

UNIPLAC- UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FABIANI APARECIDA LOURENÇO SILVEIRA DE ALBUQUERQUE

O CONHECIMENTO PERTINENTE NA RELAÇÃO FAMÍLIA E
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LAGES, SC
2017

FABIANI APARECIDA LOURENÇO SILVEIRA DE ALBUQUERQUE

**O CONHECIMENTO PERTINENTE NA RELAÇÃO FAMÍLIA E
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação, *stricto sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Izabel Cristina Feijó de Andrade

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Marina Patrício Arruda

LAGES, SC

2017

O CONHECIMENTO PERTINENTE NA RELAÇÃO FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação, em cumprimento para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

Prof^a. Dr^a. Izabel Cristina Feijó de Andrade
Orientadora – UNIPLAC/USJ

Prof^a. Dr^a. Marina Patrício de Arruda
Coorientadora – PPGE/UNIPLAC

Prof^a. Dr^a. Circe Mara Marques
Examinadora Externa – PPGE/UNIARP

Prof^a. Dr^a. Lurdes Caron
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Examinador Interno Suplente – PPGE/UNIPLAC

Lages, SC
2017

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus pais Arino e Gerani, aos meus irmãos
por suas orações e por sempre torcerem por mim.
Ao meu esposo Adriano por seu apoio incondicional e
ao meu filho Fabiano pela compreensão em todas as vezes que estive ausente.

AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade Divina que em sua infinita bondade não me desamparou e nem deixou fraquejar...

À minha orientadora Izabel Cristina Feijó de Andrade por sua competência, acolhimento e amizade, pelas vezes que se fez sustentação em minha caminhada, enfim por todos os momentos que deu sem esperar receber...

À professora e coorientadora Marina Patrício de Arruda, pelo incentivo e contribuições...

Aos colegas de mestrado, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniplac, pela amizade e socialização dos saberes ao longo desta jornada.

Aos professores componentes da banca examinadora por suas contribuições e orientações.

À Prefeitura do Município de Lages, pelo apoio.

À equipe que contribuiu com a coleta de dados.

Aos meus pais, Arino e Gerani, que me incentivaram sempre a estudar. Ao senhor, meu pai, que não teve a oportunidade de estudar, mas, é grande incentivador e foi essencial nessa caminhada. Quando em momentos de angústia eram as suas orações que me fortaleciam. Mãe, peça fundamental, a pedra angular. Em suas falas sempre dizem que o que se deixa na vida de um filho é a educação. Espero que se orgulhem de sua filha!

Aos meus irmãos, Arinéia e Arino Júnior, sempre solícitos.

Ao meu esposo Adriano; a vida é feita de batalhas e é com você que estou vencendo mais uma. Obrigada por estar ao meu lado!

Ao meu filho amado, Fabiano! Agradeço pelo seu amor, carinho, afago... Todo meu esforço é para você, luz da minha vida!

Epígrafe

Vemos surgir a nossa esperança naquilo que provoca desespero no pensamento simplificador: o paradoxo, a antinomia, o círculo vicioso. Entrevemos a possibilidade de transformar os círculos viciosos em ciclos virtuosos, que se tornem reflexivos e geradores de um pensamento complexo. A ideia que nos guiará à partida é: não devemos romper as novas circularidades; devemos, pelo contrário, ter o cuidado de não nos desprendermos delas. O círculo será a nossa roda de ideias, a nossa estrada será uma espiral.

Edgar Morin

RESUMO

A instituição de educação infantil, por meio de seus profissionais, necessita estreitar o diálogo com as famílias das crianças que frequentam os centros de educação infantil, frente ao tema que é objeto desse trabalho, que é tecer um estudo sobre a relação família, instituição de educação infantil e educadores da infância. Com base nessas relações que contém o conhecimento pertinente, é que este estudo se faz extremamente importante. A criança, a família, os educadores da infância e a instituição de educação infantil compõem uma relação sistêmica e emergem como objeto desta investigação a partir de um conjunto de estudos e reflexões, pois são sujeitos enredados nos processos educacionais. E tem como problemática as implicações da relação sistêmica entre família e educador da infância na construção do conhecimento pertinente. A metodologia foi articulada por meio do pensamento ecossistêmico, baseados em Edgar Morin. O método utilizado para obtenção de dados foi de entrevistas. A abordagem é qualitativa, caracterizada como uma pesquisa exploratória e descritiva. Os resultados obtidos contribuíram no sentido de repensar as relações emanadas do convívio da educação infantil frente a necessidade de se articular essas experiências; compreendemos os sentidos atribuídos pelas famílias que frequentam a instituição de educação infantil; conseguimos compreender o entendimento das famílias sobre o papel da instituição de educação infantil; e também os sentidos atribuídos pelos educadores da infância, sobre as relações instituição de educação infantil e família.

Palavras chave: Família. Educadores da infância. Conhecimento Pertinente. Instituição de Educação Infantil. Relações Sistêmicas.

ABSTRACT

The institution of early childhood education through its professionals needs to strengthen the dialogue with the families of the children who attend the children's education centers, facing the theme that is the object of this work, which is to make a study on the family relationship, and childhood educators. Based on these relationships that contain relevant knowledge, this study becomes extremely important. The child, the family, the educators of infancy and the institution of infantile education compose a systemic relation and they emerge like object of this investigation from a set of studies and reflections, since they are subjects entangled in the educational processes. And it has as problematic the implications of the systemic relation between family and educator of the childhood in the construction of pertinent knowledge. The methodology was articulated through ecosystemic thinking, for Edgar Morin. The method used to obtain data was through interviews. The approach is qualitative, characterized as exploratory and descriptive research. The results obtained contributed to the rethinking of the relationships emanating from the conviviality of early childhood education in view of the need to articulate these experiences; we understand the meanings attributed by the families that attend the institution of infantile education; we can understand the understanding of the mother families about the role of the institution of early childhood education; and also the meanings attributed by childhood educators, child education institution and family relationships.

Keywords: Family. Childhood educators. Relevant Knowledge. Child Education Institution. Systemic Relationships.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Eixos Articuladores	17
Figura 2 Eixos Holográficos	17
Figura 3 Instituição Articulada	25
Figura 4 Princípios Metodológicos	34
Figura 5 Abordagem Qualitativa	38
Figura 6 Criança na sua Inteiraza	50
Figura 7 Instituição Articulada	52
Figura 8 Sistemas da Família	64
Figura 9 Sistemas da Instituição de Educação Infantil	67
Figura 10 Sistemas da Instituição de Educação Infantil-2	68
Figura 11 Relações entre as Relações	69
Figura 12 Elementos Unificadores	79
Figura 13 Anseios da Relação Educadores da Infância e Família	84

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 Estado da Arte	28
Quadro 2 Abordagem Qualitativa	38
Quadro 3 Esquema de Seleção	39
Quadro 4 Representação da Seleção	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal

CNE - Conselho Nacional de Educação

DNC - Diretrizes Nacionais Curriculares

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SMEL - Secretaria Municipal de Educação de Lages

SUMÁRIO

1 UMA CAMINHANTE EM BUSCA DE SENTIDO	14
2 UMA CAMINHADA SISTÊMICA	27
2.1 O ESTADO DA ARTE	27
2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: UMA METODOLOGIA PARA O PENSAMENTO ECOSSISTÊMICO	30
2.3 CAMINHANTES E O ENCONTRO	37
2.3.1 Contexto da pesquisa	39
2.4 DOCUMENTO INSTITUCIONAL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	42
3 SENTIDOS E SABERES DO CONHECIMENTO PERTINENTE	46
4 CRIANÇA E FAMÍLIA	56
4.1 INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SISTÊMICA	65
5 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	71
5.1 AUTONOMIA DAS CRIANÇAS E PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	72
5.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL UMA ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DOS SISTEMAS	81
5.3 RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	85
ENCONTROS E DESCOBERTAS NO QUE SE FEZ CAMINHO	95
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	103

1 O CAMINHO QUE SE FEZ AO CAMINHAR...

As palavras do poeta espanhol Antonio Machado “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar” foram o ponto de partida dessa construção.

Ao iniciar minha caminhada no magistério e após, muitas decisões, algumas equivocadas, não imaginava que estaria me realizando pessoal e profissionalmente, como educadora da infância. O universo da educação infantil me possibilitou viver uma experiência profissional amorosa que até então eu não tinha conhecimento. Porém, já me alertava minha amável mãe, qual contexto profissional de trabalho seria possível aliar ao sustento e acima de tudo amar e ser amada, ser recebida com abraços enormes e, ao mesmo tempo, com bracinhos tão delicados, beijinhos tão amorosos e tão lambuzados? Desafios existem sim, mas em qual lugar não há?! Estava em busca de sentido.

Ao deparar-me insatisfeita com tamanhas injustiças vividas pelo setor privado/administrativo é que busquei na pedagogia aprofundar minhas raízes e construir um sentido em minha caminhada. Ah, quem dera antes ter ouvido minha mãe! Contudo, não me arrependo das experiências administrativas que fizeram parte da minha caminhada, talvez pela vivência experienciada é que acredite na educação, ame e faça a diferença.

Início, então, minha jornada enquanto professora no ano de 2011, quando fui contratada pela prefeitura municipal de Correia Pinto para trabalhar em um centro de educação infantil do município. Nesse mesmo ano fui aprovada no concurso na prefeitura de Lages, Santa Catarina, como professora da educação infantil. Desde então, busco aperfeiçoamento enquanto professora. As oportunidades e desafios que tenho vivenciado em minha trajetória profissional na educação infantil é que me impulsionaram a buscar no mestrado em educação, um sentido à minha prática e também a compreensão de algumas questões, que sempre foram motivos de estranhamento.

O que me impulsionou e fez com que direcionasse meus estudos foi essa inquietude em tentar compreender como se desenvolvem as relações dentro do centro de educação infantil, uma vez que todos os envolvidos nessa tríade - família - educadoras da infância-crianças – tem suas histórias de vida, tem seus conhecimentos e trazem consigo os seus mais profundos valores e desejos, o que configura uma relação complexa e flui uma relação sistêmica entre a tríade.

Entendo que nessa caminhada do mestrado, meu trajeto foi árduo, de muito esforço e dedicação, muitas leituras e muitas aprendizagens, pois sou livre para construir minha história e o meu caminho. E, nessa caminhada, foi possível estabelecer um diálogo sistêmico no caminho com os caminhantes, no sentido de buscar um conhecimento pertinente.

Nessa escolha de buscar a essência das pessoas envolvidas neste sistema, enquanto caminhante, busco em Edgar Morin apoio teórico para me aprofundar e embasar meus conhecimentos e meus escritos. Porque compreendo que as relações são complexas, sistêmicas e holográficas, e somente com o entendimento da complexidade e da reforma do pensamento é que será possível olhar o todo.

Refletir sobre a relação família e educadores da infância como contextos privilegiados de desenvolvimento humano, já é algo que está bastante consolidado nos estudos da psicologia da família e da psicologia do desenvolvimento, conforme Albuquerque (2009), Beja (2009) e Reis (2013). Entretanto, importa destacar que a relação família-educadores da infância nem sempre está permeada pela responsabilização compartilhada por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (OLIVEIRA, 2002).

O tema, objeto dessa dissertação, se justifica por incluir um estudo sobre a relação sistêmica entre família, instituição de educação infantil e educadores da infância, com ênfase à construção de um conhecimento pertinente. Sendo assim, propomos discutir com Morin (2011) quando alerta que o conhecimento descoberto nessa relação pode produzir cegueiras e enganos ou mesmo gerar certezas que podem separar e dividir a família e os educadores da infância. Num outro movimento, entendemos a necessidade de construir um conhecimento pertinente para a religação de saberes.

Por meio da prática vivenciada pelos educadores da infância buscamos identificar alternativas de políticas educativas para as crianças pequenas e suas famílias, de forma integrada, de modo a respeitar a pluralidade das lógicas e culturas familiares.

Diante das políticas públicas consolidadas, o contexto histórico da educação infantil passa de assistencialista para um processo de reconhecimento de direitos a partir da Constituição Federal de 1988. Em meados dos anos 90, a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996).

Então, a partir deste contexto, a educação infantil passa a ser um direito¹ da criança, responsabilidade do Estado e uma alternativa para as famílias.

Na educação infantil, estão entrelaçados o cuidar e o educar, essas duas dimensões não tem como ser separados, pois eles se complementam no fazer do cotidiano do professor da educação infantil, de acordo com as Diretrizes:

[...] é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores [...] Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo, acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente [...] Nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar [...] (BRASIL, 2013, p.17-18).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil há a definição legal da primeira etapa da educação básica, que tem por função o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Esse trabalho se justifica pela necessidade de discutirmos qual o conhecimento pertinente que emerge da relação sistêmica entre família, instituição de educação infantil e educadores da infância. Num movimento pautado na educação integral compreendemos a possibilidade de desenvolvimento em todas as dimensões que constituem a criança, conforme expressa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2013, p. 16)

¹ Conforme Emenda 59/2009, que estabelece a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade.

Nessa direção, ainda é proposto que a “[...] permanência em tempo integral do estudante nesses espaços implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada.” (BRASIL, 2013, p. 26). Assim, Morin (2011) corrobora quando aponta para a necessidade da reforma do pensamento:

[...] a reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias (MORIN, 2011, p.33).

E, essa relação explicita os princípios do conhecimento pertinente:

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2011, p.33).

Isso nos direciona para a contextualização do conhecimento, os quais incluem o direito da infância aos saberes articulados e organizados. Esperamos que esse estudo possa representar uma contribuição significativa para os educadores da infância envolvidos no movimento de valorização e compartilhando do conhecimento pertinente presentes no contexto da instituição de educação infantil e nas famílias.

Muitos professores acreditam que a procura da família pela instituição de educação infantil está ligada somente ao interesse pelo atendimento às suas crianças (REIS, 2013). Na tentativa de esclarecer e problematizar o tema nos perguntamos se caberia à instituição a responsabilidade pela formação integral da criança e, se por um lado, os educadores da infância entendem ser função dos pais, por outro, a família entende que cabe à instituição de educação infantil essa tarefa. Acreditamos ser essa uma relação sistêmica com funções antagônicas e complementares.

Em se tratando de compartilhar as responsabilidades, numa articulação sistêmica-holográfica², podemos nos apropriar do que Morin (2002) propõe quanto a justificar e orientar a construção de um conhecimento pertinente, de modo a contextualizar o global, o

² Para Morin (2000), o princípio ‘hologramático’ põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte.

multidimensional e o complexo. O conhecimento pertinente contextualiza as informações e se opõe à fragmentação das relações. O compartilhamento de responsabilidades e o diálogo reagem dados que não podem ser repassados de forma isolada, pois o conhecimento não contextualizado é “uma visão estritamente formal do conhecimento e supõe em aceitar as contradições e as complementaridades de cada sistema. O princípio dialógico explica que elementos opostos se embatem, ao mesmo tempo em que se completam: “complementares, mas também antagônicos” (MORIN, 2007, p. 73).

Dessa forma, passamos a buscar nos textos de Edgar Morin subsídios para compreender essa complexidade que permeia a relação família-educadores da infância e, nessa perspectiva, os saberes necessários para a educação compartilhada nos dias de hoje. Todos os conhecimentos pertinentes estão relacionados por Morin (2013) e se contemplam e se complementam na relação família-educadores da infância e que direta ou indiretamente serão tratados nessa pesquisa.

E, para assegurar que as crianças tenham todos os seus direitos respeitados e preservados como estão expressos na Constituição Federal, no estatuto da criança, na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (2013) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (04/2017).

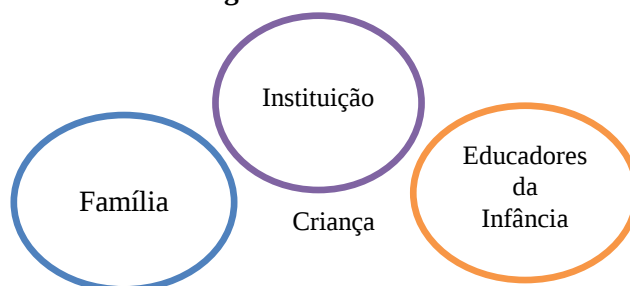
Como profissionais da educação infantil, sabemos que existe a necessidade de se promover o desenvolvimento integral da criança pequena por meio do conhecimento pertinente para garantir o acesso, a permanência e o sucesso no processo de construção de conhecimento e aprendizagem por meio de diferentes linguagens. Assim, como direito a proteção, a saúde, a liberdade, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e interação com outras crianças e adultos, inserindo-as no contexto holográfico, tornam-se fundamental. Isso é evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica quando afirma que:

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (BRASIL, 2013, p. 87)

Esses cinco documentos citados até então, justificam a necessidade de se compreender as relações entre educadores da infância e família, que acontecem entre os envolvidos com o âmbito educacional das crianças que frequentam a educação infantil com relação à construção de um conhecimento pertinente, existente nos fazeres e saberes docentes (TARDIF & LESSARD, 2011) que envolvem uma demanda de ações cotidianas.

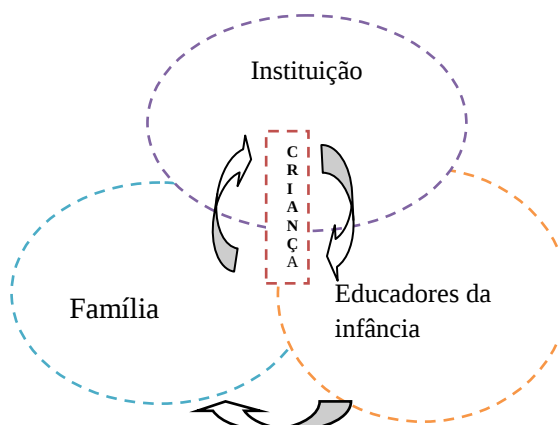
O educador da infância percebe que a criança desde que nasce se desenvolve na busca por descobrir e aprender coisas novas. Mas essa relação, educador da infância e criança no contexto da educação infantil exige uma intervenção específica em que a família presencia e acompanha o desenvolvimento num movimento articulado de momentos antagônicos e complementares. Neste caso o educador da infância, que promove o desenvolvimento utilizando-se de recursos pedagógicos, com responsabilidade, procura diversos métodos para tornar esse aprendizado eficaz, entre os quais se destaca a ludicidade, que pode ser considerada uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral da criança, pautado na complexidade. Nesse movimento, temos três eixos articuladores para o desenvolvimento da criança, conforme Figura 1:

Figura 1 - Eixos Articuladores



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Numa configuração inicial esses eixos parecem estáticos e separados entre si, no entanto, essa pesquisa trata de inverter o foco do binário parte-todo ou família-educador e de acrescentar o movimento de religação desses três eixos, ao conjunto desmontado, à totalidade fragmentada.

Figura 2-Eixos holográficos

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Desse modo, o desafio está em atuar em duas instâncias antagônicas e complementares: família e educadores da infância, interligando-os (todo e as partes), holograficamente (figura 2) em que o contexto a instituição da educação infantil explica e confere sentido aos fenômenos isolados – famílias e educadores da infância – conservando seus antagonismos, mas, articula todas as partes para compreender a dinâmica do todo abrindo a possibilidade de novas visões e diálogos sobre a mesma realidade, num todo complexo, em que a criança se faz presente em cada um dos eixos e, ao mesmo tempo, tem sua especificidade preservada.

[...] complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim: *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz à mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo (PETRAGLIA, 2010, 48).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 90) expressa as necessárias medidas que, otimizadas no contexto da educação infantil, viabilizam vivências significativas para “ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas”.

A educação infantil é o espaço educativo no qual recebemos e acolhemos nossas crianças com atenção, cuidado e educação o que retrata o cotidiano com atividades que fazem parte da nossa rotina e do nosso fazer e saber docente.

Nesse contexto, há muitas exigências quanto à educação continuada dos professores da infância e, ao mesmo tempo, as famílias se fazem peças fundamentais quando articuladas à educação infantil e configuram como uma possibilidade adequada para compartilhar o educar e o cuidar das crianças. Dessa partilha emergem algumas tramas e lacunas que envolvem as lógicas da vida dos educadores da infância e das famílias que se tecem junto com a vida da criança e a constituem.

Os desafios se iniciam desde o primeiro contato com relação às famílias, quando algumas questões são relevantes, como por exemplo: Quem vem buscar o bebê ao final do período? Quais as ações comuns da família no caso do choro? Quais os horários de alimentação em que a criança está habituada? Dentre outras indagações. Para os educadores da infância, colocar-se no lugar de “ouvinte” é essencial nesse momento de adaptação. Ao mesmo tempo em que surge a necessidade de “compartilhar” experiências sobre a educação das crianças pequenas com as famílias.

Essa relação, num primeiro momento antagônica, pode ser representada, num segundo momento, como uma oportunidade complementar de compartilhamento entre educadores da infância e família e isso nos leva a refletir sobre outros modos de fazer a educação das crianças pequenas, além de se pensar em possibilidades em consideração a complexidade do cotidiano familiar e dos direitos das crianças. Nesse caso, o educador da infância, exerce papel essencial na formação da criança pequena, bem como na construção das relações com o conhecimento pertinente para o grupo para poder articulá-los.

O conhecimento pertinente deve reconhecer o caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo “holográfico”, necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos (MORIN, 2011, p. 36).

Quando a partilha entre educador da infância e família não ocorre, surgem então vários questionamentos: como agir diante destas situações? Quais conhecimentos são pertinentes nessa relação? Onde está a relação humana de pertença ao grupo da infância e ao

mesmo tempo de um grupo familiar? Que estratégias são necessárias para buscar esse diálogo? Que investimentos são preconizados pela instituição para que essa relação ocorra?

Nesse espaço de contradições, lacunas e tramas, a criança começa a desenvolver o papel de protagonista do seu desenvolvimento. A educação infantil pode ser vista como a fase mais importante do desenvolvimento integral da criança, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei número 9394/96, Art.29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade³.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil vêm ao encontro dessa ideia quando trazem considerações relevantes para o desenvolvimento integral das crianças. Isso corresponde em considerar as dimensões do educar e do cuidar, “em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da educação básica, a sua centralidade”. (BRASIL, 2013, p. 17)

É, nesse sentido, que o papel da família se torna também fundamental para o entendimento dos educadores da infância.

[...] um conjunto de ideias sobre a infância, sobre o papel da criança, das mulheres, as configurações familiares na sociedade que se conjugam como uma possibilidade de (re)invenção de práticas para dar conta destas novas situações **complexas**, como, por exemplo, a necessidade de as famílias compartilharem a educação das crianças (grifo da autora) (ALBUQUERQUE, 2009, p. 17)

Nesse encaminhamento, cabe à instituição de educação infantil e aos educadores da infância fomentar uma maior participação das famílias na vida das crianças, contemplando as especificidades da educação infantil. Entretanto, a articulação entre família e educadores ainda parece longe da proposta de construção de uma rede sistêmica de apoio para dar conta da complexidade da educação infantil.

Teorias contemporâneas reforçam nosso entendimento sobre a necessidade de cooperação e compartilhamento entre família e educadores. Segundo Capra (2001, p. 230): “Para recuperar nossa plena humanidade, devemos recuperar nossa experiência de conectividade com toda a teia da vida”. Por essa orientação compreendemos a independência

³ [Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#). Anteriormente, a educação infantil era direcionada às crianças até 6 (seis) anos de idade.

e a interdependência entre sistemas vivos. Sendo assim, como educadores da infância e família em cooperação, poderiam juntas na tarefa de educar-cuidar do desenvolvimento humano, dando sentido ao conhecimento pertinente de cada um desses grupos?

A instituição de educação infantil e família necessitam estreitar relações num movimento dialógico, de modo a deixar claro que esse estreitamento de relações não é unilateral, mas é um movimento de dupla direção. Essa articulação é importante "[...] entre as famílias e as instituições de educação infantil e deve ocorrer desde o início de forma planejada [...] a comunicação entre as famílias pode se tornar uma rotina mais informal, mas bastante ativa" (BRASIL, 1998, p.78). Algumas indagações são tecidas com a trama das lógicas familiares: a educação infantil será pensada enquanto uma política social e educativa ou como uma necessidade das famílias? Ou seria, ainda uma educação das crianças pequenas compreendida como um compartilhamento entre a família e toda a sociedade? Mas, como estreitar o diálogo entre família e educadores da infância? Que estratégias são necessárias? Como o conhecimento da família pode integrar o fazer e saber docente de modo a imprimir sentido à educação infantil, no sentido da construção de um conhecimento pertinente? Como construir uma política de atendimento educacional que dê conta da realidade das famílias, dos educadores da infância e crianças, que não seja homogeneizadora, fragmentadas ou domesticadas pelas instituições de educação infantil?

Frente à questão norteadora dessa pesquisa como se constitui o compartilhamento do conhecimento pertinente na relação sistêmica entre família, instituição de educação infantil e educadores da infância? E outras indagações já elencadas, procuramos nortear este estudo com apoio em autores como Albuquerque (2009), Caetano (2004), Morin (2002, 2011, 2012, 2013 e outros), Andrade (2011, 2015, 2017), Barbosa (2007) entre outros, de modo a ampliar nosso conhecimento rumo à reforma do pensamento e a educação para a inteireza. Essa pergunta decorre da necessidade de um acoplamento entre pares antagônicos e que ultrapassam seus próprios níveis de realidade e afrouxam suas zonas de resistência para um diálogo profícuo.

Todas essas indagações se associam a modelos, concepções e conceitos que estão em ruptura, o que contribui com a percepção de outros níveis de realidade, tanto das crianças, dos seus educadores e seus familiares para explicar e entender a partir dos múltiplos sentidos e complexidades. Vivemos num tempo de incertezas e muitas vezes nos sentimos como se estivéssemos sem rumo, sem perspectivas e sem respostas à tantas indagações que emergem no fazer e saber docente na educação infantil. Esse tempo também é de reinventar outras

formas criativas e solidárias da existência humana, enquanto modo de viver, de educar, de compartilhar experiências com as crianças e suas famílias.

A importância e relevância deste enfoque para a pesquisa se dá pela dificuldade em compartilhar o cotidiano da educação infantil com as famílias. A família e o educador da infância podem construir condições para o diálogo compartilhado, pois o contexto infantil é rico de experiências que podem ser mediadas tanto pelas famílias, quanto pelos educadores da infância, dando sentido ao fazer pedagógico que respeita o conceito de educação, de direitos humanos e sociais, de modo a garantir o desenvolvimento integral da criança de acordo com a sua faixa etária, respeitando sua individualidade e especificidade.

Aqui justificamos a necessidade de uma coexistência entre lógicas binárias; de um lado as famílias e, de outro, os educadores da infância e a possibilidade de compartilhamento e o diálogo mútuo para o educar e o cuidar. Para Andrade (2017, p. 59), [...] a responsabilidade e a autonomia são essenciais, pois todos os envolvidos (família/escola/professor/criança) são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do mesmo. Então, nessa perspectiva, vale para a relação família e educadores da infância.

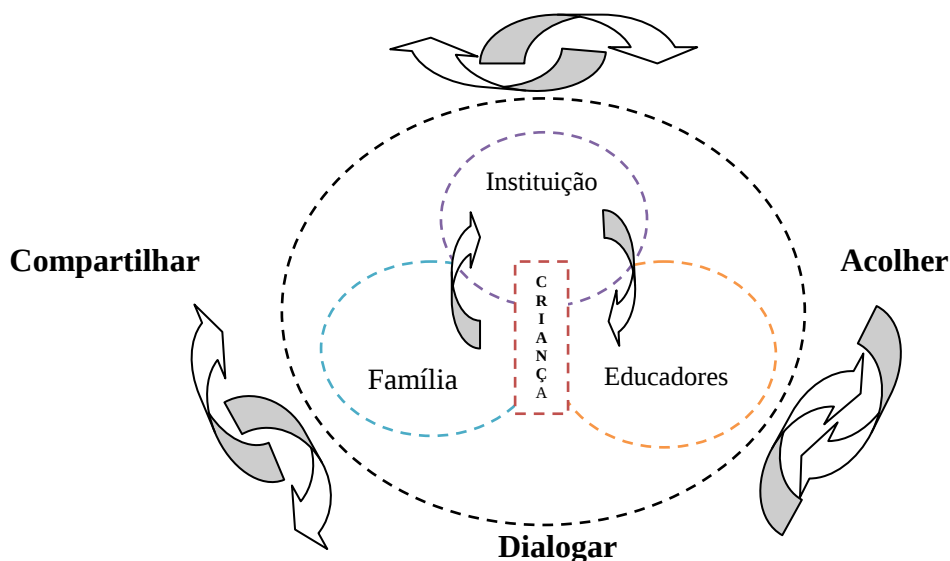
Sobre esse aspecto podemos considerar:

Quanto mais próximos aos modos de socialização familiar dos modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso [...]. Mas se é possível verificar este movimento em direção à apropriação da cultura escolar pelas famílias, a escola segue desconhecendo as culturas familiares. Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar (BARBOSA, 2007, p.107).

Assim, o território da educação infantil tem a possibilidade de estabelecer um diálogo sobre as crianças pequenas, seus educadores e seus contextos familiares.

Partimos da perspectiva de que, no contexto da educação infantil, é possível fazer o compartilhamento das vivências e das diferentes visões desses sistemas de educar e cuidar. Como, então, a instituição de educação infantil pode acolher, compartilhar e dialogar com o mundo das crianças e o mundo de seus familiares? A figura 3, a seguir representa uma instituição articulada.

Figura 3-Instituição articulada



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Esta questão é um tanto delicada, pois além das particularidades de cada situação familiar, o referencial de núcleo familiar tem tido uma constituição indefinida e amplamente diversificada. Para podermos definir família temos vários conceitos e todos devem ser respeitados. Além disso, é preciso considerar que as famílias e os educadores são exemplos para a criança pequena. Para Andrade (2017, p. 23) “Há um movimento descontínuo entre os diferentes níveis **de cada um desses elementos**, que alimenta a respiração cósmica que inclui a todos. A realidade é única e múltipla ao mesmo tempo. É *unitas multiplex*” (grifo da autora). A mesma autora afirma que:

[...] são seres humanos que se autoconhecem e que se percebem enquanto pessoa”, que têm uma abertura maior para entender o outro como igual, mas que entre eles e o outro existem outros espaços, lacunas e pontes que os diferenciam, num movimento antagônico e complementar de inclusão e exclusão. (MORIN, 2003). Suas preocupações são voltadas “para a emoção, a intuição, a espiritualidade e o bem estar físico de todos”. Sua identidade é singular e plural ao mesmo tempo, pois, sem perder sua identidade individual, só se faz presente, no mundo, com os outros (ANDRADE, 2011, p. 113).

Nesse contexto, questiona-se como se constitui o compartilhamento do conhecimento pertinente entre família, instituição de educação infantil e os educadores da infância, sistemas de educar e cuidar?

O objetivo geral é tecer um estudo sobre a relação sistêmica entre família, instituição de educação infantil e educadores da infância no compartilhamento do educar e cuidar. Sendo os objetivos específicos: identificar o conhecimento pertinente das famílias e dos educadores da infância construídos em suas relações sistêmicas; descrever os conhecimentos pertinentes que emergem no contexto da educação infantil; verificar a articulação entre educadores da infância e a família na construção de um conhecimento pertinente.

A dissertação é composta por cinco capítulos conforme segue: primeiro capítulo contém introdução, justificativa, objetivo geral e específico, problema, percurso metodológico, estado da arte, pressupostos teóricos da pesquisa, sujeitos da pesquisa, coleta de dados, local, aspectos éticos, riscos e benefícios, critério de inclusão e critério de exclusão, também está contido como os dados serão analisados. A segunda parte contém o conhecimento pertinente fundamentado teoricamente em Edgar Morin. A terceira parte contempla os mais diversos aspectos da criança e da família. Na quarta parte estão as análises de dados, contemplando as categorias emergentes dos depoimentos. E por último estão as considerações finais, que vem intitulada como: encontros e descobertas no caminho que se fez.

2 UMA CAMINHADA SISTÊMICA DE PESQUISA

Bem, sabemos que todo trabalho requer certo empenho, e ainda mais quando se trata de uma dissertação que exige mais profundidade e para se conseguir atingir um objetivo é fundamental realizar uma apreciação da realidade em que o acontecimento ocorre e o qual se deseja compreender e (re)conhecer. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado uma revisão bibliográfica, com utilização de técnicas e ferramentas adequadas para se conseguir fundamentar e dar sentido à teoria. Assim, foi necessário iniciarmos pelo estado da arte.

2.1 O ESTADO DA ARTE

Para dar sentido e propriedade ao tratar de nossa temática buscamos no banco de dados de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES que é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional. Para refinar a busca selecionei as palavras: educação infantil, relação família e instituição de educação infantil, no período de 2010 a 2015. Apareceram trezentos e dezesseis trabalhos com as palavras-chave. Lidos os resumos dos trabalhos, fomos excluindo os que tratavam de inclusão, maus tratos e violência. Da busca total restaram apenas sete que se referiam ao atendimento à criança.

O desenvolvimento da pesquisa iniciou-se com algumas reflexões acerca do tema que são as implicações da relação sistêmica entre os educadores da infância e as famílias na construção de um conhecimento pertinente. Para sustentar a temática em questão procuramos em por referências bibliográficas, em artigos publicados em periódicos nacionais das áreas da educação. O objetivo central foi buscar mais informações acerca da relação entre família e educadores da infância na construção de um conhecimento pertinente.

Após realizar a leitura de documentos científicos como: artigos, dissertações e teses elegemos alguns para dar base teórica a este trabalho.

Em se tratando da construção de uma dissertação, estamos tendo como base as obras de Edgar Morin, como suporte teórico específico mais adequado ao desejo de pesquisa, porém é necessário ressaltar que obviamente teremos outros autores trabalhando em conjunto, os quais elencamos ao longo da construção do trabalho.

A construção do estado da arte foi um processo árduo e de extrema importância e trouxe uma aproximação maior do objeto de pesquisa, e permitiu refazer conceitos e estar aberta a novas propostas.

Segue abaixo o quadro com os trabalhos acadêmicos encontrados:

Quadro 1 Estado da Arte

Autor	Ano	Objetivos	Natureza/Título
Eulália Henriques Maimone; Maria Olivia Borges de Oliveira; Giovanna Mara Sá Vieira; Maria Guilhermina Coelho De Pieri.	2010	Aumentar essa participação, propiciando aos professores oportunidade de formação.	Artigo - Família e Escola: uma relação possível.
Neide Barbosa Saisi	2010	Identificar a natureza da interação entre a família e a escola e como esta se apropria, em seu projeto pedagógico, das informações que aquela oferece, para beneficiar a criança.	Artigo - Educação Infantil e família: uma parceria necessária.
Maria Aparecida Guedes Monção	2015	Discute-se o compartilhamento, entre famílias e educadores, da educação de crianças pequenas nas instituições de educação infantil.	Artigo - O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil.
Jordana Siuves Dourado; Sirley Alves Da Silva Carvalho; Stela Maris Aguiar Lemos	2015	Analisar o desenvolvimento da comunicação de crianças de um a três anos frequentadoras de duas instituições de educação infantil da cidade de Belo Horizonte segundo as variáveis: ambientes familiar e escolar.	Artigo - Desenvolvimento da comunicação de crianças de um a três anos e sua relação com o ambiente familiar e escolar.
Daniela Regina Dos Santos de Oliveira	2015	Verificar como se efetiva a relação entre cuidado e educação no dia a dia da creche analisando a relação entre a família e a instituição, as expectativas dos pais em relação ao cuidado e educação das crianças e também qual concepção de escola de educação infantil se manifestam nas rotinas da instituição.	Artigo - A relação entre cuidar e educar nos espaços de vida coletiva na creche.
Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia ; Lino de Macedo	2011	Discute a relação entre escolas e famílias no contexto da educação infantil por meio da análise de reuniões de pais.	Artigo - Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Para Moraes e La Torre (2006, p. 168):

Algumas considerações epistemológicas provenientes do pensamento complexo nos alertam de que nem sempre as mesmas causas produzem os mesmos efeitos, já que os efeitos retroagem sobre as causas e as modificam. Isto nos leva a pensar que os resultados nem sempre serão os mesmos apesar

de repetidas as condições iniciais. Se a conduta do observador interfere na conduta do sujeito observado, então, como aceitar que as mesmas causas produzam os mesmos efeitos?

O primeiro artigo “Família e Escola: uma relação possível” aponta para a perspectiva de que as avaliações indicaram um caminho promissor para uma mudança positiva nas reuniões de pais e nas concepções sobre o brincar. Sendo aceita e possível a articulação entre os membros envolvidos e assim criando vínculo sistêmico, a relação.

O segundo artigo “Educação Infantil e família: uma parceria necessária” destaca-se que a relação família-instituição de educação infantil para os pais, centra-se na instituição educacional: é ela que detém informações sobre a criança e, portanto, promoverá o esclarecimento das dúvidas e orientá-los. É ela detentora de um saber que a família não possui e, como tal, é autoridade. Essa visão é compartilhada pelos educadores. Não há um movimento para incorporar em seu projeto pedagógico as informações provenientes da família, de modo a se construir e se reconstruir continuamente em bases concretas a partir de seu contexto social.

No artigo “O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil” apresenta os resultados que evidenciaram que a relação entre educadores e familiares é permeada por conflitos, e para a efetivação de uma relação de parceria, é preciso promover ações que garantam um diálogo permanente a respeito da educação coletiva das crianças.

No quarto artigo “Desenvolvimento da comunicação de crianças de um a três anos e sua relação com o ambiente familiar e escolar” traz os resultados de estudos que corroboram com a literatura que relata a influência direta de estímulos ambientais no desenvolvimento infantil e afirma também que os contextos onde o indivíduo se desenvolve podem contribuir para o seu desenvolvimento, sendo a família e a escola as principais fontes de suporte à criança. Desse modo, é preciso aprofundar os estudos quanto à triangulação criança-escola-família.

Já o quinto artigo encontrado “A relação entre cuidar e educar nos espaços de vida coletiva na creche” considera que embora a creche tente ser um espaço de cuidado e educação para a criança pequena ainda possui traços de assistencialismo, contudo isso é percebido pelos pais, pois a creche não apresenta a eles qual é o seu papel na sociedade.

No último artigo “Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão” diz respeito a indicação de modos de gestão que dificultam a participação dos pais e descaracterizam os objetivos das reuniões: forma desorganizada e rígida; conteúdo

burocrático e comportamental; dinâmica fragmentada e centralizada. Ao mesmo tempo, identificaram-se indicadores que favorecem a construção de uma relação mais cooperativa durante as reuniões, correspondentes aos modos de gestão: forma compartilhada, conteúdo educacional e dinâmica coletiva.

Como sabemos ainda é novo o contexto educacional da educação infantil e ainda muito recente, necessitando de muitos estudos e aprofundamentos no entorno dessa relação, isso pela complexidade que há na convivência diária deste grupo que envolve mãe/pai ou responsável, criança e instituição de educação infantil na pessoa do professor ou professora.

Os documentos explorados nos dão uma pequena amostragem do quanto é complexo e o quão importante é esse estudo que se refere à relação sistêmica entre instituição de educação infantil, família e educadores da infância. Nas leituras das produções verificamos que essa tríade, percorre um caminho cheio de percalços, com atritos e dificuldades, onde cada sujeito possui conhecimentos e é detentor de um saber, sendo necessário compartilhar estes saberes, para o bem estar da criança. Nesse sentido a promoção de estratégias para favorecer a relação sistêmica, conforme menciona um dos trabalhos pesquisados, uma relação mais cooperativa.

2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: UMA METODOLOGIA PARA O PENSAMENTO ECOSSISTÊMICO

Os referenciais teóricos que fundamentam e as respostas provisórias para esta pesquisa comungam na evidenciação de uma produção de saberes oferecendo horizontes às provocações relevantes para o aprimoramento dos estudos revelados pela temática.

Sabemos hoje que a sociedade é constituída pelas relações, pelas redes de conexões, o que caracteriza diferentes processos, com isso nós pesquisadores da sociedade do século XXI caracterizada por diversas mutilações, precisamos transcender até alcançarmos a multidimensionalidade dentro das relações, especialmente, na relação família e educadores da infância.

E, o pensamento ecossistêmico fundamentado na complexidade, exige repensar o desenvolvimento entre as relações de um modo mais articulado e integrado. Destacamos os relacionamentos e as práticas existentes entre os sujeitos, principalmente, no que se refere às relações entre família e educadores da infância. Quanto à docência, por um lado, critica-se a

sua desatualização teórica e prática, o excesso de disciplinas, a formação conteudista dos profissionais da educação, as dificuldades e falta de habilidade para se tratar questões relacionadas com as tecnologias digitais sem, contudo, se pensar na problemática educacional como um todo (MORAES, 2007, p. 15). Por outro lado, o âmbito familiar que aparece com diversas estruturas e com diferenças ideológicas.

Santos (2010) enfatiza a crise de mudança gradualmente agravada pelas ciências que acontecem em nosso cotidiano e ressalta ainda que vivemos em uma fase de transição entre as épocas de descobrimentos científicos. Assim, o maior problema para quem pesquisa sobre o enfoque da complexidade é o rompimento do paradigma clássico.

Normalmente nos sentimos mais confortáveis ao trabalhar com estratégias e pautas que nos dão segurança e que se convertem em hábitos dificilmente modificáveis. Por esta razão é tão difícil escapar aos processos e critérios de rigor científico estabelecidos pelo pensamento positivista, que tem vinculado ao processo de construção de conhecimento a determinados critérios e procedimentos que nos fazem acreditar que fora deles não é possível produzir conhecimento científico válido. Mas, o que é conhecimento? O que é conhecimento científico válido? O que implica sob o enfoque da complexidade? (MORAES; LA TORRE, 2006, p. 146)

Contudo é sabido que somos escravos de nossos costumes, hábitos e crenças, pois nos deixamos aprisionar pelas nossas “jaulas epistemológicas”, sendo uma tarefa complicada e difícil a nossa própria libertação. Estamos num nível de realidade e construímos zonas de resistências para outra possibilidade de pensamento ou diálogo.

Moraes e La Torre (2006) concordam com Morin (2006, p. 148), quando ele nos revela que “método não é uma estrutura prévia definida antecipadamente, mas algo que se vai construindo” [...] num movimento de ida e volta ao real composto pelo princípio da recursão que pode ser explicado quando entendemos que “os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu” (p. 108). Morin (2000^a) também utiliza como exemplo o caso da relação indivíduo e sociedade. A sociedade é resultado das interações humanas. Pensando assim, a instituição de educação infantil trava em seu interior interações complexas entre as famílias e seus educadores. A necessidade recursiva dessas relações está expressa num diálogo transdisciplinar, aberto e tolerante. É dentro desta realidade transdisciplinar e complexa que desejamos pesquisar, partindo de um pensamento ecossistêmico, tendo a complexidade como um dos princípios epistemológicos mais importantes. “Dependendo dos referenciais utilizados, sabemos que todo paradigma tem implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas importantes, que explicam o funcionamento da realidade e do que é cognoscível” (MORAES; LA TORRE, 2006, p. 148).

Salientamos que precisamos ter cuidado com o paradigma clássico, pois ele se apresenta de forma a refletir apenas parte do questionamento, momentos determinados, situações simplificadas, ou fragmentos de uma realidade vivenciada, quer seja pelo pesquisado, ou pelo pesquisador, pois estaremos cegando e construindo zonas de resistências as oportunidades de observar e analisar a riqueza dos momentos vivenciados.

Pesquisar em educação, sob a perspectiva ecossistêmica, significa assumir princípios e pressupostos teóricos importantes e significativos, tais como: complexidade, subjetividade, intersubjetividade, incerteza, interatividade, mudança, auto-organização, emergência, inter e transdisciplinaridade, causalidade circular, multidimensionalidade, pressupostos estes que passaremos a descrever no próximo item. Tais princípios, com suas implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas, nos levam a conceber a metodologia de pesquisa como estratégia de ação, como caminho que se vai construindo ao mesmo tempo em que se constrói o conhecimento. (MORAES; LA TORRE, 2006, p. 151)

A atitude do pesquisador se faz quando lhe é incumbida à tarefa de dar continuidade aos conhecimentos científicos, as novas descobertas, pois dele depende o processo de criação. Cabe ao pesquisador estar atento a natureza das relações entre objeto e sujeito e a partir delas decidir ou não pela pertinência e necessidade de integração metodológica, pois existe interdependência entre os sujeitos da pesquisa na qual, conscientemente ou não, ambos participam um da vivência do outro, eles estão vinculados, são integrantes participando de um mesmo processo de observação.

Assim, a partir da complexidade, já não mais existe a dicotomia entre o sujeito e sua realidade, entre sujeito e objeto, entre indivíduo e contexto, entre ser humano e natureza, já que cada um participa do todo e, na pesquisa, cada sujeito participa da realidade que pretende explicar. Assim, como pedir ao pesquisador que se afaste do objeto de pesquisa ou solicitar a ele o uso de uma linguagem impessoal? Como conseguir isto se, ontológica e epistemologicamente, não é possível? (MORAES; LA TORRE, 2006, p. 152-153)

O aparecimento de uma norma indispensável na relação do sujeito com objeto opõe-se a prática anteriormente dominante que propunha o afastamento, a não influência no objeto. Havendo a dialogicidade de uma relação de interação e partilha entre a família e os educadores da infância, há uma expansão dos direitos das crianças. Para Santos (2010) a pesquisa deve estar comprometida em estudar o objeto diretamente, estudando assim e nesse caso, indiretamente a criança.

O paradigma existente da ciência sustenta que quantificar é conhecer, Santos (2010) alega que o paradigma emergente se constitui como uma crítica ao rigor como regra inquestionável.

Em resumo, à medida que as ciência naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades [...] A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim a revalorizar os estudos humanísticos. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também profundamente transformadas (SANTOS, 2010, p. 69-70).

O senso comum foi considerado por muito tempo, pela ciência, como um conhecimento sem valor, visto de forma pejorativa, uma prática a ser excluída. No entanto, nas novas constituições dos conhecimentos científicos da ciência pós-moderna, iniciou-se a dar valor as vivências e experiências dos acontecimentos da vida cotidiana, levando a uma nova prática nas relações. Sendo assim, deixa de ter sentido somente a objetividade científica que propunha a neutralidade e a possibilidade de não interferência do sujeito no objeto.

A ciência pós-moderna, ao senso comunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir e autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria da vida (SANTOS, 2010, p.91).

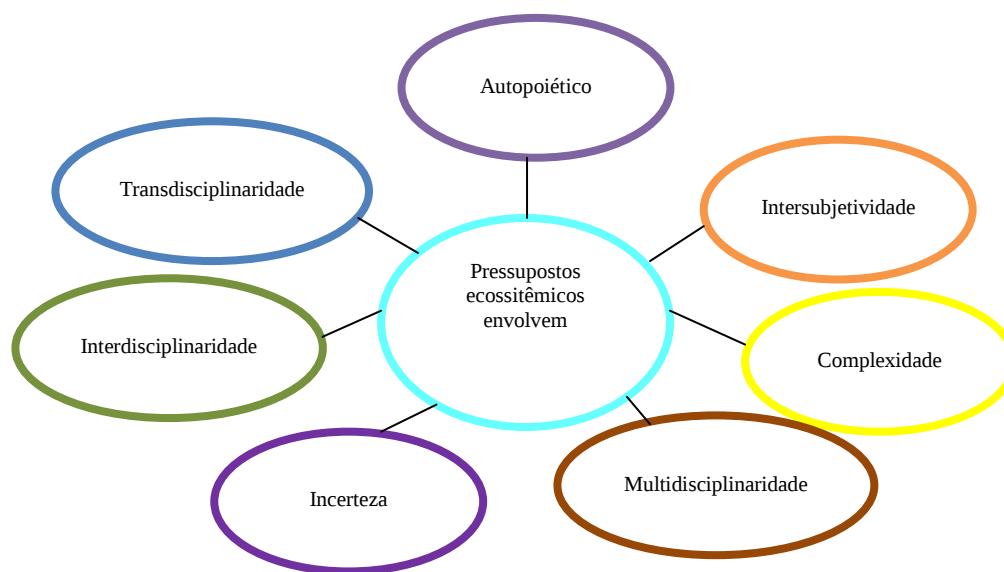
Neste enfoque, faz parte da atitude para o pesquisador e no seu fazer científico o estímulo de fazer uma fusão entre o senso comum e o novo entendimento da ciência. Para refletir como acontece a ciência, é imprescindível a evolução de uma mente ecológica situando-a em uma nova realidade que dê possibilidade desenvolvimento com novos olhares, estes sempre abertos às novas possibilidades que conduzam as sociedades a interpretarem a natureza como parte de um sistema (cosmo) integrado a espécie humana.

Quando se faz uma pesquisa tendo o paradigma da complexidade como premissa, damos de frente com as zonas de resistências ao novo, pois encontramos certa, o que causa desconforto e desassossego nas concepções já existentes. É difícil sair de um nível de realidade para outro sem romper com a zona de resistência. Pois como já mencionado anteriormente, somos prisioneiros de nossas crenças e criamos “jaulas epistemológicas” e estamos nelas tão envolvidos que é difícil nos libertarmos (MATURANA, 1999, p. 45).

Neste processo de pesquisa e pesquisador, observamos que se faz muito nítido, a triangulação caminho, processo caminhado e o caminhante, todos estes estão direta ou indiretamente envolvidos no resultado final e implicam na totalidade.

A metodologia, segundo Morin (2010), é o método que nos permite conhecer o conhecimento, lembrando que não existe um método fora das condições do sujeito aprendiz (MORAES; LA TORRE, 2006, p.153). Também não é um acontecimento que já está previamente sabido sua conclusão, é um percurso a ser caminhado, sempre aberto a novos olhares e concepções, proporcionando novas descobertas que podem trazer consigo acertos e equívocos, porém nada a ser descartado, tudo deve ser valorizado. No pensamento ecossistêmico, alguns princípios metodológicos da pesquisa precisam ser considerados como: intersubjetividade, complexidade, caráter autopoietico, incerteza, multidimensionalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Figura 4- Princípios metodológicos



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Na intersubjetividade devemos deixar aflorar nossa percepção diante da realidade que envolve a biologia humana, pois existe uma realidade independente do pesquisador. Estabelecemos um enfoque onde os dados obtidos somente serão válidos em determinada situação específica. O ambiente pode influenciar, estimular, desafiar, mas o que ocorrerá ao sujeito, o comportamento que ele irá expressar, sempre dependerá do que acontece em suas estruturas, segundo Maturana e Varela (1995), (MORAES, LA TORRE, 2006, p.154).

Na interatividade, pesquisa, pesquisador e objeto observado fazem interação modificando o comportamento de ambos os envolvidos. Interações implicam ações mútuas, recíprocas, e é a partir delas que emerge um novo sistema, uma unidade complexa ou, então, surge um novo comportamento, as propriedades das relações são dinâmicas e complexas.

Conforme Moraes e La Torre (2006):

Assim, a consciência da existência de interatividade e complexidade nos processos sistêmicos, leva-nos a compreender a necessidade de articular, religar, relacionar, contextualizar o objeto do conhecimento e problematizar sempre que necessário. O pensamento complexo, assim como o ecossistêmico, é um pensamento articulador, integrador e multidimensional, uma maneira de *sentipensar* que promove e valoriza a inteireza humana, reconhecendo a dinâmica operacional e a cooperação global que envolve as dimensões físicas, biológicas, psicológicas, sociais e culturais. (p. 155)

A complexidade nos ensina que a realidade não é previsível, linear, ordenada e determinada, mas que ela justamente resulta de situações improváveis e desordenadas. Por sua vez a complexidade, faz ver qualquer sujeito ou objeto relacionalmente inserido num meio com o qual interage e do qual é dependente.

A fragmentação, o antagonismo e a separatividade, características do paradigma cartesiano, assumem formas extremamente sutis e refinadas nas teorias científicas contemporâneas, que passaram a ser questionadas com o advento da física quântica, da psicologia transpessoal e integral. (CAPRA, 2000). Posso exemplificar tal perspectiva pontuando a fragmentação das especializações; o desvinculamento dos valores superiores da humanidade; a abordagem competitiva nas relações humanas e na exploração da natureza; o esgotamento progressivo dos recursos naturais; o consenso de que a natureza existe para o homem e a visão de homem como ente consumidor, fatores que levaram ao consumo desenfreado e à confusão entre riqueza material e felicidade (ANDRADE, 2011, p.29).

Então reconhecer a complexidade como um pressuposto ontológico do ser, epistemológico do conhecer e metodológico do fazer da pesquisa, implica em estabelecer maior número de relações com o objeto investigado. A mudança está presente nos processos de construção do conhecimento, pois sempre há algo novo a ser considerado, é parte constitutiva da dinâmica. Corroborando neste sentido Moraes e La Torre (2006) citam:

Na pesquisa, muitas vezes temos que rever o método, o caminho, alguma etapa do processo, reconhecer o próprio erro, construir um novo significado, e tudo isto é muito importante em termos hermenêuticos, pois a reconstrução do conhecimento e a interpretação de algo supõem a sua desconstrução e possibilidade de reconstrução. (MORAES; LA TORRE, 2006, p. 156)

O caráter autopoietico, ressalta por sua vez os processos auto-organizadores, que exigem auto-organização, interpretação e criação por parte do pesquisador, revelando que o conhecimento são processos interpretados pelos pesquisadores da realidade.

Criatividade, aprendizagem, intuição, emergência e auto-organização são fenômenos que envolvem uma dinâmica circular e recursiva, ou seja, uma dinâmica complexa, onde cada final significa a possibilidade de um novo começo, indicando que tudo é processual e que somos seres inacabados em processo constante de vir-a-ser (MORAES; LA TORRE, 2006, p.156,157).

Tudo isso afeta no esquema de reflexão e interpretação a realidade, pois paradigma e método são inseparáveis segundo Moraes e La Torre. Destacamos também a emergência está na estrutura dos processos de pesquisa, pois todo estado global apresenta propriedades que sobressaem e provocam e causam desassossego, e é nos fenômenos de aprendizagem e conhecimento que implica na existência de cooperação global que acontece em toda organização viva.

Isto também é válido para o conhecimento científico produzido pela pesquisa, o que nos leva também a reconhecer o papel da história de vida de cada sujeito pesquisador e a possibilidade dela influenciar a definição do objeto ou do problema da pesquisa, bem como a leitura e a interpretação da realidade, comprovando, mais uma vez, que todo e qualquer pesquisador encontra-se enredado na ordem que pretende explicar (MORAES; LA TORRE, 2006, p.157).

Nesta condição o pesquisador, crenças, compreensões, está envolvido em suas concepções, desejos e afetos, como a prática tradicional dizia. Já a incerteza é um dos pressupostos epistemológicos relevantes no desenvolvimento da pesquisa, segundo Morin tanto a incerteza cognitiva revelada pela provisoriade do conhecimento, como a incerteza histórica reveladora do caráter caótico da historicidade humana.

Moraes e La Torre (2006) afirmam que a probabilidade gera incerteza e, em pesquisa, necessitamos transformar ‘nossas certezas científicas’ em ‘certezas provisórias’ e nossas dúvidas em dúvidas temporárias, já que todo resultado científico é apenas provável (p.158).

Então em toda pesquisa é considerada a possibilidade de imprevisto, pois é um dos pressupostos básicos na construção do conhecimento, porque nossa vivência é rodeada de

instabilidades, de mudanças, de emergências, de imprevistos e de processos inovadores e criativos que acontecem conforme o desenrolar do cotidiano.

E agora, diante da incerteza ainda convivemos com a hipótese. Não seria a hipótese um questionamento a ser respondido? Contudo segundo Moraes e La Torre (2006), não há como ser respondido, não há como comprovar, pois a hipótese é um questionamento aberto.

A multidimensionalidade é todo conhecimento desenvolvido na pesquisa, que emerge de ações corporificadas, todo conhecimento produzido na pesquisa é fruto de processos que envolvem criação, interpretação, construção, desconstrução, auto-organização por parte do sujeito pesquisador em suas múltiplas relações com os outros sujeitos ou objetos pesquisados (MORAES; LA TORRE, 2006, p.160).

Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, “todos nós somos inter e transdisciplinares, pois articulamos diferentes dimensões e saberes nos processos de construção do conhecimento. É a atitude do pesquisador diante do objeto do conhecimento que pode ser considerada como sendo o ponto de partida para que a inter e a transdisciplinaridade se apresentem no processo de investigação” (MORAES; LA TORRE, 2006, p. 160). Pois num mundo complexo em que vivemos não existe receita capaz de dar conta sozinha da tarefa ou do percurso para atingir o objetivo desejado, pois o caminho do conhecimento é interminável.

Então para se pesquisar deve se levar em consideração a complexidade como ponto de partida, pois ela não é o conhecimento ou o ponto de chegada. Onde a construção do conhecimento se dará em solo instável, e a ciência diante disto deverá estar sempre aberta ao novo, já que nossa realidade é transformadora e vive em constante processo de mutação.

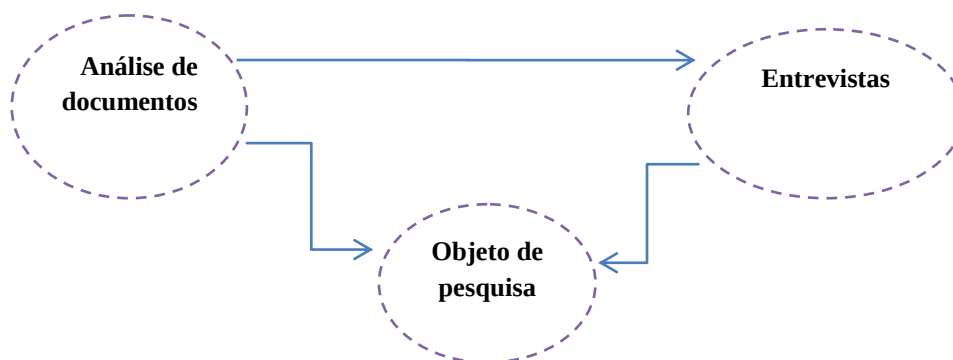
Contudo nunca são irrefutáveis os instrumentos, amostras e recursos utilizados para um novo objetivo, por vezes, podem implicar coleta de novas informações modificando, assim, a amostra inicial.

2.3 CAMINHANTES E O ENCONTRO

A pesquisa foi de abordagem qualitativa e para Oliveira (2016, p.37). “é um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua

estruturação”. Abaixo segue quadro de componentes da abordagem qualitativa utilizados nessa investigação.

Figura 5- Abordagem qualitativa



Fonte: Oliveira, 2011, p. 38 (adaptado pela autora)

Para Godoy segundo Oliveira (2016, p. 38) existem quatro principais características da abordagem qualitativa são elas:

Quadro 2 Abordagem qualitativa

1	Ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental.
2	Caráter descritivo.
3	Significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador.
4	Enfoque indutivo.

Fonte: Oliveira (2016, p. 38)

A pesquisa de cunho qualitativo na complexidade troca a resposta certa e o enquadramento pela construção, interpretação, acolhimento das diversas ideias, a verificação pela elaboração individual, a neutralidade pela participação dialógica, como citam Moraes e La Torre (2006, p.40), fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço dentro de uma concepção sistêmica.

Essa ação criadora se dá num movimento recursivo/retroativo/holográfico em que a formação do educador transdisciplinar se efetiva numa relação dialógica entre os aspectos objetivos, subjetivos, interobjetivos e intersubjetivos vivenciados. Esses aspectos humanos que compõem a educação para inteireza mostram que as partes e os efeitos têm consequências para o todo, alimentando as suas próprias causas (ANDRADE, 2017, p. 28).

Para Andrade (2011), esse princípio ratifica a perspectiva de que todo pesquisador está envolvido em suas metanarrativas, que são processos de autorreferência, de histórias de vida colocadas a serviço do processo de construção do conhecimento nas pesquisas. Tais processos estão na gênese da pesquisa, nas escolhas do pesquisador, influenciando suas decisões.

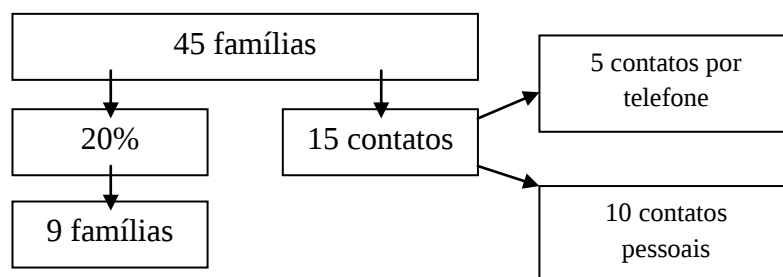
De acordo com Minayo (2010), o trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo. São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão.

2.3.1 Contexto da pesquisa

Inicialmente fizemos contato com a direção da instituição de educação infantil que nos autorizou a fazer contato com as possíveis participantes da pesquisa.

Tivemos a oportunidade de fazer contato com 45 (quarenta e cinco) famílias das crianças dos berçários I e II, pois esses seriam potenciais participantes. Optamos pelo contato via telefone ou físico quando as famílias traziam as crianças para a instituição. O critério para amostra foi de conseguir 20% (vinte por cento) das 45 (quarenta e cinco) famílias selecionadas.

Assim, os contatos foram no sentido de alcançar a meta de nove (9) famílias que pudessem participar e quando se alcançou a meta não se fez mais contato com os demais possíveis participantes. Para alcançar os 20% (vinte por cento), foram feitos 15 (quinze) contatos.

Quadro 3 Esquema de seleção

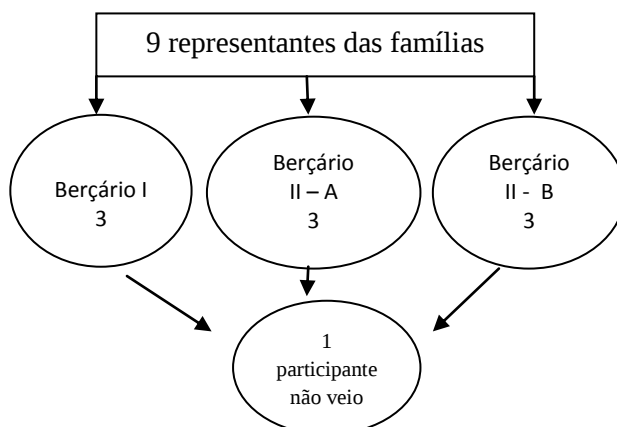
Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Em seguida, as entrevistadas foram informadas sobre a motivação da pesquisa e assim deram o seu aval em participar deste momento de conhecimento e reflexão da realidade vivenciada. As entrevistas ocorreram de forma cordial e amistosa.

Para Minayo (2010) apud Gaudêncio (2013, p.6):

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, sendo abordado pelo entrevistador.

Então para dar sequência convidamos as nove (09) participantes das turmas de berçário I e berçário II (sendo três mães do berçário I, três do berçário II – A e três mães do berçário II – B), das nove mães interpeladas, uma mãe agendou a entrevista por duas vezes e não compareceu conforme o combinado, então nosso entendimento é que de fato não houve interesse em fazer parte do processo. Desta forma, nossos sujeitos foram oito (8) participantes das famílias.

Quadro 4 Representação da seleção

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Ao iniciar as entrevistas, deparamo-nos com um campo minado, cheio de novidades e surpresas, ao qual ingressamos com potencial desejo de conseguir sanar nossos objetivos. Propondo nossa temática às entrevistadas, elas se entusiasmaram e demonstraram bastante desejo de contribuir com o nosso trabalho. Esse campo de incertezas e imprevistos foram os componentes da pesquisa ecossistêmica.

A coleta de dados aconteceu em uma sala da instituição de educação infantil, que os filhos das participantes frequentam. Iniciamos falando sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, da necessidade de oficializar a participação por meio da assinatura e somente após esse aval, elas puderam participar do nosso trabalho. Também foi informado sobre o anonimato de todas as envolvidas. Outra parte importante foi nosso pedido para fazermos as gravações das falas, para dar maior fidelidade no momento da transcrição, o que trouxe ao trabalho fidedignidade.

Partindo das necessidades primárias explanadas e sanadas, nossas participantes de acordo com o que fomos conduzindo, foram se envolvendo e respondendo de forma articulada e sistêmica, falaram livremente dos assuntos colocados em pauta, sendo conduzido para que o assunto permanecesse de acordo com nosso desejo de pesquisa.

Além das representantes das famílias, também entrevistamos duas educadoras, por serem professoras das turmas de berçário I e berçário II, compondo simplesmente o convite e aceite. Das três turmas, seis professoras, duas se dispuseram pela escolha de participar. A duração das entrevistas, tanto das famílias como das educadoras duraram de 20 (vinte) a 45 (quarenta e cinco) minutos.

Todas as entrevistas foram transcritas utilizando o aplicativo *google speech*. No entanto isso também exigiu uma segunda escuta dos áudios, pois algumas palavras não ficaram claras na transcrição pelo aplicativo. Esse processo de transcrição durou um tempo médio de quatro (4) horas por entrevista, em anexo segue o resumo do quadro transcrito.

A pesquisa foi desenvolvida em um centro de educação infantil do município de Lages, na Serra Catarinense.

Fornecemos aos sujeitos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) elaborado pela autora a partir do modelo fornecido pela UNIPLAC. Assim as participantes da pesquisa tiveram o livre arbítrio de não participar da pesquisa ou desistir a qualquer momento. Para garantir o sigilo dos sujeitos envolvidos foram utilizadas iniciais numéricas para cada participante da pesquisa.

Os possíveis riscos decorrentes da pesquisa levaram em consideração a Resolução 466 e seus artigos, parágrafos e incisos, mantendo a observância na condução da coleta de informações conforme o artigo V.3. Na hipótese de ocorrência de qualquer dano ou eminência de risco a integridade física ou psicológica será provida à assistência imediata ao (s) participante (s) independente do momento da pesquisa ou mesmo posterior ao seu encerramento conforme artigos V.6 e V.7 da referida Resolução.

Os benefícios da pesquisa referem-se ao fato do entrevistado poder ampliar conhecimentos e/ou esclarecer eventuais dúvidas sobre as relações e assim melhorar esse vínculo de extrema importância.

Com relação aos critérios de inclusão, foram convidadas as famílias que tivessem filhos com idade entre quatro meses e menores de três anos, e também fossem alunos do centro de educação infantil, a participação foi voluntária. Foram oito (8) mães de crianças que frequentam o centro de educação infantil. Também fizeram parte da pesquisa duas (2) professoras das turmas de berçário I (que compreende crianças matriculadas com até um (01) ano de idade) e berçário II (compreendendo crianças matriculadas entre um (01) e dois(02) anos de idade).

Da mesma forma, para critério de exclusão o sujeito da pesquisa foi o livre arbítrio de não participar da pesquisa ou desistir a qualquer momento.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Parecer Nº 2.049.350 em 06 (seis) de maio de 2017.

2.4 DOCUMENTO INSTITUCIONAL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Para melhor aproximação do contexto educacional investigado com a pesquisa e a pesquisadora foi necessário um mergulho pontual no documento institucional que dá vida a instituição investigada.

Para tentar preencher todas as lacunas e assim melhor embasar nossa pesquisa, buscamos o entendimento e a compreensão segundo a instituição que foi o local de coleta de dados, em seu projeto político pedagógico (PPP) diz que: tem por objetivo envolver todos os segmentos do CEIM, pais, comunidade, Secretaria Municipal de Educação de Lages - SMEL,

funcionários, em prol da melhoria e o desenvolvimento do trabalho realizado na instituição escolar (2016, p. 3).

Em sua filosofia afirma: Pais, corpo docente, corpo discente e comunidade estarão unidos para juntos melhorar a qualidade da educação, a igualdade social e as condições dignas de sobrevivência (PPP, 2016, p. 10). A instituição também buscar prestar um bom atendimento aos pais, conforme segue:

Os pais ou responsáveis pela criança devem ser atendidos, em local apropriado, para tratar questões de interesse comum. A iniciativa pode partir da escola ou da família.

Nesses encontros cabe:

- Dialogar para resolver a situação levantada ou informar questões observadas pelos educadores em classe;
- Orientar a família da criança sobre a aprendizagem e o desenvolvimento individual e coletivo da criança;
- Esclarecer dúvidas sobre a interação da criança;
- Expor o conteúdo abordado no registro avaliativo da criança (PPP, 2016, p.13).

Por parte do corpo docente é exigido que contenha em seu planejamento quer seja semanal ou quinzenal:

No Planejamento Semanal ou diário deve conter: acolhida; eixo; conteúdo; objetivo; procedimentos metodológicos; e registros da avaliação. Também é necessário que seja previsto nos planejamentos uma parceria com as famílias, através de recados, conversas diárias a respeito do processo educativa da criança. Esse vínculo tornou-se lei havendo dessa forma um dia da comemoração, sendo O dia da Família na Escola, conforme consta nos Art. 1º, 2º, 3º e 4º da Lei Municipal nº 3367, de 15 de maio de 2007 institui no Município de Lages SC “O Dia da Família na Escola”.

Art. 1º Fica instituído no Município o Dia da Família na Escola, a ser comemorado no dia 25 de maio de cada ano, tendo como objetivo estimular e incrementar a participação das famílias dos educandos nas questões e problemas da comunidade escolar.

Art. 2º O Dia Municipal da Família na escola tem por objetivo contribuir para a integração entre pais, filhos e escola, através de procedimentos informativos e educativos, chamando a atenção da comunidade para a importância da escola, estudo e família (PPP, 2016, p.16).

O projeto político pedagógico aponta como sendo uma das características da comunidade atendida: As mães e alguns pais participam de reuniões mensais, e também “muitos procuram manter o contato diário com os professores, acompanhando desta forma o

desenvolvimento de seus filhos. Existe também caso isolado de falta de acompanhamento da vida escolar da criança” (PPP, 2016, p. 22).

Com fins e objetivos enfoca a necessidade de compartilhar: Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; [...] (PPP, 2016, p. 26). O plano curricular da instituição aponta:

Na prática, estas diretrizes, concretizam-se através de ações pedagógicas como: aulas-passeios, confecção de brinquedos com sucata, registros individuais ou coletivos (desenhos, textos, escrita espontânea...), realização de receitas e atividades como piquenique, pequenos projetos (cores, identidade, copa do mundo...), trabalhamos ainda as datas comemorativas tais como: Páscoa, Dia das mães, família na escola, dia da vovó, dia dos pais, festa junina, dia das crianças. No sentido de integrar a família com a escola, além das atividades que fazem parte da rotina diária do C.E.I.M. (PPP, 2016, p.28)

A instituição traz uma proposta de articulação da instituição família e comunidade e assim coloca:

Faz-se necessário promover meios que visam a articulação entre instituição e comunidade, buscando o conhecimento e o respeito entre ambos, tendo em vista o estabelecimento de parcerias com órgãos públicos e privados beneficiando todas as crianças com os bens e serviços disponíveis.

Permitir que as crianças desfrutem dos bens, desde pequenos possibilita as crianças a construção dos sentimentos de pertencimentos a uma comunidade próxima que as protege , e o significado de ser cidadão, pertencentes a um meio que garanta seus direitos fundamentais e integrais.

Segundo as DCNEI, do que se refere à participação da comunidade, dispõem em seu artigo 8º, parágrafo 1º, inciso IV, sobre a importância de que as propostas pedagógicas das instituições assegurem: “o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade”.

O processo educativo acontecerá quando houver o envolvimento da família e a comunidade , juntamente com a instituição todos juntos cada qual com a sua especificidade, trabalharem para um desenvolvimento no trabalho cotidiano que possibilite as crianças uma construção do conhecimento.

A participação efetiva da família explicita maneiras, diferenciadas no desenvolvimento da criança, em busca do desenvolvimento de responsabilidade e integralidade para que sejam formados cidadãos participantes, atuantes e conscientes de seus deveres e direitos (PPP, 2016, p. 34).

Tudo com o objetivo de [...] Fazer com que os alunos adquiram hábitos, atitudes e habilidades para melhorar sua convivência na escola, família e sociedade. [...] Interagir com

os outros em diferentes grupos e diferentes situações, relatando suas ideias e respeitando a ideia dos outros. (PPP, 2016, p. 35)

Essas colocações, que trazem consigo o projeto político pedagógico da instituição pesquisada, apontam a preocupação de envolver a família numa trama lógica e sistêmica, na qual todos os membros do grupo estão envolvidos.

Uma vez obtidos os dados de pesquisa, que se constituíram por meio da gravação com aparelho gravador de áudio e transcritos, demos continuidade a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa.

Dentro de uma abordagem qualitativa, optamos pela metodologia de análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2007), porque tal ferramenta propicia a possibilidade de analisar as partes do texto sem perder a visão do todo (ANDRADE; PORTAL, 2012, p.135).

Caracteriza-se também como uma pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Gil (2002), o objetivo das pesquisas exploratórias é o aprimoramento de ideias sobre vários aspectos do objeto de estudo. Descritiva, por fazer o levantamento de opiniões e crenças das pessoas envolvidas no estudo.

3 SENTIDOS E SABERES DO CONHECIMENTO PERTINENTE

Este capítulo dá destaque à importância dos princípios e categorias do paradigma da complexidade para a construção de conhecimentos pertinentes na educação. Também inclui as discussões e reflexões em torno das possibilidades de aproximação do pensamento complexo, objetivando um aprofundamento da visão transdisciplinar da educação.

A educação em seu maior sentido, desde que teve início historicamente, apresentou como premissa a finalidade de garantir a posterioridade por meio da transmissão dos conhecimentos e saberes constituído, como a herança da sapiência de sua estirpe mais adulta para a mais jovem. Tem como tarefa universal e central em todos os sistemas de ensino, o cultivo do desenvolvimento intelectual dos aprendentes para que eles possam se apropriar dos conhecimentos elaborados, bem como produzir novos saberes.

Mas, além disso, defendemos a ideia de educação como princípio de múltiplas diversidades.

Cabe a educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade humana. Há uma diversidade humana [...]. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade. [...] A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2002, p. 55).

E, foi no sentido de entender a educação como uma totalidade (unidade e diversidade) e queremos nos afastar da ideia fragmentada, para assim aprofundar a visão transdisciplinar da educação que a Unesco solicitou que Edgar Morin expusesse sobre a educação do futuro. Ele aceitando o desafio escreveu “Os sete saberes necessários à educação do futuro”.

Os sete saberes indispensáveis enunciados por Morin — as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano — constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes (MORIN, 2000, p.12).

Contudo Morin (2010), não foi pretencioso ao escrevê-los, o que ele pretendeu foi expor os problemas centrais ou fundamentais, que no entendimento do autor haviam sido esquecidos ou deixados de lado, mas que para ele são fundamentais para entender o processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

Morin (2000) ao se referir às cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, afirma que todo conhecimento está suscetível ao erro e a ilusão, e o maior engano é não reconhecer o que está errado, causando ilusão ao subestimar o erro. Dentro do primeiro capítulo existem subdivisões, uma dessas chama-se calcanhar de aquiles do conhecimento: A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Existem erros de percepção, erros intelectuais, que remetem a uma interpretação equivocada podendo causar erro de subjetividade do sujeito, que pode ser o que acontece com as famílias quando deixam suas crianças nos centros de educação infantil. A instituição passar a acolher as diversas constituições de família, que contêm os mais diversos tipos de conhecimentos e histórias.

Entretanto, Morin (2011) acredita que há uma possibilidade de eliminar o risco do erro. Acontece que alguns sentimentos podem nos causar cegueira, e nós, humanos complexos em meio à unidade e à diversidade, desenvolvemos a inteligência e a afetividade. É importante que se tenha cuidado, pois esse último sentimento pode causar tanto benefícios quanto malefícios, pois há uma conexão entre uma e outra, intelecto e afeto. Assim, a educação se dedica a identificar a origem de erros, para evitar ilusões e cegueiras, por meio de problematizações que estão mergulhadas num contexto holográfico e sistêmico.

Outra subdivisão são os erros mentais: nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo. Para Morin (2000), [...] as vias de entrada e saída do sistema neurocerebral infiltram-se em nossa visão ou concepção do mundo exterior. Remetendo ao contexto da educação infantil podemos identificar um erro de egocentrismo, este faz parte do erro mental. Quando os pais deixam os filhos com as professoras e solicitam uma atenção especial, pois seu filho teve temperatura alta ou algo do gênero, sem pensar que seu filho não é único, e todos especiais para as professoras. “Assim, a memória, fonte insubstituível de verdade, pode ela própria estar sujeita aos erros e às ilusões” (MORIN, 2000, p.22).

Faz parte da subdivisão, os erros intelectuais que estão imbricados na lógica ordenadora de seja qual for o sistema de ideias, resistir às informações que não lhe convém ou não consegue compreender, rejeitando essas novas teorias, doutrinas ou ideologias.

Outro erro é o da razão, que consiste na diferenciação entre vigília e sonho, o imaginário e o real, o subjetivo e o objetivo. É a atividade racional da mente que solicita para o controle do ambiente, da prática, da cultura, do próximo.

A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão. Morin (2000) aprofunda melhor sobre racionalidade afirmando que existe a construtiva, que deve estar sempre predisposta a apreender e construir teorias coerentes, contudo a racionalidade traz consigo em sua expressão uma possibilidade de erro e ilusão, isso acontece quando se corrompe. A racionalidade é o resultado da negociação das informações, é um eterno confronto entre as ideias, e a lógica é o resultado desse processo. É um processo circular em que reconhecemos a racionalização até em nossa racionalidade. Então nos processos de educação sempre consideramos o todo, fazendo autocrítica, analisando as relações sociais das quais fazemos parte, já no ambiente educacional, para resolver situações diversas é de extrema relevância que tenhamos racionalidade coerente. Para corroborar com nosso entendimento, buscamos em Arruda (2012) que diz:

Além do erro, há também a marca da cultura, por meio não só da linguagem, mas também das ideias fortes, das crenças. Em geral, quando a marca de uma cultura é muito forte, ela impede que as ideias diferentes se expressem. Nesse sentido, há que refletir ainda sobre os determinismos culturais que acabam por nos impor certos conformismos cognitivos. (ARRUDA, 2012, p. 2)

O *imprinting* cultural é o nosso distintivo que nos induz a desabonar tudo aquilo que está em divergência com as nossas crenças.

O inesperado surpreende. “É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, estas não tem estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar” (MORIN, 2000, p.30). É óbvio que isso acontece conosco frequentemente, a cada acontecimento em sala com nossas crianças, a cada questionamento pelos pais ou responsáveis, e não podemos deixá-los sem resposta, ainda que esta seja em forma de outro questionamento. Nessa relação de indagações o grau de confiabilidade fica aparente e é quando percebemos que os pais depositam nos professores uma esperança ou uma confiança maior.

Mas, “a incerteza do conhecimento traz consigo as causas de erros e de ilusão múltiplas e renovadas constantemente em todos os conhecimentos” (MORIN, 2000, p.31) Porém ela, a incerteza, é o oxigênio que alimenta a necessidade de ir mais profundamente.

Contudo, a educação fornece o apoio substancial, a mola propulsora para estimular, desafiar e inovar em direção a novos horizontes.

[...] as possibilidades de erro e de ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia d/a mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do interior, encerradas, às vezes, no seio de nossos meios de conhecimento, fazem com que as mentes se equivoquem de si próprias e sobre si mesmas (MORIN, 2000, p.33).

É para evitar esse risco que a educação se torna fundamental para a clareza nas decisões que os educadores da infância têm que tomar, diante do contexto questionamos, que o conhecimento pertinente dialoga com as diversas opiniões e contradições tendo como foco o melhor para os pequenos estudantes.

Corroborando na construção de um conhecimento pertinente Arruda (2012) relata que há uma convergência a observar algumas doutrinas se solidificarem e persistirem. Em se tratando do sistema educacional, o paradigma da “simplificação” nos fez reduzir o que é complexo ao simples. Esse ponto de vista ainda fragmenta nosso conhecimento e evita o conhecimento do complexo. É preciso estar alerta para o perigo da possessão pelas ideias: nós as possuímos, mas elas também nos possuem. Então, como não ser possuído por ideias paralisantes? Como rever conceitos e paradigmas educacionais?

Entrando especificamente no que nos interessa os princípios do conhecimento pertinente, em que a pertinência do conhecimento é a primeira subdivisão deste conhecimento, que no auxilia a compreender o ser, no sentido de cidadão do novo milênio: como ter acesso “às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo?” (MORIN, 2000, p.34)

Para que tenhamos condições de articular nossas ideias e rever nossas atitudes e conceitos preestabelecidos necessários, é fundamental uma reforma do pensamento, para que essa nova condição seja concebida é de extrema importância que haja a reforma também de modelos, normas ou regras já existentes de modo que seja suprida por novas concepções, eis a questão fundamental da educação, promover meios de estimular novos conceitos e a partir daí então constituir este novo conhecimento.

Pensar em como podemos fazer isso com o nosso público da educação é suscitar ideias e problematizar os acontecimentos, de forma respeitosa. Nas palavras de Morin (2001),

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo (MORIN, 2001, p.566).

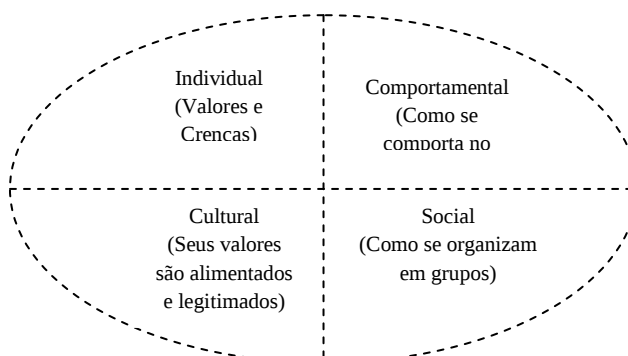
Nesse sentido, então, temos a possibilidade de diálogo entre família e educadores da infância, como algo que unirá o conhecimento pertinente desses grupos em prol do desenvolvimento da criança, rompendo com a fragmentação que constitui hoje uma problema universal com consequências globais.

Morin (2010) vê na educação um problema universal, devido a fragmentação dos saberes e da desunião dos conhecimentos que acaba por torná-los complexos, não nos permite perceber a existência de adversidades multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Nessa inadequação tornam-se os grupos invisíveis e desunidos. Para que o conhecimento seja pertinente, a educação tem que torná-los evidente, num diálogo sistêmico em que as diferenças as separam e as complementaridades os unem.

O contexto existe para dar sentido ao todo, uma vez que ao considerar somente as partes, isso não é possível, podemos incorrer no erro e ilusão equivocadamente. “Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e texto necessita do contexto ao qual se enuncia” (MORIN, 2002, p.36).

Assim somos nós, a parte de um todo e carregamos em nós um pedaço do todo, ora pois, com nossas crianças também é assim, elas são parte de uma origem, de uma sociedade na qual estão inseridas por meio da família, trazem no gene traços físicos ou psíquicos, enquanto cidadãos de direito trazem as vivências, saberes, valores, do qual são parte integrante do todo, por isso faz se necessária a contextualização, conforme se apresenta na figura:

Figura 6-Criança na sua inteireza



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Ao perceber que a criança está na instituição de educação infantil por inteiro e que faz parte do todo, apresenta-se no mundo com quatro dimensões fundantes. A dimensão individual que mostra pelas ideias, crenças e valores que traz no contexto. Nesse contexto se comporta e se materializa nas atitudes, compondo sua dimensão comportamental que é alimentada pelo discurso cultural, legitimada pelo grupo familiar que pertence e social como um grupo que se organiza. Essas dimensões, podem se apresentar de forma organizada ou desorganizada, complementares uma da outra, como nos diz Morin:

O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. (MORIN, 2002, p.37)

O ponto singular de um holograma é demonstrar que as partes só podem ser entendidas e compreendidas em função do todo e vice-versa. Para podermos compreender a organização dessas dimensões, bem como o significado de um fenômeno que ocorre na vida da criança, é necessário situá-lo no seu contexto. Portanto, o conhecimento pertinente é aquele que considera em sua constituição os princípios básicos da complexidade e leva em conta todas as dimensões que compõe a criança na sua inteireza.

O convívio das famílias com as instituições é muito mais do que abrir portões e vagas, mas, se retrata com estar aberta à infância e a toda potencialidade que advém de sua história familiar e das dimensões apresentadas, de sua cultura local e de suas relações familiares, valores. Na perspectiva da complexidade, a instituição de educação infantil é considerada um sistema aberto composto por elementos em interação como a turma no qual a criança está inserida, o grupo de professores, a direção e os funcionários e as famílias, em permanente interação. Como qualquer sistema, a instituição de educação infantil é um sistema que se caracteriza pela a autorregulação de seus pares, mas, que ao mesmo tempo confere autonomia e individualidade própria.

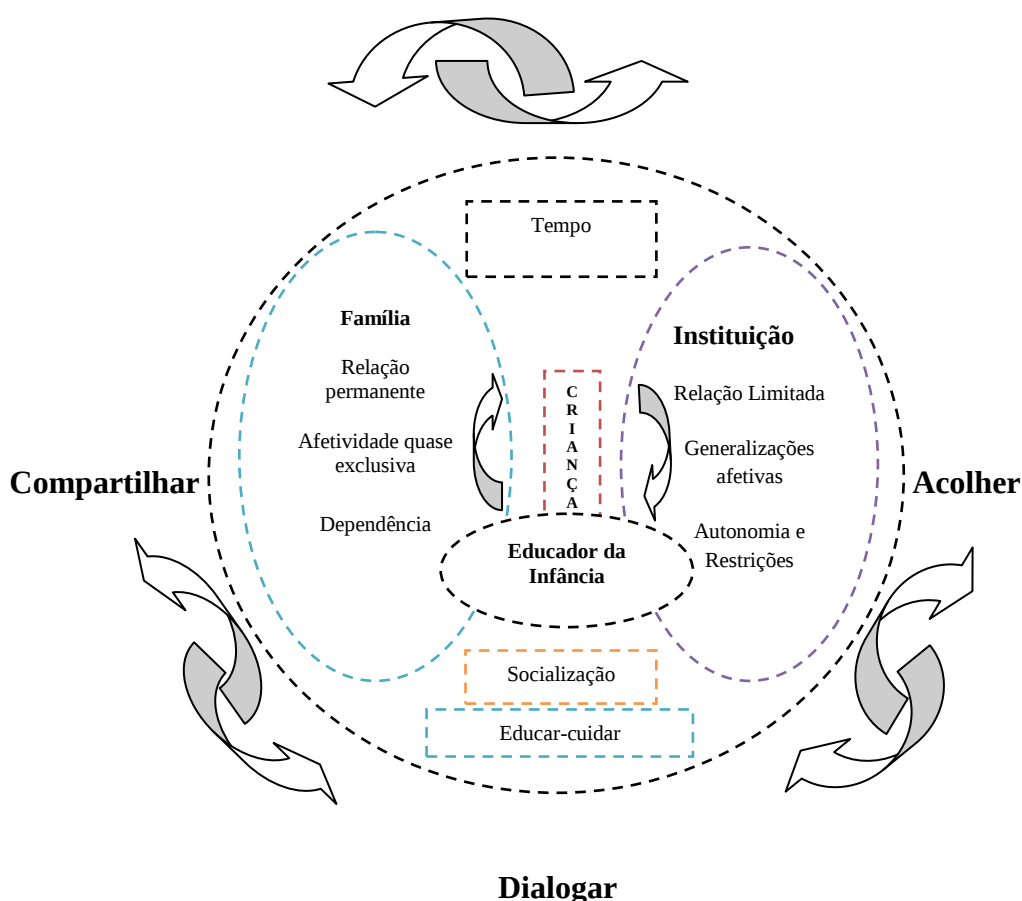
Para Relvas (2006, p. 120):

[...] a escola, tal como a família, é um sistema social bem organizado e hierarquizado [...] e complexo. Assim, possui uma estrutura integrada e estável, equipada com dispositivos auto-reguladores, com um considerável grau de autonomia. Obviamente, possui também um conjunto de regras ou meta-regras que vão influenciar a sua estrutura e o seu funcionamento e que

têm por função (tal como na família ou em qualquer outro sistema) assegurar a coesão e a estabilidade dos elementos em interação.

Com base nessa perspectiva e considerando as dimensões que compõe a criança, Relvas (2006) ainda nos apresenta à complementaridade de funções e papéis entre a instituição de educação infantil e família, o que podemos afirmar que embora essas funções sejam similares ou idênticas, cada um dos sistemas desempenha papéis diferenciados e autônomos conforme exemplificado na figura 7.

Figura 7 - Instituição articulada



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

A criança está num contexto aberto e dinâmico, num tempo de socialização com pares antagônicos e complementares em que a instituição de educação infantil tem se constituído por relações limitadas, generalizações afetivas e por um movimento em prol da autonomia, mas com restrições. A família nessa relação, complementar e antagônica, almeja

ter relações permanentes e por uma afetividade quase exclusiva que direciona para a criança uma dependência. Nesse contexto então, procuramos compartilhar, dialogar e acolher a todos numa relação de cuidar e educar, que é função dos educadores da infância.

O que desejamos é que as relações entre família e instituição de educação infantil, se complementam e se completam, uma vez que cada uma das partes tem por atribuição acolher e compartilhar a educação e o cuidado com as crianças pequenas, tornando-se o todo. A família e a instituição de educação infantil, entrelaçadas numa trama dialógica, sistêmica e complexa, devem manter o diálogo, socializando as informações em prol das crianças, uma vez que com a rede familiar a criança tem total dependência havendo uma relação permanente e afetividade exclusiva, na instituição a relação acontece temporariamente entre seus membros e a afetividade é quase exclusiva em ambos os grupos. A instituição por meio do educador da infância tem por sua vez algumas responsabilidades com relação ao cuidar e educar, uma vez que o tempo que a criança passa na instituição é bem significativo, e a família por sua vez apresenta dificuldades em tirar um tempo para dar a atenção necessária quando lhe é solicitada pela instituição de educação infantil.

Diante da figura 6, podemos considerar que a família deve ser concebida como um sistema competente (AUSLOOS, 2007), auto-organizado (MATURANA e VARELA, 2001), complexo (MORIN, 2010) e, como tal, ativamente corresponsável pelo seu processo de transformação” (ALARCÃO, 2002, p. 95), das crianças.

Morin (2010) ainda dá ênfase salientando a importância ao multidimensional, considerando que a criança é composta por outras dimensões, além dos já destacados, pois ela é ao mesmo tempo biológica, psíquica, social, afetiva e racional, dentro de uma sociedade da qual ela faz parte e esta por sua vez também é constituída por distintas grandezas histórica, econômica, sociológica e religiosa. Analisando essas composições é que percebemos que fazemos parte do todo, assim como o todo é por nós composto, por isso da complexidade quando estamos lidando com pessoas que trazem consigo concepções que não são só suas, precisamos considerá-las como parte de um todo assim como a sua família, eis um trabalho que deve ter carinho, consideração e respeito por todos os envolvidos (família e educadores da infância e criança).

O conhecimento pertinente enfrenta a complexidade. “*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...]” (MORIN, 2002, p.38). Então nossa compreensão de família é de complexidade, pois seus integrantes compõem o que foi tecido junto, numa fusão entre a

unidade e a multiplicidade, que é o que cada integrante é único e o conjunto deles a multiplicidade.

Em consequência, a educação promove a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (MORIN, 2002, p.39). A inteligência geral é poderosa, pois tem a habilidade de lidar com problemas especiais. Essa inteligência é estimulada de forma a mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo, é nesse sentido que a educação torna-se fundamental, pois “deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência natural” (MORIN, 2002, p.39).

Para tanto, torna-se função dos centros de educação, na contemporaneidade, preocupar-se não apenas com o conteúdo a ser apropriado pelas crianças. À instituição de educação infantil compete a empreitada extraordinária de mediação da construção de conhecimentos que dialoguem entre si.

A instituição de educação infantil ao identificar esse novo cenário, justifica e ressignifica seu projeto educacional. Isso que nos move a repensar os caminhos e as funções didático-pedagógicas quando se propõe a trabalhar com a diversidade e multiculturalidade.

O conhecimento pertinente necessário no entorno da relação família, instituição de educação infantil por um lado, se baseia em princípios, como flexibilidade, cuidado, liberdade, socialização, aprendizagens, brincadeiras, comunicação e relações sociais das crianças com os adultos. Por outro, as famílias desejam sempre a possibilidade de uma acolhida integral das crianças. Entretanto, a comunicação entre família e educadores da infância, nessa perspectiva, caminha para uma proposta de uma estrutura sólida para dar conta da complexidade da educação e as relações que são tratadas nesse contexto.

Por isso nós educadores não podemos tratar as crianças apenas considerando sua pouca idade, ou somente na criança em si, ela é a parte de um todo, está contextualizada nesse todo, que é o global, o complexo e múltiplo. A educação para o século XXI necessita vincular-se o complexo e as ações reducionistas precisam ser evitadas na sua origem.

O princípio da redução leva a restringir o complexo ao simples, podendo cegar ou excluir o que não se encaixe nos padrões ditos normais fazendo com que nossa sociedade se torne seletiva e excludente.

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente

cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo. (MORIN, 2002, p.43)

É sabido que quando fazemos um prejudgamento incorremos ao risco de erro e ilusão, podemos estar tendo as cegueiras do conhecimento, nos induzindo a considerar somente uma parte do todo, e sem considerar o todo será difícil ter uma visão que contemple o conhecimento pertinente.

No marco de várias contradições, a instituição de educação infantil é pressionada a rever suas ações rompendo a zona de resistência ao complexo. De maneira ímpar privilegia capacidades mais complexas, potencializando a criança que aprende na articulação entre o raciocínio lógico (razão) e a sensibilidade humana (emoção), diante do desafio de mediar os conflitos sociais que prejudicam uma convivência saudável.

Morin (2004) caracteriza o conhecimento pertinente como sendo aquele [...] “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”. A psicologia cognitiva demonstra que a pertinência de um saber consiste em saber situá-lo num contexto sendo simultaneamente analítico e sintético, religando o todo às partes e as partes ao todo. Dessa forma, “o conhecimento pertinente não é fundado numa sofisticação, mas numa atitude que consiste em contextualizar o saber” (MORIN, 2004, p. 86).

Então sempre e em todo lugar devemos considerar o todo, o que é tecido junto, para de fato ter significado, não podemos nos deixar tomar pela falsa racionalidade, senão teremos nosso conhecimento mutilado, reduzido, e a inteligência será apenas abstrata, artificial, devemos ter a nossa cabeça bem feita.

Nesse contexto, complexo e perseguindo a busca do conhecimento pertinente aos sistemas nos quais a criança se encontra, apresentamos a possível relação entre família e a criança.

4 CRIANÇA E FAMÍLIA

Se pensarmos, “na origem etimológica do termo família, percebemos que ela remonta à palavra latina *famulus*, que designava o *escravo doméstico*. Esse termo foi criado pelos romanos para identificar uma instituição social que surgiu no interior das tribos latinas, ao adotarem a agricultura e o trabalho escravo. Era uma característica serem chefiada por um homem, que possuía o *paterpotesta* (poder de vida e morte) sobre a mulher, os filhos e certo número de escravos”. (ARAÚJO, 2006, p.71)

Para a Antropologia, o conceito de família tem sido utilizado com relação à unidade de reprodução biológica e social, criada por laços de aliança, por casamento ou uniões consensuais, por vínculos de descendência entre pais e filhos biológicos ou não e por elos de consanguinidade. Nesse sentido, a família tem se concretizado por meio de diferentes arranjos (ALBUQUERQUE, 2009, p. 23).

Para Oliveira, a família o primeiro grupo social da criança e que tem maior competência para apresentar o desenvolvimento da criança, com informações desde a gestação à idade atual. “É quem convive com a criança nos momentos em que não está na creche e conhece todos os contextos que fazem parte de sua vida”. (OLIVEIRA, 2009, p. 36)

Assim, num mundo complexo, como se apresenta na contemporaneidade, a educação na vida das pessoas começa desde o nascimento e não há um fim. Então a educação como construção permanente toma significados constituídos a partir das experiências de vida e nas relações sociais. Montandon e Perrenoud (2001, p. 1) afirmam que “a experiência de escolaridade não é vivida por todos da mesma forma. Mas, de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a instituição de educação infantil faz parte da vida quotidiana de cada família”. No entanto, é na família que as primeiras relações sociais se constituem, por isso, ela assume o papel essencial no processo de educação das crianças. Sendo a instituição de educação infantil uma organização social, a sua atividade é comunicar como as relações se constituem entre esses diferentes protagonistas. A instituição de educação infantil é permeada de significações próprias de educadores da infância, famílias e crianças. Nessa comunicação, a família e os educadores da infância, estão permanentemente em vigilância, controle e avaliações recíprocas.

Isso para Relvas (2006) e Alarcão (2002) frequentemente coloca a criança num conflito de lealdades e a obriga a definir estratégias próprias entre as dos seus parceiros relacionais, de forma a evitar definitivamente a ligação a um dos parceiros e a traição a outro.

Em se tratando de criança e de desenvolvimento infantil, parece-me evidente, na nossa cultura, que os contextos a serem considerados devam ser a família e a instituição educacional, não somente pela tradição imposta a esses ambientes, mas, sobretudo por serem espaços privilegiados e, frequentemente únicos, nos quais a vida cotidiana infantil acontece (SAMBRAMO, 2006, p.139).

Qualquer que seja o tipo de relação entre o sistema familiar e a instituição existirá sempre comunicação pautada em diferentes parceiros, seus papéis e funções. A comunicação é portanto, o “ingrediente” fundamental para interações entre a família e a Instituição de educação infantil.

Para Araújo (2006), não existe uma família universal e única, por isso as relações travadas com a instituição se constituem sempre diferentes. As muitas utilizações variadas desse termo exigem que se especifique de que família se trata:

[...] em que lugar vive, a qual estrato social pertence, em que época se situa. Portanto, para se realizar uma análise conceitual da família, é impossível qualquer pretensão de universalidade. De fato, a generalização do conceito de família, para designar instituições e grupos sociais tão diversos historicamente, acaba por ocultar as diferentes formas de organizações familiares (ARAÚJO, 2006, p. 72).

É necessário enfatizar que a família é uma dentre “tantas instituições que vêm sentindo as profundas e aceleradas transformações pelas quais passa a humanidade no mundo contemporâneo, demandando novas organizações sociais” (FORTKAMP, 2008, p.16). Essa nova configuração familiar também apresenta um formato com trajetórias individuais, que se expressam em arranjos diversificados e em espaços e organizações domiciliares inerentes se manifestam cotidianamente.

Desse modo, para definir o que é família buscamos evitar o padrão absoluto. Dentro desse contexto Albuquerque (2009, p.36) considera a família como “a base de estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de heranças, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas”.

Para Fortkamp (2009, p. 51), a compreensão da família como uma das instituições básicas da sociedade, como espaço privilegiado para o desenvolvimento humano é destacada

por estudiosos de várias áreas, sobretudo da sociologia e antropologia social, como também psicologia, história, economia, direito, filosofia e serviço social.

Araújo (2006) cita conceito de família como:

[...] núcleo em torno do qual as pessoas se unem, primordialmente, por razões afetivas, dentro de um projeto de vida comum, em que compartilham um cotidiano, e, no decorrer das trocas intersubjetivas, transmitem tradições, planejam seu futuro, acolhem-se, atendem os idosos, formam crianças e adolescentes [...] (2006, p.71).

Ainda sobre família, Araújo (2006, p.71) afirma que: “o eixo sobre o qual ele se estrutura é o papel afetivo e socializador da família”. Entendemos que é no seio familiar que acontece o desenvolvimento humano, pois é um dos locais mais oportunos para isso.

Na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), tratado em âmbito internacional, os Estados-partes declaram-se:

[...] convencidos de que a família, como elemento básico da sociedade e meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias para poder assumir plenamente suas responsabilidades na comunidade” e reconhecem que “a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão”. (BRASIL, 1988)

Fortkamp (2008, p.16), afirma que “é dever do Estado e opção da família assegurar a educação da criança a partir do seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função. As instituições da educação infantil têm uma especificidade que as torna diferentes da família e dos educadores da infância e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, desenvolver atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças”. Para Albuquerque (2009, p. 23), “de acordo com a sociologia, a família é compreendida com um grupo concreto de convivência, no qual ocorre a socialização dos filhos e a construção do *habitus* [...]”. Já no cenário nacional temos Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, Art. 19, que estabelece:

[...] a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado isso aparece no artigo 226, e para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que determina: “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família e, excepcionalmente, em família substituta” (BRASIL, 1988).

De acordo com o já mencionado, notamos a importância da família em relação ao acolhimento da nova vida que se instala em seu seio, no sentido de desenvolvimento e formação humana, especialmente nas relações comunicativas.

Indo ao encontro do que mencionamos Albuquerque diz que:

Uma reflexão mais crítica sobre a família permite descobrir que, entre nós, ela não é apenas uma instituição social capaz de ser individualizada, mas constitui também principalmente um valor. Há uma escolha por parte da sociedade brasileira que valoriza e institucionaliza a família como uma instituição fundamental à própria vida social. Assim, a família é um grupo social, bem como uma rede de relações (ALBUQUERQUE, 2009, p. 28).

As relações entre as pessoas que compõem o grupo familiar podem ser entendidas, analisadas e sentidas pelas reais carências em qualquer sentido de seus componentes, essa trama contemplando diversas relações tanto de sentimentos carinhos quanto necessidades biológicas, são características de quem convive. Contudo, vale destacar que de certa forma, a família se estrutura de modo hierárquico e essa hierarquia pode resultar de diversos aspectos: financeiro, idade ou outros.

[...] as relações nos contextos familiares estão articuladas com diferentes fatores, como as relações de gênero, geração, poder, vínculos afetivos, valores religiosos, trajetórias individuais, papéis sociais e domésticos, escolarização, vivências culturais, fatores econômicos, entre outros (ALBUQUERQUE, 2009, p. 29).

Nesse contexto Fortkamp (2008, p. 58), ressalta ainda que “os autores caracterizam as famílias brasileiras por uma grande parentela, com sistema hierárquico, autoridade paterna, monogamia e indissolubilidade do casamento”.

As relações familiares encontram-se permeadas por conceitos e valores historicamente construídos na sociedade e individualmente reconstruídos na história de vida de cada um, nas interações que estabelece e nas atividades que desenvolve.

Em cada cultura, num determinado momento histórico, predominam modos de interação, enquanto que outros são menos frequentes. Mães, pais, avós compreendem sua tarefa socializadora das mais diversas formas e assumem essa missão do jeito que foram aprendendo ao longo de suas vidas. As famílias procuram adaptar os valores aprendidos em suas famílias de origem, com aqueles partilhados com seus pares e com outros aprendidos com os diferentes grupos sociais com os quais convive e as informações que recebe (ARAÚJO, 2006, p. 113).

Para Fortkamp (2008, p.61), o Brasil, dadas suas condições de país continental, acrescidas da diversidade de raças que povoaram suas terras, caracteriza-se pela pluralidade de organizações familiares. Assim, “falar genericamente da família, sem considerar tamanha diversidade econômica, social e cultural, é insensatez”.

Complementando a ideia de família, Albuquerque (2009, p.40) menciona especificamente as lógicas que emergem das relações entre adultos e crianças nos contextos familiares; assim, elas acontecem no cotidiano, mas estão implicadas das experiências sociais passadas que são heterogêneas para cada integrante do contexto familiar. Além disso, nos fala da “pluralidade e da heterogeneidade das disposições incorporadas por cada agente (nas sociedades e nos contextos familiares) com diferenciações culturais, nas quais a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças”.

Araújo (2006, p.19), lembra que a legislação brasileira estabelece que a convivência familiar é um direito da criança, assim como o acesso à creche e instituições educativas similares. “Para assegurar à criança a possibilidade de se desenvolver plenamente e exercer seus direitos sociais, desde o nascimento, é legítimo e necessário exigir que o Estado cumpra o dever de assegurar sua garantia”. Para Lévy-Basse e Michard (1988^a, p.23), numa perspectiva sistêmica, a dimensão coeducativa (família e Instituição), “é essencialmente para preservar o espaço psíquico da criança: a criança tem direito ao seu sonho, ao seu romance familiar”. Este sonho pode ser ameaçado pelas desqualificações recíprocas presentes nas relações entre família e educadores da infância, em que as crianças estão mergulhadas num conflito de lealdades. Neste foco, a comunicação entre esses pares, permite à criança vivenciar um espaço de liberdade onde poderão ser expressas as suas dúvidas e os seus fantasmas em relação aos diferentes parceiros (educadores da infância e família) da sua escolaridade (LÉVY-BASSE; MICHARD, 1988^a).

“A família é o núcleo social pelo qual a criança tem a possibilidade de apreender e desenvolver sua personalidade, segundo valores sociais e morais” (CAETANO e YAEHASHI, 2014, p. 103). Por esse motivo é que entendemos que a criança acaba levando para a instituição de educação infantil uma gama de pensamentos, valores e atitudes do âmbito familiar que irão lhe acompanhar pela vida.

Diante da importância da família no desenvolvimento da criança, em todos os aspectos de sua formação, vale destacar como a instituição de educação infantil se mostra eficiente ou não, observando a necessidade de construir estratégias de comunicação que liberte a criança da sua posição fantasmagórica e de refém entre os dois sistemas. A criança

exprime desse modo às particularidades da comunicação existente entre a família e a instituição de educação infantil.

Por isso, “algumas questões são tecidas com a trama das lógicas familiares: a educação infantil será pensada enquanto uma política social e educativa ou muito mais como um projeto individual de cada família para suas crianças? Ou seria a educação das crianças pequenas compreendida como um dever social, compartilhado entre a família, o Estado e toda a sociedade?” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 17)

Para fundamentar melhor, buscamos em Araújo a noção de que nossa sociedade contemporânea é ampla na coexistência de várias estruturas familiares:

[...] famílias nucleares – pai, mãe e filhos; famílias alargadas – pai, mãe, filhos, avós, tios, primas; famílias sem laços consanguíneos – crianças adotadas por casais ou por uma única pessoa; as chamadas famílias monoparentais, que são chefiadas só por mulheres ou só por homens – pai ou mãe e os filhos do casamento desfeito; as famílias compostas por casais homossexuais e filhos adotivos ou filhos de um dos membros do casal; as chamadas famílias unidas ou reconstituídas – formadas por um casal, os filhos de cada um – frutos de uniões anteriores, e os filhos de ambos, dentre outras estruturas que por ventura nos escaparam (ARAÚJO, 2006, p.106)

Faz-se necessário esta explanação para termos maior esclarecimento evitando, assim, situações que demonstrem falta de respeito e preconceito para com os integrantes dos membros que compõem a família, pois essas novas dimensões são resultado da contemporaneidade.

Para Araújo (2006), a família adquire especial importância para a construção da identidade da criança, na medida em que se constitui, ao mesmo tempo, em meio de desenvolvimento infantil, em que a criança começa por encontrar maneiras de satisfazer suas necessidades e a conquistar suas primeiras condutas sociais, e em grupo, no qual ela desenvolve sua personalidade, assim como a consciência de si. Nela, a criança começa a tomar consciência de suas próprias capacidades, de seus sentimentos, de si mesmo, como *sujeito* e como *objeto*, isto é, como *si próprio* e como *outro*. “É primeiramente o grupo familiar onde a criança ocupa um lugar determinado na constelação constituída pelo conjunto dos pais e dos irmãos e irmãs. A criança faz nele a aprendizagem útil ou viciada de certas relações e sentimentos sociais” (ARAÚJO, 2006, p.113).

Corroborando com isto, a

[...] “novidade” do nascimento provoca, na rede de relações da qual a criança começa a fazer parte, sentidos que se convergem no significado educativo, a partir de diferentes dimensões subjetivas (já existem outros filhos,

experiência com outras crianças, afeto, preocupação, zelo, medos) e objetivas (alimentação, troca de fraldas, choros) entre inúmeras outras que poderiam ser citadas e narradas. Para os adultos, trata-se de “devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo”[...]. Compreendi que uma das respostas encontradas pelos adultos é o “cuidado” como uma das dimensões da educação, como uma resposta à continuidade e renovação do mundo através das crianças. Através das crianças, os adultos “ressignificam sua existência” e suas formas de ser e estar no mundo (ALBUQUERQUE, 2009, p. 49).

Geralmente, quando se pensa em família, logo se imagina que este núcleo tem condições de oferecer tudo que contempla a satisfação dos componentes desse grupo, que possui convivência, inclusive, dando a criança subsídios para todas as suas necessidades. Porém, para que os responsáveis pela família possam cumprir suas obrigações, é indispensável que sejam abonadas a estes as condições necessárias para auxiliar, criar e formar sua prole.

A convivência familiar favorece a socialização e o desenvolvimento de práticas de tolerância e divisão de responsabilidades, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência. Além disso, a família é, independentemente de sua forma de organização interna, o lugar inicial para o exercício da cidadania sob a marca da igualdade, do respeito e dos direitos humanos.

A família é o lugar onde se forma a estrutura psíquica e onde a experiência se caracteriza, em primeiro lugar, por padrões emocionais. A função de socialização está claramente implícita nesta definição, mas a família não está sendo conceituada primordialmente como uma instituição investida na função de socialização. Ela é, em vez disso, a localização social onde a estrutura psíquica é proeminente de um modo decisivo (ARAÚJO, 2006, p.121).

Albuquerque durante sua pesquisa, diz que a educação é um processo de “hominização” que começa no nascimento:

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender a construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado (CHARLOT APUD ALBUQUERQUE, 2009, p.43).

Ainda complementa:

“[...] educação das crianças pequenas” está implicada neste movimento de constituição de si e dos outros que se concretiza nas relações e exige a mediação consigo, com o outro e com a sociedade. A educação com sentido coletivo e o cuidado como uma dimensão inerente à educação e compreendida pelos diferentes adultos corresponsáveis pela educação das crianças [...](ALBUQUERQUE, 2009, p. 54).

Para tanto, a educação das crianças pequenas está imbricada neste sentido de composição de si e dos outros que se perpetua nas relações, sendo constituída na mediação com a sociedade e consigo próprio, pois a educação faz-se no meio coletivo e o cuidado é uma parte integrante da educação.

Conhecer os contextos familiares e suas relações permite o envolvimento com o cotidiano a partir de seus modos de vida: “na alimentação, na linguagem, na cultura, nas brincadeiras, na divisão dos trabalhos e funções domésticas, nas hierarquias e relações de poder do trabalho doméstico”. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 119).

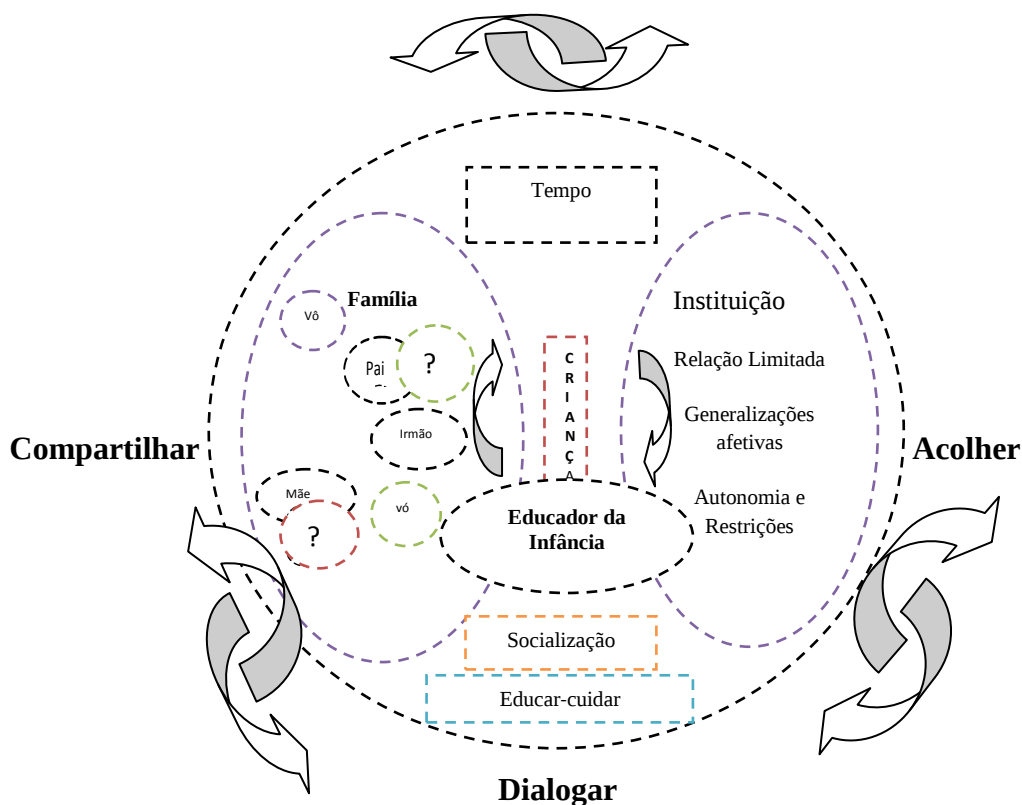
Nesse contexto percebemos a necessidade de perceber a família dentro de um paradigma sistêmico que a compreender a enquanto grupo relacional complexo com características específicas e se constitui numa lógica circular de causas e efeitos. Assim, podemos definir a família como “um sistema auto organizado, social e aberto” (RELVAS, 2000^c, p. 22) em que esses membros se “desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interações particulares que lhe conferem individualidade grupal e autonomia” (RELVAS, 2000^c, p. 24) se fundamentando pelas pessoas que dela fazem parte ou se relacionam dando significado às relações interpessoais (ALBERTO, 2005; RELVAS, 2002^a). “A família é uma produção do discurso familiar que, simultaneamente, o constrói” (RELVAS 2002^a, p. 310).

A família tem duas funções claras: a função interna, representada pelo desenvolvimento e proteção de suas crianças; e, a função externa permeada pela socialização dos membros da família, adequação e transmissão de determinada cultura (ALARCÃO, 2002; RELVAS, 2006). Assim, embora consciente da intervenção externa do meio, a família não depende das influências exteriores, possuindo capacidades decisórias e reguladoras que lhe legitima as possibilidades de diálogo com os fatores e funções externos. Relvas (2000^c, p.24) resume essa perspectiva dizendo que, “uma família evolui e transforma-se, os membros que a constituem alteram-se, mas ela não deixa de ser família, aquela família” com configurações particulares sem nunca lhe modificar a identidade básica. (figura 8)

Desse modo, a família é ao mesmo tempo um sistema aberto, mas organizacionalmente fechado, o que faz com que ela se distinga de outros sistemas, como por

exemplo, o da instituição da educação infantil. O sistema familiar é composto de um holograma de partes e todo “o individual, a família nuclear, a família alargada e a comunidade — é simultaneamente um todo e uma parte, não mais um do que o outro, sem que um rejeite ou conflite com o outro” (MINUCHIN & FISHMAN, 1981, p. 13).

Figura 8 - Sistemas de educar e cuidar



Fonte: elaborado pela Autora, 2017.

O sistema familiar se diferencia nas suas relações e componentes, mas é ele que alimenta a diversão cultural das crianças que encontram nesse contexto legitimação para se sentirem pertencentes. (figura 8)

A família inclui ainda um sistema pautado em leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA (BRASIL, 1996), que faz com que os adultos e o governo exerçam o seu papel como parte vital na formação integral do ser, garantindo a defesa dos direitos delas e participando da vida das crianças que são partes da sociedade e vitimadas por ela, serem cuidadas por todos. Mesmo assim, percebemos uma estabilidade do sistema familiar que é conseguida por meio de uma sucessão contínua de flutuações e modificações, sendo a estabilidade e a mudança duas vertentes do mesmo processo de inclusão e exclusão que se

complementam e se autorregulam. Assim, o sistema familiar nunca é ou está organizado plenamente, ou desorganizado em sua totalidade, mas, está evoluindo no tempo e no espaço que ocupa no sistema. (AUSLOOS, 2007).

Nesse sistema como fica a interação e comunicação com a instituição e seus educadores? A não percepção do sistema familiar poderá gerar crises. E entendemos por crise “a situação de uma pessoa ou de um sistema vivo quando uma mudança se torna inevitável” (AUSLOOS, 2007, p. 4), o que significa dizer que uma instabilidade apareceu no sistema, o perturbou e o desequilibrou. Essa relação também é percebida no sistema da instituição de educação infantil.

4.1 INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SISTÊMICA

A instituição de educação infantil também se configura como um sistema que se articula ao apoio das famílias com crianças pequenas. Para muitos educadores pensar no cuidado e na educação das crianças pequenas, nesse contexto dinâmico e complexo, implica em analisar as relações familiares sistêmicas. Acreditamos que a participação da criança em ambientes educativos fora de casa repercute nas relações que se estabelecem no interior da família, em suas práticas educativas, bem como nas concepções de infância, família e educação que orientam estas práticas e estas relações (ARAÚJO, 2006, p.122). O que ocasiona muitas perturbações num sistema que inicialmente estava em equilíbrio.

Araújo (2006, p.52), afirma que se aguçou o interesse pela infância, por ser uma fase em que o ser humano é dúctil e moldável. A criança passou a ser vista como chave para o futuro, valioso patrimônio da nação, que tanto poderia ser transformada em uma pessoa de bem, como num degenerado (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos). Essa perspectiva, por mais antiga que seja ainda aparecem na mentalidade de algumas ações educativas. Em decorrência disto, a infância tornou-se o centro do empreendimento da sociedade e um dos principais instrumentos de intervenção do Estado na família.

Araújo (2006) explana ainda sobre a criação dos primeiros jardins de infância brasileiros foram criados, por iniciativas particulares, no Rio de Janeiro e na Bahia, em 1875, e, em São Paulo, em 1877. O primeiro jardim da infância público foi criado, no município da Corte, em 1886, como uma educação preliminar à escola, com duração de três anos, integrado

ao ensino primário. Mesmo municipal esse último atendia aos filhos da burguesia paulistana. Essas instituições assentavam-se na pedagogia de Friedrich Wilhelm Froebel, que propunha uma educação integral, baseada no respeito e na liberdade. Diferentemente das casas assistenciais, existentes até então, o criador dos jardins de infância destacava a dimensão educativa, que deveria ser organizada por meio de um currículo centrado na criança. (ARAÚJO, 2006, p.56)

Pressionada por movimentos sociais, a sociedade política criou novas leis que asseguraram à criança brasileira, desde o nascimento, o direito à educação. Entretanto, no bojo das adequações neoliberais do Estado brasileiro, que ocorreram na década de 1990, esse direito lhe foi negado de diferentes formas, desde a inexistência de verbas destinadas a efetivá-lo, às políticas aligeiradas de formação de professoras para essa etapa da educação. Diante disso, permanece como desafio a luta a garantia do direito da criança pequena à educação, em instituições que apresentem condições de assegurar-lhes os demais direitos constitucionais (ARAÚJO, 2006, p.61).

Quando nos reportamos às questões relativas às famílias e instituições educativas, não podemos nos esquecer de que são ambas, instituições **sistêmicas** construídas historicamente, que passam na atualidade por muitas mudanças e transformações, o que acaba repercutindo também nas funções que lhe são atribuídas socialmente (FARACHE, 2007, p.133, grifo nosso)

Para que haja entendimento e consenso nas atribuições de ambas as instituições, a familiar e a educacional, é preciso ter clareza sobre o que é promover o bem estar e o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas necessidades de cuidado e educação e que são dois sistemas complementares que podem ao mesmo tempo, incluir e excluir. Porém, é importante frisar também que outro elemento balizador desse processo foi a reflexão de que as instituições educativas não podem abrir mão da sua tarefa de contribuir efetivamente com a construção do conhecimento pelas crianças, e, portanto, não devem nem se transformar numa continuidade da família, num segundo lar, nem tentar substituir estas famílias na ausência da mesma (FARACHE, 2007, p. 135).

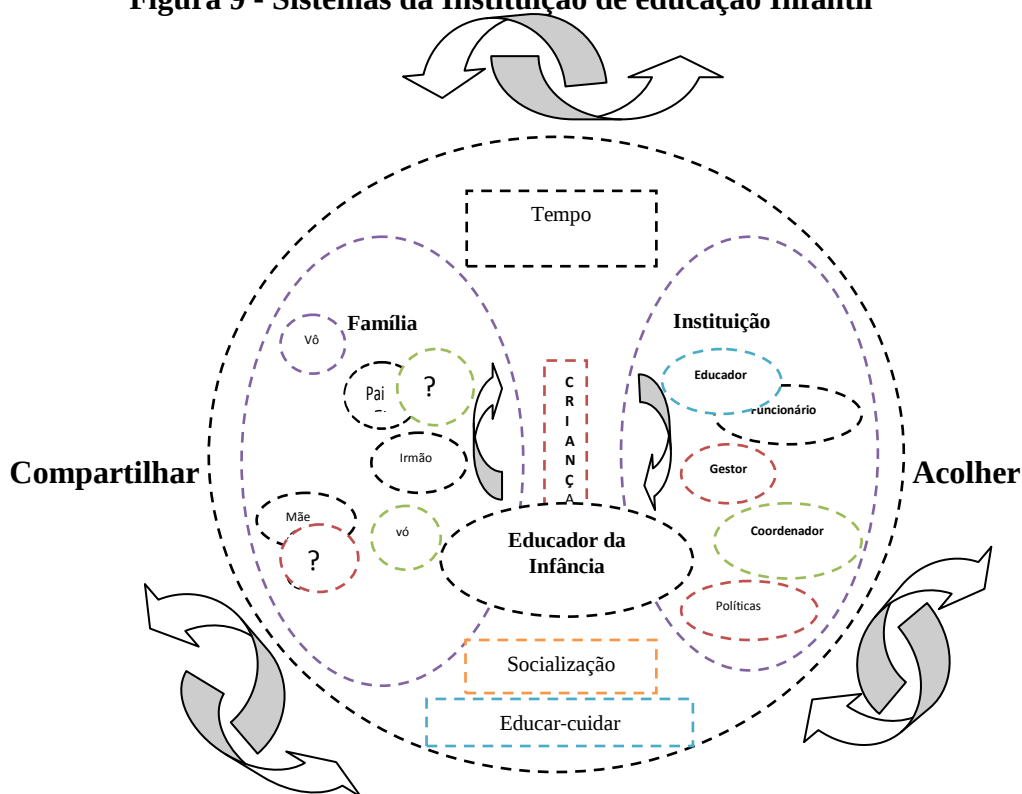
A **instituição de educação infantil** imagina que pode se estruturar, para seus alunos, de forma que compense a falta da família. Como se isso fosse possível... Não é, e ponto final. A pior consequência desse rumo que a escola tomou é que, desse modo, os alunos ficam carentes de família e de escola também. (FARACHE, 2007, p.135, grifo nosso)

No entanto, é fundamental que família e educadores da infância troquem ideias, no sentido de se complementarem em relação às tarefas de cada uma. E ainda mais, é de extrema importância que ambas – família e instituição de educação infantil – reconheçam o valor e a importância que cada tem na vida e na formação da criança e se respeitem mutuamente. São sistemas independentes e complementares.

Concordamos que: “As relações entre a família e o centro educativo devem proporcionar que os pais e as mães possam compreender, aceitar e valorizar a tarefa educativa da escola” (FARACHE, 2007, p.151). E, considerando a grave crise de valores da sociedade moderna, é fundamental que as duas maiores instâncias formativas dessa sociedade – família e instituição educativa, busquem trabalhar princípios educativos comuns (FARACHE, 2007, p. 166).

Nas palavras de Santos (1994, p.175) “a instituição de educação infantil é uma instituição social, uma unidade vivencial, uma estrutura, uma organização, um sistema complexo de comportamentos relacionais”. Assim, como apresentamos na figura 8 (Sistemas da Família), na figura 9 também abordamos os sistemas presentes na instituição de educação infantil e que precisam estar articulados num holograma maior.

Figura 9 - Sistemas da Instituição de educação Infantil



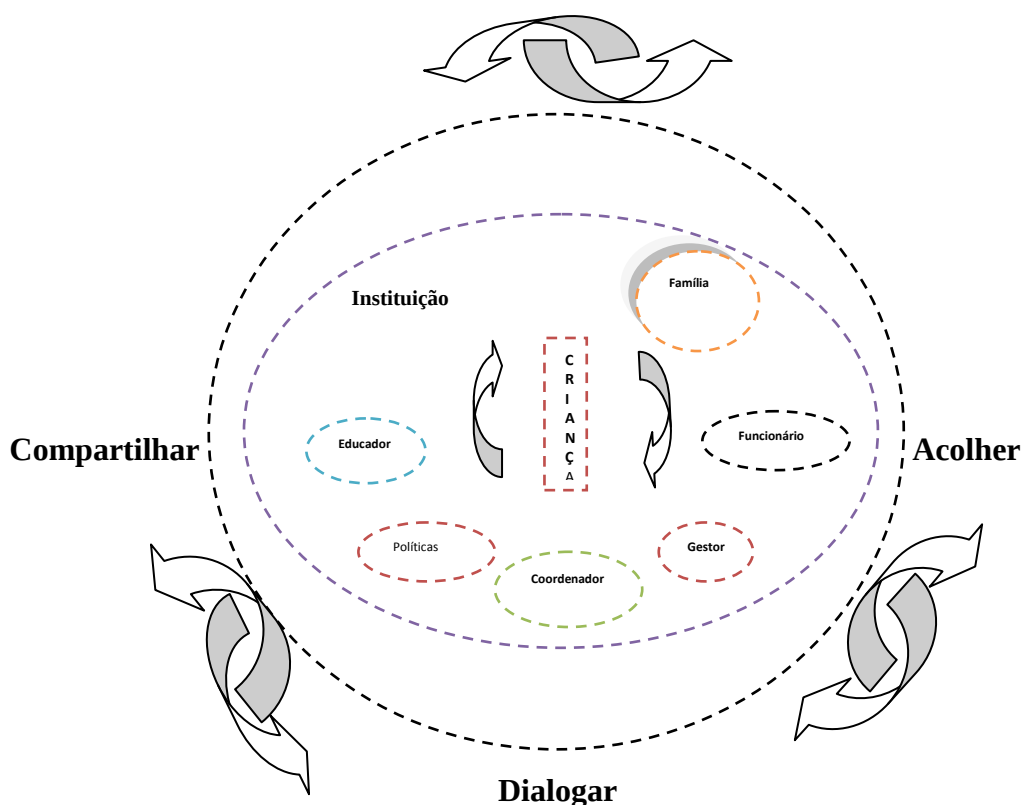
Dialogar

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Podemos perceber que a instituição de educação infantil enquanto é uma organização social apresenta uma unidade própria que lhe caracteriza, enquanto única, mas suas relações e interações se co-constroem com outros sistemas com quem está continuamente em interação e comunicação. Esses sistemas se produzem e produzem a instituição de educação infantil tal como ela é formando um holograma.

Assim, a comunicação nesse complexo institucional é gerida de forma centralizada e se articula com diferentes sistemas que comunicam continuamente entre si. Assim, a instituição de educação infantil pode ser considerada como um sistema aberto e interativo com diferentes sistemas que são essenciais para a sua própria existência. Nesse sentido podemos incluir a família também (figura 10).

Figura 10 - Sistema da instituição de educação infantil – 2



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

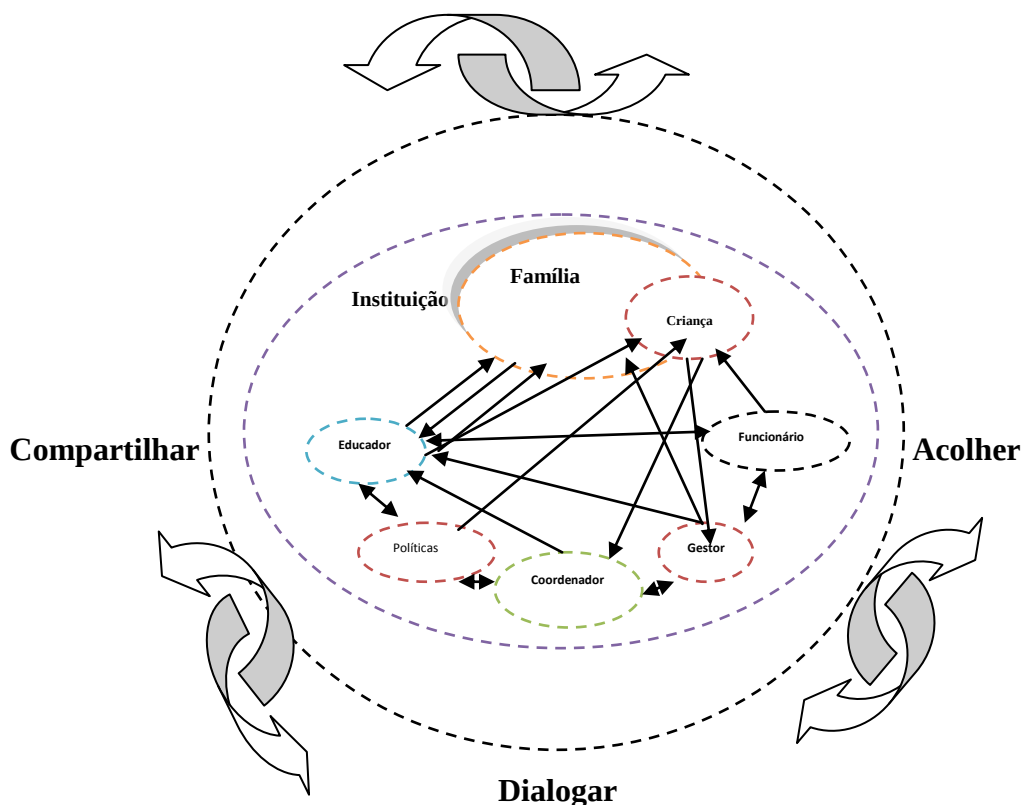
Como qualquer sistema, a instituição de educação infantil com todos os seus sistemas, caracteriza-se de autorregulação e abre para a possibilidade de não existir uma única maneira certa, mas sim várias alternativas possíveis e abertas para a comunicação com

a família de modo a complementar suas ações com autonomia e individualidade própria. Defendemos a ideia de que para cada sistema no interior da instituição de educação infantil abarcam e buscam funções específicas que os diferenciem, legitimando suas próprias regras. Nesse contexto complexo com sistemas bem definidos e organizados está a criança que tem coautoria aprender com sua família a se relacionar. Para Alarcão (2007, p. 86) é nesse espaço e tempo que a “significação emerge enquanto produto relacional”.

Nessa direção, pensamos que toda a atividade realizada no interior da instituição de educação infantil se centra na comunicação e na interação com seus sistemas, “constituindo-se desta forma um sistema alargado de comunicação” (ALARCÃO, 2002, 2007) onde se entrecruzam diferentes histórias, posturas, ações de todos e de cada um.

Dessa forma, a abordagem sistêmica na instituição de educação infantil “consistirá em esclarecer a dinâmica das 'relações entre as relações'; obter-se-á assim uma maior compreensão do complexo interrelacional da 'comunidade educativa', que permitirá modificações neste conjunto” (LÉVY-BASSE & MICHARD, 1988b, p. 8).

Figura 11 - Relações entre as relações



Fonte: elaborado pela Autora, 2017.

Se por um lado, a família e a instituição de educação infantil têm funcionamentos parecidos e podem ser definidas como sistemas abertos com troca. Isso porque se comportam como organização composta por diferentes sistemas auto organizados, mantendo uma autonomia e identidades próprias. Por outro lado, têm características bem diferenciadas.

[...] a escola, tal como a família, é um sistema social bem organizado e hierarquizado, mas mais vasto e complexo. Assim, possui uma estrutura integrada e estável, equipada com dispositivos auto reguladores, com um considerável grau de autonomia. Obviamente, possui também um conjunto de regras ou meta-regras que vão influenciar a sua estrutura e o seu funcionamento e que têm por função (tal como na família ou em qualquer outro sistema) assegurar a coesão e a estabilidade dos elementos em interação (RELVAS, 2006, p. 120).

Assim, temos a complementaridade de funções entre a instituição de educação infantil e família, mas que conservam em algum momento também papéis diferenciados que as excluem e as diferenciam.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLHIDOS NA PESQUISA

Para discutir os dados colhidos para a pesquisa foi utilizada a análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2007), de modo a contextualizar a experiência vivida como pesquisadora, num movimento recursivo, retroativo, holográfico que retrata onde, como e quando a coleta de dados foi realizada.

A análise textual discursiva é uma ferramenta que possibilita analisar partes dos depoimentos, sem perder a visão do todo. Essa análise se constitui pelas seguintes etapas:

- ✓ Unitarização: em que se destacou as unidades que se constituem as análises de modo a construir um quadro (anexo 1) completo a partir dos depoimentos dos participantes.
- ✓ Categorização: se constitui no agrupamento desses depoimentos formando um texto correlacionado, complementar, mas sem perder a singularidade de cada depoimento, pois não se fez generalizar e sim diálogo com aproximações de ideias que se complementam.
- ✓ Captação do nosso emergente: desse momento emergiram, após diversas leituras, outros agrupamentos complementares e antagônicos.
- ✓ Processo de auto-organização: que se configurou como a trama tecida na experiência vivenciada na pesquisa e que se constituíram nas categorias analisadas a seguir.

Esse processo de análise textual discursiva foi utilizado nas entrevistas realizadas com as famílias e com as educadoras da infância. Das análises realizadas com as entrevistas com as professoras emergiram duas categorias bem distintas:

- ✓ **Autonomia das crianças e participação dos pais no sistema da educação infantil.**
- ✓ **Educação Integral uma articulação entre família e instituição de educação infantil: Estratégias de comunicação e interação dos sistemas.**

Das análises realizadas nos depoimentos das famílias emergiu uma categoria:

- ✓ **Responsabilidades compartilhadas família e instituição de educação infantil.**

Essas categorias foram analisadas levando em consideração as perspectivas apresentadas que fazem parte de um rol de caminhantes que incentivam e promovem a diferenciação, ao invés da homogeneização (MORAES, 2004). Desse modo, comungamos de que:

Pesquisa, hoje, implica co-construção, coprodução e co-criação do conhecimento científico como decorrência do diálogo fundamental entre sujeito e objeto do conhecimento. E, nesse sentido, a atitude do pesquisador é sempre fundamental, pois dela depende a continuidade ou não do diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos. (MORAES; TORRE, 2006, p. 151).

Isso torna as análises uma forma de apresentação das perspectivas diferenciadas de cada participante sem se importar com enquadramentos ou generalizações. Mas, considerar suas auto-organizações, internas e externas, constituindo-se as ideias como metanarrativas.

Esse princípio ratifica a compreensão de que todo pesquisador está enredado em suas metanarrativas, o que de certa forma ratifica também a importância de se levarem em conta os processos de autorreferência, as histórias de vida colocadas a serviço do processo de construção do conhecimento nas pesquisas. Tais processos estão na gênese da pesquisa, no olhar do pesquisador, influenciando a escolha do problema a ser pesquisado e decisões importantes. (MORAES; VALENTE, 2008, p. 44)

Isto faz das nossas análises o ponto central do nosso trabalho, devido a sua relevância por tentar por meio dela dar voz as mais diversas dimensões do conhecimento, entendimento e pensamento. Entendemos os aportes descritos auxiliam a compreender a realidade vivenciada, a percepção dos protagonistas e seus modos de atuação, pautados em seus aspectos antropológicos.

5.1 AUTONOMIA DAS CRIANÇAS E PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO SISTEMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro questionamento feito para as professoras foi sobre o papel da educação infantil. Apesar de apresentarem perspectivas diferentes, percebemos uma certa

complementaridade. Esses conhecimentos são pertinentes na medida em que se destaca a necessidade de dar autonomia e de desejar que a criança seja um cidadão de direitos e de ter cuidado e atenção mediada e específica para cada uma. Os depoimentos a seguir retratam essa realidade: “É educar, é transformar cidadão crítico, reflexivo, pensante aí na educação infantil e é trabalhar bastante autonomia” (P1) “Então na educação infantil, você tem que ter um, um, um cuidado [...] um trabalho lúdico, né? Onde é...onde abrange brincadeiras e coisas com as crianças..” (P2)

Varela (1989^a, p. 7) afirma que a “autonomia [...] representa a criação, a afirmação da sua própria identidade, a regulação interna, a definição de interior”. Neste contexto fazer referência à autonomia dos sistemas e, nesse caso, da criança, conduz-nos ao conceito de sistemas autopoieticos em que a criança se produz a si própria, produzindo o próprio contexto do sistema da instituição. E, quando essa relação se faz pela comunicação lúdica proporciona prazer, atenção, contemplação e cuidado.

Quanto mais rica é a consciência, mais ricas são as liberdades possíveis. A consciência, emergente das tantas possessões possuídas, de tantas dependências produtoras de autonomia, metaponto de vista reflexivo de si sobre si, de conhecimento do conhecimento, é a condição da pertinência da escolha e da decisão, enfim, do valor moral e intelectual da liberdade humana. (MORIN, 2003, p. 280)

Afirmamos então que essas educadoras da infância estão no caminho de entender que a “instituição de educação infantil tem um papel bem importante” (P1), para o desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas, quando optam pela autonomia das mesmas de se auto organizarem. Essa capacidade possibilita que a criança produza dentro do sistema institucional uma modificação em função de condições externas e internas propostas pelos sistemas maiores. Esta possibilidade de organizar a sua própria organização confere as crianças autonomia, e assegura-lhe certa continuidade e individualidade. Para Varela (1989^b, p. 16), a auto-organização permite, nesse caso, para a criança a compreensão dos processos nos quais causas e efeitos estão interligados por meio da compreensão das interações entre todo o sistema e sistemas nos quais está inserida. Assim, consideramos que a auto-organização é uma manifestação explícita da autonomia autopoietica, “um modo particular de organização autônoma”.

Essa perspectiva questiona algumas concepções de criança e concordamos com Castodi (2011) quando diz que a infância como invenção moderna constituiu-se a partir de um ideário adultocêntrico, universal, burguês e homogêneo pautado na negatividade, difundindo a

concepção de criança como aquele que não sabe, não fala, não participa, reduzindo a infância a um tempo de preparação para a vida adulta.

Essas mesmas entrevistadas pontuam que há um entendimento equivocado por parte das famílias, quando se indaga sobre a relação família e instituição de educação infantil ser essencial. Na visão da P (2) há uma melhora nessa relação e afirma que: “eles não querem assim tá participando. Ideal que nem tem alguns pais hoje! A gente consegue é que chegam ali e ficam [...] Dez minutos conversando com você sobre como é que tá teu filho, [...] como é que tá o comportamento, se tá tudo bem, se tá se alimentando...”. Essa verbalização revela que a instituição atenta a esse enredo das necessidades das crianças e suas famílias precisa construir “estratégias, novas estratégias que eles se interessem, que eles participem da vida cotidiana da escola... que não seja por obrigação, mas que eles venham por vontade em participar...”! (P1)

Indo ao encontro das falas mencionadas:

A complexidade da situação social da infância contemporânea clama o estabelecimento e uma cultura de reconhecimento das crianças em sua alteridade, a partir do respeito aos seus direitos, desejos, especificidades, e à sua participação, indicando que a construção da cidadania ativa das crianças se constitui um passo significativo no caminho da construção de outro mundo possível a partir do que estamos vivendo, das ações e relações cotidianas: um mundo mais democrático e justo para todos, inclusive para as crianças. (CASTODI, 2011, p.50)

Nesse sentido os efeitos da complexidade e da contemporaneidade são os mais diversos e até mesmo incoerentes, sendo capaz de alterar o caminho tanto positivamente quanto negativamente. Do ponto de vista da complexidade, a instituição de educação infantil é considerada um sistema aberto composto por diferentes sistemas em permanente comunicação e influência. Essa percepção sistêmica da família e da instituição de educação infantil insere-se numa reforma do pensamento que conduz a um conhecimento pertinente que percebe e concebe o contexto, o multidimensional e o complexo (MORIN, 2002).

Outro apontamento de (P2) que nos chamou a atenção é com relação as famílias se fazerem presentes na instituição, pois para a entrevistada a presença, interação e comunicação são importantes: “[...] até porque a criança eu acho que se sentiria assim, mais é ... importante, ou que os pais se importam com elas, porque talvez a revolta que aconteça lá nos anos seguintes, seja dessa falta de convívio sabe? Essa falta de atenção [...] (P 2)”.

Na perspectiva das crianças e das infâncias e sob o ponto de vista da luta pela emancipação social, emergem alguns questionamentos: Qual o lugar da infância quando

pensamos na reforma do pensamento? Como lutar para o reconhecimento das especificidades das crianças perante aos adultos e, ao mesmo tempo reivindicar que ambos sejam vistos como diferentes e complementares, com autonomia, voz e vez?

Uma das entrevistas ainda aponta a necessidade de que a família se organize, uma vez que possui mais um membro, é justo enquadrá-lo no conjunto de atividades ou responsabilidades a serem partilhados pelo grupo, P(2) ressalta que “[...] quando você se disponibiliza a ter um filho, você tem que pensar lá na frente já achar um tempinho para eles [...] poucas mães, poucos pais, poucas famílias ficam com os filhos, então pra mim, não é disponibilidade de tempo, é [...] falta de compromisso e de vontade”.

Esse é um olhar próprio dessa educadora de infância que a partir de sua história de vida pessoal e profissional construiu uma ideia própria do compromisso familiar. Desse modo, propomos uma análise de possíveis distorções e perturbações da comunicação entre as famílias e educadores da infância e suas consequências para os sistemas e seus pares. Uma dessas é quando família e instituição não se comunicam ou não se envolvem relacionalmente. A falta de troca de informações prejudica a articulação em que é necessário o compromisso da comunicação. O interessante para ressaltar aqui é que:

Uma pessoa pode não querer comunicar, rejeitando abertamente a comunicação, embora esta atitude, por ser contrária às regras sociais, possa originar uma tensão entre as pessoas em questão, pois nunca se pode evitar a relação. Assim, torna-se compreensível que uma pessoa que tenta não comunicar possa ter que aceitar essa comunicação (BEJA, 2009, p.52)

Diante desta complexa condição de comunicação, de compromisso, de existência e de todos os progressos com relação aos direitos das crianças, ainda é complicado a subsistência e cumprimento dessas obrigações. Sarmiento vem colaborar conosco, quando afirma que:

Apesar de todos os progressos, as condições de existência das crianças não são tão fáceis hoje. Ao contrário, são mais complexas. Não é maior a autonomia que lhe é atribuída, é mais dissimulado o controle que sobre elas é exercido; não é mais seguro o caminho do desenvolvimento, são mais inquietantes e turbulentos os contextos de existência; não são mais igualitárias as oportunidades de vida, são até perversamente mais desigualitárias [...] (SARMENTO, 2005, p.17)

Quando questionamos sobre se os filhos não deveriam ser então um atrativo natural para as famílias? Vem a tona, nos depoimentos uma realidade vivida pelas educadoras

entrevistadas que recebem todos os dias os filhos das mais diversas famílias e diversas classes sociais: “Eu acredito que não, porque senão eles são bem mais receptivos. Quando você diz assim ó hoje vai ter tal coisa do teu filho [...]”. (P 2)

Entre as contradições dos sistemas, encontramos algumas resistências nos contextos específicos que podem ser considerados por um sistema com negligência e por outro não. Para Castodi (2011, p. 36), “as crianças têm sido negligenciadas a partir da precarização de suas condições de vida, quanto à ênfase do direito dos adultos sobre elas”.

Por tanto, apesar da compreensão dos problemas relacionados à lógica social de uma sociedade que trabalha em prol dos adultos, as crianças passam a infância invisíveis aos olhos de quem as julgam, sem de fato as entenderem. E, Castodi complementa quando salienta que:

A infância como invenção moderna constituiu-se a partir de um ideário adultocêntrico, universal, burguês e homogêneo pautado na negatividade, difundindo a concepção de criança como aquele que não sabe, não fala, não participa, reduzindo a infância a um tempo de preparação para a vida adulta. (CASTODI, 2011, p. 39)

Partindo dessa consideração, conseguimos entender que nesse momento não há uma relação entre o adulto e a criança e quando o conhecimento pertinente não é compartilhado, sequer construído, sendo então, histórico a criança ser vista como um ser meramente biológico, sem estatuto social, um ser insuficiente. No entanto, parecem existir sinergias próximas ainda nos dias atuais.

A partir desses depoimentos emergiu a questão da disponibilidade pessoal ou de tempo para os filhos, mas que revela na sua essência um próprio ciclo de vida pessoal das famílias. A disponibilidade de acolhimento da comunicação dos educadores da infância com as famílias poderia contribuir para uma atitude recíproca entre esses dois sistemas.

No momento em que interpelamos as duas professoras entrevistadas, querendo saber o que é importante para que haja um bom relacionamento entre a família e a instituição de educação infantil, elas tiveram a mesma ideia convergindo numa perspectiva em que haja o diálogo, como segue primeiramente em P(1) e sucessivamente em P(2) “É importante a participação dos dois, o saber ouvir, o saber entender a situação...” e o diálogo!

O diálogo, ferramenta essencial e primordial para uma boa relação, essencialmente na construção de um conhecimento pertinente. Faz-se importante e de extrema necessidade praticar uma comunicação aberta, ainda mais se tratando da educação infantil. Assim, consideramos o diálogo como um processo recíproco de co-construção, de troca de experiências e não apenas transmissão de informação.

Para Perrenoud (2001^a, p.35) a comunicação entre a instituição de educação infantil e a família garante a autonomia da criança. É pelo diálogo que as famílias e os educadores da infância têm a oportunidade de clarificar o sentido e as regras da própria instituição de modo a possibilitar a construção de “uma representação comum sobre a criança”.

Porém P(2) denuncia que de repente o motivo dessa relação ser dificultada, havendo um certo distanciamento, causando um relacionamento não bom, se dá por causa da própria instituição (na pessoa do educador) que não demonstra quaisquer interesse e ou acolhimento com as famílias das crianças que frequentam o educandário, como segue: A própria instituição não dá, a própria instituição [...]... aí vem um colega de trabalho, de repente que não gosta muito disso e faz cara feia, ou corta, né? E daí os pais se sentem intimidados e não... vão além, entende?

Sabemos que uma determinada relação entre a instituição de educação infantil e família se constrói na comunicação e no diálogo, em que se entrecruzam e emergem dos significados das partes e do todo, de si, do outro, e da própria relação, o que revela nas trocas e tomam formas específicas dependendo do tempo e do espaço.

Post e Hohmann corroboram conosco no sentido de evidenciar que deve haver por parte da instituição e educadores da infância, uma postura de humildade e acolhimento:

[...] os educadores evitam “racionalizar” com os pais, isto é, ostentar a sua perícia sobre desenvolvimento da criança às custas da auto-confiança dos pais. Independentemente de quanto sabem sobre os bebês e crianças, os educadores possuem um sentimento de humildade sobre o seu papel. Compreendem que o apoio aos pais no seu complexo papel a longo prazo é mais eficaz do que estar a “ensinar” ou “corrigir”. Tomam consciência de que os pais sabem mais sobre seu filho do que qualquer outra pessoa. Mais importante, sabem que as suas interações diárias com uma criança terminam após 2 ou 3 anos, enquanto que o elo de ligação pais-filhos é para a vida. (POST E HOHMANN, 2003, p.333)

Então, diante do citado, podemos considerar que a comunicação aberta e a relação entre famílias e educadores das crianças, exigem reflexão e esforço de ambos, pois é a criança que está no centro de todo o devotamento, e assumir que tanto famílias como educadores têm o mesmo objetivo, proporcionar a criança o melhor cuidado e educação possível.

Cada família e educador trazem consigo aquilo que sabem para o desenrolar da saga que é a prestação de cuidados e a educação infantil. Consequentemente, faz sentido abandonar qualquer sentimento negativo ou estereótipo que o educador possa ter. É importante que os reconheça apenas para si próprio.

Em lugar de o educador estabelecer barreiras entre si e as famílias com quem se encontra, é mais produtivo e útil para a criança procurar e construir uma parceira baseada nos pontos fortes e nos sonhos dos pais. (POST e HOHMANN, 2003, p. 333)

Indagamos as entrevistadas com relação a comunicação entre a família e a instituição ou vice e versa, e que citassem alguns momentos em que essas situações acontecem. Isso apareceram duas situações distintas.

A entrevistada P1, disse que mantém contato com famílias das crianças de sua turma, na grande maioria dos casos, somente por meio da agenda escolar para uso diário, pois elas chegam e retornam de suas casas por meio de transporte escolar, mesmo sendo ainda tão pequenas.

Já a entrevistada P2, mantém contato direto diariamente com a maioria dos pais das crianças, exceto os que chegam com o transporte escolar, que no caso são poucos. Havendo comunicação sempre no momento de chegada ou saída.

Em ambos os casos direta ou indiretamente há a partilha de informações, havendo então uma comunicação frequentemente.

Alguns estudos recentes que se debruçaram especificamente sobre o processo comunicativo no diálogo face-a-face têm defendido um modelo integrado de mensagens (BAVELAS & CHOVIL, 1997, 2006), sejam elas escritas, face-a-face, expressões faciais, gestual, virtual, entre outras. Todos esses processos comunicativos são essenciais na conversação compreendida deste modo como um processo social em que os envolvidos expressam seus desejos.

Estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor. Na medida em que os *bebés* e as crianças ainda não podem falar por eles próprio com clareza. (POST e HOHMANN, 2003, p. 327)

As famílias e os educadores da infância não têm outra opção, a não ser dividir o que sabem sobre suas crianças e que estão sob seus cuidados e ainda não conseguem sozinhas se comunicar verbalmente. Eles trabalham em equipe dando suporte e apoio necessário as necessidades diárias das crianças. E, uma vez que isso acontece se estabelece a confiança entre a família e a instituição de educação infantil, trazendo benefícios em longo prazo para os bebês, que são a causa principal de toda a dedicação. Para Relvas (2006, p.126) essa interface representa uma estrutura relacional existente entre educadores-família-criança e

“concretizam-se na panóplia de escolhas comunicacionais utilizadas por esta estrutura, no quadro restrito dos dois códigos”. Há triângulo relacional que emotiva de três pessoas que são elementos simplificadores.

Figura 12 - Elementos Unificadores



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

E, mesmo o educador detendo conhecimento e sendo especialista, não deverá assumir que sabe mais que a família, pelo menos não antes de ter uma relação construída. (POST e HOHMANN, 2003) De acordo com Morin (2011), a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana.

Essa relação de acordo com o que viemos observando, deve ser pautada em respeito mútuo, confiança, fará bem também se nesta relação os envolvidos quiserem dar e receber, falar e deixar falar, entre outras interações, que vão constituir as bases de um relacionamento.

A relação escola-família é, pois, basicamente uma relação triangular entre a família (mais especificamente, e quase sempre, os pais), a escola (personificada na figura do professor) e a criança (simultaneamente filho e aluno). Se, por um lado, a comunicação entre estes é inevitável, por outro lado, é também essencialmente *indirecta* e mediada pela criança, mas, não obstante, pode revelar-se eficaz e a relação ser funcional. (BEJA, 2009, p. 62)

Essa relação, algumas vezes, é uma relação pautada por antagonismos, ambiguidades e mal-entendidos e que compõem um jogo relacional de poder sobre a criança.

Avançado as entrevistas, foi perguntado qual o papel da família nesse jogo relacional. As educadoras foram bem pontuais em suas falas. A P (1) diz que o papel da família é primordial e ainda P(2) afirma ser o principal. Se considerarmos que primordial significa princípio, origem, primeiro, que tem grande importância, indispensável; e que principal significa que é o primeiro, o mais importante; fundamental, essencial, que se destaca em relação aos demais; a quem se atribui uma importância maior, em relação aos demais. Apenas e somente duas palavras nos remetem a importância que é a família, dada a necessidade desta por seus rebentos.

Griffen (1998) apud Post e Hohmann (2003), reforçam essa compreensão de que as famílias são os principais educadores. Podem ser considerados como os principais e primordiais elementos na formação e educação de seus filhos, ora, pois a família e o centro de educação infantil emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas atuando como impulsionadoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. O direito e o dever de educar são primordiais e inalienáveis as famílias.

Ainda no mesmo contexto as entrevistadas tem a mesma ideia no sentido da instituição de educação infantil ajudar e colaborar com as famílias, como segue a P (1) “a escola vai colaborar com os pais, pra que num conjunto a criança possa ser o maior beneficiado...” e a P(2) “Família para mim é aonde a gente recebe os ensinamentos da vida [...] na escola seria o aprendizado o mesmo”.

Então contextualizando quando há boas relações entre família e instituição de educação infantil, oferecendo ajuda mútua, os maiores beneficiados serão as crianças. E assim como está no Estatuto da criança do adolescente – ECA (1990), em seu artigo 4º, “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação”.

As mudanças ocorridas nas relações entre os professores e os pais, ao longo do ano lectivo, foram percebidas como positivas e foram situadas no triângulo relacional constituído por professores, pais e filhos/alunos, mas reportaram-se, sobretudo, a mudanças por parte dos pais. Apenas um terço dos professores referiu obstáculos ou dificuldades na relação com os pais, tendo-se salientado a falta de interesse e de tempo por parte dos pais. De forma geral, os professores que se pronunciaram sobre as responsabilidades para com os pais dos seus alunos realçaram informar os pais, sobretudo sobre a criança, e depois colaborar com os pais. (BEJA, 2009, p.178)

Nesse contexto o que nossas entrevistadas já citaram anteriormente, as famílias parecem não terem se programado com a nova rotina de mais um membro na família, talvez nem se dão conta da necessidade de atenção a essa relação família e instituição de educação infantil.

Com relação à transferência de responsabilidades, a entrevistada P (2) diz que “[...] longe de ser um problema simples, passível de solução fácil, a educação dos filhos é um desafio”.

[...] por acreditarem que os filhos encontrarão o próprio rumo, alguns pais abrem mão de sua autoridade. Temem o rótulo “careta” e acham que as crianças não podem ser tolhidas nas suas reações para se tornarem adultos, sem traumas. Adultos que, quando crianças não tiveram limites, mostram-se indecisos, inseguros, incapazes de persistir e lidam muito mal com perdas e frustrações. (SOUSA, 2012, p.8)

A autora diz que o grande desafio é aprender a focar os problemas, sem agredir a personalidade dos filhos, e ela afirma que os pais são os principais educadores. Esta situação da transferência de responsabilidades, oriundos de um ponto de vista que indicam grandes e preconceituosos equívocos, normalmente trazem consigo práticas ultrapassadas, estruturas desorganizadas e desestruturadas, tornando-se atitudes impotentes e incapazes, frente as adversidades. O problema gerado dessa transferência poderá ser um grande instigador para a reforma do pensamento, levando-o a compreender o pensamento complexo que está inserido nos sistemas.

5.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL UMA ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DOS SISTEMAS

Com relação à educação integral oferecida para as crianças, houve um grande avanço desde a criação dos centros de educação infantil, e as falas das entrevistadas se complementam e nos evidenciam a dimensão do fazer do profissional da educação infantil. A professora P (1) pensa em aporte teórico e suporte para a prática pedagógica, quando fala em “vários métodos”, e “achar meios” e em complementaridade P (2) diz que: “abrange todos os é o físico, psicológico, intelectual da criança [...]”.

O Conselho Nacional de Educação editou o parecer nº 17/12, que traz orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Quanto à jornada, de acordo com o que dispõe a Lei nº 11.494/2007, para todas as etapas da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a Educação Infantil deve ser ofertada às crianças em jornada parcial de, no mínimo, quatro horas diárias, ou em jornada integral, igual ou superior a sete horas diárias. É preciso levar em conta que a criança não deve permanecer em ambiente institucional e coletivo por jornada excessiva, sob o risco de não ter atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar.

Neste sentido de educação integral, esta interpretação busca reunir os dois direitos fundamentais da criança: o direito a convivência familiar e o direito à educação.

No decorrer de nossa caminhada, buscamos compreender como acontecem as relações, como se dão e como promover esse vínculo, que é extremamente necessário e importante, ainda mais quando se trata de um campo que possui peculiaridades tão exclusivas que é o campo da educação infantil.

Encontramos nos depoimentos, evidências que nos mostrassem como se dá e como se faz uma relação agradável, as educadoras participantes da pesquisa afirmam que trabalham sim no sentido de construir uma relação agradável entre a família e a instituição de educação infantil. Segundo Morin (2011, p.88) “a compreensão do outro requer consciência da complexidade humana”.

As relações emanam das interações entre os indivíduos, “existe a relação triádica indivíduo-sociedade-espécie. Os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas este processo deve ser ele próprio realizado por dois indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade...”. (MORIN, 2011, p.49)

Com certeza são relações experienciadas por todos que se dá a atualidade que vivemos. Constatando os mais diversos tipos de relações existentes na nossa sociedade, adentramos no nosso interesse que é a relação família e instituição de educação infantil, e qual seria esse ideal.

No contexto da relação entre família e instituição de educação infantil é que “o ser humano vive a construção de sua própria identidade, que pressupõe a liberdade e a autonomia, para tornar-se sujeito, a partir das dependências que alimenta, necessita ou tolera, como, por exemplo, da família, da escola, da linguagem, da cultura, da sociedade etc...”. (PETRAGLIA, 2011, p. 70)

Novamente uma de nossas entrevistadas cita o diálogo, conforme segue P (1): “Diálogo, conversar, dialogar, acho que o diálogo é a melhor forma de solucionar os problemas [...]” e P(2) diz que é necessário um “[...] contato assim, mas estreito entre família escola [...]”. E, como diz Petraglia (2011, p. 69), “na relação com o outro, a autotranscendência do sujeito o permite superar para si mesmo a ordem da realidade, para além de sua própria esfera e de seu ambiente, alterando-a a partir de sua dimensão ética, que irá nortear os seus valores”.

A família e a instituição de educação infantil emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como impulsionadoras ou inibidoras de seu crescimento físico, intelectual, emocional e social (CAETANO e YEGASHI, 2014, p. 161).

Por isso quando existem boas relações entre família e instituição de educação infantil, as condições para uma melhor aquisição e progresso no desenvolvimento da criança, será elevado o grau de aproveitamento. Estas instituições apresentam aspectos convergentes e divergentes, contudo se completam e participam da tarefa de oferecer as condições necessárias para as crianças enfrentarem a vida.

Diante da complexidade das relações, Morin (2015, p.91) justifica dizendo que as relações no interior de uma organização, de uma sociedade... [...] são complementares e antagônicas ao mesmo tempo. Segundo P(1) os pais devem “Participa mais da vida do seu filho...” e P (2) diz que a conduta dos pais deveria ser de “[...] demonstrar mais interesse, [...] sinceros [...] conduta deveria ser mais de honestidade [...] confiança [...]”.

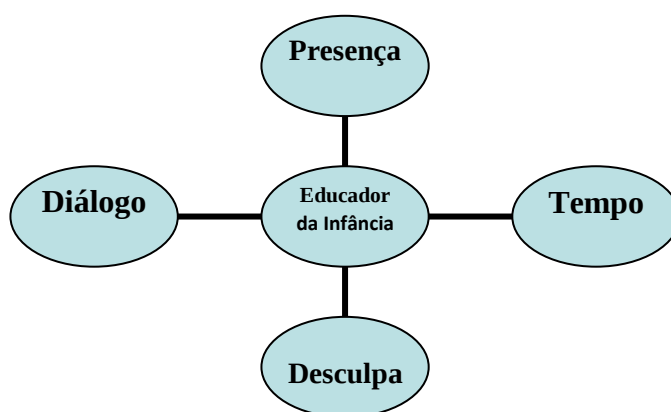
Famílias e educadores da infância devem trabalhar em sentido de parceria, não competindo, pois ambos desempenham papel diferente em relação a criança. As parcerias podem levar algum tempo para se estabelecerem, contudo quando isso acontece, ocorre uma rede de apoio e proteção dos direitos da criança. Assim, os meios de comunicação entre educadores da infância e as famílias das crianças se dão por telefone, agenda, contato direto para uma das entrevistadas; e para outra raramente pessoalmente, como segue respectivamente: P(1) “o telefone, a agenda escolar, e raramente eles vem [...]” e P (2) “agenda [...] contato direto [...] telefone...”.

Nessa categoria de análise, ainda, percebemos que a instituição da educação infantil é uma organização social, e sua essência está centrada na comunicação e relação entre os diferentes protagonistas (educadores, família, criança). Como tal, é percebida na sua complexidade (ou contextos diferentes entre partes e o todo) em que se desenrola, não

somente o sistema instituição de educação infantil, mas também os sistemas menores como já representado na figura 9.

Alguns anseios emergiram nos depoimentos das educadoras com relação as famílias, figura 13:

Figura 13 - Anseios da relação educadores da infância e família



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Entre os anseios destacam a presença da família na instituição de educação infantil, o que exige tempo e diálogo compartilhado e sem desculpas sobre seus antagonismos.

Nesses sistemas o que nos chama atenção é quando percebemos que nos depoimentos das educadoras da infância aparece uma percepção com relação a participação das famílias na instituição e que revela os anseios pertinentes. Além disso, exigem a elaboração de estratégias mais atrativas para manter a família da criança em contato direto com a instituição de educação infantil, como está retratado nos depoimentos a seguir: “Eu vejo que ainda falta melhorar bastante, que os pais têm que estar mais presentes ainda...” (P1); “É, às vezes você chama os pais para vir para escola eles nunca tem tempo [...]” (P 2).

Quando questionadas sobre a criação de um espaço que favoreça a relação família e instituição de educação infantil, uma das entrevistadas cita a necessidade de promover meios de aproximação por parte da instituição de educação infantil e diz P(1) “[...] criar um espaço onde eles possam participar da...das atividades da escola, onde uma vez por semana [...]”. Outro depoimento, já com tom bastante experiente de P(2) aparece como sendo um desafio a ser vencido, pois “[...] a escola tenta trazer as famílias para instituição de educação infantil,

mas eles é... vem com a desculpa de que não há tempo, que eles não tem tempo pra isso, se você faz final de semana não se pode porque [...]”.

Rizzini, nos ajuda a entender a situação mencionada pela professora (P2) colaborando para desvendar essa complexidade:

A complexidade em desvendar o impacto das diversas mudanças na vida das crianças e adolescentes é um desafio para nossa imaginação coletiva e capacidade analítica. Mas não podemos embarcar nesta tarefa sem a participação dos mesmos, pois eles são os atores centrais que podem nos ajudar a compreender como vão reagir e se adaptar a essas mudanças, diferentemente dos adultos. (RIZZINI, 2006, p.16)

Na busca pela parceria, com a real participação das famílias, implica em cada uma das instituições envolvidas, assumam seu devido papel, não competindo a instituição de educação infantil julgar ou culpabilizar as famílias. Família e instituição de educação infantil são meios de promoção ao desenvolvimento infantil.

5.3 RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS: FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As famílias que participaram das entrevistas, deram suas opiniões sobre o papel da instituição de educação infantil. E os depoimentos das entrevistadas acabam por se complementar, pois manifestam diversos aspectos da nossa contemporaneidade destacando o quão importante é a educação infantil. Consideram ser um auxílio, tanto na educação, no desenvolvimento, quanto com os cuidados, para então poderem trabalhar tranquilas. Alguns depoimentos foram destacados: (M1) “[...] vem a completa o trabalho que o pai faz em casa [...], Que a mãe faz em casa [...]” (M2) afirma que a instituição da educação infantil “[...] é a segunda casa deles [...]”; (M3): “[...] ajudando [...] é extensão da educação familiar [...]”.

Assim, ao mesmo tempo em que a instituição de educação infantil se apresenta aos olhos da família como para completar o papel educativo, emerge também como “instrumento social de avaliação do desempenho das funções das famílias, embora de modo não explícito” (RELVAS, 2006, p. 114). Algumas famílias apontam para o auxílio no desenvolvimento da criança que seria um aspecto mais amplo da relação família/instituição. Outros depoimentos expressam tal perspectiva: (M4): “[...] auxílio no desenvolvimento da criança [...] o principal

que é nos socorrer que a gente precisa trabalhar e tem que ter onde deixar os nossos pequenos”; (M5): “[...] ser um auxílio [...] o principal que é nos socorrer que a gente precisa trabalhar e tem que ter onde deixar os nossos pequenos”; (M6): Faz parte a educação em casa e a educação na escola é um complemento [...]”.

No entanto, outro depoimento revela que a responsabilidade das famílias é fundamental: (M7) “[...] não tirando a responsabilidade dos pais, mas, auxiliando nesse desenvolvimento dos nossos filhos”. Diante de todas essas falas não podemos deixar de mencionar que quase todas as mães falaram da instituição de educação infantil como sendo um auxílio, compartilhando a responsabilidade, estendendo os cuidados familiares aos da instituição de educação infantil, ou seja, um completando e complementando o trabalho, com e para as crianças da educação infantil, pois cada uma destas instituições possui um conhecimento, que só é pertinente na medida em que se situe num contexto. Nesse sentido é necessário contextualizar e cada um situar um conhecimento num conjunto organizado.

Para Morin (2009) a missão primordial do ensino supõe muito mais aprender a religar. É, portanto, necessário religar os fatos e as experiências em favor dos pequenos.

Indagamos as famílias sobre o que significa educação integral, e de imediato o retorno que temos é que significa a criança permanecer o dia todo na instituição de educação infantil. Uma outra pontuação também diz que a educação integral veio facilitar a vida dos pais que trabalham dando a chance de dar continuidade a carreira profissional. Outra ideia inclui também o cuidado e a assistência. Assim a educação integral também é vista como um socorro para as famílias que não tem com quem deixar os seus pequenos. Uma mãe entende que é na educação integral o momento que o seu filho está nas mãos de outra pessoa.

Segundo Marques:

Com o tempo, o crescimento urbano e industrial fez aflorar na sociedade uma nova função da mulher. A dona de casa e cuidadora dos filhos passam a ocupar espaço como operária, doméstica, funcionária pública e comerciária. Em decorrência disso, ampliam-se a necessidade e a procura por instituições, que acolham as crianças pequenas durante a jornada de trabalho de suas mães (MARQUES, 2005, p. 28).

A autora vem reforçar a fala das mães com relação às necessidades reveladas: ora a necessidade de contribuir com a renda familiar ou dar continuidade a profissão. Essa atitude ou opção por fazer parte de um centro de educação infantil destaca a necessidade e valorização dos interesses infantis.

Com esta ênfase, por outro lado surge uma queixa, de que a família está deixando que a instituição de educação infantil eduque seus filhos, quando diz que: (M7) “[...] é uma extensão da família”. Para Caetano e Yaegashi (2014, p. 22), “a família e a instituição de educação infantil são contextos de desenvolvimento e aprendizagem e apenas essa constatação deveria bastar e ser suficiente para justificar a necessidade de que escola e família trabalhassem cooperativamente”.

Ambas as instituições, família e instituição de educação infantil, tem funções educativas. Segundo Caetano e Yaegashi (2014, p. 22) “a definição desses papéis é algo muito simples e direto: a escola é um espaço coletivo, portanto, lugar de a criança ser educada para a cidadania, enquanto a família é espaço privado, e os pais devem ensinar os seus filhos a viver”.

Então é preciso um empenho coordenado, sistemático e simultâneo que articule os vários aspectos apresentados e vivenciados pelos dois sistemas. Moraes (2007, p. 17) vai ao encontro dessa perspectiva quando fala do perfil docente, diz que:

Hoje, se necessita mais de um professor que tenha, além de uma prática reflexiva e crítica, também uma escuta sensível e uma consciência mais elaborada; um sujeito mais atento aos processos auto-organizadores de seus alunos, capaz de olhar para eles e identificar suas necessidades básicas, de intuir suas angústias e de converter tudo isto em subsídios[...].

Então, diante disto o perfil esperado é dessa maneira, de um docente sensato e prudente, de atitude crítica diante dos problemas que visualize uma ação interdisciplinar ou transdisciplinar.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 traz a ideia de uma prática.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinares, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 27)

E nesse, sentido, temos que articular diferentes atores e saberes para referenciar a criança na sua inteireza. Assim, colaboração entre famílias e educadores da infância no âmbito educacional é muito importante para o desenvolvimento e também para os progressos que a criança constrói durante a vida educacional na educação infantil.

E pedi as mães qual seria o ambiente mais propício para o desenvolvimento educacional de seu filho, e as manifestações e os desejos emitidos foram os melhores, e as mães ressaltaram com bastante carinho que o centro de educação infantil que a criança está frequentando é o ideal, e não mencionaram e nenhum momento algo que as esteja deixando a desejar ou até mesmo de repente chegar ao ponto de tirar desse ambiente.

As mães ainda ressaltaram a importância dos professores e da instituição em si conforme diz (M7): “a escola em si ela é importante”, é importante porque lá tem, tem profissionais”; (M1) diz que: “a escola que ela frequenta hoje para mim é a escola ideal”; “eu tô plenamente satisfeita com o ceim” (M4); (M5) diz que: “acredito que o ambiente deles lá já é propício para o desenvolvimento dele e não teria nenhuma apontamento quanto a isso” e (M6) afirma que: “no geral tá excelente assim pelo que acompanho ele aqui”.

Conforme pudemos observar o grau de empatia é elevado causando satisfação as mães pesquisadas, o que não gera maiores expectativas. Essa parceria é muito benéfica a todos, embora elas demandem um esforço por parte dos envolvidos, e esse alargamento na relação acaba por favorecer a todos os envolvidos essencialmente as crianças, as quais são a causa maior.

Embora as parcerias-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as *ações*, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança. Aprendem uns com os outros, o que funciona e o que não funciona com determinada criança no seio da sua relação (POST E HOHMANN, 2011, p.329).

Este é o tipo de relação que desejamos, cheio de harmonia, cuidado, estímulo, enfim tudo que possa promover o desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança. É nesse sentido que a instituição de educação infantil precisa ser um ambiente de promoção a uma educação libertadora, pois o espaço de modo algum é imparcial ou isento de intenções, o que automaticamente passará a integrar o cotidiano da criança.

Indagamos as participantes das famílias se elas sabem ou tem ideia do que faz uma professora da educação infantil, e o que falaram sobre essa profissão talvez seja o que elas

realmente desejam que a educadora tenha, e talvez não o que de fato é o que esta profissional da educação infantil faz. (M8): “[...] elas cuidam, cuidam com muito amor, com muito carinho [...]”; (M1): “[...] ela constrói valores, [...] constrói conhecimento [...]”; (M7): “[...] eu acho que uma professora da educação infantil, ela acaba exercendo inúmeras profissões juntos, é como eu disse a ela se desdobra [...] o papel da professora acaba sendo de uma responsabilidade sem tamanho [...]”; (M5): “[...] Ela auxilia [...]”; (M6): “[...] A função dela digamos é ensinar, é ajudar a criança a ter um desenvolvimento bem bom né pro dia-a-dia [...]”.

Então estas revelações evidenciam talvez um desejo almejado pelas entrevistadas.

Aquilo que é vivido pelas crianças na educação infantil tende a deixar marcas em suas ideias e sentimentos, em suas ações e interações, contribuindo para que assumam ou não compromisso com a mudança social. O adulto tem papel relevante nestas experiências curriculares vividas pelas crianças. (MARQUES, 2005, p. 135)

Por causa desse tão importante período da vida educacional das crianças, é que nos preocupamos com as relações, pois é através delas que acontece a relevante importância da convivência. Ainda para Andrade (2011, p. 80) “ao educador destina-se uma prática transdisciplinar, complexa e integral. Essa fala vem corroborar e vai ao encontro dos desejos externalizados”, confirmando o que as mães entendem por ser o fazer da professora da educação infantil.

Outro ponto destacado muito forte foi o fato de as mães entenderem que o fazer de uma professora da educação infantil equipara-se ao papel de mãe, trazendo à tona a questão do assistencialismo, quando expressaram: (M2): “Ai é uma mãe [...]”; (M3): “[...] ela é uma segunda mãe, porque ela cuida como uma mãe [...]”; (M4): “[...] ela faz o papel de mãe, [...]”; (M5): “[...] além de sê uma segunda mãe [...]”; (M8): “[...] eu acho que é o principal assim, um estímulo de mãe, envolvimento enorme com cada criança [...]”.

Segundo Santana (2012), em relação à educação da primeira infância é o irrefutável papel exercido pela mulher/mãe considerada [...] como educadora nata por excelência. Essa citação vai ao encontro do que anseiam as mães, que parecem não compreender que logicamente há o amor, o carinho e o cuidado, mas além de todo esse lado emocional, há também que se considerar que existe o lado profissional que acompanhará os envolvidos nessa relação.

Ainda nesse entendimento de professora-mãe ou mãe-professora, Santana (2012, p. 3208) afirma que:

Durante séculos a imagem da professora de educação infantil esteve associada à mãe, a tia à “professorinha de crianças”, à “jardineira que cuida com carinho das plantinhas”. Enfim havia uma visão romântica/maternal em relação às crianças e professoras das instituições de educação infantil. Tanto o jardim-de-infância, quanto as creches e pré-escolas eram consideradas um prolongamento da família.

Essa ideologia de professora-mãe talvez se deu, tenha acontecido e ainda se dê, por conta do percurso que a educação infantil percorreu até chegar aos dias de hoje, de reconhecimento da infância e a necessidade de aperfeiçoamento profissional, por parte do educador infantil.

O mérito do direito a educação infantil reconhecido a partir da constituição transforma o assistencialismo em direito adquirido, conseqüentemente em política pública, cabendo a cada instituição de educação a elaboração de seu projeto político pedagógico com o auxílio dos pais, professores e comunidade, clamando aos envolvidos que façam suas colaborações, dando encaminhamento as relações através da comunicação, pois será por meio de concepções e externalizações que se dará a participação efetiva dos membros envolvidos.

Com relação aos meios de comunicação, podemos dizer que a família e a instituição de educação infantil afloram como instituições essenciais para desencadear os processos de desenvolvimento das crianças, atuando como fomentadoras ou fontes impeditivas de seu progresso físico, intelectual, emocional e social.

E quando há boas relações entre família e instituição de educação infantil, a qual se dá principalmente pela comunicação, há também um melhor resultado em prol da criança. As mães citaram que há um contato diário e pessoalmente, entre a instituição e elas conforme segue: (M8): “Só na escola mesmo, não tenho convivência fora [...]”; (M1): “[...] Conversa [...]”; (M2): “[...] converso de manhã, e de tarde eu converso à tarde. Então de manhã eu vejo como ele foi na manhã anterior e à tarde eu já vejo na hora, porque daí eu já tenho contato com ela...”; (M3): “[...]conversa [...] pessoalmente”; (M7): “[...]você entrega ali aí você fala rapidinho [...]”; (M4): “Pessoal, pessoal[...]”; (M5): “[...]então se precisar conversar com ela a gente tem esse acesso [...]”; (M6): “Telefone, contato diário, esses assim né”.

Esses relatos evidenciam que as relações se dão efetivamente pela comunicação trazendo a importância desta nas relações. Sendo assim é essencial que haja uma boa comunicação entre os membros desta relação tríade. Post e Hohmann (2011) apontam como estratégia a prática da comunicação aberta, para desempenhar o ponto forte da vivência.

A comunicação aberta envolve conversar de forma honesta e *directa*. [...] quando se procura *nivelas* com os outros, tenta-se a todo custo comunicar o que se quer dizer com a maior clareza possível. (POST e HOHMANN, 2011, p. 309)

De acordo com os autores acima é de extrema importância que se faça uma comunicação aberta, que se fale claramente o que se deseja assim dessa forma os membros partilham seus pensamentos e sentimentos, falam e escutam respeitosamente uns aos outros.

E a frequência que essa comunicação acontece é diariamente, por isso ela precisa estar alicerçada em bases firmes e fortes, de modo a evitar mal entendidos, dimensões antagônicas e complementares: família e educadores da infância interligando (todo e as partes), holograficamente. Uma vez que todas as mães apontaram que esse evento acontece cotidianamente, por isso, seja tão importante, pois é por meio da comunicação que será construída uma relação forte e facilitadora.

O referencial curricular nacional para a educação infantil vem ao encontro das falas das mães, ressaltando e colocando a importância da comunicação:

Em geral a troca de informações é diária com as famílias, principalmente quando há cuidados especiais que a criança esteja necessitando. Assim, para que o professor não fique sobrecarregado pela necessidade de dar atenção às famílias e crianças ao mesmo tempo, o planejamento deste momento — em conjunto com os pais e a ajuda de outros funcionários— é fundamental para o relacionamento de todos os envolvidos. (BRASIL, 1998, p. 77)

Ainda sobre a comunicação entre os envolvidos com as crianças de pouco tempo de vida, o RCNEI (1998, v.1), diz que é preciso estabelecer algumas formas de comunicação para as diversas situações que vierem a surgir, como uso de medicamentos, que precisam ser dados em doses precisas, de acordo com receita do médico, ou episódios ligados à saúde ou a alimentação. Evitando assim falhas que podem ser danoso para a saúde da criança e vindo a favorecer a vida do professor e da família.

Esse evento de comunicação acontece todos os dias, ir até a sala onde sua criança está, trocar algumas informações com a educadora transforma-se em um atenuante as preocupações oriundas do desenrolar dos dias trazendo tranquilidade para muitos pais. Ainda mais quando a criança ainda é muito pequena, muito mais importante torna-se essa troca de informações.

E ainda em se tratando de criança menor, isso se torna estritamente indispensável. Essa comunicação não pode ser somente de maneira formal, mas sim informal, onde os pais e

professores podem trocar informações sobre a aprendizagem de seus filhos, bem como comportamento e desenvolvimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998, v. 1), as permutas devem ser recíprocas e a transferência de informação deve ocorrer mutuamente, devendo ser a tônica do relacionamento. Os educadores infantis devem compartilhar, com os pais, tudo que envolver a criança, sobre o desenvolvimento infantil como um todo se apropriando de uma sistemática de comunicação, para aproximação da relação.

E, um momento oportuno para esta construção das relações, são os eventos, quer sejam reuniões ou até mesmo datas comemorativas. As mães fazem referência a eventos acontecidos: (M6): “[...] uma festinha [...]”; (M1): “[...] no dia das mães, que você vê seja no Dia dos Pais, [...] apresentação de Natal [...]”; (M3): “Datas comemorativas [...] reuniões [...]”; (M4): “[...] datas comemorativas [...]” (M5): “[...] dia das mães, dia dos pais [...]”.

A importância desses momentos para a construção do relacionamento se dá pelo fato de poderem estar interagindo ambas às instituições, família e centro de educação infantil. Ainda segundo o referencial curricular para a educação infantil:

É possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas. Não só as questões culturais e regionais podem ser inseridas nas programações por meio da participação de pais e demais familiares, mas também as questões afetivas e motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico. (BRASIL, 1998, p. 78)

Por tanto, acreditamos que o relacionamento seja uma via de mão dupla, onde ambas as instituições, família e centro de educação infantil, dão e recebem as mais diversificadas informações que compõem a criança que está sendo atendida pelo centro de educação infantil. As indagações para a pessoa da mãe sobre como ela vê a relação família e centro de educação infantil, trouxe a tona uma manifestação relativamente afetuosa, pois os relatos evidenciaram que a relação é considerada como uma relação familiar: (M8): “Eu vejo uma família, a escola uma família pra mim, uma segunda família [...]”; (M4): “[...] a gente entende que a gente que somos uma família [...]”.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente a família é a primeira instituição social responsável pelo cumprimento da efetivação dos direitos básicos das crianças, cabendo às instituições construir e constituir um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como aliadas e mediadoras no processo educativo infantil.

Elencaram também que é uma relação boa, importante, de ajuda, subentendendo-se que há uma troca, bem construída e sadia: (M8): “Importante [...]”; (M2): “[...] é muito bom ele tem muito contato com a gente [...]”; (M3): “[...] é muito importante por causa disso ela me ajuda [...]”; (M4): “[...] a minha relação com todo mundo aqui é muito boa [...]”; (M5): “[...] eu vejo uma relação bem sadia, é nunca tive problemas com professoras ou alguma reclamação, então hoje eu vejo uma relação bem sadia assim, uma relação bem construtiva, bem produtiva, [...]”; (M6): “Eu vejo boa”.

Quando se coloca a relação em evidência, é inegável que esta sempre será composta por mais de um integrante. Então por conta disso, sempre há que se considerar: família, centro de educação infantil e criança, a tríade que é o objeto desta importante pesquisa.

Assim diz o referencial curricular nacional para a educação infantil:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 41)

É reconhecendo o tamanho e importância dessa relação é que esse trabalho se faz extremamente importante, no sentido de tentar compreender como se dá esse processo, e procura colaborar com quem assim desejar.

No entanto houve quem considerou uma relação falha, pois essa relação está deixando a desejar no quesito tempo, a mãe responsável julga estar faltando esses momentos de convivência (M7): “Eu acho assim que acaba voltando a essa questão do tempo, acho que acaba sendo falha, por não termos tempo de dessa convivência, dessa relação”.

Considerando esse lado da questão, que é a falta de tempo, acreditamos que um local de cooperação e respeito entre os membros que fazem parte da relação, contribui com o desenrolar das atividades educacionais, favorecendo a construção como um todo da criança. Por isso a importância em se dedicar tempo para as relações com e na educação infantil.

A organização dos momentos em que são previstos cuidados com o corpo, banho, lavagem de mãos, higiene oral, uso dos sanitários, repouso e brincadeiras ao ar livre, podem variar nas instituições de educação infantil, segundo os grupos etários atendidos, o tempo de

permanência diária das crianças na instituição e os acordos estabelecidos com as famílias. As atividades de cuidado das crianças se organizam em função de suas necessidades nas vinte e quatro (24) horas do dia. Isto exige uma programação conjunta com as famílias para divisão de responsabilidades, evitando-se a sobreposição ou a ausência de alguns dos cuidados essenciais. (BRASIL, 1988, p. 74)

A colocação do referencial curricular para a educação infantil reforça a necessidade de tempo para contemplar todos os envolvidos nos afazeres das atividades que compõem o mundo infantil, para dessa forma satisfazer a necessidade das crianças no meio de suas relações.

ENCONTROS E DESCOBERTAS NO CAMINHO QUE SE FEZ

As reflexões referentes a compreensão de como se dão as relações os sistemas: família, instituição de educação infantil e educadores da infância no compartilhamento do conhecimento pertinente desses, nos levou a um amadurecimento e sensibilidade motivada pelo envolvimento durante a escuta. As palavras colocadas com bastante intensidade pelas entrevistadas e a forma atenciosa/amorosa que as perguntas foram sendo respondidas, trouxe a intensidade do que se deseja/almeja para com as crianças. Então foram as respostas verdadeiros tesouros que emergiram para contribuir com o desenvolvimento da nossa pesquisa.

No intuito de respondermos como se constitui o compartilhamento do conhecimento pertinente na relação sistêmica, entre família, instituição de educação infantil e os educadores da infância, buscamos em nossos questionamentos horizontes que nos dessem condições a partir da fala das entrevistadas, olhar o mundo da educação infantil por meio do atenção/escuta do o grupo pesquisado.

Durante as entrevistas, ficou claro na resposta dos educadores da infância a necessidade de dar autonomia as crianças e favorecer a participação das famílias no sistema da educação infantil. Também citaram a necessidade de se ter educação integral, sendo essa uma articulação entre família e instituição de educação infantil, criando-se estratégias de comunicação e interação entre os sistemas.

Já nas respostas das famílias veio ao encontro do que se entende como trabalho em grupo. No caso da instituição, a valorização das suas partes (crianças, famílias, educadores), o que posteriormente irá compor o todo. O ponto principal que se destacou é que as famílias entendem as responsabilidades como tarefa a ser compartilhada entre ambas as instituições: família e comunidade de educação infantil. Então todas essas pontuações voltam ao que nos referimos anteriormente no decorrer do texto, as relações são antagônicas e complementares.

Esta pesquisa nos possibilitou compreender a relação sistêmica entre família, instituição de educação infantil e educadores da infância, ainda nos possibilitou identificar o conhecimento pertinente oriundo das partes envolvidas nas relações e também foi possível verificar que são necessárias articulações para que se construa a partir do que cada um já tem em si conhecimentos pertinentes coletivos.

Sendo o principal resultado apontado foi o compartilhamento das responsabilidades para com as crianças que frequentam o centro de educação infantil. Ora, pois se o centro de

educação infantil um lugar privilegiado para o amplo desenvolvimento da criança, faz-se necessário que também haja práticas educativas familiares, em uma perspectiva de formação integral da criança, compreendendo então uma troca entre instituição de educação infantil na pessoa de seus educadores da infância e família.

É, portanto, nesse contexto de relações sistêmicas, que emerge a necessidade de se proporcionar a criança a garantia de seus direitos, em ambos os grupos de convivência. Sendo neste momento a relação ponto fundamental, de extrema relevância para o desenvolvimento adequado no trabalho com as crianças.

Como instituições e sistemas educativos a família, a instituição de educação infantil contemporânea e nela os educadores da infância também fazem parte da trama de situações e contextos que envolvem o tecido da sociedade contemporânea, que exige de cada um de nós um repensar em relação ao compartilhamento de responsabilidades como um conhecimento pertinente à tríade em questão.

Que esse estudo possa se constituir uma contribuição significativa tanto para educadores da infância como para as pessoas envolvidas nos sistemas de cuidar e educar da criança para que ocorra a valorização e também o compartilhamento do conhecimento pertinente oriundo dessa vivência.

Esperamos ainda que esse trabalho faça parte de outros possíveis trabalhos que emanem dessa tripla relação trazendo a partir desse trabalho lacunas ou outros pontos de exploração que não foram aqui abordados.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, M. **História de uma escola triste e de um menino perdido...** Psychologica, n. 31, 2002.
- ALARCÃO, M. **Narrativas e instituições.** In: FERNANDES, L.; SANTOS, M. R. (Eds.), Terapia familiar, redes e poética social. Lisboa: Climepsi Editores. 2007.
- ALBUQUERQUE, S. S de. **Para além do ou “isto” ou “aquilo”:** os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. Tese (doutorado). UFRGS. Porto Alegre, 2009.
- AUSLOOS, G. **La crise:** accident ou occasion, une vision systémique. 2007. Disponível em: <http://www.sptf.pt/index.php?lg=1&idmenu=26>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- ANDRADE, I. C. F. de; et al. **Um currículo pensado e vivido para a criança pequena:** uma educação mais natural, divertida e produtiva, 2. ed. São José: ICEP, 2017.
- ANDRADE, I. C. F. de. **A inteireza do ser:** uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores. Porto Alegre, 2011.
- ANDRADE, I. C. F. de; PORTAL, L. L. F. **Autoformação de educadores numa perspectiva de uma formação continuada para a inteireza:** um interesse do centro universitário municipal de São José. v.2, n.2, jul./dez., 2012.
- ANDRADE, I. C. F. de. **Educação para inteireza e princípios da complexidade:** a teoria e a prática da não resistência. São José: ICEP, 2017. (no prelo)
- ARAÚJO, D. S. e ANDRADE, V. A. **O perfil da criança de 0 a 6 anos:** quem cuida e educa a primeira infância In: SOUSA, Sônia M. Gomes e RIZZINI, Irene (coord.) Desenhos de família - Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais. Cânone Editorial. Goiânia, 2001. p.137-172.
- ARAÚJO, D. S. **Infância, família e creche:** um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica. Tese (doutorado). Goiânia. 2006.
- ARROYO, M. G. **O significado da infância.** In: Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília. 1994.
- ARRUDA, M. P., **O professor como mediador de emoções.** ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.14 n.2 p. 290-303 jul./dez. 2012
- BARBOSA, M. C. S. **Culturas escolares, Culturas de infância e culturas familiares:** As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BAVELAS, J. B., & CHOVIL, N. **Nonverbal and verbal communication:** Hand gestures and facial displays as part of language use in face-to-face dialogue. In V. Manusov & M. Patterson (Eds.), *Handbook of nonverbal communication* (pp. 97-115). Thousand Oaks, California: Sage, 2006. (trad.google tradutor)

BAVELAS, J. B., & CHOVIL, N. **Faces in dialogue.** In J. A. Russell & J. M. Fernandez-Dols (Eds.), *The psychology of facial expression* (pp. 334-346). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997. (trad.google tradutor)

BEJA, M. J. G. P. **Escola e família:** da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional. Tese (doutorado) Universidade da Madeira, Portugal, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988).** **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal:** Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CAETANO, L. M.;YAEGASHI, S. F. R. **Relação escola e família:** diálogos interdisciplinares para a formação da criança. São Paulo: Paulinas, 2014.

CAETANO, L. M. **Relação escola e família:** uma proposta de parceria. *Dialógica*, 1 (1), 51-60. 2004.

CAPRA, F. O. **A Teia da Vida:** Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. São Paulo: Cultrix, 2001.

CASTODI, G. de A. **Cosmopolitismo Infantil:** Qual o lugar social das crianças na contemporaneidade? *Zero a seis*, Florianópolis, v. 13, n. 23, p. 33-51, 2011.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução de Catarina Matos. Porto: Livpsic, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARACHE, Cláudia da Silva. **A relação entre a família e a instituição de educação infantil:** descrição reflexiva sobre uma experiência. Tese de doutorado. Natal, 2007.

FORTKAMP, Eloisa H. T. **Educação infantil e família:** a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis. 2008.

LÉVY-BASSE, R., & MICHARD, P. **La vision systémique de la relation pédagogique.** Le Groupe Familiale, 121, 19-2, 1988a. (trad.google tradutor)

MARQUES, C. M. **Educação para a paz e educação infantil:** um olhar e uma escuta sensível no ambiente educativo. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo. 2005.

MATURANA, H.R. & VARELA, F.J – **A Árvore do Conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Tradução; Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo, Pala Athenas, 2001.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MERISSE, A , JUSTO, J. S. , ROCHA, L. C. da e VASCONCELOS, M. S. **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, na creche e orfanato. Assis, SP: Arte & Ciência, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINUCHIN, S., & FISHMAN, H. C. **Family therapy techniques.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1981.(trad.google tradutor)

MONTANDON, C. e PERRENOUD, P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Paris, Peter Lang, 1987. (trad. google tradutor)

MORAES, M. C.; **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** Revista Diálogo Educacional. v.7, n. 22, Curitiba, 2007.

_____; VALENTE, J.A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, M. C.; TORRE, S. **Pesquisando a partir do pensamento complexo:** elementos para uma metodologia de desenvolvimento ecossistêmico. Revista Educação. PUCRS, no XXIX (1). Porto Alegre, 2006.

MORAES, R.; GALIAZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 22ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do presente**. In: MORAES, M.C; ALMEIDA, M.C. (orgs). Os sete saberes necessários à educação do presente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios/** Edgar Morin; Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho, (org.). 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. ALMEIDA, Maria da Conceição de e CARVALHO, Edgard de Assis (orgs) - 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin. Trad.Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estud. psicol. (Campinas), Campinas , v. 27, n. 1, p. 99-108, Mar. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 de ago de 2016.

OLIVEIRA, M. M. de; **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, M. P. R. de. **CRIANÇAS FOCAIS: A triangulação educação-família-saúde na creche**. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro. 2009.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores**. São Paulo: Cabral Editora. 2002.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Acesso em 10 out. 2017.

PERRENOUD, P. **Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem: O gobetween.** In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora, 2001^a.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber/** Izabel Petraglia. 13. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

POST, J.; HOHMANN, M. **Educação de Bebés em Infantários: cuidados e Primeiras aprendizagens.** 4a. ed. Trad. Sara Basía. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

REIS, J. dos S. **Relação família-escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Salvador. Salvador, 2013.

RELVAS, A. P. **Um retrato da terapia familiar em Portugal: A Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar.** Mosaico, 41, 2009.

RELVAS, A. P. **O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica** (4^a ed.). Porto: Edições Afrontamento. 2006.

RELVAS, A. P.. **Por detrás do espelho: Da teoria à terapia com a família.** Coimbra: Quarteto Editora, 2000c.

RIZZINI, I. **Infância e Globalização: Análise das transformações econômicas, políticas e sociais.** Arquivos Brasileiros de psicologia, vol. 58, nº 2, 2006.

SANTANA, D. R. **A função da mulher na educação infantil: mãe ou professora?** IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. Anais Eletrônicos. p. 3199-3219. João Pessoa. 2012.

SARMENTO, M. J. **Crianças, educação, culturas e cidadania activa.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan/jul. 2005b.

SANTOS, M. R. **O psicólogo da educação como interventor sistémico.** In J. Gameiro (Ed.), *Quem sai aos seus...*, p. 175-189. Porto: Edições Afrontamento. 1994.

SOUSA, Jaqueline Pereira. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança.** Artigo de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza. 2012.

SAMBRAMO, T. M. **Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário.** In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação infantil: para quê, para quem e por quê?* Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, M. R. -. **O psicólogo da educação como interventor sistémico.** In J. Gameiro (Ed.), *Quem sai aos seus...* (pp. 175-189). Porto: Edições Afrontamento. 1994.

TANCREDI, R. M. S. P., REALI, A. M. M. R. (2001). **Visões de professores sobre seus alunos:** um estudo na área da educação infantil. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED. (pp.1-16). Caxambu. 2006

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VARELA, F. **Autonomie et connaissance:** Essai sur le vivant. Paris: Éditions du Seuil.
Varela, F. (1989b). Reflections on the circulation of concepts between a biology of cognition and systemic family therapy. Family Process, 28, 15-24, 1989a.(trad.google tradutor)

VARELA, F. **Reflections on the circulation of concepts between a biology of cognition and systemic family therapy.** Family Process, 28, 15-24, 1989b.(trad.google tradutor)

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE B – Roteiro das questões

APÊNDICE C – Transcrições das entrevistas

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____, residente e domiciliado no endereço _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____ nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa **“O CONHECIMENTO PERTINENTE AOS SISTEMAS DE EDUCAR E CUIDAR: FAMÍLIA, INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS EDUCADORES DA INFÂNCIA”**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere ao conhecimento pertinente aos sistemas de educar e cuidar: família, instituição de educação infantil e educadores da infância. Por meio da prática vivenciada pelos educadores da infância buscamos identificar alternativas de políticas educativas para as crianças pequenas e suas famílias, de forma integrada, de modo a respeitar a pluralidade das lógicas e culturas familiares. Nesse sentido, e a partir das lógicas dos familiares e educadores da infância, numa trama coletiva de intencionalidade poderemos elencar pistas ou estratégias para um caminho possível e viável para compartilhar a educação das crianças pequenas. O objetivo é tecer um estudo sobre a relação sistêmica entre família, instituição de educação infantil e educadores da infância. Discutir o compartilhamento do conhecimento pertinente entre família, instituição de educação infantil e os educadores da infância, sistemas de educar e cuidar

2. A pesquisa é importante de ser realizada frente ao tema que é o objeto de estudo que é tecer um estudo sobre conhecimento pertinente aos sistemas de educar e cuidar: família, instituição de educação infantil e educadores da infância. Por meio da prática vivenciada pelos educadores da infância buscamos identificar alternativas de políticas educativas para as crianças pequenas e suas famílias, de forma integrada, de modo a respeitar a pluralidade das lógicas e culturas familiares. Nesse sentido, e a partir das lógicas dos familiares e educadores da infância, numa trama coletiva de intencionalidade poderemos elencar pistas ou estratégias para um caminho possível e viável para compartilhar a educação das crianças pequenas. Assim, fica o convite de percorrermos, juntos, esse cenário de compreender as representações dos familiares sobre os fazeres e saberes docentes na educação infantil que estão entrelaçados em lógicas fundantes e cheias de sentidos.
3. Com relação aos critérios de inclusão, serão convidados todos os pais que tenham filhos com idade entre quatro meses e menores de três anos; pais que tenham filhos frequentando a instituição; ser professor e professores das crianças da faixa etária selecionada, a participação será voluntária. Já o critério de exclusão será o sujeito não aceitar participar da pesquisa; não ter filhos na faixa etária citada, professor não trabalhar na instituição em que ocorrerá a pesquisa, não ser professor. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada no Centro de Educação Infantil Maria de Castro Arruda, localizado no município de Lages, os dados para a pesquisa serão colhidos através de entrevista em profundidade que é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer. Nesse percurso de descobertas, as perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-lo, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer perspectivas. Possibilitam ainda identificar problemas, microinterações, padrões e detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada.
4. Para isso a pesquisa será regida pelos procedimentos éticos estabelecidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que normatiza e regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Os riscos para esta pesquisa são

ínfimos implicará de um tempo para o colaborador participante da pesquisa seja escutado, de acordo com o tema da pesquisa ou que a proposta não seja compatível com os interesses do entrevistado, ainda se houver algum problema será encaminhado para o setor de psicologia da universidade para atendimento.

5. A pesquisa é importante de ser realizada, pois, deve trazer como benefícios para a ciência, a sociedade e especialmente no desenvolvimento das relações família e instituição de educação infantil.
6. O participante que apresentar algum tipo de desconforto ou incômodo durante a realização da pesquisa, os pesquisadores contam com o apoio do serviço escola da UNIPLAC para atender de forma gratuita a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelo pesquisador durante o processo. Em caso de necessidade, os pesquisadores farão agendamento para atendimento psicológico na Clínica Escola, seguindo as normas do Centro de Saúde da UNIPLAC.
7. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o(a) Fabiani Aparecida Lourenço Silveira de Albuquerque, responsável pela pesquisa no telefone (49) 99118 7749
8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.
9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa (currículo lattes Fabiani Aparecida Lourenço Silveira de Albuquerque).

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

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

Responsável pelo projeto: Fabiani Aparecida Lourenço Silveira de Albuquerque
Endereço para contato: Rua: São Dimas, 55, Universitário, Lages-SC
Telefone para contato: (49) 99118 7749
E-mail: fabilousil2@gmail.com

Pesquisadora Assistente: Izabel Cristina Feijó de Andrade
Telefone para contato: (48) 99101 2836
E-mail: andrade@technologist.com.

CEP UNIPLAC
Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
Bairro Universitário
Cep: 88.509-900, Lages-SC
(49) 3251-1086
Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. O que você pensa ser o papel da instituição de educação infantil?
2. Como criar um espaço que favoreça a relação família e instituição de educação infantil?
3. Como você vê a relação família e instituição de educação infantil?
4. O que é importante para que haja um bom relacionamento entre família e instituição de educação infantil?
5. Com que frequência acontece a comunicação entre a família e a instituição de educação infantil, ou vice e versa? Cite alguns momentos em que essa comunicação acontece:
6. Para você professor(a) qual é o papel da família?
7. O que significa para você educação integral? Você trabalha nesse sentido?
8. Você trabalha no sentido de promover uma relação agradável entre a família e a instituição de educação infantil? Cite alguma situação:
9. Qual seria o ideal de relação entre a família e a instituição de educação infantil?
10. Como você acha que deveria ser a conduta/atitude dos pais para auxiliar as professoras?
11. Quais os meios de comunicação entre você e a família das crianças?

QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS

1. O que você pensa ser o papel da instituição de educação infantil?
2. O que significa para você educação integral?
3. Qual a sua colaboração com o desenvolvimento de seu filho?
4. Qual seria o ambiente educacional mais propício para o desenvolvimento de seu filho?
5. Na sua concepção o que faz um(a) professor(a) da educação infantil?
6. Quais os meios de comunicação entre você e o(a) professor(a) de seu filho?
7. Com que frequência acontece a comunicação entre a família e a instituição de educação infantil? Cite alguns momentos em que essa comunicação acontece:
8. Quais os eventos considera importante para construção do relacionamento família e instituição de educação infantil?
9. Como você vê a relação família e centro de educação infantil?

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DAS FAMÍLIAS

P .	Roseira	Violeta	Lírio	Lua	Margarida	Orquídea	Hortência	Rosa
1. O que você pensa ser o papel da instituição de educação infantil?	... é muito importante, ...	... é muito importante ... vem a completar o trabalho que o pai faz em casa... Que a mãe faz em casa, ...	... é a segunda casa deles, ... extensão da Educação... Extensão da educação familiar..	é muito importante. ...ajudado... [...]...extensão da educação familiar..	... ta suprindo esse papel, não... não tirando a responsabilidade e dos pais mas auxiliando nesse desenvolvimento dos nossos filhos ...	... auxílio no desenvolvimento da criança ... o principal que é nos socorrer que a gente precisa trabalhar e tem que ter onde deixar os nossos pequenos.	... ser um auxílio, ... é a segunda casa lógico dos nossos filhos ...	... aonde começa a educação ... Faz parte a educação em casa e a educação na escola é um complemento..

2. O que significa para você educação integral?	... significa o meu filho fica o dia inteiro na escola, ..., mais dedicação pra conhecer cada pess... pra cada criança...	... ela veio para facilitar a vida desse pai e dessa mãe que trabalha o dia todo... o estudo continuado de, de... é tem horas a mais ali, que criança tem além da assistência, ... apoio aos pais que trabalham o dia todo...	É o momento que o teu Filho tá nas mãos de outra pessoa	... ele ficar o dia inteiro, ...os pais precisam trabalhar não tenho com que deixar, ...	... Ela cria, ela tem um papel não só de extrema importância para as famílias mas, ela acaba atribuindo papel político e social muito grande ... a chance que a gente tem de saber que os nossos filhos estão seguros e com isso dá continuidade na nossa profissão. ... extensão da família ...	... auxílio no desenvolvimento da criança ...o principal que é nos socorrer que a gente precisa trabalhar aí tem que ter onde deixar os nossos pequenos...útil e ao mesmo tempo agora assim muito pequenininha como minha filha que tem oito meses aquela saudadinha, aquela insegurança no início até a gente pegar confiança porque deixar o filho num período integral com uma pessoa que você não conhece no começo o coração de mãe aperta, ...	... ocupa o dia inteiro,	
3. Qual a sua colaboração com o desenvolvimento do seu filho?	...educação o ...	... em todos os sentidos, em todos os sentidos ...gente colabora enquanto professora, enquanto mãe, ... estimular	... educação ...	... quase tudo ... incentivar...	... estimular ela em tudo ...proporcionar condições, criar esses meios para que esse desenvolvimento o ... a gente procura sempre tá contribuindo de todos os aspectos possíveis, ...	...colaboração total, ... estimular ...	... incentivar eles ao desenvolvimento da para que eles Façam as atividades deles o mais independente possível ... E na escola e a gente também sempre tá presente. ... auxiliando a escola, ...	Eu faço o possível pra pra ele ter o melhor ... tento manter ele no dia-a-dia sempre ativo e ensinando em casa, além da escola em casa, ... enfim assim que vai ajudando ele no desenvolvimento dele no dia a dia ...?

4. Qual seria o ambiente escolar mais propício para o desenvolvimento de seu filho?	... mas a escola em si ela é important e ou ceim... instruir ... , é important e porqueeee lá tem, tem profission ais...	, ... a escola que ela frequenta hoje para mim é a escola ideal, ...	Um ambiente de amor... é ele tem que ser bem cuidado, o ambiente tem que ser muito o carinho ...	... um ambiente em paz ...		..., eu tô plenamente satisfeita com o ceim...	... acredito que o ambiente deles lá já é propício para o desenvolvimento dele e não teria nenhuma apontamento quanto a isso.	... no geral tá excelente assim pelo que acompanho ele aqui.
5. Na sua concepção o que faz uma professora da educação infantil?	... ela cuida, ... elas cuidam, cuidam com muito amor, com muito carinho,... atenção, carinho, insistência, né pra criança se desenvolver lá, gostar de ficar na creche,...	... ela constrói valores, ... constrói conhecimento, ...	... é uma mãe, ainda mais ...	... ela é uma segunda mãe, ...	... eu acho que uma professora da Educação Infantil, ela acaba exercendo inúmeras profissões juntos... o papel da professora acaba sendo de uma responsabilidade e sem tamanho	..., ela faz o papel de mãe, ...	... Ela auxilia, além de ser uma segunda mãe ...mas ela auxilia no desenvolvimento, .. criar novos cidadãos e aí também auxiliar no desenvolvimento deles.	... eu acho que é o principal assimmm, um estímulo de mãe, envolvimento enorme com cada criança, ... A função dela digamos é ensinar, é ajudar a criança a ter um desenvolvimento bem bom né pro dia a dia, ...

6. Quais os meios de comunicação entre você e o(a) professor(a) de seu filho?	Só na escola mesmo, não tenho convivência ...fora ... Bom, Super Bom, porque as vezes não dá tempo, as vezes chega muitos pais na hora e não dá tempo da gente conversar,	... Conversa...	...converso, ... converso de manhã, e de tarde eu converso à tarde. Então de manhã eu vejo como ele foi na manhã anterior e à tarde eu já vejo na hora, porque daí eu já tenho contato com ela...	... conversa ... Pessoalmente.... ... agenda ...	... a professora dela tá toda abertura que a gente falar no que precisar o que quiser ... fala ... agendinha... eu acho que é tudo muito rápido ... professora não tem tempo de dar uma atenção maior ... O que torna a relação entre a escola e a família mais complicada é a questão do tempo, ... A maioria acho que é por falta de tempo eu acredito que seja por falta de tempo ...	Pessoal, ... agenda ... reuniões...	...agenda ... conversar ... telefone ...	Telefone, contato diário, ... Reunião ... Eventos,
7. Com que frequência acontece a comunicação entre a família e a instituição de educação infantil? Cite alguns momentos em que essa comunicação acontece:	todo dia ... conversa ... agenda ... gente sempre conversa eu chego lá, ela, ela já fala, a reunião	... pessoalmente, ... conversando ... eu ligo ... converso com o pessoalmente ...	..., tem casos que ele precisou que eu viesse...	momentos de buscar e trazer..o café do dia das mãe ...	... entregar e no buscaro dia das mães ...	... contato é diário né.	... Diariamente, ... agenda ... quando não é sinalizado já na hora que você deixa ou na hora que você pega criança.	... diariamente ...

8. Quais os eventos considera importante para a construção do relacionamento família e instituição de educação infantil?	... uma festinha	...no dia das mães, que você vê seja no Dia dos Pais,...apresentação de Natal...	... Datas comemorativas... reuniões ...		...questão assim de um atendimento direcionadosentar com a professora da minha filha, sem ela tê aquela atribuição de cuidar, correr, olhar... conversar ...	... datas comemorativas, ... eventos	... dia das mães, dia dos pais, eu acho bem, bem legal, ...	
9. Como você vê a relação família e centro de educação infantil?	.. Eu vejo uma família, a escola uma família pra mim, uma. segunda família...		... muito bom ele tem muito contato com a gente, ...	... é muito importante por causa disso ela me ajuda,....		... gente que somos uma família ...e a minha relação com todo mundo aqui é muito boa...	... eu vejo uma relação bem sadia, é nunca tive problemas com professoras ou alguma reclamação, então hoje eu vejo uma relação bem sadia assim, uma relação bem construtiva, bem produtiva ...	Eu vejo boa.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS

Pergunta	Professora 1	Professora 2
1. O que você pensa ser o papel da instituição de educação infantil?	É educar, é transformar cidadão crítico, reflexivo, pensante aí na educação infantil é é trabalhar bastante autonomia, ... é onde vai formar o sujeito, ... tem papel bem importante.	... é muito importante na vida da criança, ... Então na educação infantil, você tem que ter um, um, um cuidado ... um trabalho lúdico, né? Onde é... onde abrange brincadeiras e coisas com as crianças, ...
2. Como você vê a relação família e instituição de educação infantil?	Eu vejo que ainda falta melhorar bastante, que os pais tem que estar mais presentes ainda, ,... ... achar meios, que fique atrativo, que eles se interessem pra vim pra escola, encontrar meios... ... estratégias, novas estratégias que eles se interessem, que eles participem da vida cotidiana da escola...que não seja por obrigação, mas que eles venham por vontade em participar...	... É às vezes você chama os pais para vir para escola eles nunca tem tempo... Eles, eles não querem assim tá participando ideal que nem tem alguns pais hoje a gente consegue é que chegam ali e ficam, perde né? Dez minutos conversando com você sobre o como é que tá teu filho como é que tá o filho como é que tá o comportamento, se tá tudo bem, se tá se alimentando... .. família e escola deveria ter se estreitar bem mais o convívio ...até porque a criança eu acho que se sentiria assim, mais é... importante, ou que os pais se importam com elas, porque talvez a revolta que aconteça lá nos anos seguintes, seja dessa falta de convívio sabe? Essa falta de atenção,... quando você se disponibiliza a tê um filho, você tem que pensar lá na frente já já achar um tempinho para eles, ... pouca mãe, poucos pais, poucas famílias ficam com os filhos, então pra mim, não é disponibilidade de tempo, é dis... falta de compromisso de vontade.
3. Como criar um espaço que favoreça a relação família e instituição de educação infantil?	... criar um espaço onde eles possam participar da...das atividades da escola, onde uma vez por ..., atividades, dinâmicas que eles participem...	..., a escola tenta trazer os pais pra escola, mas eles é... vem com a desculpa de que não há tempo, que eles não tem tempo pra isso, se você faz final de semana não se pode porque ... Como criar atrativos pra que eles venham?! ...Eu acredito que não, porque senão eles são bem mais receptivos. Quando você diz assim ó hoje vai ter tal coisa do teu filho...
4. O que é importante para que haja um bom relacionamento entre a família e escola?	É importante a participação dos dois, o saber ouvir, o saber entender a situação,...	O diálogo! A própria instituição não dá, a própria instituição de... de escola. ... aí vem um colega de trabalho, de repente que não gosta muito disso e faz cara feia, ou... ou corta, né? E daí os pais se sentem

		intimidados e não... vão além, entendi?...
5. Com que frequência acontece a comunicação entre família e instituição de educação infantil ou vice versa? Cite alguns momentos em que essa comunicação acontece:	de reuniões ...agenda da criança telefone ... transporte escolar, ...	... contato ... topique. ... reuniões
6. Pra você professora qual é o papel da família?	O papel da família é primordial, ...,a escola vai colaborar com os pais, pra que num conjunto a criança possa ser o maior beneficiado...	... o papel principal, ... Família para mim é aonde a gente recebe os ensinamentos da vida,... na escola seria o aprendizado o mesmo, ... essa tarefa acaba sendo transferida... Pra escola, porque como as crianças passa maior parte do tempo na escola e.e. se eu... tipo não tá havendo educação de família para escola entende só de escola para família e daí fica defasado porque a criança não tem aquela aquele dire... direcionamento importante ter na família, não generalizando também né que tem as exceções.
7. E o que significa pra você educação integral? Você trabalha nesse sentido?	... vários métodos, ... achar meios	... abrange todos os é o físico psicológico intelectual da criança ...
8. Você trabalha no sentido de promover uma relação agradável entre a família e a instituição de educação infantil? Cite alguma situação:	Sim, ...	Sim, ...
9. Qual seria o ideal de relação entre família e instituição de educação infantil?	Diálogo, conversar, dialogar, acho que o diálogo é a melhor forma de solucionar os problemas ...	...contato assim mas estreito entre família escola...
10. Como você acha que deveria ser a conduta/atitude dos pais para auxiliar as professoras?	Participa mais da vida do seu filho...	... demonstrar mais interesse, ... sinceros ... conduta deveria ser mais de honestidade ... confiança ...
11. Quais os meios de comunicação	... o telefone, a agenda escolar, e	... agenda ... contato direto..... telefone.

entre você e a família das crianças?	raramente eles vem...	
--	-----------------------	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)