirma que:

Se, por um lado, a oferta das creches pode permitir o trabalho profissional de mães, a ambiguidade e mesmo o estigma contra a creche provocaram a concepção de que os bebês só devem frequentar creches quando suas mães trabalham. Ou seja, a creche também pode ser vista apenas como um direito ao trabalho das mães e não um direito

à educação dos filhos. A educação inicial também pode ser vista exclusivamente como assistência ou direito à educação dos bebês sem contemplar a perspectiva do direito das mulheres ao trabalho.

Por sua vez, quanto à participação das famílias, tem-se nos depoimentos que essas demonstram maior envolvimento na rotina escolar das crianças a partir do pré-escolar:

Gardênia: *É bem nítido assim, aqueles que, porque cada um e cada família é uma família né? Diferente. Então assim, tem aqueles que participam, mas eu tenho, lá no pré, eu tenho. Tem aquelas famílias que são eh, é a minoria. Mas, que são presentes e que questionam é onde o desenvolvimento da criança deslancha, sabe? Então eu vejo assim, eh tem famílias que são bem participativas, de enviar um material, um reciclado, uma coisa, já providencia, já faz, ou de trabalhar com a criança em casa e tem aquelas que não, que realmente não olham agenda, que trazem a criança às vezes no dia da parada pedagógica que não tem aula, "ah não sabia que não tinha"; claro, não olha a agenda! Então assim, é bem dividido, mas eu vejo os dois lados. Aquela criança em que a família participa, que fazem as coisas junto com a gente, que questionam "como que passou, passou bem, não passou, como é que ela está, como é que tá o comportamento?" A criança gente, eh eh, diferente daquela que que não tá nem aí, que é um descaso, né? Que não tá nem aí, que só simplesmente deixa e vai embora. Então, assim, eu tenho esses dois lados lá na sala. É bem visível, é bem visível mesmo.*

De acordo com os relatos das professoras que atuam com crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, é notável a preocupação das famílias apenas com atividades relacionadas ao cuidado, desvinculando o que os documentos oficiais preconizam na Educação Infantil, isto é, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Da mesma forma, destaca-se outro depoimento:

Begônia: *Pois é, a gente observa assim, que parece que enquanto menores, menos é o interesse dos pais pela escola, menos a valorização da escola, do professor, do que eles vêm fazer aqui, né? Parece que quando eles são bebezinhos eles vêm apenas pra mãe poder trabalhar, pra mãe poder, né? E daí quando eles vão crescendo, parece que começa a ter um interesse, não sei, um entendimento de escola, de aprendizado, mas enquanto eles são pequenos ali pra gente é bem complicado. E assim, se a gente pede um dinheirinho pra comprar um, sei lá, um doce pro dia das crianças, vem. Agora se a gente pede uma foto pra um trabalho, um trabalho pedagógico, aí não tem interesse, entende? Se é pra uma festinha, se é pra alguma coisa assim, tem interesse. Agora, se é pra parte pedagógica, é mais difícil.*

Levando em consideração, a obrigatoriedade escolar para crianças a partir dos quatro anos de idade, é possível que as famílias tenham o entendimento de que é nesse período que as crianças vão até a escola para, de fato, aprender. Esse aspecto é evidenciado nos depoimentos abaixo:

Gardênia: *E assim óh, no início do ano, realmente acontece muito isso. Acontece muito isso dos pequenos pros maiores, porque a primeira coisa lá na primeira reunião lá no início do ano: "a criança vai sair lendo do pré?" (risos) A preocupação deles é em a*

criança ir pronta pro primeiro ano. Existe essa preocupação de alguns pais. Hum. E talvez seja essa a diferença; é que lá os pequeninhos, né? "Eu preciso trabalhar, tchau, ficou, tá bom; tá bonitinho."

Begônia: *Hunrum, se chegar em casa trocadinho e sem machucado, tá ótimo! Não interessa se aprendeu uma palavra nova, não interessa se ele tá desenvolvendo habilidades, não interessa. Interessa se tá limpinho, que tenha comido...*

Gardênia: *E ali no pré 2 é mais cobrado essa questão, quer dizer, é mais cobrado, não! Alguns pais, é a questão do primeiro ano.*

Dália: *No caso ali do meu pré eu faço minhas palavras as da Gardênia também, né? Eles têm um maior interesse pelo desenvolvimento e tem a participação. Faz um projeto, pede os materiais, vem. A minoria que não vem, ali na minha turma do pré, a minoria não vem material, não olha agenda, dois, posso dizer que dois, meu Deus, é um descaso mesmo, mas a maioria, a grande maioria eles pegam junto e eles sempre estão perguntando o que precisa, o que vai ser feito, então eles têm um maior interesse no meu pré. [...] Então há um interesse, sabe? Ali na minha turma, eu considero uma turma boa de trabalhar há um interesse e o desenvolvimento acontece quando eles têm assim essa parceria boa sabe?*

Já sobre a situação familiar das crianças, foi possível identificar que a maioria das famílias pertencem à comunidade onde a escola está localizada, havendo uma prévia de informações fornecidas por outras professoras da instituição, conforme é exposto nos trechos a seguir:

Gardênia: *No meu caso ali, quando chega, eh a maioria deles já vem desde o berçário, né? Então. A gente já acaba conhecendo a história até a chegada deles, né? Na turma, e é normal, às vezes, a gente comenta com a colega, né? Ah você sabia que era assim óh? Trocar ideia com a colega que já passou pela criança, entende? A gente vai conhecendo assim a maioria, quando chega, que são da escola, a gente já tem um breve parecer sobre a criança, mas isso se dá realmente e não é cem por cento, acontece mais é no decorrer do ano, no decorrer do ano os pais se existe algum problema, porém é raro a gente ficar sabendo pelos pais, muito raro, não, eles não se abrem assim com a gente; no caso dos meus lá, né? Ahm então, é no decorrer do ano mesmo.*

Azaleia: *Pelas próprias crianças, pelo que eles contam né?*

Gardênia: *Pelas atitudes, tem coisas que você percebe que tá acontecendo alguma coisa, você vai investigando e a gente vai conhecendo dessa forma.*

Camélia: *Eu no meu caso, é mais complicado, porque as crianças não falam, né? E os pais não vão se abrir, então a gente conhece o que vê ali ou às vezes algum aluno tem algum irmão que já é da escola, então alguma professora comenta alguma coisa, né? Quantos moram, como que moram, como que vivem, mas se não, é difícil, né? Saber alguma coisa da vida particular deles.*

Porém, as professoras não podem permanecer somente com os conceitos prévios obtidos através das colegas. Afinal, é no decorrer do ano que elas vão conhecendo melhor as crianças e a sua situação familiar e, muitas vezes, as situações são percebidas através dos relatos das

próprias crianças. No entanto, as professoras não planejam estratégias para saber mais sobre a realidade das famílias das crianças com quem trabalham diariamente.

6.1.2 Formação e políticas públicas para a Educação Infantil

Quando instigadas a falar sobre a sua preparação profissional, as expressões foram de surpresa e dúvida, por meio de comentários como: “nossa, como eu nunca parei para pensar nisso antes?”. Os relatos foram de que não existem instruções sobre como relacionar-se com as famílias e que, caso precisem de alguma orientação, procuram por conta própria.

***Gardênia:** Não. A teoria é bem diferente da prática.*

***Azaleia:** Nenhum suporte.*

***Begônia:** Nem uma vez foi abordado esse tema né? Pelo menos, em todas as formações que eu participei nesses quinze anos, nunca foi abordado esse tema. Como você "lidar" com a família. Pelo menos as que eu participei.*

***Dália:** Eu acho que isso cabe a cada professora procurar o seu, porque não temos o suporte.*

É possível perceber que, por não terem instrução sobre a relação família e escola, cada professora vai adaptando-se da forma que considera melhor, deixando as coisas acontecerem naturalmente, e caso surja um problema, pensarão em como resolvê-lo.

***Gardênia:** E as coisas vão acontecendo tão natural, que você acaba convivendo com eles diariamente inclusive com as famílias [...] e agora com WhatsApp aí[...]. Então, mas isso é uma coisa que acontece, naturalmente, ao meu ver, e é no dia a dia. E da melhor maneira possível, né? Ah, se a gente ver que a coisa vai complicando a gente tenta amenizar, né? Às vezes a gente finge até que não vê e não escuta, pra não dar problemas maiores, né?*

***Azaleia:** Eu não vejo, não sinto preocupação da secretaria de educação em dar uma formação, alguma coisa pra gente poder saber lidar, que a gente passa por alguns apertos, né? [...] E a gente tem que ter esse suporte, né? Não tem a quem recorrer, pedir uma ajuda. Só quando acontece uma coisa muito grave daí todo mundo se mexe pra fazer pra ontem o que já deveria ter feito.*

Já em relação às condições de trabalho na Educação Infantil, não há percepção da existência de políticas públicas que abordem as condições de trabalho desses profissionais. Apenas duas das participantes manifestaram-se verbalmente sobre isso, sendo que as demais balançaram a cabeça como sinal de negação e demonstraram estranhamento em suas expressões faciais:

Camélia: Eu acho que não.

Dália: Não, nós não temos conhecimento nenhum.

Do ponto de vista de Saviani (2011), a situação de escassez que as escolas e professores enfrentam, como condições de trabalho e salários desatualizados, reflete-se na formação dos professores, que também é deficitária, somando-se ao fato de terem sobrecarga de aulas. Isso dificulta para esses professores assimilar as propostas teóricas e tentar implementá-las em sua prática.

Diante disso, ao ir em busca da existência de alguma política pública municipal referente às condições de trabalho para os profissionais da Educação Infantil de Lages, SC, não foram encontrados documentos que abordem essa questão.

Sequencialmente a isso, quando as professoras foram indagadas sobre a participação das famílias na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, as opiniões foram unânimes:

Todas: Não!

Dália: Não houve, só participação das professoras, né?

Gardênia: Elas (famílias) levam pra casa, o papel e não sabem nem o que é, nem leem.

Begônia: Todas as escolas que eu trabalhei nunca foi. Só professores que participam.

Gardênia: Uma participação efetiva dos pais, não tem.

Sabe-se que o PPP deve ser elaborado através de um processo coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar, sendo uma das atribuições dos gestores de instituições de Educação Infantil “organizar e participar do processo de elaboração, registro, implementação e avaliação dos Projetos pedagógicos, com o envolvimento de todos os profissionais da escola, das crianças, de suas famílias ou responsáveis e da comunidade local, em conjunto com os todos os profissionais da Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 56).

Porém, mesmo participando da elaboração do documento, as professoras pouco sabem a respeito do que ele preconiza acerca da concepção, interação entre docentes e família. Nesse sentido, tem-se que:

Dália: Consta na parte ali dos piolhos, né? (Risos de todas) Da parte da limpeza. Na parte das unhas. Ali no PPP tem uma cláusula que fala somente disso, que eh obrigação dos

pais, né? O cuidado com a saúde, estética, né? A higiene pessoal do seu filho, né? Ali consta no PPP esclarecido que os pais devem ter essa responsabilidade, e não passar somente para as professoras.

Begônia: *Chega com um cortadorzinho de unha na porta. "Professora do céu, não deixa cortar a unha"*

Pesquisadora: *Sobre a interação entre a família e os professores.... Vocês acham que consta alguma coisa ou não?*

Azaleia: *Não. Pelo menos eu não lembro de ter lido nada.*

Begônia: *Não tem uma parte que diz...*

Dália: *Sobre os projetos, a família da escola.*

Gardênia: *Sobre a participação da comunidade nesses projetos, é pouca.*

Tratando-se das políticas públicas para a Educação Infantil, existem diferenças na organização e no olhar para a criança nos documentos que regulam essa etapa, sendo eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, e a Base Nacional Comum Curricular. Em relação ao conhecimento e efetivação das Diretrizes Curriculares no cotidiano das suas práticas pedagógicas, percebe-se que há certa dificuldade das professoras em reconhecer e distinguir os documentos:

Dália: *É tudo que norteia nosso planejamento, né? A gente foca nelas e foca nos objetivos que elas nos dão. Se bem que na prática é bem diferente da teoria, né? Às vezes, mas a gente procura ser norteada por esses documentos.*

Após essa fala, as demais professoras balançaram a cabeça em sinal de concordância e permaneceram em silêncio. Novamente, foi possível identificar o discurso de que “a prática é diferente da teoria”. Nesse entorno, retomamos a filosofia da práxis, a qual, de acordo com Saviani (2011), procura unificar a teoria e a prática. Para tanto, o autor descreve que a teoria é derivada da prática, que é o fundamento da teoria, porém, para se desenvolver, a prática necessita ser orientada pela teoria, ou seja, uma precisa estar ligada à outra.

6.1.3 Ambiente pedagógico e ações para ampliar a participação das famílias

A Educação Infantil preza pelo cuidar e o educar, visando o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Para que isso ocorra de forma

efetiva, é necessário que seja realizado um trabalho pedagógico de qualidade com as crianças envolvidas nesse processo.

Sendo assim, ao serem instigadas a falar sobre como as famílias veem o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, obtivemos uma participação extensa de todas as professoras:

Begônia: *Como eu tinha relatado, não se importam e não cobram, não observam, não há interesse, há mais interesse se a criança tá com casa, tá limpinha, do que a parte pedagógica né?*

Gardênia: *Eh eu acho assim que essa parte da do trabalho da professora. Os pais comentam, mas eles não comentam com a gente, não discutem com a gente. Eles comentam com a as diretoras. Eu já observei isso, já percebi, não é pra gente que elas vêm comentar alguma coisa ou o fazer uma crítica, sabe? Não, elas comentam diretamente, tem uma ou outra que comentam sempre com a chefe, sempre com a diretora.*

Azaleia: *Por que será, né?*

Gardênia: *Chegar pra gente ó, né? Tá bom aqui prof., assim é legal ou não tá? Não, eu não falo da questão de reclamação, ah de ficar reclamando, não, eu falo da questão pedagógica, que é a pergunta, né? Então, eu não sei por que isso. Percebo que elas não comentam com a gente, comentam com a diretora.*

Dália: *É, no meu caso tem alguns ali e falam comigo, né? Sobre o desenvolvimento das crianças e alguns falam, poucos, mas falam e perguntam, né? "Que que eu poderia fazer em casa, pra melhorar, pra desenvolver a coordenação motora?" [...] Então, há mães que se interessam muito pelo desenvolvimento do seu filho ali na minha turma. E há mães também que não, né?*

Gardênia: *Às vezes elas fazem uma comparação entre uma professora e a outra. "Ah existe a professora da manhã e existe a professora da tarde." É. E às vezes elas fazem uma comparação entre uma professora e outra. Daí eu não sei se... Isso ao meu ver não é uma troca.*

Dália: *E eles falam com a família, com os familiares, eles geralmente comentam o desenvolvimento da criança porque ó, eu fui fazer um vídeo com o meu aluno (nome da criança) ali na educação e fiscal, falando sobre os direitos e deveres. E ele falou, né? Mostrava as imagens e falou, e ela disse: "Nossa professora, eu mostrei pra toda a minha família seu trabalho, foi muito bom, ele falou um monte de coisa, foi bem legal, a gente nem sabia sobre os direitos das crianças". E ele sabia tudo, né? O direito de brincar, o direito ao amor. Então, eh geralmente eles comentam com as famílias.*

Nessa última fala, podemos perceber que o entendimento da família deu-se por conta do relato feito pela criança em casa, isso porque se tratava de uma turma de pré-escolar. Mas, e quanto a quem trabalha na creche? Vejamos o que as professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas dizem sobre como as famílias veem o trabalho pedagógico desenvolvido por elas:

Azaleia: *Babá de luxo.*

Begônia: *E não tem nenhum interesse de perguntar né? Porque até hoje assim pelo menos lá na minha sala, nunca nenhum pai chegou e disse: "Ah professora eu vi o material que você mandou pra casa..." ou "Ai que legal a historinha que você contou e as crianças relatam em casa".*

Azaleia: *É, é raro, né? Quem vai elogiar alguma coisa, às vezes a gente até tenta, né? As crianças contam, como o mural que foi feito ali. As crianças tiveram que puxar os pais pra ter interesse em olhar.*

Begônia: *Pra olhar!*

Azaleia: *Frustrante, né? Desmotiva a gente, percebe? Né? Não, não elogiam, não... Criticam na maioria das vezes.*

As instituições de Educação Infantil devem ter como foco professoras e famílias caracterizadas pela cooperação, comunicação frequente, abertura e prontidão para resolver conflitos, bem como o respeito mútuo. Dessa forma, a parceria entre a família e a escola só pode acontecer mediante interações e onde elas existem, há também dissenso. Acontece que algumas instituições acabam restringindo esses momentos apenas às reuniões de pais, como relata uma das participantes.

Dentre os parâmetros destinados ao gestor de instituição de Educação Infantil, um deles descreve que esse profissional deve “planejar diversos formatos de encontros com as famílias: rodas de conversa, palestras, dinâmicas de grupo etc., no sentido de aproximá-las das Instituições em momentos formais e informais, em conjunto com os Professores e profissionais da Educação” (BRASIL, 2028, p. 56).

Apesar das reuniões acontecerem esporadicamente, é possível que, mesmo em baixa escala, aconteça o esclarecimento de dúvidas e a troca de informações, mas será que as famílias têm espaço para discordar e dar sugestões? Sobre essa questão, as professoras responderam da seguinte forma:

Todas: *Não!*

Dália: *Quem organiza tudo é a diretora e além os pais e as professoras, além.*

Gardênia: *Mas assim, a diretora repassa para os pais, e ela pergunta assim: "Alguma opinião?" E os pais têm o direito de dar alguma sugestão, eu acho...*

Azaleia: *Não vai adiantar mesmo.*

Dália: *É. Eu acho que nas reuniões têm, nas reuniões de pais né? Não sei se concorda. A*

maioria das decisões cabe à diretoria, assim que funciona. No caso eles tem a oportunidade aí de manifestar, porém a manifestação deles não é aceita.

Begônia: *No começo do ano, tem aquela reunião ali, que algumas escolas escolhem se vão usar uniforme ou não e daí isso é decidido entre os pais em consenso.*

Gardênia: *Essa vinda deles na escola pra fazer alguma reclamação ou sugestão de algum evento ou alguma coisa que tem que acontecer, não sei se eles fazem esse tipo de coisa assim. Mas eu acho que eles são abertos sim a vim, a reclamar ou a sugerir. Eu acho.*

Azaleia: *Não, elas escutam, né? Então elas ouvem, e agora?...*

Gardênia: *Dentro da possibilidade. Vai mudar ou não, né?*

Camélia: *Mas eu acho que elas (famílias) participam tão pouco, que pra elas (diretoras) não é relevante.*

Nesse contexto, para que haja uma boa relação entre as professoras e as famílias, faz-se necessário que existam condições para as professoras facilitarem a participação das famílias, como, por exemplo, tempo remunerado, formação continuada que lhes dê segurança e domínio para propor e realizar as situações participativas com a família, tais como as reuniões de pais, o contato de áreas diferentes, formas de comunicação, as festas e comemorações. Sob esse viés, Saviani (2011, p. 90) considera que:

[...] a ação que é desenvolvida pela educação é uma ação que tem visibilidade, é uma ação que só se exerce com base em um suporte material [...]. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais. Essas condições materiais configuram o âmbito da prática [...]. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições.

Por sua vez, sobre o ambiente pedagógico, vejamos o que dizem as professoras participantes da pesquisa:

Camélia: *Dia da família, e só.*

Gardênia: *Eu acho que essa troca acontece só no dia da entrega de avaliações. Você vai sentar para conversar...*

Pesquisadora: *E enquanto a formação continuada...*

Begônia: *Nunca foi tema de estudo nem foi visado pela secretaria de educação, nunca foi tema de estudo.*

Azaleia: *E nunca senti preocupação delas também, enquanto secretaria de como a gente tratar as famílias?*

Begônia: *Nunca foi abordado o tema, nunca, nunca... (nesse momento todas as professoras falaram ao mesmo tempo, em tom de indignação)*

Gardênia: *Ou a gente conversa com os pais no dia da reunião...*

Begônia: *Pelo menos nesses 15 anos de atuação... (riso em tom sarcástico, como se em 15 anos o tema não foi abordado, significa que essa prática não existe)*

Uma das professoras enfatiza que mesmo com a reunião de pais e com as conversas rotineiras na porta da sala, existe certa dificuldade por parte de algumas famílias em seguir regras, como a questão dos horários. Tais atitudes são vistas como falta de respeito com o trabalho desenvolvido por elas, pois as instituições de Educação Infantil também são espaços de educação formal.

Gardênia: *Coloca pra elas a rotina em tudo e às vezes acontece de, por exemplo, a questão de horário de chegada. Hoje eu vi uma mãe entregando uma criança depois das 8:30 eu achei um abuso, porque horário é horário! Eu fechei o portão e daí o carro vinha vindo longe. Depois é que eu vi que estacionou ali na frente. Sabe, ainda além de você, conversar, você repassa, mas às vezes elas, né? Pouco adianta. Não cumprem...*

Azaleia: *É, regra é bem complicado.*

Levando em consideração a hora atividade, e a disponibilidade para atender as famílias nesse horário, especialmente para o esclarecimento de dúvidas e troca de ideias, observamos que essa prática é quase inexistente na instituição. Isso ocorre pois as famílias não têm o hábito de dialogar frequentemente com as professoras, talvez pela rotina de trabalho, sendo que os responsáveis pela criança não têm flexibilidade em seus horários. Porém, as famílias procuram as professoras em dias e horários inconvenientes, através de aplicativos de conversa, o que se observa nos relatos a seguir:

Dália: *Ah pelo telefone, vivem mandando mensagem.*

Gardênia: *Não, o que está acontecendo, é que eu que estou pedindo, mas não tem jeito da mãe vim. Mas eu também não sei se é da mãe também, porque eu já passei para a diretora, que eu preciso falar com essa mãe. “Ai vamos marcar, vamos marcar”, mas acho que nunca é marcado.*

Dália: *Ah então, pois é, eles me chamam fora do horário no WhatsApp pra perguntar como*

passou, se fez as atividades, se passou bem., se não deu dor, não teve febre, não teve algum machucado que às vezes teve febre durante a noite né? Essas coisas eles perguntam bastante pra mim, né? No WhatsApp, mais do cuidar daí. O educar, é “professora, que material posso levar? Vai ter aula amanhã?” As vezes no domingo, às 10 da noite. São coisas desse tipo, é algum material que possa trazer.

Dessa forma, evidencia-se que não são realizadas ações suficientes para provocar a participação das famílias. E quando há, é algo que provém da secretaria de educação ou ações que não necessitam de presença física. Complementarmente a isso, tem-se que:

Camélia: *Acho que só a família na escola mesmo.*

Gardênia: *E a participação delas é com as rifas ali, mas não é presencial na escola. Daí é só o dia da família na escola mesmo.*

Camélia: *E que é pela secretaria, e não pela escola.*

As professoras entrevistadas não percebem esforço da gestão escolar em promover ações para incentivar a participação das famílias e estreitar a relação entre família e escola, pelo contrário, às vezes, a intenção das docentes em querer dialogar com as famílias acaba sendo dificultada:

Gardênia: *Eu vou ser bem franca. Eu não sei, eu não percebo.*

Camélia: *Eu acho que elas acham que está bom né?*

Begônia: *Nunca vi nenhum interesse de querer aproximar mais a família da escola. Eu sinto uma resistência da direção nesse contato nosso com os pais, a gente recebeu uma criança na metade do ano, e a gente pediu, pra conversar com os pais antes, fazer uma entrevista ali, né? Pra saber sobre a criança, enfim... Se a criança mama, quais são os hábitos, conhecer um pouquinho né? Porque isso ajuda na adaptação da criança. E a diretora meio que... "É necessário? Será?". Sabe? Uma resistência. Aconteceu a reunião, mas a gente teve que insistir.*

Entretanto, cabe à equipe docente fazer questionamentos e sugerir ações, com vistas a estimular a participação das famílias na Educação Infantil:

Begônia: *Sabe do que eu sinto falta? Das mostras, de expor o trabalho da educação infantil, antes tinha, né? Aquelas exposições de trabalhos que os pais vinham e eram convidados, até o dia da família, que era esse momento para expor o desenvolvimento da criança; já não é mais, né? Virou, virou uma.... Dá trabalho, é chato de fazer; mas é bem necessário!*

Dália: *No caso da devolutiva que eu fiz, todos os pais foram olhar as pulseiras da educação fiscal né? Então, com isso a gente consegue ter mais contato com os pais, valorizar o trabalho, que eles valorizam o trabalho também. (É importante salientar, que o projeto*

mencionado, é uma ação proveniente da secretaria da educação, ou seja, não é uma iniciativa da instituição pesquisada)

Gardênia: *O que eu sempre peço assim para os pais, é material. O material reciclado, sempre pedindo uma coisinha e outra para eu confeccionar com eles na sala, sabe? "Ah, por que que você quer a garrafa?". Eu preciso de uma garrafa pet para fazer um trabalho com eles. É uma forma, eu acho assim; pedir material, conversar com os pais, oh, quero fazer tal coisa, você não pode me ajudar? Pedir ajuda, eles gostam muito. A maioria deles sempre faz. Eu penso, no meu caso, é uma forma de aproximar eles mais da escola, porque eu não vejo outra maneira.*

Begônia: *Na nossa não vem, pode pedir, mas não vem nada.*

Gardênia: *Festa da família, a maioria não vem, já fizeram no sábado, ainda assim não vem, dos meus 20 vieram 7.*

Azaleia: *Eu acho legal as festas, né? Que tem uma integração da gente. Dá trabalho, mas é válido.*

Begônia: *Quem de nós não lembra das festas juninas da escola quando era criança? É importante! Eu considero importante.*

Azaleia: *Eu gosto muito também de mandar a tarefa final de semana uma vez por mês. [...] Porque daí eles fazem junto com a família, é uma maneira também que aproxima o filho com os pais. Só no lúdico sabe, coisas que eles vão poder brincar depois, né? Material que eles vão poder jogar, brincar depois na escola. Eu sempre fiz, esse ano que eu não fiz; mas eu gosto muito disso.*

Especificamente quanto à nomenclatura utilizada ao referir-se à professora, tem-se que o termo “tia” continua presente nas falas das famílias. Mesmo sabendo que as profissionais que atuam na Educação Infantil são professoras, é bem comum que ao referenciá-las às crianças, as famílias utilizem o termo “tia”:

Azaleia: *As crianças é "prof", agora, tem mães que é "tia". [...] Tem pais, que mesmo tendo a visão que os filhos têm (de que o correto é prof.); chamam tia. Uma até se corrige, "vá ali com a tia, entregue o bico pra tia... prof."*

A esse respeito, Batista e Rocha (2018) afirmam que a variedade de funções envolvidas nas ações educativas, bem como a indefinição das categorias profissionais que trabalham nessa etapa da educação, são resultado das origens e trajetórias das instituições, derivadas da inclusão no sistema educacional. Em suma, não podemos culpabilizar as famílias por desconhecerem o trabalho desenvolvido nessas instituições. Trata-se do resultado de acontecimentos históricos, como, por exemplo, a finalidade do surgimento da creche e a recente inserção da Educação Infantil como etapa da educação.

No entanto, por serem orientadas pelas professoras, a maioria das crianças que frequentaram a instituição no ano anterior já chegam na nova turma se referindo à professora como “prof.”:

Gardênia: [...] eles já vieram sabendo que eu sou a prof.

Azaleia: Os meus já vieram com a visão de que eu sou a prof. Agora, tem pais, que mesmo tendo a visão que os filhos têm; chamam tia. Uma até se corrige, "vá ali com a tia, entregue o bico pra tia... prof."

Begônia: Ali na sala, que eu me recordo, não; não é nem professora, é prof., porque eles falam assim, né?

Por isso, é importante que exista diálogo entre professoras e famílias. Dessa forma, as docentes poderão criar situações nas quais seja possível esclarecer as famílias de que as crianças sentem-se mais seguras e felizes, porque o ambiente em que elas estão inseridas é seguro e acolhedor. Assim, é possível estabelecer uma relação de afeto e confiança, sendo que a denominação “tia” não anula o processo de adaptação pelo qual as crianças tendem a passar ao ingressar na Educação Infantil.

6.2 PROFESSORAS À VISTA DAS FAMÍLIAS

Descrevo, a seguir, uma análise da percepção das famílias em relação às ações pedagógicas de um centro de Educação Infantil em que suas crianças estão matriculadas. Para tanto, foram abordadas as categorias: percepções sobre a atuação das professoras e a Educação Infantil; participação das famílias e sua relação com as professoras; e percepção sobre o Projeto Político Pedagógico.

6.2.1 Percepções sobre a atuação das professoras e a Educação Infantil

Inicialmente, em relação à percepção das famílias sobre o trabalho das professoras e o papel que a Educação Infantil exerce na vida das crianças, as participantes do grupo focal destacaram a importância de um ensino voltado à igualdade e ao respeito, destacando a falta de diálogo com as famílias e as crianças nessa etapa da educação:

Margarida: Eu acho assim, eu estou fazendo pedagogia eu vejo assim, que tem muitas preocupações, que não tem muito diálogo com os pais e com os pequeninhos, né? [...] As atividades assim que eu digo não eh... as contações de história assim tipo de racismo;

nossa, eh de autista eu acho que também falta bastante as professoras nessa parte assim, ter mais... claro que nem todas né? Tem professoras que entende, compreende, né? Mas eu vejo assim que falta diálogo com os pequeninhos.

Camélia: *Eu acho que é interessante, eu já tinha olhado por esse lado, porque aqui eu acho que nós temos bastante criança...*

Margarida: *Em todo lugar, tá cheio de criança autista e.... Acho que era no (nome de um bairro) que tem uma prima minha que trabalha de auxiliar, ahm, tem uns pais lá que tem uns filhos, eles são do Haiti, são haitianos, sabe? Até a fala deles ali, é diferente; daí já ensina já, desde os pequeninhos da cor deles, pra eles ir aprendendo pra quando crescer não ter...*

Em meio aos diálogos, as participantes mencionam certa preferência das professoras por determinadas crianças, destacando que todas devem ter o mesmo tratamento:

Magnólia: *E eu também noto que tem professoras que tem preferência a certos alunos né?*

Margarida: *Isso.*

Magnólia: *Tem tipo assim, tem alunos que a professora só entrega ali e boas. Também né? Tipo agora tem outros não, tem outros que a professora já a gente já vai ali na sala, a professora já passa um relatório, ah fez aquilo, aquilo outro... Eu acho que tem que ser igual pra todo mundo, porque todo mundo tem o mesmo direito. Eh a gente repara muito, eu, pelo menos repara muito que tem professoras que dão um tipo de prioridade as certas crianças.*

É importante destacar que esses relatos são com base na interação que as famílias têm com as professoras nos horários de chegada e saída, o que nos leva a pensar que existem famílias que dialogam mais com as professoras. No entanto, se as famílias não dialogam, cabe às professoras dialogarem com as famílias. De certa forma, não podemos avaliar somente os momentos da chegada e saída, é necessário olhar o trabalho docente como um todo, considerando que a relação entre as crianças e as professoras dá-se nas interações de todo o período em que permanecem na escola.

Desse modo, a Educação Infantil contribui na formação da criança e, conseqüentemente, do cidadão ativo e participante da sociedade, pois transmite valores, regras e atitudes essenciais que serão lembrados e utilizados por toda a vida. Ademais, trata-se da criança inserindo-se em um coletivo mais amplo a partir da convivência com outras pessoas. Sendo assim, é imprescindível que a instituição de Educação Infantil seja um ambiente onde o cuidar e o educar sejam indissociáveis.

Porém, a falta de diálogo entre as famílias e as professoras interfere diretamente em suas percepções. Nesse aspecto, talvez as docentes não percebam que certos comportamentos e

atitudes prejudicam a sua imagem profissional, fazendo com que algumas famílias tenham uma visão distorcida sobre o trabalho realizado com as crianças. Além disso, evidencia-se que:

Magnólia: *Eu vou falar por mim, uma vez, (eu espero que fique aqui), a diretora me ligou e falou assim: "ô Magnólia, tem como você ficar com seu filho em casa, porque a professora 2 dele não vai tá na escola e daí a professora não vai dar conta dele com os outros alunos", tipo eu me senti ofendida pelo fato do meu filho não tá incluso, entendeu? Tipo, não custa nada eu trazer ele, e ele ficar ali com a professora, entendeu? Eu senti que nessa parte...*

Margarida: *E é um direito dele como todos.*

Magnólia: *Só porque a professora 2 não estava; eu acho que falta um pouco de empatia sim, da professora também. Eu e a professora tivemos um atrito por causa disso também, de ela não conseguir lidar com ele, eu não sei quando eu não estou aqui né? Presente vendo. Eu não sei, mas assim, o meu embate com a professora é sobre isso, ela sempre querer se afastar do meu filho. E eu como mãe sinto isso muito, até ela no pegar ele aqui na porta, tipo ignorar ele, sabe? E ter que a professora 2 estar indo ali agradar ele; que nem esses dias, ele teve uma crise, e eu queria que alguém me apoiasse ali naquela hora, porque que eu como mãe também fiquei nervosa assim, tipo, sabe? Aí eu falei... (nesse momento, a participante se emociona) Desculpa eu me emociono ao falar dele... Daí eu fiquei ofendida com a professora, porque naquele momento eu precisava de alguém pra me ajudar. Aí eu tive que subir ali em cima pra chamar a diretora pra me ajudar, sendo que tinha duas professora aqui. Quer dizer, era só conversar com ele e trazer ele pra dentro da sala. Eu até comentei com minha prima toda vez é isso, toda vez, por que o preconceito com o menino?*

Além da falta de diálogo, é possível identificar que as professoras não estão preparadas para lidar com as pessoas com deficiência, o que nos leva a questionar se, de fato, os órgãos responsáveis estão seguindo à risca as determinações existentes nos documentos que regulam a Educação Infantil, pois é responsabilidade das secretarias municipais de educação a promoção de:

[...] formação adequada sobre como interagir, lidar e garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil voltada ao atendimento de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, em parceria com os Gestores dos Sistemas de Ensino e das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 35)

Mesmo com uma formação continuada precária, as professoras devem ir em busca de conhecimento e aperfeiçoamento, de forma que, no exercício de sua profissão, teoria e prática caminhem juntas. Saviani (2011) reitera que é muito comum nos meio educacionais a separação entre teoria e prática, de forma que os professores teimam em entendê-las como polos separados.

Em sua maioria, a falta de conhecimento das famílias em relação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil evidencia-se na creche, fase em que a comunicação por parte das crianças é limitada. Essa é uma das causas da baixa valorização com as professoras que atuam nessa etapa da educação.

Certamente, quem desconhece a atuação das professoras na Educação Infantil tem o entendimento de que as crianças vão à creche somente para serem cuidadas, dissociando o cuidado e da educação. Saviani (2022) explica que, ao educar uma criança, é preciso levar em consideração, além da realidade física, a realidade biológica. Desse modo, os primeiros cuidados na educação das crianças são destinados, além da proteção de sua integridade física, para a alimentação e higiene, considerando os estudos da anatomia e fisiologia. Isso, de certa forma, justifica a percepção das famílias em relação à atuação das professoras na Educação Infantil.

As famílias até observam o desenvolvimento das crianças, porém, desconhecem a rotina da Educação Infantil, bem como a formação das professoras e a maneira com que planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas:

Violeta: *Na verdade eu não tenho assim uma noção, eu sei que eu acho que uma hora eles dormem, né? E mais ou menos quatro horas, quatro e meia, eles têm a refeição deles ali. É o que eu mais ou menos tem, [...] no caso eu não sei a rotina dela, eu sei o que ela chega mais ou menos ali me contando, né? Do um, do dois, do azul, do verde é o que eu tenho mais ou menos a noção... Já pensei em perguntar, mas, fiquei, tipo, se eu talvez perguntasse a professora assim ia achar que eu estava invadindo o espaço dela ou de ficar meio que assim... Eu tenho um receio da professora achar que eu tô querendo me meter né? Ou querer passar do limite, é o meu ponto de vista. A minha, a minha evoluiu bastante, [...] eu acho que ela veio ter essa aprendizagem aqui, porque lá em casa a gente não tem tanto tempo da gente tentar ensinar né? Porque a correria do dia a dia, então, eu acho que ela aprendeu, acho não, tenho certeza que ela aprendeu bastante depois que ela começou a frequentar a escolinha.*

Magnólia: *Assim, não tenho o que reclamar nessa parte, sabe? Ele aprendeu bastante, pra quem não falava nada, hoje em dia já fala de tudo, ele só não sabe se comunicar assim, é difícil de ter comunicação, de se expressar. Mas assim, eu não tenho que reclamar, a professora do outro turno também foi uma excelente professora. Puxou muito ele...*

A falta de conhecimento sobre a atuação das professoras de Educação Infantil acaba resultando na romantização da profissão docente, conforme destaca o comentário abaixo:

Margarida: *[...] Eu vejo assim que tem muitas escolas assim que as professoras tão relaxando, não sei se elas não tão mais trabalhando com aquele amor que, ah no dia quando se forma ali fala, "ah trabalhar por amor" e tal, mas eu vejo muitas professoras que não trabalham por amor, né? Trabalho eu acho que sei lá, ganho pouco e acho que é*

pelo dinheiro, porque não vejo assim, que é por amor ali, se dedicar, ensinar a criança, né?

Por conta da faixa etária das crianças que frequentam a Educação Infantil envolver situações de cuidados diários, o ambiente escolar, muitas vezes, é denominado como um lugar de substituição da família, o que, certamente, não é. Afinal, as professoras não são heroínas, são trabalhadoras, com formação profissional específica para desenvolverem sua função. Nesse aspecto, existe uma grande diferença entre trabalhar *por* amor e trabalhar *com* amor, sendo que não podemos deixar que a sociedade invisibilize a docência na Educação Infantil.

Contudo, quando indagadas sobre a forma como referem-se às profissionais que trabalham com suas crianças, todas as participantes da pesquisa responderam que utilizam o termo “prof.º”. Isso comprova que a nomenclatura utilizada ao referir-se às docentes não é sinônimo de conhecimento sobre a atuação profissional das professoras.

Por sua vez, tem-se que a escolha da instituição dá-se pela proximidade de suas residências e por já terem conhecimento da escola. Em sua maioria, o que objetiva o ingresso das crianças na creche é a busca pelo cuidado, justificada pelo fato de algumas mães estarem à procura de emprego:

Violeta: *Eu escolhi essa escola porque é a mais próxima de casa né? E precisava trabalhar então eu tive a necessidade de optar por colocar ela e pra ela já começar ter uma evolução, né? [...] porque é uma escola boa né?*

Margarida: *É, nós aqui, a família inteira estudou aqui. Porque é perto de casa, porque não tem como eu colocar em outra escola sabendo que tem meus outros dois filhos que estudam aqui. Que nem, se a gente vai pegar em algum lugar, na entrevista de emprego o que eles perguntam? "Com quem você vai deixar as crianças?" [...] daí você vai trabalhar pra pagar a babá, vai o salário. Então é preferível colocar na escolinha, ali que vai aprender [...] aqui a escola é muito boa.*

Hortência: *Eu coloquei minha filha, porque eu trabalho o dia todo, senão eu não colocaria porque, claro, que a criança precisa ir né? Mas nessa fase menorzinha não há necessidade a não ser que você trabalhe né? Porque a minha filha mais velha, eu procurei trabalhar em casa de costura e coisa; daí agora não tem como.*

Por outro lado, existem famílias que efetuaram a matrícula com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança, conforme ressaltam os trechos:

Rosa: *O meu filho, eu coloquei por opção mesmo, pra ele poder aprender e ter o desenvolvimento com os amiguinhos, poder aprender, tipo, o desenvolvimento com outras pessoas também, que só em casa, né? [...].*

Magnólia: *O meu filho, foi pelo desenvolvimento dele, né? Depois que começou a fazer a escola ali, entendeu? [...], mas é isso, não tenho muito o que falar.*

6.2.2 Participação das famílias e sua relação com as professoras

Considerando que a instituição não promove ações suficientes para que aconteçam as interações, entendemos que essas trocas ocorrem nos momentos de chegada e saída, o que dificulta ainda mais a comunicação entre as famílias e as professoras, conforme ratificam os relatos das participantes das pesquisa:

Magnólia: *Que daí no caso do meu filho, por exemplo, quando a professora está ali, ela pergunta assim, oh: "está tudo bem?" Só assim, né? Eu falo, tá, tá tudo bem, aí ela o pega e só isso; daí que nem no final do dia com a professora da tarde, já é diferente. "Ah mãe, aconteceu isso, isso e aquilo". Eu acho que eu tenho mais troca com a professora da tarde, tipo, mesmo que ela tenha passado só a tarde com ele, sabe? Eu queria que a outra professora tivesse mais comunicação comigo, entendeu? Tipo eu e ela, assim, a gente sentar e conversar, porque a gente não tá tendo conversa como mãe e professora dele.*

Violeta: *A professora que entrou agora, que tá de manhã com a minha filha, ela me dá mais eh, abertura, de eu chegar e falar, ah, ela mamou, não mamou, ah tá tudo bem, a outra professora ela já pegava ali, já dava o bom dia e tipo assim já ia andando, nem deixava eu terminar de falar; a outra não, a de manhã já chega, ela já te pergunta se a criança tá bem, mais um tipo assim um jeito de... Minha filha já entra que eu nem dei tchau aí ela já, já foi. E a professora da tarde, ela é bem, já fala o que aconteceu, não aconteceu, eu já comunico ela se amanhã vai vim se não vai vim.*

Margarida: *Ah, a minha nem quer que traga mais ela na porta, né? Quer que eu deixe ela lá portão já. Daí eu falo, "tá, mas eu tenho que conversar com a prof.", ela diz: "não mãe, tá tudo bem". Daí a tarde eu pergunto pra professora. Mas a minha filha mesmo diz que passou bem, fez isso, fez aquilo.*

Com base nesses relatos, é possível perceber que as famílias fazem comparações entre as professoras do período matutino e as do período vespertino, demonstrando preferência pela professora da tarde.

Com base em minha experiência, faremos uma análise de como, normalmente, acontece a chegada e a saída das crianças que frequentam a creche, com ênfase nos primeiros meses do ano letivo, pois a forma com que as interações acontecem nesse período determina a impressão das famílias em relação às professoras. Suponha-se que a professora do período matutino recebe a criança *contemporânea*, que tem acesso às tecnologias e, por conta da rotina familiar, raramente dorme antes das 22h00. Dessa forma, não nos causa estranhamento o fato dessa criança chegar com sono e ainda ter que lidar com o estresse da despedida. Vamos supor que quando uma das quinze ou vinte crianças chega a professora está acalmando uma outra, que

ainda não se adaptou à sua nova rotina, pois talvez quisesse ficar com o brinquedo que trouxe de casa, ou com o celular no qual assistia aos vídeos durante o percurso até à escola. Nesse caso, que tipo de interação pode haver entre família e professora nesse momento da chegada?

Porém, na saída, o familiar chega para buscar a criança e ela está animada, brincando com as demais, e ao ver quem veio lhe buscar corre sorridente em direção à porta ou, em alguns casos, demonstra querer ficar mais um pouco com os amigos. Além disso, a professora relata o que sua colega lhe informou a respeito do período matutino e acrescenta com acontecimentos do seu período. Logo, o familiar aproveita para tirar dúvidas, o que confirma que há mais interação no momento da saída. Entretanto, a maneira como a professora refere-se ao familiar e à criança, tanto no momento da chegada quanto da saída, interfere significativamente nesse juízo de valores.

Em seguida, ao conversarmos sobre se em algum momento já precisaram marcar um horário para conversar com as professoras de seus filhos, foi possível observar que raramente as famílias solicitam um horário específico para conversar com as professoras. Para exemplificar isso, uma das participantes refere-se ao filho que frequenta o ensino fundamental e que o horário para conversarem aconteceu por iniciativa da professora:

***Margarida:** [...] Teve uma época que a minha filha tava assim que, meu Deus, aí um dia eu cheguei pra conversar com a professora, “ó professora, é assim, assim, assado, a minha filha não tá isso, isso”. Ela já não queria vim pra escola, eu expliquei pra minha filha, filha que que tá acontecendo? E ela é muito inteligente, ela sabe reconhecer quem tá, ela vê quem tá dando atenção e quem não tá dando, ela fala, e daí onde que ela falou, “aí é prof. não dá bola, isso, isso...”. Daí até expliquei, “filha, às vezes tem bastante aluninho, isso, isso.” Daí ela começou a reclamação. Agora, meu Deus, ela é apaixonada pela professora. Porque pela conversa que eu e a professora tivemos, né? De certo ela: “Não, ah, não, então eu vou dar mais atenção pra todos iguais”, né? Não é porque um é branco ou porque é preto ou porque a outra é magra, outra é gorda, ou porque é filha de professor ou é filho de pessoas [...]. Tá, assim... Claro que nem todos os professores, têm professoras que é nota mil, meu Deus do céu. Agora tem umas que a gente fica triste porque a gente manda o nosso filho pra escola pra ter a aprendizagem, né?
[...] O meu mais velho que está na fase aí do eh, de aprendizagem ali da leitura, do português ali, a prof. marcou um horariozinho, né? Pra explicar, eh, falar sobre a dificuldade dele. Aí eu acho legal quando a professora... eu entendo que é corrido, né? Atender de tudo, aqueles alunos né? Às vezes tem pais que trabalham até um horário e não consegue, mas eu acho assim, que é mais fácil o professor se for coisas graves, né? Mas se é uma coisinha assim, dá pra falar na porta, mas agora quando é... dá para marcar um horário que nem todos os pais conseguem, né?*

Conforme evidencia-se, a família tem uma função primordial na formação do caráter e personalidade das crianças, pois é através dessas relações que elas têm o primeiro contato com outras pessoas e desenvolvem noções de afeto e segurança. Portanto, é essencial que a família

esteja presente na rotina escolar, possibilitando o pleno desenvolvimento das crianças. Acerca disso, apresentam-se os relatos seguintes:

Hortência: *É, eu participo, eu olho a agenda todo dia, porque até tem pais que vem aqui na escola e não tem aula e não sabe que não tem aula e volta pra casa.*

Violeta: *Eu tento sempre ficar assim, sempre inteirada ali tanto pra ajudar ela no máximo que eu posso ali, sempre fico atenta ao que tiver, né? Porque como é só eu e ela em casa, meu marido trabalha fora, então eu me sinto mais na responsabilidade de sempre ficar atenta ali a agenda, o que tem que fazer, o que tem que trazer, o que eu tenho que fazer.*

Percebe-se que o fato de o pai da criança trabalhar fora o isenta da responsabilidade de participar na rotina escolar dela. De acordo com Rosemberg (2013), as atribuições em relação ao educar e ao cuidar recai sobre a mulher, não apenas a mãe, mas também as demais que são próximas da criança, como a tia, a avó, a madrinha, entre outras. Nesse caso, ocorre um afunilamento das possibilidades de cuidado.

Nessa perspectiva, segundo Telma Vitória (2017), nossa sociedade ainda reconhece fortemente a existência da família nuclear tradicional, baseada na divisão de papéis entre marido e mulher, sendo a mãe, a principal responsável pelo cuidado e educação dos filhos. As creches são, portanto, uma fonte tanto de culpa quanto de alívio. A culpa é impulsionada pela tendência das pessoas acreditarem que é melhor os filhos ficarem em casa com suas mães, com a culpabilização por não cumprirem suas obrigações maternas. No entanto, ficam aliviadas ao saberem que a creche serve de grande ajuda para que elas possam dar conta de uma dupla jornada de trabalho.

Por serem raros os momentos de interação promovidos pela escola, percebe-se um descontentamento por parte das famílias:

Margarida: *[...] achei que foi fraco esse ano, quem sabe o ano que vem, né? Seja diferente, porque essas coisas assim já é só uma vez no ano, né? Eu acho que sei lá, eu acho que também por causa do calendário escolar, eu acho que tinha que ter acho que umas duas vezes no ano essa família na escola [...].*

Violeta: *Tinha que ter mais atividades né?*

No entanto, quando solicitado que as participantes dessem sugestões para melhorar a participação e a interação entre as famílias e as professoras, ou se já haviam feito isso em alguma oportunidade, expressaram-se da seguinte maneira:

Margarida: *Eu acho que assim, que não.*

Hortência: *No caso não.*

Magnólia: *Eu acho que só pra inclusão, né?*

Margarida: *Ah é.*

Hortência: *Tem que trabalhar bastante.*

Magnólia: *E assim ainda há mais crianças com autismo, assim, eu acho bem importante os pais ficarem cientes, né? Tipo que nem o meu filho que tem vez que ele chega aqui na frente dá o show dele, não é o show, é crise, tem gente que não entende, pensa que é birra, daí tem pais, né, que: "Nossa", sabe? Não entende, é complicado.*

Certamente, essa instituição deve repensar suas práticas e planejar ações visando a parceria entre a família e a escola. Todavia, percebe-se que a busca por melhorar essa relação está presente apenas nos pensamentos, nas falas, e no papel, sendo que a prática desvela o discurso do Projeto Político Pedagógico do centro de Educação Infantil.

6.2.3 Percepção sobre o Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico surgiu para dar autonomia às escolas na elaboração de sua própria identidade, tornando-se o referencial das instituições de ensino. Assim, esse documento deve descrever todas as ações pedagógicas, porém, não é um documento pronto e acabado, sendo que deve ser discutido e reformulado de acordo com as necessidades de cada instituição.

De acordo com a LDB (9394/96), é de responsabilidade das instituições de ensino a elaboração e a execução de seus Projetos Pedagógicos, sempre em conjunto e de forma democrática, o que também preconizam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

[...] é necessário que os Gestores das Instituições de Educação Infantil busquem articulação e diálogo entre diferentes atores e serviços, pautando-se por mecanismos legais e institucionais, estimulando a participação dos profissionais, das famílias e da comunidade na elaboração e execução do Projeto Pedagógico, na execução das decisões colegiadas, nas avaliações institucionais e na relação Professor-profissionais-família-criança-comunidade. Também é necessário que as Instituições de Educação Infantil e seus Gestores sejam apoiados em suas decisões e orientados pelas Secretarias Municipais de Educação (PNQEI, 2019, p. 38).

Embora seja lei a elaboração do PPP mediante a participação de toda a comunidade escolar, a presente pesquisa confirma a opinião dada por uma das professoras participantes, de

que muitas famílias não têm conhecimento da existência desse documento. Não só desconhecem a existência do PPP, como também a forma por meio da qual acontece a contratação dos funcionários que atuam nos centros de Educação Infantil, bem como as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município em questão.

Certamente, o documento existe apenas para cumprir uma determinação legal, permanecendo engavetado e ausente do cotidiano escolar, o que não é a realidade só da instituição em questão, pois, de acordo com a fala de uma das professoras, em quinze anos de atuação no ensino municipal, entre todas as escolas por onde passou, nenhuma delas contou com a participação das famílias na elaboração ou reformulação do PPP.

Contudo, é preciso destacar o que o Projeto Político Pedagógico desse centro de Educação Infantil traz em sua introdução:

Projeto Político Pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. Tem por finalidade criar condições para o desenvolvimento integral das crianças [...]. O Projeto Político Pedagógico tem por objetivo envolver todos os segmentos da Educação Infantil (0 até 5 anos e 11 meses), pais, comunidade, Secretaria da Educação do Município de Lages, funcionários, em prol da melhoria e o desenvolvimento do trabalho realizado na instituição escolar (PPP, 2022).

Infelizmente, essa é a realidade de muitas instituições educacionais. Com isso, surgem mais indagações a respeito da questão que apontam para a construção de novas investigações: afinal, seria por falta de conhecimento, de instrução ou de interesse que isso acontece?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de redigir as considerações a título de encerramento desta pesquisa. Assim, este tópico propõe-se à realização de um fechamento das discussões apresentadas. Para tanto, inicialmente, retomaremos o problema de pesquisa e os objetivos propostos, para verificar se foram respondidos e alcançados.

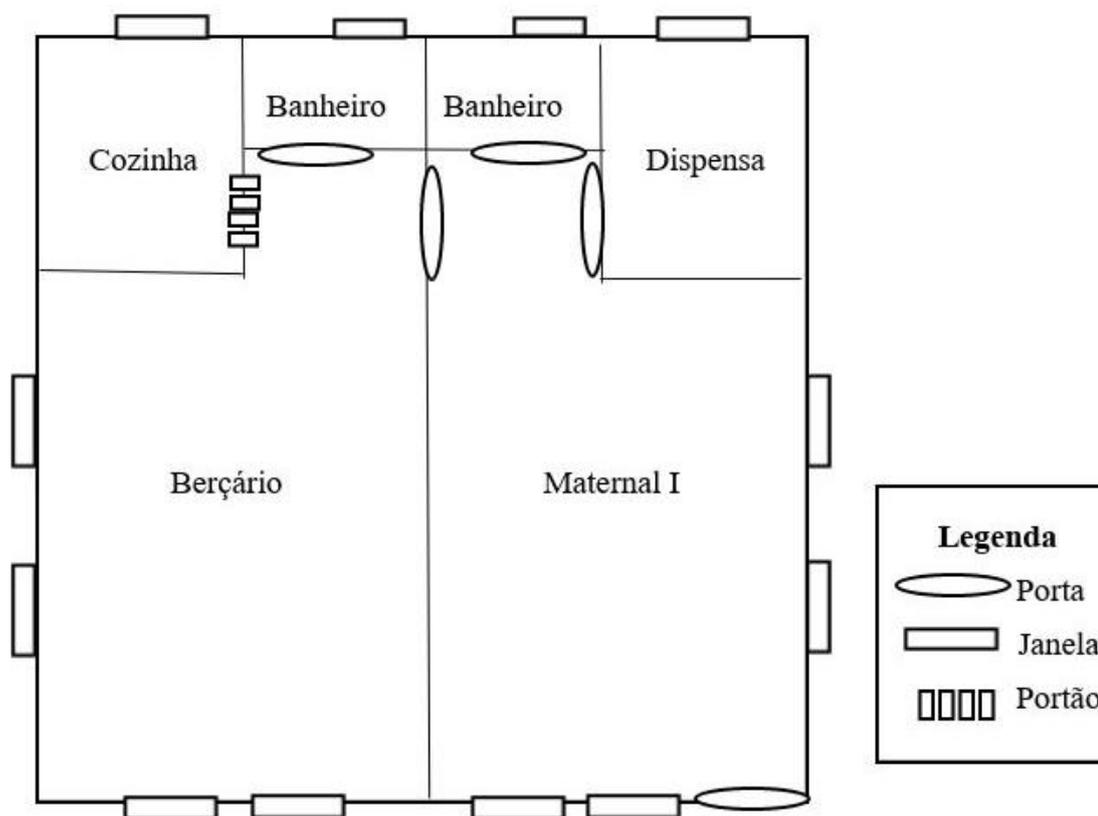
Para começar, o problema que deu origem à pesquisa refere-se à relação entre as docentes e as famílias das crianças na Educação Infantil, o que culminou também no objetivo geral, que era compreender as percepções das famílias sobre a atuação das professoras e as percepções das professoras sobre a atuação das famílias das crianças com quem trabalham. Por não fazer muito mais de duas décadas que vem se consolidando o entendimento que vincula educar e cuidar como algo indissociável do processo educativo, o binômio educar e cuidar coloca frente a frente professoras e famílias, numa relação de participação e complementaridade na Educação Infantil.

Sequencialmente, quanto ao objetivo específico, que consistiu em identificar as percepções das famílias das crianças sobre a atuação das professoras e as percepções das professoras sobre a atuação das famílias, foi possível constatar que a falta de reconhecimento com o trabalho desenvolvido na Educação Infantil é maior com as professoras que atuam na creche. As docentes destacam a omissão das famílias em relação ao estado de saúde das crianças, ressaltando que, mesmo perguntando na chegada se está tudo bem, muitas famílias não relatam que a criança passou mal à noite, por exemplo. Isso só é descoberto, muitas vezes, no decorrer do período, ou no momento da saída, quando as famílias perguntam, com certa preocupação, se a criança apresentou alguma alteração durante o dia, justificando o questionamento com o relato do ocorrido em casa.

Além disso, percebeu-se que o centro de Educação Infantil não propõe momentos específicos de interação entre professoras e famílias, o que dificulta essa relação, levando em consideração que o diálogo acontece prioritariamente na porta da sala, ou seja, nos momentos de chegada e saída. A infraestrutura do prédio dificulta ainda mais essa troca entre as instituições, pois duas turmas estão inseridas em uma estrutura antiga, conhecida no município como “Creche Sorriso”, estrutura composta por duas salas, dois banheiros, uma cozinha e uma dispensa. Para chegar até a sala do berçário, é necessário passar por dentro do maternal I, portanto, as professoras de ambas as turmas chegaram a um consenso, de que a professora do berçário teria que se deslocar até a porta do maternal I para receber e entregar as suas crianças, o que realmente faz com que o diálogo entre professoras e famílias seja quase inexistente.

Observe-se, ainda, que tal estrutura, não interfere apenas nas interações, mas pode colocar em risco a segurança das crianças e profissionais que fazem uso desse ambiente, pois todas as janelas possuem grades fixas e existe apenas uma porta que dá acesso à entrada e saída.

Figura 1 – Estrutura de uma creche sorriso



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Especificamente quanto à participação das famílias, é nítida a percepção negativa das professoras da creche, sendo que inclusive uma delas nomeia a escola como sendo um depósito de crianças, onde os pais deixam seus filhos para que possam trabalhar, ou realizar outras atividades. As professoras reforçam que é notável a preocupação das famílias apenas com atividades relacionadas ao cuidado, desvinculando o que os documentos oficiais preconizam na Educação Infantil, ou seja, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. As professoras participantes da pesquisa enfatizam, ainda, que se a escola pede alguma contribuição para as festas comemorativas, a maioria das famílias envia, mas se elas pedem algo no sentido pedagógico, mesmo que seja uma foto em formato digital, muitos não dão importância e sequer olham a agenda.

Nesse contexto, levando em consideração a obrigatoriedade escolar para crianças a partir dos quatro anos de idade e o aumento das atividades registradas no papel/caderno, é possível que as famílias tenham o entendimento de que é somente nesse período que se inicia a educação escolar. Assim, demonstra-se um maior interesse pelo desenvolvimento das crianças, até porque, as crianças tendem a compartilhar mais em casa as experiências vividas na escola neste período. Desse modo, as professoras que atuam com as crianças de quatro e cinco anos de idade relatam que existe uma boa participação por parte da maioria das famílias, salvo algumas exceções, e que as conversas na entrada e saída ocorrem naturalmente, sendo que alguns pais perguntam como a criança passou e como está seu comportamento na escola,

Já sobre a situação familiar das crianças, foi possível identificar que a maioria das famílias pertence à comunidade onde a escola está localizada, havendo uma prévia de informações fornecidas por outras professoras da instituição. Para além disso, as professoras contam apenas com as impressões com base nos momentos de chegada e saída, nas interações com as crianças, ao observarem a higiene, na organização da mochila, no uso da agenda e na ficha de anamnese¹⁰, que é entregue no início do ano letivo para as famílias preencherem.

Do outro lado estão as famílias, que destacam a importância de um ensino voltado para a igualdade e o respeito, enfatizando o autismo. Além disso, afirmam que falta diálogo com as famílias e as crianças nessa etapa da educação. No entanto, também foram mencionados acontecimentos oriundos de outras instituições com as quais tiveram contato, ou mediante relato de parentes.

Certamente, a falta de interação explica o fato das famílias apontarem que existe preferência das professoras por determinadas crianças, destacando que todas devem ser tratadas da mesma forma. Esses relatos têm por base as percepções das interações que as famílias têm com as professoras nos horários de chegada e saída, o que nos leva a pensar que existem famílias que dialogam mais com as professoras. No entanto, se as famílias não dialogam, cabe às professoras dialogarem com as famílias. De certa forma, não podemos avaliar somente os momentos da chegada e saída, é necessário olhar o trabalho docente como um todo, considerando que a relação entre as crianças e as professoras dá-se nas interações de todo o período em que permanecem na escola.

Por sua vez, em relação ao objetivo específico que buscou identificar nos documentos oficiais a função das professoras e das famílias na Educação Infantil, tem-se que a Constituição

¹⁰ Uso equivocado de um termo que pertence à área da saúde.

Federal (1988) descreve a educação como direito de todos, dever do Estado e da família. No mesmo sentido, a LDB (9394/96) apresenta a Educação Infantil como complemento da ação da família e da comunidade, cabendo à União a oferta gratuita de vagas na educação básica e a busca ativa por crianças. Contudo, é dever da família efetuar a matrícula e garantir a permanência da criança a partir dos quatro anos de idade, caso contrário, poderá ser responsabilizada.

Da mesma maneira, o RCNEI, já em 1998, descrevia o perfil profissional de quem atua nessa etapa da educação. No que diz respeito à relação entre a família e a instituição de Educação Infantil, o documento apresenta quatro tópicos que abordam essa questão. As DCNEI (2009), por sua vez, trazem que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias, bem como prever condições, espaços e tempos que assegurem a escuta e o diálogo com as famílias, além de garantir uma documentação específica que permita às famílias ter conhecimento do trabalho que é desenvolvido com as crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. Já o CBTC (2019) considera que a família motiva e media a educação, contribuindo no desenvolvimento infantil e que, em conjunto com as instituições de ensino, é responsável por zelar pela formação da criança.

No que diz respeito ao último objetivo específico, que pretendia apontar as lacunas, desafios e avanços a partir das percepções recíprocas de professoras e famílias, considerando a atuação de ambas no cotidiano da Educação Infantil, foi possível constatar a falta de participação das famílias na Educação Infantil, principalmente nas turmas de berçário e maternal. Nesse aspecto, não há comunicação o suficiente entre as professoras e as famílias. Além disso, a instituição de ensino não promove ações para melhorar essa relação e as professoras não possuem formação continuada que aborde o tema em questão. Da mesma forma, evidencia-se que essas profissionais não têm preparo para lidar com crianças com deficiência.

Por outro lado, as famílias desconhecem a rotina da Educação Infantil, a formação e a atuação das professoras, bem como a forma de ingresso dos funcionários, a existência de Políticas Públicas. Ademais, não são convidadas a participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição, sendo que, inclusive, nunca tinham ouvido falar desse documento.

No que se refere às estratégias metodológicas desta pesquisa, identifiquei alguns fatores que podem ter interferido nos resultados obtidos através do grupo focal com as famílias. A minha identidade enquanto professora se sobrepôs à de pesquisadora, embora tenha explicado meu papel naquele contexto, pois, através das falas das participantes, é possível perceber que

as famílias foram mais cuidadosas ao falar da escola e das professoras, do que as professoras ao falarem das famílias. Da mesma maneira, minha atuação profissional também pode ter interferido na análise dos dados, pois, como diz Saviani (2011), é impossível haver neutralidade, visto que não existe conhecimento sem interesse. Outro fator a ser considerado é que algumas participantes demonstraram timidez e outras podem ter sido influenciadas pelas falas das demais.

De maneira geral, os dados revelam que mesmo que a maioria das famílias refiram-se às docentes utilizando a nomenclatura “professora”, é nítida a falta de conhecimento das famílias em relação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, especialmente na creche, fase em que a comunicação por parte das crianças é limitada e as atividades desenvolvidas nesse período, utilizam pouco papel, popularmente chamadas de *atividades em folha*. As famílias até observam o desenvolvimento das crianças e têm ciência de que além de serem cuidadas elas também brincam, interagem, aprendem as cores, as letras e os números. Porém, desconhecem a rotina da Educação Infantil, bem como a formação das professoras e a forma como planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas. Além disso, reconhecem a falta de ações por parte da escola, no entanto, não questionam e não sugerem mudanças à gestão.

Do mesmo modo, as professoras desconhecem a realidade das famílias e, portanto, acabam fazendo determinados juízos de valor que não condizem com a realidade. Dessa forma, cada professora age à sua maneira, umas já habituadas com a ausência das famílias, outras incomodadas com a falta de comunicação e envolvimento, cansadas de cobrar estratégias e esperar pela gestão, mas acomodadas diante de tal situação.

Desse modo, certamente, não podemos apenas culpabilizar o Estado por não oferecer condições necessárias para que ocorra a interação família-escola, tampouco a gestão, por não desenvolver ações que promovam essa relação. É necessário que as professoras também contribuam nesse processo, construindo uma parceria pautada no respeito mútuo e em atitudes de colaboração. As famílias não têm a obrigação de saber como a professora atua, qual sua formação e o que as crianças fazem no período em que estão na escola de Educação Infantil. No entanto, se a escola não contribui com a promoção de momentos específicos para o esclarecimento de dúvidas, existindo apenas uma reunião no início do ano letivo, cabe às professoras usarem esse momento para instruir as famílias sobre a importância dessa etapa na vida das crianças.

Compreende-se que este não é um tema relativamente novo, porém, essa pesquisa comprova que, mesmo depois de décadas, a escola desconhece as famílias, bem como as famílias desconhecem a escola, ou seja, duas instituições que deveriam desenvolver um trabalho

complementar na educação e cuidado das crianças, como determina a legislação, não possuem um bom relacionamento, pois uma desconhece a outra.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Fabiani Aparecida L. S. **O conhecimento pertinente na relação família e instituição de educação infantil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC. 2017.
- ALVES, Kallyne; CÔCO, Valdete. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil. **Educação em Revista** Belo Horizonte, v. 34, 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- BATISTA, Rosa. ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista eletrônica Zero-a-seis.** v. 20, n. 37 p. 95-111| jan-jun 2018.
- BARROCAS, Karla; SIMÕES, Patricia. Percepções de profissionais e familiares de crianças de creches quanto ao trabalho desenvolvido na educação infantil. **Revista Temas em Educação,** João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p. 214-244, mai./ago., 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Rede Nacional da Primeira Infância. **Plano Nacional pela Primeira Infância – PNPI.** 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2018.

CASANOVA, Letícia V.; FERREIRA, Valéria S. **Creche: lugar para ficar ou aprender? As famílias respondem.** *Educação: Teoria e Prática*, v. 27, n. 54, p. 95 - 112, 27 abr. 2017.

CRESTANI, Janice. **Participação das famílias no cotidiano de uma creche:** percepções das mães e das professoras de um CEIM, em Lages, SC. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2021.

DESPRET, Vinciane. Leitura etnopsicológica do segredo. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 5-28, jan./abr., 2011.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/prczqts6tpt4w6fjw8zqzq/?lang=pt>

Acesso em: 5 mai., 2023.

DIDONET, Vital. **Qual a importância da primeira infância para a educação.**

Entrevistadora: Priscila Cruz. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kvrwzlopmy>.

Acesso em: 5 mai., 2023.

FARACHE, Cláudia da S. **A relação entre a família e a instituição de Educação Infantil:**

Descrição reflexiva sobre uma experiência. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 9 jan., 2023.

FERREIRA, Valéria Silva. Creche: Lugar para ficar ou aprender? As famílias respondem. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 54, p. 95-112, jan./abr., 2017.

FILHO, Aristeo Gonçalves Leite. **História da educação infantil.** Heloísa Marinho: uma tradição esquecida. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 27. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 nov., 2020.

GATTI, Bernadete. A. **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GHILARDI, Dóris. A possibilidade de reconhecimento da multiparentalidade: vínculo biológico x vínculo socioafetivo, uma análise a partir do julgado da AC n.º 2011.027498-4 do TJSC. **Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões**, Porto Alegre, v. 15, n. 36, p. 37-62, out./nov., 2013.

INSTITUTO BIXIGA. **Roda dos Expostos:** 200 anos de “assistência” à infância pobre e dita abandonada no Brasil. 2021. Disponível em: <https://institutobixiga.com.br/roda-dos-expostos->

a-instituicao-mais-duradoura-destinada-a-infancia-pobre-e-dita-abandonada-no-brasil/. Acesso em: 12 dez., 2022.

JUSBRASIL. Arbitragem e Mediação. Direito Administrativo. **O princípio da autotutela**. 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-principio-da-autotutela/433359725>. Acesso em: 15 fev., 2023.

KOSIK, Karol. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

KUHLMANN, Moysés. A educação infantil no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Século XIX. v. II. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KUHLMANN, Moysés. Educação infantil no século XX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Século XX. v. III. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO, Shana Siqueira Bragaglia. **Do paradigma assistencialista ao paradigma do desenvolvimento integral da criança**: Histórias das professoras da Educação Infantil de Vacaria (RS). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

MUNICÍPIO DE LAGES. Secretaria da Educação. **Processos seletivos**. s. d. Disponível em: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/ceims-e-emebs>. Acesso em: 9 jun., 2022.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, p. 44-75, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense – CBTC**. Florianópolis, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**. Publicado pelo YouTube, 14 de agosto de 2017. 1 vídeo (21min 1 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrngmchk&t=978s>. Acesso em: 30 mai., 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e educação infantil**. Publicado pelo YouTube, 10 de março de 2022. 1 vídeo (3h 42min 9seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3jtbsh3awmc&t=6622s>. Acesso em: 20 jun., 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. (Org.). **As crianças contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Perspectiva**. v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul., 2005. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/694>. Acesso em: 12 mai., 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SIGNIFICADOS. **Significado de Oitocentista**. s. d. Disponível em: <https://www.significados.com.br/oitocentista/>. Acesso em: 25 set., 2022.

SILVA, Adelaide Bezerra e. **Formas de família no Brasil e seus aspectos legais e culturais**. Monografia. 2017. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/direito/formas-familia-no-brasil-seus-aspectos-legais-culturais.htm>. Acesso em: 19 nov., 2022.

SILVA, Maria Aparecida de Freitas. **As representações sociais de famílias sobre professoras (es) da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2017.

SIQUEIRA, Alessandro Marques. **O conceito familiar ao longo da história e a obrigação alimentar**. 2010. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/17628>. Acesso em: 22 jun., 2022.

TEODORO, Regiane de Fátima. **Educação escolar na primeira infância: percepções e concepções de mães e professoras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG. 2017.

TOIGO, Daniela Oliveira de Sá. **Profissionalização da docência na Educação Infantil na rede municipal de Lages – SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Reimpressão São Paulo: Editora Atlas S. A., 2013.

VENTURA, Maive Cardoso Padilha. O que consta no Ordenamento Legal (1988 – 2018) sobre a formação das docentes que atuam na etapa da Educação Infantil. Anais do Simpósio Internacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE's do Sistema ACADE - SIPPE ACADE. 2021.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo : Expressão Popular, 2011.

VITORIA, Telma. **A relação entre creche e família:** entraves que permanecem há décadas. Revista Zero-a-seis. v. 19, n. 36 p. 308-327, jul./dez., 2017.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p308/35621>. Acesso em: 05 jun., 2023

WAGNER, Andreia. **Desafios psicossociais da família contemporânea:** pesquisas e reflexões. Porto Alegre, RS: Atmed, 2011.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro para a realização do grupo focal I – Professoras

Dimensão 1: Famílias e sua participação

- Como você interage com as mães quando estas chegam para deixar a criança?
- Como você percebe a participação das famílias na Educação Infantil?
- O que você conhece sobre a situação familiar das crianças da sua turma?
- Como ocorre a participação das famílias nas diversas decisões do CEIM?

Dimensão 2: Formação

- Como você avalia a sua preparação profissional na formação inicial e continuada para lidar com a participação das famílias na Educação Infantil?
- Como você percebe a formação continuada ofertada pelo município? Ela trata sobre a relação escola/família? Explique...
- Como você percebe as políticas públicas municipais de educação referente as condições de trabalho para as profissionais da Educação Infantil?

Dimensão 3: Projeto Político Pedagógico

- As famílias estão presentes e participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico do CEIM?
- O que preconiza o Projeto Pedagógico da escola de Educação Infantil acerca da concepção e interação profissionais docentes e famílias?
- Como são conhecidas e efetivadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), no cotidiano das suas práticas pedagógicas?

Dimensão 4: Ambiente pedagógico

- Como as famílias veem o trabalho pedagógico realizados com as crianças?
- Há um ambiente no CEIM aberto para o dissenso, isto é, as famílias têm oportunidade de manifestarem pensamentos contrários?
- Existem condições para as professoras facilitarem a participação das famílias, como por exemplo, tempo remunerado, e formação contínua que lhes dê segurança e domínio para propor e realizar coletivamente as situações participativas com a família, tais como as reuniões de pais, o contato diário, as diferentes formas de comunicação, as festas e comemorações?

- Como você é chamada pelas famílias ao ser referenciada por elas como profissional do CEIM?

Dimensão 5: Ações para ampliar a participação das famílias

- Quais ações são realizadas para provocar a participação das famílias?
- Como a participação das famílias é vista pela gestão do CEIM?
- Você pode sugerir ações que poderiam ser realizadas com vista à participação das famílias na Educação Infantil?

Apêndice II – Roteiro para a realização do grupo focal II - Famílias

Dimensão 1: Percepção sobre o trabalho das professoras

- O que você pensa sobre o que deve fazer a escola neste período da Educação Infantil? O que você pensa sobre o que fazem as professoras da Educação Infantil?
- Você tem conhecimento da formação profissional das professoras que atuam com a sua criança?

Dimensão 2: Percepção sobre a Educação Infantil

- Por que você, matriculou sua criança na Educação Infantil?
- O que você entende por rotina?

Dimensão 3: Relação famílias e professoras na Educação Infantil

- Como acontece a chegada, entrega e busca da criança por você na Educação Infantil?
- Como você procede quando necessita conversar com as professoras sobre a criança?
- Há um ambiente adequado para você conversar, apresentar sugestões para as professoras ou a gestora da Educação Infantil? Já fizeram isto? como foi?

Dimensão 4: Percepção sobre a sua participação no período da Educação Infantil

- Como você vê a sua participação na vida escolar da sua criança?
- Você participa das reuniões escolares e de outras atividades em que a escola solicita a presença da família? Quais? De que forma participa?

Dimensão 5: Percepção sobre o Projeto Político Pedagógico

- Você já ouviu falar sobre o Projeto Político Pedagógico do CEIM? Já tiveram oportunidade de participar da elaboração dele?

Dimensão 6: Percepção sobre a política da Educação Infantil

- Você já ouvira falar sobre a Secretaria Municipal de Educação?
- Vocês conhecem alguma ação realizada pela Secretaria Municipal de Educação no CEIM?
- Vocês sabem como as professoras e outros funcionários ingressam no CEIM e como a Diretora (Gestora) do CEIM é indicada para este cargo na escola?
- Você já teve algum encontro, conversou, apresentou sugestões ou queixas para a Secretaria Municipal de Educação?
- Você tem alguma sugestão para melhorar a participação da família na Educação Infantil e no trabalho das professoras? Já fez algo nesse sentido?

Apêndice III – Transcrição do grupo focal realizado com as professoras

Pesquisadora: Como vocês interagem com as mães, quando elas chegam para deixar ou buscar as crianças? Como que é essa interação na chegada, na saída das crianças....

Azaleia: É feito o acolhimento, né? Como eu sou da parte da manhã, é feito um acolhimento das crianças com os pais, só que meu foco são as crianças, mas eu pergunto se tá tudo bem, como passou, porque muitos pais eles não falam se a criança teve febre, se a criança não passou bem, né? Se vomitou, se teve indisposição, eles não comentam, né? Então eu às vezes pergunto, às vezes não, na maioria das vezes eu pergunto e nem sempre dizem, né? A verdade, o que aconteceu, depois a criança até passa mal, mas é tranquilo assim, com os meus pais eu me dou bem, assim sempre uns que contraíam (nesse momento, todas as professoras movimentam a cabeça como forma de afirmação), perguntam o que não tem nada a ver, reclamam de coisa que também não tem nada a ver; é normal, assim, bem tranquilo na parte da manhã.

Gardênia: Eu também, também, é bem bem tranquilo, a gente pergunta eh sempre, ah, como que está? Como é que passou. É bem básico assim. Chega, cumprimenta e vira as costas e vão embora. É raro quando tem um recado... um recado a mais, né? Então, ah prof. Tá tudo bem, tranquilo. Tchau, bom trabalho e foi.

Begônia: Na saída a gente relata tudo o ocorrido durante o dia, né? Uma criança passou, se sofreu algum arranhão, algum hematoma, a gente sempre relata, relata se a criança passou bem e a gente sempre tenta conversar com os pais, né? E às vezes a gente fica sabendo que a criança não passou bem de manhã, no final da tarde.

Dália: Pois é. É. Ali no acolhimento também, eh eu sempre procuro receber da melhor maneira os pais conversando, sorrindo, enfim eh eu converso com as crianças também, às vezes elas falam coisas que os pais não querem falar no momento, né? Daí os ficam com vergonha, eles ah realmente aconteceu isso, alguma coisa ou outra... E a gente tem aquela troca, né? Eu tenho como a minha aluna autista, a mãe todos os dias têm algo a relatar sobre ela, né? Se ela tomou medicamento, se ela não tomou, ela às vezes acorda na madrugada, então a mãe sempre tá relatando sobre ela pra gente poder agir da melhor maneira, porque a gente sabe, se ela não dormiu à noite, ela vai dormir ao meio-dia; e tem vezes que se ela dormiu à noite ela não dorme

ao meio-dia. Então pra gente saber como agir também com a criança, né? Ah aí a gente sempre tem essa conversa pela manhã com a com a mãe da (nome da criança), geralmente né? A maioria das vezes é com ela, que ela passa as orientações pra nós, o que a fonoaudióloga pediu pra fazer, o que a psicóloga conversou sobre ela, sobre o avanço, sobre o desenvolvimento da (nome da criança) como ela tá, né? Então todo dia tem um relato novo, algum brinquedo, alguma coisa, né? Dessa nossa aluna especificamente, mas dos outros também a gente sempre procura tá trocando as ideias, as vezes algum que não gostou de alguma coisa ou que gostou os pais sempre estão resgatando. Então a gente, sempre da melhor maneira possível acolhendo pra receber pros pais terem segurança em deixar eles, né? Que tem pais ali que, “ai meu filho”, abraça e beija. E então eh... a gente chama né? Com carinho. Às vezes eu tenho...Eu me abaixo no olhar dele e tal pra dar mais segurança, né? Que eu tenho dois alunos que geralmente choram na chegada, então a gente se abaixa, acolhe da melhor maneira pra eles terem segurança de ficar na sala.

Camélia: Na entrega, a gente sempre comenta, né? Se teve alguma coisa diferente que aconteceu a tarde ou se passou bem ou se não passou. Eh, mas normalmente tem que ser meio rapidinho, né? Porque tem bastante gente ali na porta por ser as duas salas que estão entregando, então não dá tempo de ficar conversando muito, né? Então a gente se atenha aos casos mais específicos do que tem acontecido alguma coisa específicas e a maioria os que passou tudo bem a gente só entrega e fala que passou tudo bem e é isso.

Pesquisadora: A segunda questão.... Como vocês percebem a participação das famílias na educação infantil.? Em uma questão geral, se eles participam como um todo...

Azaleia: Eu acho que ainda continua sendo depósito de crianças, ahm faz muito tempo que tem sido isso e continua a mesma coisa, pra eles é um lugar onde eles vão deixar o filho ali o dia todo, pra eles poderem trabalhar, pra poderem dormir até mais tarde, fofocar com a vizinha, tomar um solzinho, tomar um chimarrão, porque a maioria não trabalha. Então, eu vejo como isso, um depósito de criança. Não participam, participam muito pouco, cobram muito, exigem muito, mas não não participam, não, não sinto aquela... Sabe, aquela responsabilidade que tem, que tem que ser uma parceria, escola e família, e não tem, nem aqui nem nos outros lugares que eu trabalhei.

Camélia: Eu também percebo essa falta de interesse dos pais, a maioria deles nem agenda, não olham pra ver se tem alguma coisa especial escrita lá ou não, então é assim, os que

se interessam realmente são pouquíssimos, dá de contar nos dedos, a maioria só quer saber de trazer, deixar ali...

Gardênia: É bem nítido assim, aqueles que, porque cada um é cada família é uma família né? Diferente. Então assim, tem aqueles que participam, mas eu tenho, lá no pré, eu tenho... Tem aquelas famílias que são eh, é a minoria. Mas, que são presentes e que questionam é onde o desenvolvimento da criança deslança, sabe? Então eu vejo assim, eh tem famílias que são bem participativas, de enviar um material, um reciclado, uma coisa já providencia, já faz, ou de trabalhar com a criança em casa e tem aquelas que não, que realmente não olham agenda, que trazem a criança às vezes no dia da parada pedagógica que não tem aula, "ah não sabia que não tinha"; claro, não olha a agenda! Então assim, é bem dividido, mas eu vejo os dois lados. Aquela criança em que a família participa, que fazem as coisas junto com a gente, que questionam "como que passou, passou bem, não passou, como é que ela está, como é que tá o comportamento?" A criança gente eh eh diferente daquela que que não tá nem aí, que é um descaso, né? Que não tá nem aí, que só simplesmente deixa e vai embora. Então, assim, eu tenho esses dois lados lá na sala. É bem visível, é bem visível mesmo.

Begônia: Pois é, a gente observa assim, que parece que enquanto menores, menos é o interesse dos pais pela escola, menos a valorização da escola, do professor, do que eles vêm fazer aqui, né? Parece que quando eles são bebezinhos eles vêm apenas pra mãe poder trabalhar, pra mãe poder, né? E daí quando eles vão crescendo, parece que começa a ter um interesse, não sei, um entendimento de escola, de aprendizado, mas enquanto eles são pequenos ali pra gente é bem complicado. E assim, se a gente pede um dinheirinho pra comprar um, sei lá, um doce pro dia das crianças vem. Agora se a gente pede uma foto pra um trabalho, um trabalho pedagógico, aí não tem interesse, entende? Se é pra uma festinha, se é pra alguma coisa assim, tem interesse. Agora, se é pra parte pedagógica, é mais difícil.

Gardênia: E assim óh, no início do ano, realmente acontece muito isso. Acontece muito isso dos pequenos pros maiores, porque a primeira coisa lá na primeira reunião lá no início do ano: "a criança vai sair lendo do pré?" (risos) A preocupação deles é em a criança ir pronta pro primeiro ano. Existe essa preocupação de alguns pais. Hum. E talvez seja essa a diferença; é que lá os pequenininhos, né? "Eu preciso trabalhar, tchau, ficou, tá bom; tá bonitinho."

Begônia: Hunrum, se chegar em casa trocadinho e sem machucado, tá ótimo! Não interessa se aprendeu uma palavra nova, não interessa se ele tá desenvolvendo habilidades, não interessa. Interessa se tá limpinho, que tenha comido...

Gardênia: E ali no pré 2 é mais cobrado essa questão, quer dizer, é mais cobrado, não! Alguns pais é a questão do primeiro ano.

Camélia: Mas se fosse pra eles ajudarem em casa essa alfabetização, talvez não tivesse muito interesse assim.

Gardênia: É muito raro, é muito raro ajudar.

Begônia: Mas, meu Deus gente, a gente vai ali na nossa sala, tem mães que chegam e pedem, "eu não consigo cortar a unha do meu filho, você corta?", "Eu não consigo pentear o cabelo do meu filho, você penteia?". Entendeu? Só muda o foco, só muda o foco.

Dália: No caso ali do meu pré eu faço minhas palavras a da Gardênia também, né? Eles têm um maior interesse pelo desenvolvimento e tem a participação. Faz um projeto, pede os materiais, vem. A minoria que não vem, ali na minha turma do pré, a minoria não vem material, não olha agenda, dois, posso dizer que dois, meu Deus, é um descaso mesmo, mas a maioria, a grande maioria eles pegam junto e eles sempre estão perguntando o que precisa, o que vai ser feito, então eles têm um maior interesse no meu pré. Voltando, né, na minha aluna autista, também, no caso do desfralde, nós conseguimos fazer o desfralde dela agora, depois que a professora pegou junto que ela conseguiu deslanchar. E a mãe tem pego junto com a gente, né? Isso então a participação, a parceria, né? Da família com a professora, com a escola ah deu muito certo, deu muito certo e a gente conseguiu desenvolver muito essa criança, então a mãe sempre tá querendo mais; ah, ela falou; você viu que ela tá falando uma frase mãe? "Aí eu vi, eu vi que ela falou tal coisa", então tem uma maior participação, interesse no desenvolvimento, né? Da criança em um todo né? Na nossa turma também os pais sempre estão perguntando, são poucos que não perguntam ali da minha turma, são poucos assim que não participam, sempre estão perguntando o que precisa, o que não precisa, eles participam muito, nós fizemos o projeto da educação fiscal ali, todos trouxeram material, a maioria trouxe mascote, foram poucos que não trouxeram, então os pais perguntaram, "ah eu posso fazer com o que?" Com reciclado, "eh

que material posso usar?" Então há um interesse, sabe? Ali na minha turma, eu considero uma turma boa de trabalhar há um interesse e o desenvolvimento acontece quando eles têm assim essa parceria boa sabe?

Begônia: Ajuda muito o professor esse interesse dos pais pelo pedagógico né?

Pesquisadora: O que vocês conhecem sobre a situação familiar das crianças? Da turma de vocês; se tem uma boa relação com a família, condições financeiras, essas questões...

Gardênia: No meu caso ali, quando chega, eh a maioria deles já vem desde o berçário, né? Então. A gente já acaba conhecendo a história até a chegada deles, né? Na turma, e é normal, às vezes, a gente comentar com a colega, né? Ah você sabia que era assim óh? Trocar ideia com a colega que já passou pela criança, entende? A gente vai conhecendo assim a maioria, quando chega, que são da escola, a gente já tem um breve parecer sobre a criança, mas isso se dá realmente e não é cem por cento, acontece mais é no decorrer do ano, no decorrer do ano os pais se existe algum problema, porém é raro a gente ficar sabendo pelos pais, muito raro, não, eles não se abrem assim com a gente; no caso dos meus lá, né? Ahm então, é no decorrer do ano mesmo.

Azaleia: Pelas próprias crianças, pelo que eles contam né?

Gardênia: Pelas atitudes, tem coisas que você percebe que tá acontecendo alguma coisa, você vai investigando e a gente vai conhecendo dessa forma.

Camélia: Eu no meu caso, é mais complicado, porque as crianças não falam, né? E os pais não vão se abrir, então a gente conhece o que vê ali ou às vezes algum aluno tem algum irmão que já é da escola, então alguma professora comenta alguma coisa, né? Quantos moram, como que moram, como que vivem, mas se não é é difícil, né? Saber alguma coisa da vida particular deles.

Azaleia: Eu tenho as redes sociais, também ajuda bastante, né?

Dália: Muito, nossa! Vê perfil da pessoa né? Como é o perfil da pessoa.

Azaleia: Às vezes aqui na escola a gente pensa que é coisa né? Mas lá nas redes sociais...

Dália: É completamente diferente.

Azaleia: É assustador umas horas, né?

Dália: Oxe.

Pesquisadora: Como vocês avaliam a preparação profissional na formação inicial e continuada para lidar com a participação das famílias na educação infantil? Se a qualificação profissional de vocês e a formação disponibilizada pela Secretaria de Educação dá suporte em como ter esse contato com as famílias?

Gardênia: Não. A teoria é bem diferente da prática.

Azaleia: Nenhum suporte.

Begônia: Nem uma vez foi abordado esse tema né? Pelo menos, em todas as formações que eu participei nesses quinze anos, nunca foi abordado esse tema. Como você "lidar" com a família. Pelo menos as que eu participei.

Dália: Eu acho que isso cabe a cada professora procurar o seu, porque não temos o suporte.

Gardênia: E as coisas vão acontecendo tão natural, que você acaba convivendo com eles diariamente inclusive com as famílias, porque só tem um que vem com o transporte, então eu conheço todos eles, né? Os pais que vem trazer então é natural, não tá escrito em livro e não tá na cartilha tudo certinho, o que você tem que fazer. Então a gente acaba que que criando um vínculo, querendo ou não eh e agora com WhatsApp aí eh é muito comum às vezes eles mandarem diretamente pra gente, mensagem às vezes perguntando, eu não dou muito, mas eu digo que com a história da pandemia que a gente tinha grupo. Então, às vezes acontece muito. Que não acontecia isso antes, né? De onde que a gente ia dar o telefone particular para os pais? Nunca. Então, mas isso é uma coisa que acontece, naturalmente, ao meu ver e é no dia a dia. E

da melhor maneira possível, né? Ah, se a gente ver que a coisa vai complicando a gente tenta amenizar, né? Às vezes a gente fingi até que não vê e não escuta pra não dar problemas maiores, né? Mas eu acho assim que no meu caso ali, esse ano tá sendo bem tranquilo. Não tô tendo dificuldades.

Azaleia: Eu não vejo, não sinto preocupação da secretaria de educação em dar uma formação, alguma coisa pra gente poder saber lidar, que a gente passa por alguns apertos, né?

Camélia: Sim.

Azaleia: Não são muitos, não são diários, mas sempre tem.

Camélia: Sempre tem aquele pai.

Azaleia: E a gente tem que ter esse suporte, né? Não tem a quem recorrer, pedir uma ajuda. Só quando acontece uma coisa muito grave daí todo mundo se mexe pra fazer pra ontem o que já deveria ter feito.

Pesquisadora: Como vocês percebem as políticas públicas municipais de educação referente as condições de trabalho para os profissionais da educação infantil. Se vocês têm alguma percepção se existe alguma política pública que aborde as condições de trabalho do profissional da educação infantil.

Camélia: Eu acho que não.

Dália: Não, nós não temos conhecimento nenhum. Porque assim ó, o pessoal da enfermagem eles tem todo o apoio psicológico, físico, eles têm todo um acompanhamento o pessoal da enfermagem.

Pesquisadora: As famílias estão presente e participam da elaboração do projeto político pedagógico do CEIM? No momento da elaboração do PPP.

Todas: Não!

Dália: Não houve, só participação das professoras, né?

Gardênia: Elas (famílias) levam pra casa, o papel e não sabem nem o que é, nem leem.

Begônia: Todas as escolas que eu trabalhei nunca foi. Só professores que participam.

Gardênia: Uma participação efetiva dos pais, não tem.

Pesquisadora: O que preconiza o projeto político pedagógico da escola de educação infantil acerca da concepção, interação entre profissionais docentes e família? O que consta no PPP sobre essa relação entre a família e os profissionais da educação?

Dália: Consta na parte ali dos piolhos, né? (Risos de todas) Da parte da limpeza. Na parte das unhas. Ali no PPP tem uma cláusula que fala somente disso, que eh obrigação dos pais, né? O cuidado com a saúde, estética, né? A higiene pessoal do seu filho, né? Ali consta no PPP esclarecido que os pais devem ter essa responsabilidade, e não passar somente para as professoras.

Begônia: Chega com um cortadorzinho de unha na porta. "Professora do céu, não deixa cortar a unha"

Pesquisadora: Sobre a interação entre a família e os professores.... Vocês acham que consta alguma coisa ou não?

Azaleia: Não. Pelo menos eu não lembro de ter lido nada.

Begônia: Não tem uma parte que diz....

Dália: Sobre os projetos, a família da escola.

Gardênia: Sobre a participação da comunidade nesses projetos, é pouca.

Pesquisadora: Como são conhecidas, efetivadas, as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil no cotidiano das suas práticas pedagógicas?

Dália: É tudo que norteia nosso planejamento, né? A gente foca nelas e foca nos objetivos que elas nos dão. Se bem que na prática é bem diferente da teoria, né? Às vezes, mas a gente procura ser norteada por esses documentos. (Todas balançam a cabeça como sinal de concordância)

Pesquisadora: Sobre o ambiente pedagógico.

Como as famílias vem o trabalho pedagógico realizado com as crianças? Qual a percepção que eles têm sobre o trabalho pedagógico realizado na educação infantil. Não a questão do cuidado...

Begônia: Como eu tinha relatado, não se importam e não cobram, não observam, não há interesse, há mais interesse se a criança tá com casa, tá limpinha, do que a parte pedagógica né?

Gardênia: Eh eu acho assim que essa parte da do trabalho da professora a professora? Os pais comentam, mas eles não comentam com a gente, não discutem com a gente. Eles comentam com a as diretoras. Eu já observei isso, já percebi, não é pra gente que elas vêm comentar alguma coisa ou o fazer uma crítica, sabe? Não, elas comentam diretamente, tem uma ou outra que comentam sempre com a chefe, sempre com a diretora.

Azaleia: Por que será, né?

Gardênia: Chegar pra gente ó, né? Tá bom aqui prof., assim é legal ou não tá? Não, eu não falo da questão de reclamação, ah de ficar reclamando, não, eu falo da questão pedagógica, que é a pergunta, né? Então, eu não sei por que isso. Percebo que elas não comentam com a gente, comentam com a diretora.

Dália: É, no meu caso tem alguns ali e falam comigo, né? Sobre o desenvolvimento das crianças e alguns falam, poucos, mas falam e perguntam, né? Que que eu poderia fazer em casa, pra melhorar, pra desenvolver a coordenação motora. Tenho um aluno ali que ele segura o lápis com a mão inteira, não consegue fazer o movimento de pinça. Então, a mãe comprou, todo o

material dele é adaptado, né? "O que que eu poderia fazer?" Ela perguntou pra mim, "o que eu poderia fazer pra desenvolver essa, esse movimento de pinça dele?" Ela comprou o gizão gigante, aqueles grandões, ela comprou um pincel adaptável, tudo porque ele não consegue fazer o movimento da pinça, ele pega o lápis, ele faz tudo, ele escreve, ele pinta, então, com a mão inteira assim, entendeu? Então, há mães que se interessam muito pelo desenvolvimento do seu filho ali na minha turma. E há mães também que não, né?

Gardênia: Às vezes elas fazem uma comparação entre uma professora e a outra. "Ah existe a professora da manhã e existe a professora da tarde." É. E às vezes elas fazem uma comparação entre uma professora e outra. Daí eu não sei se... Isso ao meu ver não é uma troca.

Dália: E eles falam com a família, com os familiares, eles geralmente comentam o desenvolvimento da criança porque ó, eu fui fazer um vídeo com o meu aluno (nome da criança) ali na educação e fiscal, falando sobre os direitos e deveres. E ele falou, né? Mostrava as imagens e falou, e ela disse: "Nossa professora, eu mostrei pra toda a minha família seu trabalho, foi muito bom, ele falou um monte de coisa, foi bem legal, a gente nem sabia sobre os direitos das crianças". E ele sabia tudo, né? O direito de brincar, o direito ao amor. Então, eh geralmente eles comentam com as famílias.

Pesquisadora: É que foi algo que a criança expressou em casa né? Na questão do pré-escolar e vocês que são da creche, conseguem perceber qual é a percepção que as famílias tem sobre o trabalho que vocês realizam, o trabalho pedagógico?

Camélia: Eu acho que não tem nem noção né? Do que é trabalhado, do que acontece, do que é feito, elas acham que vai lá para trocar fralda.

Azaleia: Babá de luxo.

Begônia: E não tem nenhum interesse de perguntar né? Porque até hoje assim pelo menos lá na minha sala, nunca nenhum pai chegou e disse: "Ah professora eu vi o material que você mandou pra casa..." ou "Ai que legal a historinha que você contou e as crianças relatam em casa.

Azaleia: É, é raro, né? Quem vai elogiar alguma coisa, às vezes a gente até tenta, né? As crianças contam, como o mural que foi feito ali. As crianças tiveram que puxar os pais pra ter interesse em olhar.

Begônia: Pra olhar!

Gardênia: Na verdade o que eles não eles não têm, é um entendimento né? Eles não têm essa percepção de por exemplo nós que temos filhos, a gente já tem outra visão da professora do berçário, da professora do maternal, das professoras dos prés, das professoras do ensino fundamental, né? A gente já tem outra visão. Agora os pais mesmo, é difícil.

Azaleia: Frustrante, né? Desmotiva a gente percebe? Né? Não, não elogiam, não... Criticam na maioria das vezes.

Pesquisadora: Há um ambiente aberto para o distenso, ou seja, a família tem a oportunidade de colocar suas opiniões contrárias? Nas decisões tomadas pelo CEIM como instituição, não em cada turma, assim, em cada professor.

Dália: Sim, nas reuniões né?

Pesquisadora: Se eles podem contrariar alguma decisão, por exemplo, o dia da família na escola vai ser em tal dia porque a escola tem a oportunidade de escolher entre dois sábados ou um ou outro né? Os pais, tem o direito de discordar?

Todas: Não!

Dália: Quem organiza tudo é a diretora e amém os pais e as professoras amém.

Gardênia: Mas assim, a diretora repassa para os pais, e ela pergunta assim: "Alguma opinião?" E os pais têm o direito de dar alguma sugestão, eu acho...
Pesquisadora: Quando o pai não concorda e vem falar com a direção, se tem um espaço se a direção aceita?

Azaleia: Não vai adiantar mesmo.

Dália: É. Eu acho que nas reuniões tem, nas reuniões de pais né? Não sei se concorda. A maioria das decisões cabe à diretoria, assim que funciona. No caso eles têm a oportunidade de se manifestar, porém a manifestação deles não é aceita.

Begônia: No começo do ano, tem aquela reunião ali, que algumas escolas escolhem se vão usar uniforme ou não e daí isso é decidido entre os pais em consenso.

Gardênia: Essa vinda deles na escola pra fazer alguma reclamação ou sugestão de algum evento ou alguma coisa que tem que acontecer, não sei se eles fazem esse tipo de coisa assim. Mas eu acho que eles são abertos sim a vim, a reclamar ou a sugerir. Eu acho.

Azaleia: Não, elas escutam, né? Então elas ouvem, e agora?...

Gardênia: Dentro da possibilidade. Vai mudar ou não, né?

Camélia: Mas eu acho que elas (famílias) participam tão pouco, que pra elas (diretoras) não é relevante.

Pesquisadora: Existem condições para as professoras facilitarem a participação das famílias, como por exemplo, tempo remunerado, formação continuada, que lhes dê segurança e domínio para propor e realizar as situações participativas com a família, tais como as reuniões de pais, o contato de áreas diferentes, formas de comunicação, as festas e comemorações.

Camélia: Dia da família, e só.

Gardênia: Eu acho que essa troca acontece só no dia da entrega de avaliações. Você vai sentar para conversar...

Pesquisadora: E enquanto a formação continuada...

Begônia: Nunca foi tema de estudo nem foi visado pela secretaria de educação, nunca foi tema de estudo.

Azaleia: E nunca senti preocupação delas também, enquanto secretaria de como a gente tratar as famílias?

Begônia: Nunca foi abordado o tema, nunca, nunca... (nesse momento todas as professoras falaram ao mesmo tempo, em tom de indignação)

Gardênia: Ou a gente conversa com os pais no dia da reunião...

Begônia: pelo menos nesses 15 anos de atuação... (riso em tom sarcástico)

Gardênia: ...E coloca pra eles a rotina em tudo e às vezes acontece de, por exemplo, a questão de horário de chegada. Hoje eu vi uma mãe entregando uma criança depois das 8:30 eu achei um abuso, porque horário é horário! Eu fechei o portão e daí o carro vinha vindo longe. Depois é que eu vi que estacionou ali na frente. Sabe, ainda além de você, conversar, você repassa, mas às vezes elas, né? Pouco adianta. Não cumprem...

Azaleia: É, regra é bem complicado.

Pesquisadora: Levando em consideração a hora atividade, teria disponibilidade para atender nesse horário, algum familiar da criança para conversar no contraturno? Se alguém já procurou vocês para conversar, esclarecer alguma coisa ou para trocar uma ideia; algum horário que não seja na porta da sala quando está entregando a criança ou quando vem buscar a criança?

Dália: Ah pelo telefone, vivem mandando mensagem.

Pesquisadora: Mas fisicamente, esse ano teve alguém disse assim: "Professora, você tem um horário pra gente conversar? Podemos marcar um dia em um horário pra gente conversar, que você possa me atender?"

Gardênia: Não, o que está acontecendo., é que eu que estou pedindo, mas não tem jeito da mãe vim.

Azaleia: É, o contrário, acontece...

Gardênia: Mas eu também não sei se é da mãe também, porque eu já passei para a (nome da diretora), que eu preciso falar com essa mãe. Ai vamos marcar, vamos marcar, mas acho que nunca é marcado.

Begônia: Eu sinto uma resistência da direção nesse contato nosso com os pais, a gente recebeu uma criança na metade do ano, E a gente pediu, pra conversar com os pais antes, fazer uma entrevista ali, né? Pra saber sobre a criança, enfim deve agir. Se a criança mama, quais são os hábitos, conhecer um pouquinho né? porque isso ajuda na adaptação da criança. E a diretora meio que... "É necessário, será?" Sabe? Uma resistência, aconteceu a reunião, mas a gente teve que insistir.

Pesquisadora: Ahhh, comente aquilo que você falou do WhatsApp.

Dália: Ah então, pois é, eles me chamam fora do horário no WhatsApp pra perguntar como passou, se fez as atividades, se passou bem., se não deu dor, não teve febre, não teve algum machucado que às vezes teve febre durante a noite né? Essas coisas eles perguntam bastante pra mim, né? No WhatsApp, mais do cuidar daí. O educar, é "professora, que material posso levar? Vai ter aula amanhã?" As vezes no domingo, às 10 da noite. São coisas desse tipo, é algum material que possa trazer.

Pesquisadora: Como vocês são chamadas pelas famílias ao serem referenciadas por elas como profissional da educação? Como que as famílias tratam vocês? Elas chamam de professora ou tem alguns que chamam de tia.?

Dália: Ali no pré a maioria chama professora, só tem dois alunos que me chamam de tia?

Azaleia: As crianças é "prof", agora, tem mães que é "tia".

Pesquisadora: Vocês os receberam de outras turmas? Como vocês viram isso, eles já vieram com essa imagem, ou a professora ter que dizer que "eu não sou professora".

Gardênia: Não, eles já vieram, sabendo que eu sou a prof.

Azaleia: Os meus já vieram com a visão de que eu sou a prof. Agora, tem pais, que mesmo tendo a visão que os filhos têm; chamam tia. Uma até se corrige, "vá ali com a tia, entregue o bico pra tia... prof."

Begônia, ali na sala, que eu me recordo, não; não é nem professora, é prof., porque eles falam assim, né?

Pesquisadora: Quais ações são realizadas para provocar a participação das famílias na ação que a escola enquanto instituição promove para que tenha participação das famílias? É algo que provém da escola ou da secretaria de educação, quando isso ocorre?

Camélia: Acho que só a família na escola mesmo.

Gardênia: E a participação delas é com as rifas ali, mas não é presencial na escola. Daí é só o dia da família na escola mesmo.

Camélia: E que é pela secretaria, e não pela escola.

Pesquisadora: Na perspectiva de vocês, como que é vista a participação das famílias pela gestão da escola? Como que a gestão vê a participação das famílias?

Gardênia: Eu vou ser bem franca. Eu não sei, eu não percebo.

Camélia: Eu acho que elas acham que está bom né?

Begônia: Nunca vi nenhum interesse de querer aproximar mais a família da escola.

Pesquisadora: Vocês podem sugerir ações que poderiam ser realizadas com vista a participação das famílias na educação infantil?

Azaleia: Eu tenho alguma. Se tiver um chazinho, alguma coisinha, a família vem bem mais.

Pesquisadora: Tá, e para aproximar as famílias para que as famílias vejam a educação infantil como parte da educação básica, como uma das etapas da educação básica, e não só como "depósito de criança".

Begônia: Sabe do que eu sinto falta? Das mostras, de expor o trabalho da educação infantil, antes tinha, né? Aquelas exposições de trabalhos que os pais vinham e era convidados, até o dia da família, que era esse momento para expor o desenvolvimento da criança; já não é mais, né? Virou, virou uma... Dá trabalho, é chato de fazer; mas é bem necessário!

Dália: No caso da devolutiva que eu fiz, todos os pais foram olhar as pulseiras da educação fiscal né? Então, com isso a gente consegue ter mais contato com os pais, valorizar o trabalho, que eles valorizam. o trabalho também.

Gardênia: O que eu sempre peço assim para os pais, é material. O material reciclado, sempre pedindo uma coisinha e outra para eu confeccionar com eles na sala, sabe? "Ah por que que você quer a garrafa?". Eu preciso de uma garrafa pet para fazer um trabalho com eles. É uma forma, eu acho assim; pedir material, conversar com os pais, oh, quero fazer tal coisa, você não pode me ajudar? Pedir ajuda, eles gostam muito. A maioria deles sempre fez, é, é eu é até. É uma. Eu penso no meu caso, é uma forma de aproximar eles mais da escola, porque eu não vejo outra maneira.

Begônia: Na nossa não vem, pode pedir, mas não vem nada.
Gardênia: Festa da família, a maioria não vem, já fizeram no sábado, ainda assim não vem, dos meus 20 vieram 7.

Azaleia: Eu acho legal as festas, né? Que tem uma integração a gente. Dá trabalho, mas é válido.

Begônia: Quem de nós não lembra das festas juninas da escola quando era criança, é importante? Eu considero importante.

Azaleia: Eu gosto muito também de mandar a tarefa final de semana uma vez por mês e esse ano não fiz, não mandei. Porque daí eles fazem junto com a família, é uma maneira também que aproxima o filho com os pais. Só no lúdico sabe, coisas que eles vão poder brincar

depois, né? Material que eles vão poder jogar, brincar depois escola. Eu sempre fiz, esse ano que eu não fiz; mas eu gosto muito disso.

Apêndice IV – Transcrição do grupo focal realizado com as famílias

Pesquisadora: Com relação a educação infantil, qual a percepção de vocês sobre o trabalho das professoras? O que vocês pensam que a escola deve fazer nesse período da educação infantil, o papel que a escola deve exercer na vida das crianças de vocês, enquanto elas estão na educação infantil que abrange do berçário até o pré 2.

Margarida: Eu acho assim, eu estou fazendo pedagogia eu vejo assim, que tem muitas preocupações, que não tem muito diálogo com os pais e com os pequenininhos, né? Tem muitas que vão... Você fica assim ahm vou dar o exemplo da (nome da filha), nossa eu vi assim que a evolução dela, eh tipo ai como que eu posso explicar... As atividades assim que eu digo não eh... as contações de história assim tipo de racismo; nossa, eh de autista eu acho que também falta bastante as professoras nessa parte assim, ter mais... claro que nem todas né? Tem professoras que entende, compreende, né? Mas eu vejo assim que falta diálogo com os pequenininhos ficar que nem ali da turma da (nome da filha) acho que foi ano passado, gente, a (nome da filha) chegou assim, ó, daí eu tenho um vizinho lá da minha sogra que é negro, né? É a pele escura e daí o (nome do filho) veio assim ó, aí é o "nego" mas chamam ele de nego né? O apelido dele é nego; daí a (nome da filha): "Isso não pode falar é preconceito", já pequenininha. Eu acho assim, que tem que ter mais, né? Ensinar ali o preconceito, porque é muito preconceito como agora na turma da (nome da filha) tem a (nome da criança) que é autista, as professoras já ensinaram ali. Pra tá ali em cima junto, né? Ajudando a não ter aquele preconceito. A professora também não tem aquele preconceito de, né? De não dá tanta atenção, fazer aquela criança ser excluída. Eu vejo assim que tem muitas escolas assim que as professoras tão relaxando, não sei se elas não tão mais trabalhando com aquele amor que, ah no dia quando se forma ali fala, "ah trabalhar por amor" e tal, mas eu vejo muitas professoras que não trabalham por amor, né? Trabalho eu acho que sei lá, ganho pouco e acho que é pelo dinheiro, porque não vejo assim, que é por amor ali, se dedicar, ensinar a criança, né?

Camélia: Eu acho que é interessante, eu já tinha olhado por esse lado, porque aqui eu acho que nós temos bastante criança...

Margarida: Em todo lugar, tá cheio de criança autista e.... Acho que era no (nome de um bairro) que tem uma prima minha que trabalha de auxiliar ahm eu tenho uns pais lá que tem uns

filho, eles são do Haiti, são haitianos, sabe? Até a fala deles ali, é diferente; daí já ensina já desde os pequenininhos da cor deles, pra eles ir aprendendo pra quando crescer não ter...

Magnólia: E eu também noto que tem professoras que tem preferência a certos alunos né?

Margarida: Isso.

Magnólia: Tem tipo assim, tem alunos que a professora só entrega ali e boas. Também né? Tipo agora tem outros não, tem outros que a professora já a gente já vai ali na sala, a professora já passa um relatório, ah fez aquilo, aquilo outro... Eu acho que tem que ser igual pra todo mundo, porque todo mundo tem o mesmo direito. Eh a gente repara muito, eu pelo menos reparo muito que tem professoras que dão um tipo de prioridade as certas crianças. Eu vou falar por mim, uma vez, (eu espero que fique aqui), a diretora me ligou e falou assim: "ô Magnólia, tem como você ficar com seu filho em casa, porque a professora 2 dele não vai tá na escola e daí a professora não vai dar conta dele com os outros alunos", tipo eu me senti ofendida pelo fato do meu filho não tá incluso, entendeu? Tipo, não custa nada eu trazer ele, e ele ficar ali com a professora, entendeu? Eu senti que nessa parte...

Margarida: E é um direito dele como todos.

Magnólia: Só porque a professora 2 não estava; eu acho que falta um pouco de empatia sim, da professora também. Eu e a professora tivemos um atrito por causa disso também, de ela não conseguir lidar com ele, eu não sei quando eu não estou aqui né? Presente vendo. Eu não sei, mas assim, o meu embate com a professora é sobre isso, ela sempre querer se afastar do meu filho. E eu como mãe sinto isso muito, até ela no pegar ele aqui na porta, tipo ignorar ele, sabe? E ter que a professora 2 estar indo ali agradar ele; que nem esses dias ele teve uma crise, e eu queria que alguém me apoiasse ali naquela hora, porque que eu como mãe também fiquei nervosa assim, tipo, sabe? Aí eu falei... (nesse momento, a participante se emocionou) desculpa eu me emociono ao falar dele... Daí eu fiquei ofendida com a professora, porque naquele momento eu precisava de alguém pra me ajudar. Aí eu tive que subir ali em cima pra chamar a diretora pra me ajudar, sendo que tinha duas professoras aqui. Quer dizer, era só conversar com ele e trazer ele pra dentro da sala. Eu até comentei com uma prima toda vez é isso, toda vez, porque o preconceito com o menino.

Margarida: O preconceito eu vejo, não é só dele, mas eu eh... Ai é bem complicado mesmo. Eu como logo vou tá fazendo estágio eu já fiz no tempo do PIBID, a gente vê muitos professores que nem ela falou, dá atenção só pra aquele, eu acho que todos ter a mesma atenção. Porque assim ó, o que que acontece? A criança ela sente, ela sente. Quando a criança começa a não gostar da professora, o professor não tem que jogar pros pais, ah, o que que o pai tá jogando pra criança ficar contra o professor, mas isso vem dentro da sala de aula, teve uma época que a minha filha tava assim que, meu Deus, aí um dia eu cheguei pra conversar com a professora, ó professora, é assim, assim, assado, a minha filha não tá isso, isso, ela já não queria vim pra escola eu expliquei pra minha filha, filha que que tá acontecendo? E ela é muito inteligente, ela sabe reconhecer quem tá, ela vê quem tá dando atenção e quem não tá dando, ela fala, e daí onde que ela falou, "ai a prof. não dá bola, isso, isso..." Daí até expliquei, filha, às vezes tem bastante aluninho, isso, isso. Daí ela começou a reclamação. Agora, meu Deus, ela é apaixonada pela professora. Porque pela conversa que eu e a professora tivemos, né? De certo ela: "Não, ah, não, então eu vou dar mais atenção pra todos iguais", né? Não é porque um é branco ou porque é preto ou porque a outra é magra, outra é gorda, ou porque é filha de professor ou é filho de pessoas diferentes, eu vejo assim que a educação tá bem fraca, infelizmente a educação tá muito fraca. Meu Deus, não sei quem que tá pior, se é a educação ou se é a saúde? Tá assim, claro que nem todos os professores têm professoras que é nota mil, meu Deus do céu. Agora tem umas que a gente fica triste porque a gente manda o nosso filho pra escola pra ter a aprendizagem, né? Atenção que nem o meu filho.

Violeta: Também a confiança, porque eles passam o dia todo com elas, né? Então eles passam mais dias com as professoras do que com a gente mesmo.

Margarida: E assim, eles pegam e falam: "ah, eu amo aquela professora".

Magnólia: É porque ela fala né? agora como que eu vou chegar para o meu filho: Filho, como foi o seu dia hoje? É tão ruim você não ouvir o seu filho falar, é horrível... (a participante se emociona novamente)

Camélia: Mas ele mostra que a forma de carinho dele se expressa é que ele abraça a gente, acho que quando ele abraça, assim ele tá mostrando o que ele gosta né? Ele não sabe falar, mas ele abraça a gente. Mas daí em casa como é que você vai saber identificar...

Pesquisadora: Com relação a aprendizagem das crianças, o que vocês pensam que é feito? O que vocês pensam que está sendo feito na educação infantil? Por exemplo, lá na rotina do berçário, do maternal, das turmas em que as crianças de vocês estão.

Violeta: A minha, a minha evoluiu bastante, a minha já, ela assim já sabe contar, já define algumas, tem coisas que ela chega em casa, que eu mesmo demoro ver o que ela tá tentando me mostrar ali, né? Eu acho que ela aprendeu ali no berçário, ela já chega falando das cores, dos números, ela já chama titio, titia, bastante, eu acho que ela veio ter essa aprendizagem aqui, porque lá em casa a gente não tem tanto tempo da gente tentar ensinar né? Porque a correria do dia a dia, então, eu acho que ela aprendeu, acho não, tenho certeza que ela aprendeu bastante depois que ela começou a frequentar a escolinha.

Magnólia: Assim, não tenho o que reclamar nessa parte, sabe? Ele aprendeu bastante, pra quem não falava nada, hoje em dia já fala de tudo, ele só não sabe se comunicar assim, é difícil de ter comunicação, de se expressar. Mas assim, eu não tenho que reclamar, a professora do outro turno também foi uma excelente professora. Puxou muito ele...

Margarida: A minha filha acho que o ano que já vem vai ler e vai ensinar o irmão a ler né? Eu me assustei, a primeira vez quando ela chegou lá em casa que ela disse assim, P de pia, dai eu: ãh? Como assim P de pia? B de bombeiro, ela olha as letras, até o meu marido, quando a gente sai e tá dentro do carro, ela vê uma placa, alguma coisa: "Ô mãe, aquilo lá é o B eo A, né? Eu fiquei, eu fico assim, ó, e meu filho, olha, que já tá no terceiro ano, agora que tá sustentável ler. E agora ela ganhou um quadro da madrinha dela, "Mãe vai, pode ir comprar um giz porque eu vou estudar pra ser professora. Daí eu disse assim, ah então tá bom; que Deus te abençoe!

Hortência: A minha filha evoluiu bastante já ali na época da pandemia mesmo, só com as atividades que ela fazia, ela aprendeu as cores a contar e assim, ela é bem inteligente assim, ela pega tudo que passa, que ela conta em casa né? Ela coloca as bonecas e quer de dar aula.

Margarida: É que menina faz assim. Mas é que na verdade o que prejudicou muito foi a pandemia, né? Mas agora nossa senhora, assim que eu vejo o trabalho das professoras assim, ó nota dez, né? Esse ano não tem reclamação nenhuma das professoras dela, só tenho que

agradecer, porque nossa, meu Deus ela desenvolveu. O meu filho quando eu vou ajudar nas atividades ele ainda tem dificuldade no português, mas na matemática ele vai super bem, ele faz as atividades, as tarefas sozinho. No português ela só vai analisando, escutando, "ah seu burro", daí eu digo: filha, não fala assim... Mas é uma fase, tem que explicar tudo, sabe? Mas é uma briga. Daí eu digo: fique lá, deixa eu aqui com ele. Mas o desenvolvimento agora desse ano, meu Deus, não sei se por causa da pandemia, né? Que ficou muito tempo parada ali, né? Não teve aquelas atividades do ensino, né?

Pesquisadora: Sobre a percepção com relação a educação infantil. Por que optaram por matricular o filho ou filha de vocês na educação infantil? Suzana: Eu escolhi essa escola porque é a mais próxima de casa né? E precisava trabalhar então eu tive a necessidade de optar por colocar ela e pra ela já começar ter uma evolução, né? Começar a pensar, depois de ter os conhecimentos...

Magnólia: Agora nós foi de em geração, né Margarida?

Margarida: É, nós aqui, a família inteira estudou aqui. (risos)

Violeta: Aqui é porque é uma escola boa né?

Margarida: A gente não tem que reclamar. Sempre vai ter um ou outro, porque não existe colégio, escola perfeita, né? Sempre vai ter, mas a gente sempre se entende, a direção sempre tá ali servindo a gente, né? Então a gente não tem o que reclamar, aqui a escola é muito boa.

Pesquisadora: E além disso, por que você o matriculou? (me referi ao bebê que estava com ela, este matriculado para ingressar em fevereiro de 2023)

Margarida: Por que é perto de casa, porque não tem como eu colocar em outra escola sabendo que tem meus outros dois filhos que estudam aqui. Daí pra mim vai ser muito contramão.

Pesquisadora: Agora você trabalha só em casa.

Margarida: É, agora só em casa.

Pesquisadora: É que muitas famílias dizem que uma das primeiras razões é por conta do trabalho. Então eu queria ouvir vocês, por que, qual o objetivo de colocarem seus filhos na escola? No caso, na educação infantil, mais precisamente na creche, que a matrícula não é obrigatória. (É importante salientar, que os filhos da Margarida, agora em idade escolar obrigatória, ingressaram na creche)

Margarida: Que nem, se a gente vai pegar em algum lugar, na entrevista de emprego o que eles perguntam? "Com quem você vai deixar as crianças?" Família, a maioria das famílias trabalham, eu sou uma que eu não tenho mãe, eu não tenho ninguém pra tá atendendo das minhas crianças. E se você vai pegar alguém pra cuidar, cobra caro pra caramba, né? Daí você vai trabalhar pra pagar a babá, vai o salário. Então é preferível colocar na escolinha ali que vai aprender, que nem eu o ano que vem pra mim vai ser bem puxado porque daí eu tenho estágio, quero pegar na área da educação de novo, como auxiliar, daí como tem estágio da bolsa, tem os ganhos também da bolsa. Pra mim o ano que vem vai ser bem corrido, vai ser bem puxado, até falei pro meu filho, ele vai ter que... Como eu falei pra ele que é o mais velho, vai ter que... Nós vamos ter que se virar, ele atender, pegar a irmã dele que é mais duas quadras daqui, que as vezes ele vem junto, quando eu preciso levar meu marido no serviço, em médico essas coisas, ele vem com ela, eles vêm pela rua de trás que é menos movimento, mas mesmo assim eu acho ainda perigoso. E o ano que vem vai ser que nem eu tava falando, o ano que vem meu Deus do céu, vai ser que as vezes nos últimos semestres eh bastante atividade, né? Escola, isso, aquilo, daí eu não sei qual escola que eu vou pegar, que a maioria toda das escolas lá tá vendo é tudo do governo, não tem muito do município, daí agora tem que ver, daí pra mim vai ser tudo, nossa, meu Deus, eu vou ter que fazer o almoço de noite pra deixar pro marido chegar em casa esquentar pra...

Hortência: Eu coloquei minha filha, porque eu trabalho o dia todo, senão eu não colocaria porque, claro, que a criança precisa ir né? Mas nessa fase menorzinha não há necessidade a não ser que você trabalhe né? Porque a minha filha mais velha, eu procurei trabalhar em casa de costura e coisa; daí agora não tem como.

Rosa: O meu filho, eu coloquei por opção mesmo, pra ele poder aprender e ter o desenvolvimento com os amiguinhos, poder aprender, tipo, o desenvolvimento com outras

peessoas também, que só em casa, né? No começo ali quando ele ficou, eu coloquei desde o berçário, né?

Magnólia: O meu filho, foi pelo desenvolvimento dele, né? Depois que começou a fazer a escola ali, entendeu? E eu tava trabalhando aqui na escola. Daí por causa dele eu tive que sair, então... Mas é isso, não tenho muito o que falar.

Pesquisadora: O que vocês entendem sobre rotina? Vocês sabem qual é a rotina das crianças que estão no período em que elas estão aqui?

Violeta: Na verdade eu não tenho assim uma noção, eu sei que eu acho que uma hora eles dormem, né? E mais ou menos quatro horas, quatro e meia, eles têm a refeição deles ali. É o que eu mais ou menos tem, mas eu não sei a rotina deles assim, porque só vem escrito no caderno assim, vamos supor, eh, tomou lanche e se hidratou, dormiu, almoçou e dormiu; aí na hora... ela comeu bolacha, dormiu e tomou sopa e passou bem, então elas não especificam ah, ela tal tal. Então no caso eu não sei a rotina dela, eu sei o que ela chega mais ou menos ali me contando, né? Do um, do dois, do azul, do verde é o que eu tenho mais ou menos a noção...

Pesquisadora: E assim, a questão de horário, quanto faz, tal coisa?

Violeta: Não, não tenho.

Pesquisadora: Vocês nunca pensaram em perguntar qual é a rotina?

Violeta: Já pensei em perguntar, mas, fiquei, tipo, se eu talvez perguntasse a professora assim ia achar que eu estava invadindo o espaço dela ou de ficar meio que assim... Eu tenho um receio da professora achar que eu tô querendo me meter né? Ou querer passar do limite, é o meu ponto de vista.

Pesquisadora: Como acontece a chegada, a entrega e a busca da criança por você na educação infantil? Como vocês procedem, quando precisam falar com a professora? Se vocês chegam, conversam um pouco, se só dizem que está tudo bem?

Magnólia: Que daí no caso do meu filho, por exemplo, quando a professora está ali, ela pergunta assim, oh: "está tudo bem?" Só assim, né? Eu falo, tá, tá tudo bem, aí ela o pega e só isso; daí que nem no final do dia com a professora da tarde, já é diferente. "Ah mãe, aconteceu isso, isso e aquilo". Eu acho que eu tenho mais troca com a professora da tarde, tipo, mesmo que ela tenha passado só a tarde com ele, sabe? Eu queria que a outra professora tivesse mais comunicação comigo, entendeu? Tipo eu e ela, assim, a gente sentar e conversar, porque a gente não tá tendo conversa com mãe e professora dele.

Violeta: A professora que entrou agora, que tá de manhã com a minha filha, ela me dá mais eh, abertura, de eu chegar e falar, ah, ela mamou, não mamou, ah tá tudo bem, a outra professora ela já pegava ali, já dava o bom dia e tipo assim já ia andando, nem deixava eu terminar de falar; a outra não, a de manhã já chega, ela já te pergunta se a criança tá bem, mais um tipo assim um jeito de... Minha filha já entra que eu nem dei tchau aí ela já, já foi. E a professora da tarde, ela é bem, já fala o que aconteceu, não aconteceu, eu já comunico ela se amanhã vai vim se não vai vim.

Rosa: O meu filho você já conhece né? Chega correndo, é bom dia.

Hortência: A minha chega bem, aí ela pergunta como é que ela tá, eu falo como passou a noite.

Margarida: Ah, a minha nem quer que traga mais ela na porta, né? Quer que eu deixe ela lá portão já. Daí eu falo, tá mas eu tenho que conversar com a prof. ela diz: "não mãe, tá tudo bem". Daí a tarde eu pergunto pra professora. Mas a minha filha mesmo diz que passou bem, fez isso, fez aquilo.

Pesquisadora: Quando vocês precisam conversar com a professora, é só na porta ou vocês têm um ambiente adequado? Se quiserem marcar um horário pra conversar, ou nunca tentaram falar em outro momento?

Magnólia: Comigo já aconteceu, eu achei desrespeitoso da parte dela assim. Quando o meu filho mais velho estava estudando com uma determinada professora, estavam todos os pais assim na porta e aconteceu uma coisa ali com ele e daí tipo, ela falou em voz alta pra que todos ouvissem sabe? E eu fiquei assim com a cara no chão, porque eu achei muito assim, eh, era de

ela me chamar assim, esperar os pais sair, a gente entrar e conversar. Assim da parte dela achei desrespeitoso, mas assim, a gente conversou, daí se acertou e deu tudo certo.

Margarida: O meu mais velho que está na fase aí do eh, de aprendizagem ali da leitura, do português ali, a prof. marcou um horariozinho, né? Pra explicar, eh, falar sobre a dificuldade dele. Aí eu acho legal quando a professora... eu entendo que é corrido, né? Atender de tudo, aqueles alunos né? Às vezes tem pais que trabalham até um horário e não consegue, mas eu acho assim, que é mais fácil o professor se for coisas graves, né? Mas se é uma coisinha assim, dá pra falar na porta, mas agora quando é... dá para marcar um horário que nem todos os pais conseguem, né?

Pesquisadora: Como que vocês vêm a participação de vocês na vida escolar dos seus filhos?

Hortência: É, eu participo, eu olho a agenda todo dia, porque até tem pais que vem aqui na escola e não tem aula e não sabe que não tem aula e volta pra casa.

Violeta: Eu tento sempre ficar assim, sempre inteirada ali tanto pra ajudar ela no máximo que eu posso ali, sempre fico atenta ao que tiver, né? Porque como é só eu e ela em casa, meu marido trabalha fora, então eu me sinto mais na responsabilidade de sempre ficar atenta ali a agenda, o que tem que fazer, o que tem que trazer, o que eu tenho que fazer.

Margarida: Às vezes dá uma falhadinha, não sei se acontece com vocês, na correria imagine, que nem eu, três filhos, atende aqui, mais aquilo, ó limpo a casa, ajeito aqui, meu Deus as vezes isso acontece, ninguém é perfeito. Mas eu tô sempre acompanhando, às vezes as meninas me mandam alguma coisa no celular, que precisa né? Principalmente eu que sou presidente do CPP da escola, né? Acontece da minha filha às vezes tá com meu celular, "filha, pelo amor de Deus, se mandarem mensagem, me mostre". Quer é uma briga... Mas eu mesmo, sempre tô...

Pesquisadora: Vocês participam das reuniões escolares e de outras atividades em que a escola solicita que vocês estejam presentes?

Todas: Sim. (Se não participassem, nem estariam ali kkk)

Pesquisadora: De quais atividades vocês participam? Podem citar, quais já participaram, se vocês sentem falta de alguma coisa, se acham que poderiam ter mais coisas que aproximassem a escola das famílias...

Margarida: É, na verdade tem muitas coisas assim, eh que nem a família na escola a gente gosta de participar, só que parece que, não é que seja fraco, mas esse ano parece que não foi legal, esse ano eu achei que ia ter mais tipo, mais atividade, mais participação, porque da outra vez, antes da pandemia teve aqui em cada sala e esse ano só foi na sala do seu filho. Eu achei eh, não é que eu não gostei. Eu achei assim muito, ai como que eu posso falar a palavra meu Deus do céu?

Magnólia: É que antes é tipo, em uma sala tinha uma coisa e na outra sala, outra. Até a minha filha, que gosta de participar em tudo, não achou legal. Também achei que foi fraco esse ano, quem sabe o ano que vem, né? Seja diferente, porque essas coisas assim já é só uma vez no ano, né? Eu acho que sei lá, eu acho que também por causa do calendário escolar, eu acho que tinha que ter acho que umas duas vezes no ano essa família na escola, porque é tão legal que nem todos os pais conseguem participar, daí quando não eram os pais, eram os avós, os tios ou as vezes nem todos conseguem participar, né? Eu acho que tinha que ter umas duas vezes.

Violeta: Tinha que ter mais atividades né?

Margarida: É, eu também acho que tinha. E assim, acho que tinha que ser tipo, um horário da tarde eu acho. Que de manhã é muito curto o horário. Por exemplo se for das nove às onze, você não aproveita nada e quem trabalha às vezes de manhã, né? Não consegue, que nem meu marido, não deu pra participar. Ele queria participar. Daí já não deu pra participar. Daí só eu e a minha filha.

Pesquisadora: E vocês participaram? Todas que estão aqui? (muitas pessoas falando ao mesmo tempo, não foi possível identificar as falas, algumas disseram que sim, participaram, outras, justificaram a ausência). Vocês já ouviram falar sobre o projeto político pedagógico ou já tiveram a oportunidade de participar da elaboração dele?

Todas: Não... (pelas fisionomias, foi possível perceber que, não sabiam do que se tratava)

Pesquisadora: Então, o PPP é um documento, no qual estão os objetivos, as ações... Todo ano ele tem que ser revisto nele vai o número de alunos, o quadro funcional, ou seja, quem que trabalha na escola, as questões da aprendizagem das crianças, como que a equipe vai atingir os objetivos, através de que ações. É como se fosse um planejamento do que a gente quer que aconteça. Esse documento, tem que ser formulado com a participação de representantes das famílias. O que normalmente acontece? Sempre tem um funcionário, que tem criança matriculada na escola. Então normalmente o representante da família acaba sendo esse funcionário. É um documento que tem muitas informações, precisa de tempo para atualizar, mas tem que ter a participação das famílias. Inclusive, se vocês quiserem acessar o PPP, é só chegar na secretaria e pedir para olhar, pois, é um documento que tem que estar acessível à toda comunidade escolar.

Vocês já ouviram falar da Secretaria Municipal de Educação?

Margarida: Conheço.

Magnólia: Já.

Hortência: Sim.

Rosa e Violeta balançaram a cabeça como sinal de negação.

Pesquisadora: Conhecem alguma ação realizada pela Secretaria de Educação aqui na escola?

Margarida: Que eu saiba não.

As demais, balançaram a cabeça como sinal de negação.

Pesquisadora: Vocês sabem como acontece a contratação dos funcionários?

Margarida: É feito o processo seletivo.

Violeta: Não.

Pesquisadora: Sabem como é realizada a escolha da diretora?

Margarida: É, antes era os pais que escolhiam. Agora com essa mudança feita pelo prefeito...

Pesquisadora: Então, antes era por eleição, tinham uns critérios para que a pessoa pudesse se candidatar, a comunidade escolar que elegia a diretora. Agora não existe mais a eleição, mas sim, a indicação, ou seja, a administração pública que decide quem vai assumir a direção das escolas municipais. Quanto aos demais funcionários, são admitidos por meio de concurso, que no caso, são os efetivos; ou por processo seletivo, que são os contratados.

Pesquisadora: Vocês já tiveram algum encontro ou conversaram, apresentando sugestões ou queixas na Secretaria de Educação?

Margarida: Graças a Deus nunca chegou a acontecer isso.

Hortência: Sim.

Pesquisadora: Você foi bem recebida por eles?

Hortência: Fui, pelo (nome de quem a atendeu)

Pesquisadora: Solucionaram o teu problema?

Hortência: Solucionaram, uma coisa que nem a diretora sabia, porque eles não passam, né? Ela até disse: "ai, fiquei com vergonha, porque eu não sabia".

Pesquisadora: No ano passado, que não era o dia todo (por conta da pandemia, no ano de 2021 as creches integrais, passaram a funcionar em horário parcial, nesse caso, metade da turma frequentava no período matutino e o restante, no período vespertino) a Hortência trazia

a menina dela no período da manhã, porém, ela reside no município, e trabalha o dia todo; daí ela tinha uma tia que ficava com a criança, mas depois não pode mais ficar todos os dias.

Hortência: Uhum.

Pesquisadora: Então ela foi na secretaria da educação, explicou a situação, e eles permitiram que a criança frequentasse a escola apenas dois dias da semana, sem prejuízo na vaga. Vocês têm alguma sugestão para melhorar a participação das famílias na educação infantil ou alguma sugestão para o trabalho das professoras ou vocês já fizeram isso, já deram sugestões e as sugestões foram aceitos?

Margarida: Eu acho que assim, que não.

Hortência: No caso não.

As demais balançaram a cabeça como sinal de negação.

Pesquisadora: Alguma sugestão para se conversado na primeira reunião de 2023?

Magnólia: Eu acho que só pra inclusão, né?

Margarida: Ah é.

Hortência: Tem que trabalhar bastante.

Magnólia: E assim ainda há mais crianças com autismo, assim, eu acho bem importante os pais ficarem cientes, né? Tipo que nem o meu filho que tem vez que ele chega aqui na frente dá o show dele, não é o show, é crise, tem gente que não entende, pensa que é birra, daí tem pais, né, que: "Nossa", sabe? Não entende, é complicado.

Violeta: Eu acho que os pais têm que sentar com seus filhos e explicar a situação, né?

Margarida: Eu tenho uma cunhada que tem um filho de quatro anos, assim, a gente já notou que ele tem um grau de autismo, só que ela não aceita, e no CEIM que ele está, elas não

perceberam, mas como que não conseguiram perceber? Se nós da família já percebemos que ele tá, daí nós dissemos pra ela, mas ela: "não, mas a professora falou que ele é bem de boa na escola, que ele é bem quietinho", mas esse quietinho que tem que ver, né? Eu tenho duas cunhadas que são professoras da educação especial, daí ela falou assim: "tente dar uma olhadinha, né?" "Não, mas em casa ele é desse jeito, ele faz tudo, tudo, fala, fala", e assim com nós, ele tem só uma criança que ele se dá muito bem. Ele sabe escolher a pessoa, sabe? Mas ele não... Nossa, não dá pra chegar perto, ele avança, ele é bem diferente assim. Daí dá pra ver, e infelizmente ela não tá...

Pesquisadora: Como que vocês se referem à professora quando vocês falam na porta? Vocês chamam pelo nome, professora ou tia?

Todas: Prof.

Apêndice V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “Profissão docente e famílias na Educação Infantil do sistema municipal de educação de Lages, SC: percepções recíprocas”. O objetivo deste estudo é analisar as percepções das famílias sobre a atuação das professoras e as percepções das professoras sobre a atuação das famílias das crianças com quem trabalham em um centro de Educação Infantil do sistema municipal de educação de Lages, SC. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de um grupo focal no qual haverá uma conversa sobre o tema acima referido. Este estudo é de extrema importância para a comunidade acadêmica e profissionais da área pois terá como parâmetro ligar a importância da relação entre famílias e docentes no ato de uma educação de qualidade na Educação Infantil. De acordo com a resolução 510/2016. “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer eventuais constrangimentos, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com atendimento psicológico oferecido pela UNIPLAC, de forma gratuita. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

O benefício desta pesquisa está em contribuir nas pesquisas de caráter científico, bem como, ouvir narrativas de boas práticas ou experiências que exigem sua superação; escutar famílias e professoras sobre suas percepções de uns sobre os outros, com vistas a compreender os encontros e desencontros entre ambos. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS 510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 999854556 ou pelo e-mail: maiveventura@uniplaclages.edu.br. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____
CPF: _____, declaro que após ter sido esclarecido(a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de 2022.

Responsável pela pesquisa: Maive Cardoso Padilha Ventura
Endereço para contato: Rua Alberto Nepomuceno. Bairro: São Paulo. Lages/SC
Telefone para contato: (49) 999854556
E-mail: maiveventura@uniplaclages.edu.br