

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

LUCIMARA MEDEIROS FUCKS CAMARGO MENDES

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DA RELAÇÃO CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E PAIS/MÃES ADOLESCENTES: IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Lages, SC

2019

LUCIMARA MEDEIROS FUCKS CAMARGO MENDES

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DA RELAÇÃO CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E PAIS/MÃES ADOLESCENTES: IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

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

Orientadora: Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva

Lages, SC

2019

Ficha Catalográfica

M538p

Mendes, Lucimara Medeiros Fucks Camargo.

A percepção de professores acerca da relação centro de educação infantil e pais/mães adolescentes: implicações no processo de desenvolvimento da criança/Lucimara Medeiros Fucks Camargo Mendes – Lages, SC, 2019.
117 p.

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

Orientadora: Madalena Pereira da Silva.

1. Centro de Educação Infantil. 2. Pais/Mães Adolescentes. 3. Professores/as de Educação Infantil. I. Silva, Madalena Pereira da. II Título.

CDD 372

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

Lucimara Medeiros Fucks Camargo Mendes

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DA RELAÇÃO DO CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PAIS/MÃES ADOLESCENTES: IMPLICAÇÕES
NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

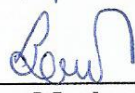
Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense
para a Defesa de Dissertação do
Mestrado em Educação. Linha de
Pesquisa: Educação, Processo
Sociocultural e Sustentabilidade.

Lages, 18 de dezembro de 2019.

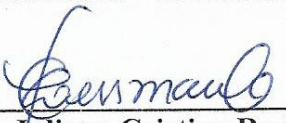
BANCA EXAMINADORA:



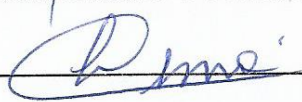
Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva
Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC



Profa. Dra. Marlene Zwierewicz
Examinadora Externa – PPGE/UNIARP



Profa. Dra. Juliana Cristina Reckziegel
Examinadora Externa - PPGAS/UNIPLAC



Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

*Aos meus amores: meu esposo Ailton Camargo
Mendes e meu filho Ausber Fucks Camargo pelo
apoio nesse período histórico que vivenciamos
com sabedoria e alegrias.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Delmar Willi Fucks (*in memoriam*) e Maria Medeiros Fucks, por me proporcionarem legados que foram fundamentais para conquistar essa etapa tão desejada.

Aos meus irmãos Oilson Medeiros Fucks, Chaene Medeiros Fucks, e suas respectivas famílias, e minha sogra Maria dos Prazeres Camargo Wolff. A todos meus agradecimentos pelo apoio durante todo o tempo em que estive dedicada ao curso do Mestrado. *In memoriam* Jacy Chaves Wolff e a vó Laudelina Alves Ferreira que sempre se mostraram apoiadores nos mais diversos cursos em que frequentei.

As minhas amigas que também foram responsáveis por eu estar nesse programa de Mestrado, Elisangela Oliveira Fontoura, Patrícia Santos Pucci, Arlene Aparecida Arruda e Eva Freitas Silva.

A família, Eloísa Terezinha Baptista de Souza, Eder Antônio da Silva, Victor Hugo Souza Guimarães e Vitória Souza da Silva, que muitas vezes acolheram com muita alegria meu filho Ausber para que eu pudesse participar das aulas, palestras, congressos e eventos e que foram importantes para o processo de formação no Mestrado e para a vida.

A minha primeira orientadora Prof. Dra. Marina Patrício de Arruda, que sempre com sua amorosidade e sabedoria esteve disposta, possibilitou desafios e reflexões determinantes não apenas para o desenvolvimento da ação que culmina nos escritos dissertativos, mas para a minha vida pessoal e profissional. Foi um período de doze meses fundamentais para mim.

A querida Prof. Dra. Madalena Pereira da Silva que em 01 de abril de 2019 acolheu-me com muito carinho, atenção e determinação, para dar continuidade no processo de orientação da pesquisa científica.

Ao Coordenador do Mestrado, Prof. Dr. Jaime Farias Dresch, e aos demais Professores Doutores pela fundamentação do conhecimento, pela atenção e respeito que demonstraram nesse período que foi desafiador e prazeroso.

Agradeço a disponibilidade e as contribuições das Professoras que compuseram a Banca desta Dissertação: Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima, Profa. Dra. Juliana Cristina Lessmann Reckziegel, Profa. Dra. Marlene Zwierewicz e Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe.

A Universidade do Planalto Catarinense representada pelo Reitor Kaio Henrique Coelho do Amarante. Estendo, dessa forma, os agradecimentos a todos os funcionários dos mais diversos setores que gentilmente estavam preparados para ajudar ou prestar esclarecimentos. Nesta Universidade galguei os degraus de minha formação, cursando Pedagogia em 2001/2005;

a Pós-Graduação Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação em 2009 e o Mestrado em Educação no biênio de 2018/2019.

A Secretaria de Educação do município de Lages, pela licença e pela contribuição financeira, sem estes seria dificultoso cursar o programa de Mestrado.

Maria Margarete da Rosa Magner e Tânia Maria Theodorovicz Trecino, com as quais compartilhei angústias, sabedoria e felicidade, assim, aos amigos e colegas de turma por dividirem durante esses dois anos momentos de superação e de conquistas. E certamente ao concluírem o Mestrado estarão ainda mais comprometidos com o “saber e o fazer a diferença” na educação e no ambiente de nosso convívio.

Ao administrativo, aos funcionários e as Professoras entrevistadas do Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), que acolheram minha pesquisa com muito interesse.

Aos funcionários do Instituto Paternidade Responsável, que prontamente forneceram dados relevantes ao interesse da pesquisa.

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessário à reforma do pensamento (MORIN, 2000, p. 35).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado visa compreender a percepção dos professores da Rede Municipal de Educação Infantil do Município de Lages/SC referente à relação entre pais/mães adolescentes e Centro de Educação Infantil – CEIMs e as implicações no processo de desenvolvimento da criança. O trabalho se justifica por dois principais motivos: (i) na busca por trabalhos correlatos, detectamos poucos escritos referentes a este assunto na área de educação; (ii) nos CEIMs de Lages observa-se a existência de crianças filhas pais/mães adolescentes em que há casos que apresentam dificuldades para participar, incentivar ou valorizar a educação de seus filhos/as. A pesquisa foi norteadada pela questão “como os professores da educação infantil percebem a relação entre Centro de Educação Infantil e pais/mães adolescentes no processo de desenvolvimento da criança”, tendo como objetivos: (i) conhecer a percepção dos professores sobre a relação entre CEIM e pais e/ou mães adolescentes; (ii) identificar formas de acolhimento/orientação aos pais/mães adolescentes por parte do CEIM/professores da educação infantil; (iii) refletir sobre as percepções das professoras acerca das implicações do vínculo entre CEIM e pais/mães adolescentes no desenvolvimento educacional da criança. A metodologia é de abordagem qualitativa, desenvolvida pelo método de estudo de caso com seis professoras que atuam na educação infantil. A escolha do *lócus* da pesquisa e das entrevistadas aconteceu pela amostragem por acessibilidade. Dessa forma, o procedimento de coleta de dados articulou a técnica de revisão bibliográfica representada pela leitura e compreensão de pesquisas correlatas e, em campo, pela entrevista. Os dados coletados na pesquisa de campo foram fundamentados em teóricos como o pensamento complexo de Morin, Freire, Maturana. Os resultados obtidos trazem reflexões acerca da relação entre o Centro de Educação Infantil e pais/mães adolescentes e as implicações no desenvolvimento educacional das crianças, principalmente por conta das diferentes visões da educação – enquanto que para o pensamento de muitos pais, o CEIM possui a função principal para cuidar de seus filhos, sendo que, para a concepção dos professores a educação envolve o cuidar e o educar visando o desenvolvimento integral das crianças. No desenvolvimento educacional é preciso considerar as diferentes necessidades de desenvolvimento da criança. Contudo, essa não é uma tarefa simples. O sistema educacional precisa prover um currículo base alicerçado no princípio da educação integral, com vistas a promover a formação humana, e as instituições de educação infantil devem prover formas para que a família compreenda este processo. Na percepção das entrevistadas, a educação pode ser trabalhada coletivamente com outras entidades e que a própria mídia pode ser usada para a conscientização dos valores e princípios da vida. Assumem, ainda, que faltam ações, por parte do CEIM e do sistema educacional, com orientações para que esses pais/mães adolescentes possam educar seus filhos/as com vista ao desenvolvimento integral e à formação humana.

Palavra-chave: Centro de Educação Infantil. Pais/mães Adolescentes. Professores de Educação Infantil.

ABSTRACT

This master's research aims to understand the perception of teachers of the Municipal Network of Early Childhood Education in the Municipality of Lages / SC regarding the relationship between parents / adolescent mothers and the Early Childhood Center - CEIMs and the implications for the child development process. The work is justified for two main reasons: (i) in the search for related works, we detected few writings referring to this subject in the area of education; (ii) in the CEIMs of Lages, the existence of children of parents / adolescent mothers is observed, in which there are cases that present difficulties to participate, encourage or value the education of their children. The research was guided by the question "how do early childhood teachers perceive the relationship between the Early Childhood Center and adolescent parents in the child development process", with the following objectives: (i) to know the teachers' perception of the relationship between CEIM and adolescent fathers and / or mothers; (ii) identify ways of welcoming / guiding parents / adolescent mothers by CEIM / teachers of early childhood education; (iii) reflect on the teachers' perceptions about the implications of the bond between CEIM and adolescent parents on the child's educational development. The methodology has a qualitative approach, developed by the case study method with six teachers who work in early childhood education. The choice of the locus of the research and of the interviewees happened through the accessibility sampling. Thus, the data collection procedure articulated the bibliographic review technique represented by reading and understanding related research and, in the field, by the interview. The data collected in the field research were based on theorists such as the complex thinking of Morin, Freire, Maturana. The results obtained bring reflections on the relationship between the Early Childhood Center and adolescent parents and the implications for the educational development of children, mainly due to the different views of education - whereas for many parents, CEIM has the main function to take care of their children, and, for the conception of teachers, education involves taking care and educating aiming at the integral development of children. In educational development, it is necessary to consider the different developmental needs of the child. However, this is not a simple task. The educational system needs to provide a basic curriculum based on the principle of integral education, with a view to promoting human development, and early childhood education institutions must provide ways for the family to understand this process. In the interviewees' perception, education can be worked collectively with other entities and that the media itself can be used to raise awareness of the values and principles of life. They also assume that actions by CEIM and the educational system are lacking, with guidelines so that these teenage parents can educate their children with a view to integral development and human formation.

Keywords: Child Education Center. Adolescent fathers / mothers. Early Childhood Education Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percurso Histórico da Criança e da Família	17
Quadro 2 – Sintetização das Leis e ONGs que garantem o acesso à educação infantil	27
Quadro 3 – Princípios do conhecimento pertinente	31
Quadro 4 - Conceitos na visão de Maturana	32
Quadro 5 – Pesquisa no Google Acadêmico: Cuidados dos pais/mães com as crianças	35
Quadro 6 – Pesquisa no Google Acadêmico – Vivenciando gravidez na adolescência.....	43
Quadro 7 – Resultados da pesquisa: Família e Escola	46
Quadro 8 – Taxa de nascimento a cada mil adolescentes entre 15 e 19 anos	53
Quadro 9 – Nascimento de filhos de mães adolescentes do Município de Lages/SC	54
Quadro 10 - Processo ou atendimento de reconhecimento de paternidade	57
Quadro 11 – Características do locus da pesquisa.....	62
Figura 1 – Passos metodológicos para análise dos dados.....	65
Quadro 12 - Perfil das professoras	66
Quadro 13 – Resultados das Entrevistas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 1	68
Quadro 14 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 1.....	69
Quadro 15 - Resultados das Entrevistas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 2.....	71
Quadro 16 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 2.....	71
Quadro 17 – Resultados das Entrevistas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 3	72
Quadro 18 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 3.....	73
Quadro 19 - Resultados das entrevistas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 4	74
Quadro 20 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 4.....	75
Quadro 21 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 1.....	77
Quadro 22 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 2, perguntas norteadora 1 ...	78
Quadro 23 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 2.....	80
Quadro 24 - Percepções das entrevistadas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 2	81
Quadro 25 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 3.....	82
Quadro 26 - Percepções das entrevistadas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 3	83
Quadro 27 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 4.....	84
Quadro 28 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 4.....	85
Quadro 29 – Resultados das entrevistas – referente ao objetivo 3, pergunta norteadora 1	87
Quadro 30 - Percepções das entrevistadas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 1	88
Quadro 31 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 2.....	89
Quadro 32 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 2.....	90
Quadro 33 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 3.....	90
Quadro 34 - Percepções das entrevistadas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 3	91
Quadro 35 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 4.....	92
Quadro 36 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 4.....	93
Quadro 37 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 5.....	94
Quadro 38 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 5.....	95
Quadro 39 – Resultados das entrevistas – pergunta norteadora 6	96
Quadro 40 – Percepções das entrevistadas – pergunta norteadora 6.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMURES - Associação dos Municípios da Região Serrana

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal

CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos

DIVE - Diretoria de Vigilância Epidemiológica

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e da Cultura

OMS - Organização Mundial de Saúde.

ONU - Organização das Nações Unidas

ONUBR - Organização das Nações Unidas no Brasil

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCIELO - Scientific Electronic Library Online - é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros

SMEL - Secretaria Municipal de Educação de Lages

SINASC - Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	17
2.1	Processo Histórico Social da Criança e da Família	17
2.2	Mudança de Paradigma do cuidar para o cuidar e o educar	22
2.3	Atribuições das Instituições para o Desenvolvimento Integral das Crianças	24
2.4	Atribuições da Família no Desenvolvimento Educacional das Crianças	28
2.5	Desenvolvimento educacional e complexidade do cuidar e educar na Educação Infantil 30	
3.	PESQUISAS CORRELATAS	34
3.1	Cuidados dos pais/mães com as crianças	34
3.2	A Percepção de Mães/Pais Adolescentes no Desenvolvimento de seus filhos/as.....	42
3.3	Relação Família e Centro de Educação Infantil	45
3.4	Adolescência e Gravidez na Adolescência	51
3.5	Paternidade Responsável	56
4.	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	60
4.1	Aspectos Éticos e Procedimento da Pesquisa.....	61
4.2	Lócus da Pesquisa: o Centro de Educação Infantil	62
4.3	Sujeitos da Pesquisa	63
4.4	Técnica de Coleta de Dados	63
4.5	Metodologia para Análise dos Dados Coletados	64
5.	RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	66
5.1	Perfil das Professoras Entrevistadas	66
5.2	Dados e Análise das Entrevistas	67
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	110
	ANEXOS	113

1. INTRODUÇÃO

Em 2001, surgiu a oportunidade de atuar como professora em uma escola multisseriada em um município da região serrana do estado de Santa Catarina. Nesse período, uma aluna do 4º ano do Ensino Fundamental I engravidou aos treze anos. Para o contexto daquele período em que eu vivenciava valores religiosos, culturais e familiares, e que exigia uma preocupação com o bem-estar da aluna enquanto gestante, com os desafios a enfrentar e com o futuro educacional dela, pois, ali, uma criança teria que assumir os cuidados de outra criança, dessa forma eu pensava naquele momento.

Além disso, algo que foi de extrema importância e grande incentivo para esta pesquisa, se deu em uma das primeiras aulas do Mestrado no momento em que a Professora Marina Patrício de Arruda provocou a turma com a seguinte reflexão: *“Dizem que as crianças serão nossos representantes no futuro, portanto nós como professores somos responsáveis por esse futuro.”* Isso tanto me instigou quanto nunca deixou de habitar meus pensamentos. A formação, em nosso entendimento, deve se dar desde criança, estendendo-se até ao final da vida. Considerar a criança como portadora do futuro e os adultos atuais como responsáveis por elas é uma tarefa que instiga a compreender como devemos, como adultos, agir, interagir, auxiliar na formação. Há necessidade, sobretudo, de consciência de que a formação, a busca por conhecimento, ocorra pelo gosto pelo saber, gosto pela novidade, não por obrigação. Por isso é imprescindível refletir acerca da melhor formação e do melhor desenvolvimento, humano acima de tudo, das crianças.

A partir dessa situação aguçou-me a curiosidade de aprender acerca da gravidez na adolescência, o desenvolvimento do/as filhos/as de adolescentes e a relação das escolas com estes pais/mães. Desta forma, realizei algumas pesquisas bibliográficas com base em legislação, políticas públicas, textos referentes ao tema e, também, trabalhei projetos de orientação sexual nas turmas em que atuei por algum tempo.

As leis brasileiras dão destaque ao compromisso da família com relação ao cuidado e acompanhamento dos filhos na escola. Em adição, na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o Art. 205 afirma a educação como direito de todos os cidadãos e o Art. 227 indica ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às crianças, jovens e adolescentes o direito à educação e à cultura. Mas quando se trata de mães/pais adolescentes não há indicação clara sobre essa configuração e quase não há discussões a respeito em pesquisas na área da educação.

A adolescente, menina-mãe que trouxe comigo em minhas lembranças, foi viver com o menino-pai e seu filho. Mesmo com o apoio da família, Nara (tomo a liberdade de chamá-la

por outro nome) e esposo adolescente desistiram de estudar. Ela para cuidar da criança e ele para trabalhar no extrativismo agrícola e florestal.

Quanto a isso, Portela e Almeida (2009) afirmam que, mesmo não sendo o único espaço de socialização, a família é um lugar privilegiado por ser o primeiro grupo socializador. Mas quando se trata de pais/mães adolescentes como se configura tal espaço? De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101), escola e família têm suas especificidades e complementaridades. Assim, não se pode perder de vista a questão de pais adolescentes.

À medida que nossa sociedade se torna cada vez mais complexa, mais diferenciadas são as relações sociais que se estabelecem. Conforme Parolin (2007), observamos hoje que a tarefa de orientar as pessoas, antes exclusiva das famílias, passou a ser também das Instituições de Ensino. Nesse sentido, torna-se importante realizar estudos sobre a percepção de professores na relação Instituições de Ensino e pais e/ou mães adolescentes, pois a compreensão dessa relação pode contribuir para o entendimento de sua implicação no processo de desenvolvimento da criança.

Neste contexto emerge a necessidade de se elaborar uma pesquisa científica, cujo problema se configura: como os professores de Educação Infantil percebem a relação entre Centro de Educação Infantil e pais/mães adolescentes no processo de desenvolvimento educacional das crianças?

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, compreender a percepção dos professores referente à relação entre pais/mães adolescentes e Centro de Educação Infantil no processo de desenvolvimento educacional da criança. Para contemplar o objetivo geral, três objetivos específicos foram definidos, sendo eles: (i) conhecer a percepção dos professores sobre a relação entre Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM¹) e pais e/ou mães adolescentes; (ii) identificar formas de acolhimento/orientação aos pais/mães adolescentes por parte do CEIM/professores da educação infantil; (iii) refletir sobre as percepções das professoras acerca das implicações do vínculo entre CEIM e pais/mães adolescentes no desenvolvimento educacional da criança.

Importa destacar que as relações família e CEIM precisam estar articuladas para propiciar o desenvolvimento da criança de forma efetiva. Conforme destaca Oliveira (2002), constatamos na redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. Art. 29 (BRASIL, 20013), que o

¹ CEIM – Este é o termo adotado no município de Lages, SC, Brasil, para se referir às Instituições de Educação Infantil, Creches ou Pré-escolar, devido à municipalização da educação infantil, perante as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (BRASIL, 1996).

desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos é complementado pela família e não somente pela escola.

Sobre o envolvimento família e CEIM, nos remetemos a Morin (2000), ao processo de construção do conhecimento e sobre a necessidade de contextualizar o global, o multidimensional e o complexo. Seus escritos nos conduzem à compreensão de um pensamento contra a fragmentação das relações, pois a complementaridade está em aceitar as contradições de cada grupo.

Segundo Morin (2000), o pensamento complexo inclui a articulação entre ordem, desordem, clareza e a falta de exatidão que compõe a realidade. No entanto, o pensamento simples, dado o processo de simplificação e a tentativa de se apropriar da realidade por partes, por fragmentos, não nos permite ver a complexidade do real. E a complexidade é vista nas relações sociais, no ambiente escolar e no envolvimento entre todos os sujeitos envolvimento na formação da criança. Nesse sentido, Maturana (2002) considera que as relações humanas precisam ser centradas no respeito mútuo, tanto no âmbito público quanto no privado.

Nessa perspectiva, as relações estão interligadas às emoções e à linguagem, as quais direcionam para um convívio sadio e democrático. Dessa forma, buscamos embasamentos nos escritos de Freire (1979; 1994; 2000; 2001; 2005), Maturana (1997; 2002), Morin (1998; 2000; 2003; 2007), Oliveira (2002) e outros autores. A partir das leituras, buscou-se compreender a complexidade nas relações entre os professores da educação infantil e pais e/ou mães adolescentes no processo de desenvolvimento das crianças.

Essa pesquisa se justifica por dois principais motivos: (i) na busca por trabalhos correlatos, detectamos poucos escritos referentes a este assunto; (ii) nos CEIMs observa-se a existência de crianças cujos pais/mães adolescentes, em muitos casos, as professoras têm dificuldades para reconhecer participação dos adolescentes na educação de seus filhos/as, considerando também que estão em fase escolar. De tal modo, pressupõe-se que os benefícios da pesquisa contribuem com a reflexão acerca de formas das professoras acolherem e orientarem os pais/mães adolescentes referentes aos cuidados e a contribuição no desenvolvimento educacional das crianças.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados é tripartido: inicialmente, a busca por pesquisas já realizadas, por caminhos já percorridos, por análises de dados já coletados e tratados, em outros ambientes acadêmicos e referentes a outras realidades sociais; concomitantemente, realizou-se a leitura de outros autores cujos escritos estão registrados em livros ou artigos disponibilizados em forma física ou virtual; e, por fim, entrevistas semiestruturadas.

Para esse fim, esta dissertação está organizada da seguinte forma. A primeira seção aborda os pressupostos teóricos da pesquisa, que contribuem com conceitos e fundamentos pertinentes à pesquisa. A seção seguinte trata das pesquisas correlatas e das inferências efetuadas a partir delas. A terceira seção versa sobre as atribuições das instituições para o desenvolvimento das crianças. A quarta seção aborda o percurso metodológico percorrido. A seguinte, quinta seção, traz a apresentação, a análise e o tratamento dos dados, explicitando os resultados da pesquisa realizada. Por fim, as considerações finais apontam as percepções e reflexões acerca da temática, ressaltando a relevância da pesquisa, temática até então pouco discutida em trabalhos da área da educação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Nesta seção é apresentado o referencial dos principais teóricos da pesquisa com o objetivo de compreender o processo histórico social da criança e as atribuições das instituições – família e escola – no processo de desenvolvimento educacional.

2.1 Processo Histórico Social da Criança e da Família

O percurso Histórico da criança e da família pode ser pensado, para fins deste estudo, a partir da Idade Média. Ariès (1978) expõe aspectos relevantes a partir do século XII sobre a insignificância que a criança tinha perante a família e a sociedade ao longo da história. É importante, então, refletir como a criança é vista atualmente quando comparada à época anterior.

O Quadro 1 mostra alguns aspectos do percurso histórico, referente à concepção de infância e de família, conforme propõe Ariès (1978).

Quadro 1 – Percurso Histórico da Criança e da Família

Século	Processo Histórico
Nos séculos V e VI	(p. 20) “[...] a família e a criança desapareceram das representações e das inscrições funerárias.” Portanto, até no século XII a arte Medieval desconhecia a infância.
No século XII	(p. 20) “[...] o uso de retrato retornou nos túmulos, passando ser individuais, com o marido e a mulher separados, não havia túmulos esculpidos de criança.”
Até século XIII	(p. 51) “[...] não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.”
No século XIV	(p. 20) “O hábito de reunir os dois, e às vezes os três cônjuges (marido e suas duas mulheres), tornou-se mais frequente [...] embora raro os túmulos com figuras de criancinhas.”
No século XV	(p. 21) “[...] os túmulos de crianças e pais reunidos ou de crianças sozinhas tornaram-se mais frequente.”
No século XVI	(p. 21) “[...] os túmulos passaram a ser comuns [...]. Mas esses túmulos esculpidos ou gravados eram reservados de certa importância social.” (p. 22) “[...] a alma deixou de ser representada sob forma de criança e a criança passou a ser representada por ela mesma, e os retratos de crianças vivas e mortas se tornaram mais frequentes.” (p. 78) “[...] a criança, agora reconhecida como uma entidade separada, tivesse também seu traje particular.” (p. 78) “[...] no final do século XVI os meninos começaram a frequentar em massa os colégios [...] O ensino das meninas [...] se desenvolveu tarde e lentamente.”
No final do século XVII	(p. 11) “[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. [...] se dá o nome de escolarização.” (p. 70) a criança “[...] tinha um traje reservado à sua idade.”
Século XVIII	(p. 16) “[...] a prática da aprendizagem é incompatível com o sistema de classes de idades. [...] ela força as crianças a viverem no meio dos adultos.” (p. 176) “[...] crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XIII não se teve a ideia de separá-los.”

Fim do século XIX	(p. 56) “[...] tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos.”
Nos séculos XIX e XX	(p. 12) “[...] os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual.”
Idade Moderna	(p. 279) “O sentimento da família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça surge, portanto, como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação de uniformidade.”

Fonte: Elaborado pela Autora com dados extraídos de Ariès (1978).

Com base na Obra de Philippe Ariès constata-se que a concepção de infância não existia em âmbito familiar, econômico, social e moral. Conforme o autor (ARIÈS, 1978, p. 10):

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante século a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

A socialização das crianças e a aprendizagem eram garantidas por atividades praticadas com adultos. Segundo o autor, a criança não vivenciava sua infância, fato que, algumas vezes, vemos atualmente (exploração do trabalho infantil, abandono, exploração sexual, maus tratos e etc.).

Desde a Idade Média, crianças eram vistas com inferioridade e preconceito. Tinha a infância reduzida. As crianças ocupavam a função de objeto dos adultos e, ao estarem aptas fisicamente, eram inseridas no mundo adulto.

Os sentimentos acerca da infância surgem com significância no final do século XVI, onde “[...] a criança, agora reconhecida como uma entidade separada tivesse também seu traje particular” (ARIÈS, 1978, p. 78). Desta forma, entende-se que os costumes começaram a mudar, pois no final do século XVI os meninos começaram a frequentar os colégios. Surge ali, então, a preocupação com a educação. Todavia, o ensino das meninas se desenvolveu lentamente e mais tarde, pois, segundo Ariès, elas eram confundidas com mulheres.

Na modernidade, surge a preocupação com a educação infantil relacionada ao âmbito pedagógico e, principalmente, com os valores ligados à moral e aos bons costumes diante da representatividade social. Na época, a moral era determinante para a sociedade e houve um processo de valorização de infância. Mas, segundo Ariès (1978), a particularidade da infância não condizia com as vivências e experiências de todas as crianças, por motivos sociais, culturais e econômicos.

A abordagem pedagógica da época oferecida nos Centros de Formação era destinada conjuntamente às crianças, adolescentes, pais. Os professores atendiam pessoas com diferentes idades, com estilo mais técnico do que pedagógico. Conforme Ariès (1978, p. 176), “[...]”

crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XIII não se teve a ideia de separá-los.”

As crianças pequenas eram consideradas fracas e não possuíam capacidade, sendo discriminadas perante a política das escolas, principalmente as que pertenciam às classes com poucos poderes econômicos, fazendo com que o início da vida escolar se desse com idade avançada. Ariès (1978, p. 193) afirma que: “Sabemos também que o sentimento da infância encontrou sua expressão mais moderna nesses mesmos meios de burgueses esclarecidos [...]. Mas os antigos gêneros de vida sobreviveram quase até nossos dias nas classes populares, submetidas por menos tempo à ação da escola.”

Com o desenvolvimento do capitalismo, a exploração da mão-de-obra de crianças e adolescentes propiciou o aumento da desigualdade. Além dos valores, a atenção dada às crianças é variada conforme a época e a classe social.

Segundo Barbosa e Magalhães (2016), no século XIX, com a revolução industrial, usou-se também a mão-de-obra infantil por ser favorável financeiramente, aos capitalistas, e não havia controle pelas autoridades competentes, pois estavam associadas a famílias de baixa renda. Esta exploração suscitou discussões que resultaram na elaboração de leis em defesa dos menores para coibir a prática da exploração da mão-de-obra infantil e gerou também políticas sociais para proteger crianças menos favorecidas.

As entidades filantrópicas e privadas com caráter assistencialista atendiam crianças exploradas. Mas, com o passar do tempo, a responsabilidade segue para o poder público, que objetivava tirar das ruas menores infratores, cuja conduta era fora dos padrões da moral e os que não tinham moradia fixa. Eram internados nas chamadas casas de correção. Nessa perspectiva, Barbosa e Magalhães (2016, p. 5) dizem o seguinte:

Como a preocupação com a infância passava a ser considerada um problema econômico e político, os esforços para definir políticas públicas que tinham por objetivo recuperar a infância, foram se intensificando em todas as partes do mundo. No Brasil, essa iniciativa se deu por volta 1942 quando foi criado o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, que abrigavam menores considerados em conflitos com a lei, em regime disciplinar. Esse modelo de institucionalização, no entanto, foi criticado por conter ações consideradas repressivas, tanto que com o golpe militar de 1964, o SAM foi extinto, e partir daí até a década de 1970, a discussão em torno da infância passa a ser considerada como prioridade no campo político e social. Já na década de 1980, essas discussões passam a ter influência de caráter normativo internacional.

Nesse movimento de defesa dos direitos das crianças, surgiu, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – um documento que determina diretrizes no campo das políticas públicas, com o propósito de atender crianças e adolescentes, buscando o reconhecimento delas como sujeitos de direitos.

O estudo referente ao Processo Histórico da Criança e da Família contribuiu para concluir que os problemas de nossa atualidade, que prejudicam muitas crianças e adolescentes, são parecidos aos que Ariès (1978) descreve em sua obra desde a Idade Média. Constatou-se que as crianças oriundas das famílias com menos possibilidades econômicas continuam às margens do descaso desde aquela época. Porém, as políticas públicas, de forma lenta, estão contribuindo para com a proteção, a valorização e o reconhecimento das crianças e adolescentes.

A investigação por fontes bibliográficas, referente à História Social da Infância, permite agregar novas abordagens no que diz respeito ao processo da criança como sujeito da História. Com o transcorrer do tempo, segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 15), “[...] a infância foi tratada de diversas maneiras. As relações sociais com a família, com a Igreja, com o Estado e com outros estabelecimentos da sociedade perpetuaram valores morais, religiosos e culturais, reproduzindo dominadores e subjugados em seus papéis.”

No que tange à visibilidade de infância, Leite (2016, p. 32) faz uma abordagem acerca do trabalho extradomiciliar:

A infância passa a ser “visível” quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos. É então que as crianças transformam-se em “menores”, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinquentes.

Portanto, no século XX iniciam as reflexões acerca das concepções referentes à infância. Para Linhares (2016, p. 23):

As mudanças historiográficas sobre o conceito de criança começaram no século XX, mais precisamente na década de 1970 com a publicação do livro “História Social da Infância e da Família” ARIÈS (1981). A partir deste evento, concepções de infância começaram a ser pensadas por historiadores europeus e americanos, a criança passava a ser compreendida no seu contexto social e econômico a partir das diferentes idades. Ariès foi um dos pioneiros nesta discussão e apontou a necessidade de compreender a criança a partir das suas necessidades inerentes a idade, como um período distinto da vida, algo que até então, nenhum estudioso havia feito.

As mudanças para identificar as fases ou etapas da vida, que, Ariès (1978) chama de “idades da vida”, que se identifica na atualidade da criança, adolescente, adultos e idosos, surgiram com a sociedade moderna. Como afirma Ariès (1978, p. 51): “[...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas.”

Nessa perspectiva, a partir do final da Idade Média e durante a Idade Moderna o conceito de infância foi sendo redefinido. De tal modo, de acordo com Linhares (2016, p. 27):

É perceptível como na literatura e nas pinturas as crianças vão ganhando espaço, demonstrando que a sociedade passava a ver naquele momento a criança com outros olhos. Ela passava a ter direito a uma infância tranquila, cuidados próprios inerentes a idade, não só de dependência, mas principalmente voltados para suas capacidades cognitivas. Isso só se tornou possível, por exemplo, com o uso de brincadeiras como forma de aprendizagem.

Diante da preocupação metodológica pedagógica há, portanto, um longo caminho até se reconhecer que por meio de brincadeiras acontece aprendizagem. Segundo Ariès (1978, p. 277): “[...] A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política.”

No final do século XX enfatiza-se questões relacionadas à infância. Como se refere Freitas (2003, p. 19):

No final do século XX a infância tornou-se uma questão candente para o Estado e para as políticas não governamentais, para o planejamento econômico e sanitário, para legisladores, psicólogos, educadores e antropólogos, para a criminologia e para a comunicação de massa. Desde a nossa própria infância, quando se acreditava na inocência de diferentes graus da infância [...], ela ganhou uma autonomia da família, substituindo-a parcial ou completamente pela faixa etária (a turma ou o bando), ao ser atraída da casa para a rua, por força da luta pela sobrevivência nas grandes cidades, do encontro com a marginalidade social e com a morte prematura por desnutrição ou pela violência.

Nesse domínio, no Brasil a concepção de criança não era diferente das situações descritas por Ariès (1978) na Europa, já que, ainda que de forma distinta, haviam crianças relegadas: crianças indígenas e os filhos e as filhas de escravos que ficavam sem receber atenção necessária e sem a possibilidade de vivenciar a infância. Em nossa atualidade ainda existem casos de desumanização das crianças. De acordo com Linhares (2016, p. 55):

No Brasil, o sentimento de infância iniciou, ainda que diminuto, após a colonização europeia, especificamente, com os padres Jesuítas e sua proposta de ensino e de catequização junto aos povos indígenas e, sobretudo, às crianças. É ainda considerável destacar que, grande parte dos filhos de africanos, trazidos para o comércio, em sua grande maioria ficou a margem dos processos sociais e educativos, pois seu reconhecimento enquanto cidadãos foram negados, tal repreensão social causou mazelas irreparáveis, perceptíveis nos mais de 500 anos de História do Brasil.

De tal maneira, no que se refere à prática das famílias em adotar crianças por compaixão, Freitas (2003, p. 70) diz o seguinte:

As crianças que eram encontradas e que não recebiam a proteção devida pela Câmara ou pela roda dos expostos acabavam sendo acolhidas em famílias que as criavam por dever de caridade ou por compaixão. A prática de criar filhos alheios sempre, e em todos os tempos foi amplamente difundida e aceita no Brasil. São inclusive raras as famílias brasileiras que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção, não possuíam um filho de criação em seu seio.

Na idade moderna, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, mudaram-se as características da família, na qual, em alguns casos, a mulher passa a assumir responsabilidades financeiras para manutenção da casa.

Observa-se que, com o decorrer histórico, houve diferentes modos de ser criança, pois as concepções de infância foram sendo adaptadas conforme o contexto histórico, da sociedade e dos interesses políticos. De acordo com Moura (1999, p. 276), houve época “[...] do abandono, do desamparo, da delinquência e da criminalidade infanto-juvenis, uma justificativa louvável para a exploração da capacidade produtiva da infância e da adolescência.”

Ao longo dos anos, felizmente, a legislação e as políticas públicas reconheceram as crianças como sujeitos de direitos (GEVASI; ARRUDA, 2015), como é o caso do ECA, Lei nº 8.069, de 13 de 1990 (BRASIL, 1990; 2012; 2016; 2019) e da lei 13.257 (BRASIL, 2016) que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância com ênfase nos “primeiros anos de vida, no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes” das leis vigentes, especialmente do ECA.

2.2 Mudança de Paradigma do cuidar para o cuidar e o educar

Sobre o papel das instituições de ensino na educação infantil observamos uma mudança paradigmática nos últimos anos. Inicialmente havia uma preocupação assistencial quanto ao bem-estar, cuidado e alimentação das crianças (FULY; VEIGA, 2012). Atualmente, o que se busca é uma educação para a formação humana, pautada no desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2017). Nesse viés, observa-se que há um movimento em direção à mudança de paradigmas, saindo de uma visão assistencialista para uma prática profissional mais alinhada aos princípios que objetivam o desenvolvimento integral do educando.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), ao tratar sobre a aprendizagem, a educação aparece como ponto de desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças. Portanto, vai surgindo na educação infantil uma mudança de paradigma. Ela deixa de ser vista como assistencialista, direcionada somente ao cuidar, passando gradativamente para um meio educativo que proporciona o cuidado e a aprendizagem alinhados ao desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Oliveira (2005) relaciona a prática pedagógica acerca do educar e do cuidar em uma visão diferenciada do cuidar em casa. Para a autora, o cuidar da escola visa à autonomia da criança em seu processo de aprendizagem.

Gervasi e Arruda (2015) entendem que os professores estão se integrando a esse compromisso para com a educação. Não obstante, alguns pais continuam com um entendimento centrado na ideia de que o CEIM é para cuidar, alimentar e higienizar, não vendo a responsabilidade para com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus filhos. Isso porque, historicamente, a educação infantil foi permeada até mesmo pelas autoridades públicas com a finalidade de cuidar, persistindo a concepção de que a criança precisava apenas de assistência (FULY; VEIGA, 2012). De forma geral, não se destacava uma consciência maciça por parte do poder público, dos profissionais da área, fossem eles gestores, coordenadores pedagógicos ou professores, bem como das famílias voltadas para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas da criança. (GEVASI; ARRUDA, 2015). Assim,

[...] 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, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. [...]. 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. 18).

O direito à educação infantil ocorreu a partir da Constituição Federal de 1988, que o reconheceu como direito social fundamental da criança. Segundo Medeiros e Rodrigues (2014), posteriormente à Carta Magna surgem outros documentos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a Lei 13.257 que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância (BRASIL, 2016), que confirmam a educação infantil como um direito educacional e fundamental. Dessa forma, demonstra-se que esse direito específico está interligado com a progressão dos direitos da criança enquanto sujeito, de maneira mais abrangente. Dessa forma, demonstra-se que esse direito específico está interligado com a progressão dos direitos da criança enquanto sujeito, de maneira mais abrangente.

Apesar dos avanços da legislação e políticas públicas, nem sempre as mesmas são garantidas e, embora a Emenda Constitucional 059/2009 determine a obrigatoriedade de matrícula para as crianças que se encontram na faixa etária de 4 a 5 anos de idade (primeira etapa de educação básica), há lista de espera por uma vaga em municípios dos estados brasileiros (NAZÁRIO, 2011).

A Meta 1 do Plano nacional de Educação (PNE) – 2014-2024 – tem como propósito universalizar até 2016, “a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2015, p. 21). Isso mostra que é imprescindível atuação efetiva do poder público para prover acesso à educação escolar a estas crianças. Assim como também é necessário o compromisso dos pais/mães ou responsáveis quanto à educação das crianças.

2.3 Atribuições das Instituições para o Desenvolvimento Integral das Crianças

Esta seção tem por objetivo discorrer sobre as atribuições das instituições de ensino na educação integral das crianças. Antes, faz-se necessário descrever como o conceito de educação integral é descrito em alguns documentos legais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece em seu Art. 29 que, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, art.29º).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica o desenvolvimento integral das crianças, até cinco anos de idade, visa o desenvolvimento e a aprendizagem, levando em consideração várias dimensões da formação humana, incluindo o respeito pela singularidade, físicas, socioculturais e entre outros aspectos que necessita de atenção sem discriminação.

A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. (BRASIL, 2013, p. 36).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta acerca do desenvolvimento integral relacionando os cuidados e o acesso a diferentes campos de conhecimentos.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998 p. 24)

Segundo a BNCC (BRASIL, 2019, p. 36): “Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.” Além disso,

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 25).

Observa-se que o conceito de educação integral previsto na BNCC visa à construção de processos formativos em todas as etapas da educação básica:

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14).

Pretende-se que as crianças, através de suas experiências, desenvolvam habilidades e conhecimentos tanto para a autonomia quanto para o desenvolvimento intelectual, social, psicológico e motor:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (BRASIL, 2017, p. 36).

As instituições de educação infantil são primordiais para o desenvolvimento de competências das crianças, por meio de planejamentos ou projetos pedagógicos em que se baseiam em contextos além do ambiente escolar. De acordo com Demo (1995, p. 19): “O ambiente social, o meio familiar, o convívio com certos grupos, a pertença de classe, tudo isso

influi pesadamente na formação do indivíduo e da própria sociedade.” Assim, entende-se que as instituições de educação infantil e o ambiente familiar possibilitam às crianças o desenvolvimento em abrangência integral em que envolve emocional, motor, intelectual e social.

Segundo Kuhlmann, a educação infantil traz reflexão que vai além das instituições, pois, para o autor, “Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva.” (KUHLMANN, 2003, p. 469). As instituições de educação infantil oferecem frequência regular, atendendo crianças entre 0 e 5 anos de idade.

Por conseguinte, conforme a BNCC, na Emenda Constitucional nº 59/200926, passa ser obrigatória a matrícula para crianças de 4 e 5 anos nas Instituições de Educação Infantil:

[...] a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2019, p. 35-36).

Considerando que não há obrigatoriedade de crianças de 0 a 3 anos serem matriculadas nas instituições de educação infantil, em alguns casos acontece a primeira socialização da criança apenas com o vínculo familiar. Assim, a família possui um papel primordial no cuidado e na formação da criança e, nesse caso, maior é compromisso familiar.

Para além da família, a concepção entre o educar e o cuidar faz parte do contexto educativo das Instituições de Educação Infantil, onde a proposta pedagógica é articulada com as experiências e vivências familiar e comunitária que a criança possui. O documento que contém indicadores de qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2019) destaca os avanços na educação infantil nos últimos anos, com ênfase nas atribuições e compromissos das instituições infantis no desenvolvimento integral das crianças.

Para garantir que crianças e adolescentes possam ter acesso à educação formal, a partir de 1989 foram decretadas leis em favor ao desenvolvimento educacional, e também algumas organizações não governamentais (ONGs) que possibilitam a defesa dos direitos das crianças, e contribuem para seu desenvolvimento. O Quadro 2 mostra algumas das Leis e ONGs que são importantes nesse contexto da Educação Brasileira.

Quadro 2 – Sintetização das Leis e ONGs que garantem o acesso à educação infantil

Nome da Lei ou da ONGs e/ou Sigla	Número da Lei ou ONG
Lei de Diretrizes e Base (LDB)	4024/61, 5692/71
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	9394/96
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	8069/90
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)	Emenda Constitucional 14/1996 Lei 9424/1996
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)	Emenda Constitucional 53/2006, Lei 11494/2007
Plano Nacional de Educação (PNL)	Lei 10172/2001
PNE	aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	ONG
Associação de Assistência à Criança com Deficiência (AACD)	ONG

Fonte: Elaborado pela Autora.

As legislações sintetizadas no Quadro 2 expõem o processo que o Brasil percorreu para que o direito à educação da criança fosse estabelecido. De acordo com o ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 Capítulo II, Art. 15, (BRASIL, 2019 p. 21): “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.”

As Leis brasileiras mostram como as crianças e adolescentes devem ser respeitadas e declaram seus direitos garantidos na Constituição. Conforme Linhares (2016, p. 45):

Após a promulgação do ECA, a sociedade buscou solucionar outra questão que envolvia crianças e adolescentes no Brasil: a Educação. Em 1996 dando continuidade as discussões sobre a situação da criança e do adolescente no Brasil, o Ministério da Educação, com a promulgação da Emenda Constitucional que cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica. A partir da democratização da Educação Básica e da inserção dos menores de 07 anos na escola, a criança passou a ser vista como um ser social, capaz de estabelecer relações, capacidades cognitivas desenvolvidas e aptas a serem inseridas no sistema educacional. O próximo passo foi à formação do professor de educação infantil e a discussão sobre o currículo. Portanto, a ideia de disciplinarização e salvação das crianças pelo trabalho só foi questionada no final do século XX com a promulgação da constituição em 1988 e do ECA em 1990.

De tal maneira, a Secretaria Municipal de Educação de Lages elaborou juntamente com os profissionais de educação o Regimento Interno, com o objetivo de prover atendimento especializado às crianças, “pensando no seu bem-estar, na saúde, e nos direitos que devem ser garantidos dentro da Unidade Escolar.” (LAGES, 2019, p. 2).

No início do ano letivo acontecem reuniões entre profissionais da educação, pais, mães e/ou responsáveis para estarem cientes desse documento. Assim, “compete aos profissionais da educação e aos pais e/ou responsáveis estarem cientes desse documento e cumpri-lo” (LAGES, 2019, p. 2). A explanação do regimento interno e a participação da comunidade escolar acontecem

em um movimento dialógico, em prol dos direitos e deveres de cada integrante, onde todos têm ciência das “[...] especificidades de cada faixa etária; a função da Educação Infantil; a estrutura da Unidade Escolar e sua equipe funcional; o funcionamento da rotina escolar” (LAGES, 2019, p. 2).

2.4 Atribuições da Família no Desenvolvimento Educacional das Crianças

O compromisso do desenvolvimento educacional da criança não é apenas uma atribuição da escola, pois a família também colabora para seu desenvolvimento integral. De acordo com Martins (2009), é de responsabilidade familiar à base necessária para a socialização das crianças, o que é oportunizado principalmente na escola. Nesse sentido, compete à família oferecê-las um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança.

Alguns estudos sugerem que os pais/mães são os principais autores no processo de socialização dos filhos, valendo-se de estratégias educativas que objetivam tornar a criança apta a viver em sociedade (CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003; REPPOLD; PACHECO; HUTZ, 2005). Assim, os CEIMs tornam-se importantes lócus de pesquisa: “Não sabemos como se dão as relações entre pais/mães adolescentes e escola, o que sabemos é que a experiência vivida por eles influencia sobremaneira na orientação de seus filhos” (HULTZ, 2005, p. 54).

Para Oliveira e Araújo (2010, p. 100), a família é a primeira estrutura educacional e social de vínculo com a criança, sendo “responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.” Além disso, dizem:

Apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade. Mesmo não havendo essa concordância unânime acerca da definição de família, há que se privilegiar aquelas definições que contemplam as variáveis mínimas, ou básicas, do que se entende por família [...] (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010, p. 100).

Na pesquisa aqui proposta, o conceito de família refere-se às diferentes formações de constituição familiar a qual a criança pertence. Neste contexto, segundo Oliveira e Araújo (2010, p. 101), “Atualmente há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições.” Além disso,

[...] a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como se vêm estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos o valor

ético e humanitário, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. (KALOUSTIAN, 1998, p. 11-12).

Para Kaloustian (1998), independente do arranjo familiar, a família possui grande responsabilidade na formação formal e informal da criança. No mesmo sentido, Oliveira e Araújo (2010, p.106-107) falam sobre a parceria entre as instituições de Ensino e a Família:

Entre as instituições que se responsabilizam pelo processo educativo do ser humano tem-se a família e a escola. A literatura contemporânea indica que a família é caracterizada por, pelo menos, uma díade ou par e pela presença de intimidade na relação, e tem como função orientar os sujeitos no desenvolvimento e aquisição de comportamentos aceitos socialmente. A escola, por sua vez, tem como função a socialização do saber sistematizado historicamente. Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva.

Nessa perspectiva, a educação pode ser trabalhada de forma conjunta e envolvente entre família e Instituições de Ensino. Segundo Reali e Tancredi (2005, p. 240), essas duas instituições “[...] compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade.” Portanto, a comunicação deve ser vista como elo primordial na relação entre família e Centro de ensino, pois tal relação colabora para o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Conforme dito anteriormente, sabe-se que as instituições de educação infantil possuem o papel de cuidar e desenvolver habilidades que acompanhem o desenvolvimento educacional da criança, mas a família precisa ser ativa no processo de formação da criança, pois “[...] as atitudes de corresponsabilidade e interesse dos pais com o processo de ensino-aprendizagem incluindo a participação ou colaboração em atividades, em eventos ou solicitações propostas pela escola.” (HERNÁNDEZ, 1995, p. 59) contribuem para o desenvolvimento das diferentes dimensões na formação humana (afetivas, cognitivas, sociais, emocionais, ente outras). Essa relação de parceria é de responsabilidade de ambas as instituições.

[...] a presença e participação dos pais na escola não pode e não deve significar uma desresponsabilização dos professores para com a aprendizagem dos alunos e do governo com o financiamento da educação. Os pais podem e devem envolver-se com o processo escolar de seus filhos e exigir que a escola cumpra o papel que lhe cabe na educação das crianças sem descaracterizar a especificidade dos papéis que cada instância deve exercer. (TANCREDI; REALI, 2001, p. 4).

Com a intenção de estreitar as relações entre Centro de Ensino e família, para garantir o desenvolvimento educacional das crianças, os/as professores/as, ao possibilitar a mediação, colaboram para que os pais/mães se sintam partícipes no acompanhamento das rotinas das crianças, bem como conhecem parte da realidade de seus alunos no ambiente familiar. Essa

mediação colabora, ainda, para o planejamento das práticas pedagógicas, de acordo com as vivências e experiências das crianças.

2.5 Desenvolvimento educacional e complexidade do cuidar e educar na Educação Infantil

No desenvolvimento educacional é preciso considerar as diferentes necessidades de desenvolvimento da criança, contudo, essa não é uma tarefa simples. O sistema educacional precisa prover um currículo base alicerçado no princípio da educação integral, com vistas a promover a formação para a “cidadania, a emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitem ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu processo formativo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 19).

Na concepção do sociólogo francês Edgar Morin o pensamento complexo é o responsável pela ampliação do saber baseado na rotina da vida e na cultura. Para o autor é preciso que sejam extintas as ideias simplistas, reducionistas e disjuntivas, superando-as. Para isso é necessário que sejam aprendidas as noções de ordem, desordem e organização “capaz de contextualizar e globalizar” reconhecendo ao mesmo tempo “o que é singular e complexo” (MORIN, 2007, p. 76).

De acordo com Morin, os fenômenos não são simples. Ao invés disso, são compostos por um tecido de informações. É justamente essa teia de elementos, ideias, ações e etc., uma teia rica em diversidade, que deve servir de estímulo aos pesquisadores à procura de novos olhares sobre os desafios no campo pesquisado. Segundo Morin (2007, p. 34): “O pensamento complexo busca estabelecer uma articulação entre os mais diversos pontos de vista sobre determinado fenômeno”.

De acordo com Morin, a visão do pensamento integral permite as pessoas reflexões mais pontual, para esse autor a pedagogia atua com saberes fracionado, dessa forma o indivíduo possui uma visão limitada e sem ligação com o todo ou sem entender a conexão do universo com o todo, o que é planetário, assim, se desfaz a interação com o local e o global.

O conhecimento dos problemas-chave, das informações chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo. A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo 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? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas

do mundo é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2000, p. 35)

Para conhecer a conceito de contexto, global, multidimensional e complexo com base no pensamento de Morin (2011, p. 34-36) o Quadro 3, elaborado por Cassins (2015, p. 23406), define resumidamente tais conceitos:

Quadro 3 – Princípios do conhecimento pertinente

O CONTEXTO	O conhecimento das informações ou dos lados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.
O GLOBAL	É mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras. É preciso recompor o todo para conhecer as partes. Há presença do todo no interior das partes.
O MULTIDIMENSIONAL	Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais. O ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo, racional. Não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras.
O COMPLEXO	O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. <i>Complexus</i> significa o que foi tecido junto. A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Fonte: Cassins (2015, p. 23406).

Os princípios do conhecimento pertinente no processo de ensino-aprendizagem, embora não descritos desta forma, são contemplados no currículo base da Educação Infantil do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2017). Portanto, dialogam com o pensamento do Morin (2011, p. 36), quando o autor descreve que “A educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”.

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. [...] O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes” (MORIN, 2011, p. 29).

Para o pensamento de Humberto Maturana (2001), o fenômeno da educação e da aprendizagem é um fenômeno de transformação na convivência e o aprender se dá na transformação que ocorre a partir da coexistente social. Esse fenômeno educativo configura um mundo que será vivido segundo o que seja a qualidade dessa convivência. Viver e aprender não se separam, experiência e aprendizagem estão ligadas, uma colaborando com a outra.

Maturana provoca reflexões acerca de conceitos como cooperação, colaboração, sistema, estrutura, conhecimento, cultura entre outros. Com base nas reflexões do autor percebe-se a complexidade no agir a partir de pensamentos e julgamentos preconcebidos. Conforme Maturana (2002, p. 15)

“Todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo o mundo os entende, são antolhos. Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

As obras de Maturana permitem ampliar a reflexão acerca da humanidade com um olhar direcionado a interação das pessoas para com o mundo, referente o que é a prática de amar, comunicar, entre outros conceitos com base no que é real para cada pessoa. O Quadro 4 mostra alguns conceitos na visão de Maturana.

Quadro 4 - Conceitos na visão de Maturana

COOPERAÇÃO	“Façamos da democracia um espaço político para a cooperação na criação de um mundo de convivência no qual nem a pobreza, nem o abuso, nem a tirania surjam como modos legítimos de vida.” (MATURANA, 2002, p. 75).
COLABORAÇÃO	“Não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração.” (MATURANA, 2002, p. 34).
CONHECIMENTO	“[...] existe uma realidade transcendente que valida nosso conhecer e nosso explicar, e que a universalidade do conhecimento se funda em tal objetividade.” (MATURANA, 2002, p. 46)
CULTURA	“Nós pertencemos a uma cultura que está permanentemente fazendo uma petição de comportamento racional.” (MATURANA, 2001, p. 107).
EDUCAR	“O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.” (MATURANA, 2002, p. 29).
ESTRUTURA	“Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo.” (MATURANA, 2002, p. 27).
SISTEMA EDUCACIONAL	“[...] configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar”. (MATURANA, 2002, p. 29).

Fonte: Maturana (2001, 2002).

Para além da complexidade de Edgar Morin e dos aspectos de humanização propostos por Maturana, o currículo da Educação Infantil com vista ao desenvolvimento integral deve promover um ensino pautado na dialogicidade, que permite o professor refletir sobre a práxis – uma das propostas de Paulo Freire.

A Pedagogia proposta por Paulo Freire tem como ponto de partida uma Educação problematizadora, que envolve o processo de dialogicidade, a escuta e a socialização entre educadores e educandos de tal modo que um inexiste sem o outro porque, nesta prática, há uma troca de saberes.

Segundo as obras de Freire, a educação torna o indivíduo consciente de sua realidade histórica, desta forma possibilita as pessoas se conhecerem e mudarem essa realidade que conseqüentemente muda ou transforma o mundo, para isso o autor elenca a importância da formação permanente dos professores. Freire (1996, p. 39) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Para além da complexidade de Edgar Morin e dos aspectos de humanização propostos por Maturana, o currículo da Educação Infantil com vista ao desenvolvimento integral deve promover um ensino pautado na dialogicidade, que permite o professor refletir sobre a práxis pautada na abordagem de Paulo Freire.

3. PESQUISAS CORRELATAS

Neste capítulo são descritas as pesquisas correlatas ao tema proposto, com o objetivo de demarcar e definir o objeto de estudo, possibilitar a identificação e a definição das esferas investigativas, bem como direcionar os procedimentos teóricos e metodológicos a serem usados. Dessa forma, articulou-se o estudo acerca da percepção de professores de educação infantil sobre a relação entre a escola e os pais/mães adolescentes e as implicações no desenvolvimento das crianças.

Considerando as restritas pesquisas sobre o tema, as buscas foram realizadas em periódicos da CAPES, SCIELO, Google Acadêmico, *sites* de universidades e instituições de pesquisa, tais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização das Nações Unidas (ONU).

3.1 Cuidados dos pais/mães com as crianças

A busca inicial se deu no portal de periódicos da CAPES e banco de teses e dissertações, com os seguintes descritores: “Mães adolescentes” e “Educação Infantil”. A partir da metodologia de busca desta pesquisa não foram encontrados resultados com alguma pertinência à temática. Na sequência, a busca se fez via Google acadêmico. Aí se encontraram 507 artigos. Após a leitura dos títulos e dos resumos foi possível elencar algumas pesquisas que fazem menção aos cuidados dos pais e/ou mães com as crianças e algumas publicações vinculada à educação infantil (Quadro 5).

O que ficou evidente, com esta busca inicial, são as restritas pesquisas na área da educação que abordem a relação escola com pais e/ou mães adolescentes em qualquer nível de ensino. Os dados do Quadro 5 mostram o ano, em relação às pesquisas que têm alguma relação com nosso tema, a quantidade de publicação por ano, o título e o resumo e a área da pesquisa. Observa-se que a maioria das pesquisas é voltada à área da saúde, o que revela a necessidade de novas pesquisas sobre a temática na área da Educação.

Quadro 5 – Pesquisa no Google Acadêmico: Cuidados dos pais/mães com as crianças

Ano	Quantidade Publicações	Título	Resumo/área de pesquisa
2016	43	O cuidado e a prevenção de acidentes na infância: perspectiva de mães adolescentes (SANTOS, 2016).	Nessa investigação a preocupação se dá com a qualidade do ambiente em que a criança vive e o impacto em seu desenvolvimento com o entendimento de que há uma interface entre garantia dos direitos e promoção da saúde da criança (Área: Enfermagem).
2014	41	O cuidado compartilhado entre mães e educadoras de um centro municipal de educação infantil: uma pesquisa-ação (SILVA, 2014).	A proposta da pesquisa consiste em contribuir com subsídios relevantes para o cuidado infantil adequado, criando alternativas a fim de trabalhar os problemas relacionados aos conflitos existentes entre mães e educadoras (Área: Enfermagem).
2013	46	Práticas educativas de mães de bebês: efeitos de um programa de intervenção (NOGUEIRA; RODRIGUES; ALTAFIM, 2013).	O artigo tem como foco as práticas parentais de mães de bebês e a apresentação dos resultados de um programa de intervenção realizado com elas. A família pode ser considerada a principal promotora da educação infantil (Área: Psicologia).
2012	37	Perfil e percepções dos pais adolescentes: um estudo exploratório no Município de Ponta Grossa – PR (NADAL, 2012).	A pesquisa foi iniciada em 2009, sendo definido como objeto de investigação o perfil e as percepções da paternidade no Município de Ponta Grossa, PR (Área: Ciências Sociais Aplicadas).
		Desenvolvimento infantil: seus agentes e as políticas públicas do município do Rio de Janeiro (EYKEN; RIBEIRO, 2012).	Este trabalho analisa, de forma teórica, as políticas públicas do município do Rio de Janeiro em vigor em 2011. A análise busca os aspectos favoráveis para a promoção das capacidades básicas das crianças, considerando a condição de agente da mulher que é mãe. Com o propósito de atender crianças entre três meses e três anos e 11 meses que não estão matriculadas em creches (Área: Saúde e Educação).
2011	28	Gravidez na Adolescência e corresponsabilidade Paterna: Percepção dos Pais frente à Gravidez (SOUZA et al., 2011).	O estudo enfoca a participação dos pais adolescentes no cuidado de seus filhos/as em famílias de camadas populares. O objetivo consistiu em perceber como funciona a relação pai/criança na prática, analisar as representações sociais elaboradas por esse sujeito sobre sua nova realidade e no sentido de aliviar o impacto que a paternidade tem na vida desses meninos (Área: Psicologia).
2003	11	Percepções da família sobre a forma como a adolescente cuida do filho (MACHADO; MEIRA; MADEIRA, 2003).	Nos discursos dos familiares, as adolescentes demonstram comportamentos característicos da adolescência, como impulsividade, rebeldia, exibicionismo e impaciência, o que, segundo a percepção da família, interfere no cuidado da criança (Área: Enfermagem).
2000	06	Mãe Adolescente Cuidando do Filho (MATOS; MADEIRA, 2000).	Esta pesquisa mostra que a inserção das pesquisadoras no projeto de “Assistência sistematizada à adolescente e seu filho no Centro de Saúde São Paulo” permitiu compreender, por meio do convívio semanal com as mães adolescentes, se elas cuidam adequadamente dos seus filhos/as, se estão preocupadas com a saúde deles/as e se seguem as orientações recebidas durante as consultas (Área: Enfermagem).

Fonte: Elaboração própria da Autora.

A seguir são descritas as principais contribuições das pesquisas científicas apresentadas no Quadro 5.

O trabalho de Santos (2016) aborda “O cuidado compartilhado entre mães e educadoras de um centro municipal de educação infantil: uma pesquisa-ação”, realizado no município de Passos, Minas Gerais, Brasil, em 2014. A pesquisa foi desenvolvida por enfermeiras, e os encontros foram organizados pelas agentes comunitárias através de entrevistas com vinte mães adolescentes. Para Santos (2016, p. 1-2),

[...] a maternidade na adolescência emerge como um acontecimento que pode ocasionar vulnerabilidades, pois gera inúmeras transformações na vida da adolescente e de sua família, impondo desafios e a incorporação de novos hábitos e relações sociais. Assim, torna-se de extrema importância a atuação da família, vislumbrada como o ambiente natural para a sobrevivência e o desenvolvimento infantil, e dos profissionais de saúde, por meio de contribuições para autonomia e protagonismo da mãe adolescente no cuidado da criança, para agir em prol de um cuidado protetor e integral da saúde da criança e do adolescente.

Dessa forma, o estudo identificou cuidados cotidianos referentes à saúde da criança, sendo ministrado pela maternidade adolescente e com orientações familiares. Igualmente, evidenciou preocupação em adequar os espaços e a vigilância permanente acerca das necessidades da criança.

A pesquisa de Silva aborda a relação escola-família. Publicada em 2014, sob o título “Promoção da saúde na infância e o direito à saúde: experiências de mães adolescentes no cuidado cotidiano de crianças”, a pesquisa foi desenvolvida em torno da problemática que implica na dificuldade de estabelecer atribuições referentes à família e à escola no que diz respeito ao cuidado da criança.

Para Silva (2014), ainda existe o pensamento que o trabalho pedagógico desenvolvido para com as crianças nas Instituições de Educação Infantil é de assistencialismo. Portanto, ao concluir a pesquisa, Silva (2014, p. 119) relata que: “[...] as educadoras do CMEI e as mães foram instrumentalizadas e criaram estratégias para compartilhar os cuidados inerentes à saúde infantil”. Dessa forma, ainda conforme Silva (2014, p. 120):

[...] o pacto de cuidar foi iniciado, pois partilhar cuidados sugere o encontro de pais e educadores, que podem ter aspectos divergentes sobre necessidades infantis e desenvolvimento, o que requer constante negociação entre as partes. As participantes apontaram as mudanças ocorridas sobre o cuidado compartilhado da criança e as perspectivas após as capacitações.

Na estratégia de Silva percebe-se a preocupação com ambos os seguimentos, família e Centro de ensino, para o fato de estarem envolvidos em propósito único: o bem-estar da criança.

Por conseguinte, Nogueira, Rodrigues e Altafim (2013) desenvolveram a pesquisa intitulada “Práticas educativas de mães de bebês: efeitos de um programa de intervenção”. As autoras mostram os efeitos de um programa de intervenção com práticas de mães adolescentes e mães adultas. Conforme Nogueira, Rodrigues e Altafim (2013, p. 600):

[...]. As demandas da maternidade implicam diversas mudanças na vida da família e a tarefa de cuidar e educar os filhos podem estar relacionadas com a fase da vida na qual os pais se encontram. Dessa forma, vivenciar a maternidade na fase da adolescência pode ser diferente de vivenciá-la na fase adulta.

Nessa perspectiva, as autoras relatam que, no Centro de Psicologia Aplicada (CPA), de uma universidade pública no interior paulista, foi desenvolvido um projeto de extensão, que se denomina “Acompanhamento do desenvolvimento de bebês: avaliação e orientação aos pais”, que prevê a avaliação do desenvolvimento de crianças e orientações aos pais. Segundo Nogueira, Rodrigues e Altafim (2013, p. 601):

No ano de 2006 percebeu-se que um número expressivo de mães adolescentes participava do projeto e, durante os atendimentos, apresentavam diversas dúvidas nos cuidados e orientação dos comportamentos de seus filhos. Os possíveis problemas associados à maternidade na adolescência justificaram a preocupação com essa população. Decidiu-se, então, realizar um programa de intervenção para mães adolescentes. Um dos focos do mesmo seriam as práticas educativas, focalizando o aumento das positivas e, consequentemente, a diminuição das negativas.

As autoras revelam que os resultados da pesquisa apontam para o fato de que os primeiros anos de vida do bebê seriam a melhor fase para a realização de intervenções preventivas, tanto para mães adolescentes como para mães adultas. Sugerem, ainda, que se incluam nos programas a figura paterna.

A pesquisa de Nadal (2012), cujo título “Perfil e percepções dos pais adolescentes: um estudo exploratório no Município de Ponta Grossa – PR”, relata o desafio em investigar tal assunto, pois, conforme a autora, não encontrava produções científicas condizente aos pais adolescentes. Conforme Nadal (2012, p. 13-14):

Quando procedemos à discussão da participação do pai no cotidiano familiar, entendemos que ele tem a mesma importância que a mãe na vida do filho, porém com características diferentes. E quando o envolvimento é tardio nessa relação, o pai pode sentir-se não pertencente àquele universo, o que provoca seu afastamento da criança e ajuda a reforçar a construção da sociedade onde o homem deve apenas prover o sustento do lar.

Nesse contexto, ressalta-se ainda que:

[...] a formação da criança e do adolescente ocorre por intermédio de vários canais de socialização, além da família, com vizinhos, escola, igreja, mídia, em que todos estão exercendo influência em sua formação pessoal. Outro determinante na formação das crianças é em relação às famílias mais empobrecidas, em cujos lares não há privacidade,

ou seja, a relação sexual do casal é presenciada, muitas vezes, por todos os membros, mesmo que estes não tenham idade de compreensão do que seja e quais consequências possam trazer em outros contextos. (NADAL, 2012, p. 18).

Ao concluir a pesquisa, Nadal afirma a invisibilidade dos pais adolescentes perante as políticas públicas e ao estudo. Assim, entende a possibilidade de sua pesquisa desmistificar a ideia de que os adolescentes sejam irresponsáveis e que são inconsequentes em suas atitudes. Conforme Nadal (2012, p. 67-68):

[...] Todos os sujeitos entrevistados não estudam, ingressaram no mercado de trabalho, a maioria sem registro em carteira e convivem com suas filhas, o que evidencia que os sujeitos também sofrem consequências, principalmente por pertencerem a famílias em situação de pobreza e, ao evadirem-se das escolas, estão novamente pertencendo ao ciclo da pobreza, o qual poderia ser interrompido com estudo e qualificação profissional. Essa “escolha” é a prova que os sujeitos têm comprometimento com a função de ser pai, entendia por eles como a obrigação de sustento do filho.

Nesse contexto complexo que Nadal desenvolve sua pesquisa entende-se que os pais adolescentes assumem seu compromisso para com a parte financeira de seus filhos/as. Todavia, a autora cita como curioso o fato de os adolescentes pais não falarem que amam seus filhos/as, mesmo que demonstrassem sentimentos de afeto e orgulho pela paternidade.

Na análise de Eyken e Ribeiro (2012), no artigo intitulado “Desenvolvimento infantil: seus agentes e as políticas públicas do município do Rio de Janeiro”, busca-se a relação favorável da construção das capacidades básicas das crianças, considerando a condição da mulher que é mãe. Segundo, Eyken e Ribeiro (2012, p. 1087):

Para a análise do desenvolvimento infantil, várias teorias são propostas, mas é a relação com o meio no qual a criança vive o interesse deste trabalho. Como processo, o desenvolvimento decorre da interação do ser com seu mundo: sua classe social, seu local de vida e sua época. Os facilitadores dessa interação são os cuidadores e o ambiente. Os primeiros interagem através de seu próprio desenvolvimento: sua educação, suas crenças e seus valores.

Na perspectiva dos autores, a pessoa se desenvolve a partir das interações que são possibilitadas pelo contexto em que vivem. Assim:

É principalmente na fase inicial do desenvolvimento que a interação ativa, regular e por longo período de tempo da criança com pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente, se torna efetiva. Essa interação, chamada de processo proximal, pode ser encontrada, por exemplo, no momento da alimentação ou conforto do bebê, ou nas brincadeiras dos pais com as crianças pequenas. A participação nessas atividades favorece as habilidades, a motivação e o conhecimento para engajamento em atividades similares com outros ou consigo mesmo. A participação das crianças em atividades mais complexas com os pais favorece a formação dessas crianças e as transforma em agentes do próprio desenvolvimento. (EYKEN; RIBEIRO, 2012, p. 1087).

Nesse âmbito, referem-se ao processo de desenvolvimento proximais, que acontece a partir do ambiente, das relações entre os indivíduos e o contexto social. Segundo Eyken e Ribeiro (2012,

p. 1088): “No processo de construção das capacitações, as experiências são consideradas importantes para crianças em desenvolvimento. Quando participam de atividades consideradas práticas culturais, tais como frequentar creches, as crianças se tornam socialmente competentes”.

Ao concluírem o trabalho, relatam que o Governo do Rio de Janeiro, na época, apresentava um movimento positivo em relação às políticas de desenvolvimento e de manutenção de renda da população carente, direcionado ao desenvolvimento infantil. Porém, ao se referir à figura materna, dizem que:

Apesar do avanço dessas políticas em relação à família e à comunidade na qual a criança está inserida, ainda é pequeno o espaço destinado à liberdade da mulher que é mãe. Como este movimento ainda pode estabelecer modificações importantes na relação da família com a sociedade, é necessário estabelecer políticas efetivas que permitam a liberdade (com responsabilidade) de escolha da mulher, até mesmo em relação à escolha de ser mãe. E, uma vez decidida pela maternidade, que ela também possa optar pelas melhores ações positivas para o desenvolvimento de seus filhos. (EYKEN; RIBEIRO, 2012, p. 1096).

Esta pesquisa mostra que a condição da mulher como agente do desenvolvimento infantil pode ser considerada de duas formas: a) pela capacitação em relação ao cuidado integral dos seus filhos/as; e, b) acerca das oportunidades de mudança na sua condição de mulher. Nesse sentido, seria preciso levar em consideração os objetivos da mulher e os cuidados para com os seus filhos/as. É nessa perspectiva que as políticas e programas precisariam atender as mulheres e não apenas a mães.

A pesquisa de Souza et al. (2011), intitulada “Gravidez na Adolescência e corresponsabilidade Paterna: Percepção dos Pais frente à Gravidez”, mostra que o adolescente que vai ser pai, em muitos casos, participa ativamente do processo de gestação e cuida do/a filho/a. No entanto, nem toda a sociedade reconhece essa participação.

Para Souza et al. (2011), a paternidade na adolescência é ignorada pelas “autoridades”, que praticamente desconhecem essa situação, e pela sociedade que dificilmente pensa nesses adolescentes pais. Mas eles existem e precisam de atenção, compreensão e atitude no sentido de aliviar o impacto que a paternidade leva à vida deles. Diante disso, o estudo de Souza et al. (2011) manifesta a percepção desses adolescentes com a realidade que os cerca: a de serem pais. Segundo a pesquisa, muitas vezes o que torna difícil a participação aos cuidados dos filhos/as é a jornada de trabalho e o tempo restrito em casa. Contudo, mesmo não se fazendo presentes, os pais adolescentes procuram qualificar suas relações e vivências nos momentos que compartilham com seus filhos/as.

Souza et al. (2011) relatam que a concepção da paternidade na adolescência, enfatizada por muitas pessoas como irresponsável, descomprometida e sem muita importância, não

condiz com a fala dos entrevistados, pois os mesmos declaravam seu comprometimento para com seus filhos/as, mesmo se tornando pais na adolescência.

A pesquisa de Machado, Meira e Madeira (2003), intitulada “Percepções da família sobre a forma como a adolescente cuida do filho”, surgiu pela inserção das autoras no projeto de extensão da Disciplina Enfermagem da Criança e do Adolescente, do Departamento Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As autoras, através de consultas de enfermagem, visitas domiciliares e reuniões de grupo, constataram que havia um impasse entre as orientações fornecidas às adolescentes e sua aplicabilidade no cuidado com os filhos. Observam, nesse sentido, que o não seguimento das orientações poderia estar associado, entre outros fatores, à falta de autonomia das adolescentes para cuidar do filho. Assim, Machado, Meira e Madeira (2003, p. 12) dizem o seguinte: “Segundo as adolescentes, parece que as pessoas não confiam e não acreditam na sua capacidade de cuidar do filho, ficando, muitas vezes, indecisas sobre qual conduta tomar. Associam essa insegurança às interferências, opiniões contrárias e críticas advindas das pessoas de seu convívio familiar.”

As autoras também realizaram entrevistas com familiares e configuram a pesquisa em quatro categorias. A primeira categorização é: Características da adolescência: interferências no cuidar do filho. Dizem:

Nos discursos dos familiares percebemos que, apesar das responsabilidades acarretadas pela maternidade, as adolescentes demonstram comportamentos característicos da adolescência, como impulsividade, rebeldia, exibicionismo e impaciência, o que segundo a percepção delas, interfere no cuidado da criança. (MACHADO; MEIRA; MADEIRA, 2003, p. 14).

A segunda categoria elencada na análise da pesquisa foi: A família: suporte necessário para o cuidado da criança. Para elas: “A família está sempre apoiando a adolescente no cuidado com o filho, tanto no aspecto financeiro, quanto nos afazeres domésticos. Quando a adolescente precisa trabalhar ou se ausentar por outro motivo, a família sempre cuida da criança”. (MACHADO; MEIRA; MADEIRA, 2003, p. 15).

Por conseguinte, a terceira categoria é: O significado do cuidar e o cuidado com a criança. As autoras observam que: “Apreendemos das falas dos sujeitos, que na visão deles as adolescentes cuidam de forma adequada dos filhos; preocupam-se com eles; dedicam-se à eles; zelam por eles”. (MACHADO; MEIRA; MADEIRA, 2003, p. 16).

Em relação à quarta categoria: Superando as expectativas: autonomia da adolescente no cuidar do filho, as pesquisadoras dizem que “Com a dedicação, a atenção e o carinho dispensado ao filho, as adolescentes superam a desconfiança dos familiares e, por mérito próprio,

conquistam o reconhecimento de seu papel de mãe no âmbito familiar”. (MACHADO; MEIRA; MADEIRA, 2003, p. 17).

Ao concluir a pesquisa, as autoras relatam que os discursos dos familiares mostraram que as características peculiares da adolescência interferem na forma como a adolescente cuida do filho; que a família é um suporte necessário para o cuidado da criança; e que, apesar dos fatores impeditivos, as adolescentes superaram as expectativas dos familiares, conquistando autonomia no cuidado do filho.

Por sua vez, a pesquisa de Matos e Madeira (2000), sob o título “Mãe adolescente cuidando do filho”, desenvolveu a investigação, em 1997, junto a outros profissionais de saúde, por uma pesquisa encomendada pela Secretaria de Saúde de Belo Horizonte, que tinha por objetivo avaliar as condições de saúde de crianças consideradas em risco, dentre as quais se incluíam filhos/as de mães adolescentes.

A pesquisa permitiu entender que, para as adolescentes, cuidar do filho significa: alimentar a criança, fazer a higiene, tratar a doença, promover o sono, dar atenção, dar carinho, promover a recreação e a educação. Estes temas de análise estenderam-se a três categorias: atender as necessidades biológicas da criança, atender as necessidades psíquicas da criança e atender as necessidades sociais da criança.

Referente à primeira categoria, atender as necessidades biológicas da criança, Matos e Madeira, (2000, p. 334) dizem que “Os discursos das adolescentes mostraram-nos que para elas cuidar significa oferecer alimentos às crianças, além de afirmarem que na alimentação a rotina dos horários é de fundamental importância, para se manter a saúde da criança”.

Relativo à segunda categoria, atender as necessidades psíquicas da criança, diz que:

A questão do carinho na relação com o filho emergiu nas falas das adolescentes como forma de cuidar. [...] A necessidade emocional mais importante para a criança é a de ser e sentir-se amada. O amor deve ser transmitido através de palavras e ações. Quando seguras desse amor, as crianças são capazes de superar as crises normais associadas ao desenvolvimento. (MATOS; MADEIRA, 2000, p. 336).

Na terceira categoria, atender as necessidades sociais da criança, relata-se o seguinte: “Apreendemos dois discursos das mães adolescentes que cuidar significa para elas promover a recreação e a educação do filho. [...] cuidar é dar educação para o filho, para que ele possa ter um mundo melhor”. (MATOS; MADEIRA, 2000, p. 337).

Ao concluir o trabalho, Matos e Madeira, (2000) discorrem sobre os significados que surgiram na pesquisa. Para elas, tais confirmam a incoerência entre os discursos acerca das inconveniências de ser mãe na adolescência e a prática do cuidar dos/as filhos/as. Para as autoras,

portanto, é necessário desvestirmo-nos de preconceitos sobre as mães adolescentes e analisá-las com novo olhar, sendo que a maneira como cuidam dos/as filhos/as não difere das mães adultas.

De acordo com a revisão de literatura nacional constatou-se a existência de uma lacuna de estudos que focalizem a proposta de pesquisa desta dissertação na área da Educação. Desse modo, esta pesquisa poderá fornecer subsídios para a elaboração de outras investigações com a mesma finalidade, o que poderá ser um grande avanço no estudo do envolvimento de pais e/ou mães adolescentes para com o processo de desenvolvimento de seus filhos/as na Educação Infantil, e também poderá auxiliar professores acerca da importância do envolvimento dos pais e/ou das mães para com o desenvolvimento da criança.

3.2 A Percepção de Mães/Pais Adolescentes no Desenvolvimento de seus filhos/as

Considerando que na busca da seção na anterior foram encontradas restritas pesquisas e nenhuma delas relacionadas à área da Educação, fizeram-se novas buscas, com outros descritores. O referencial teórico para essa pesquisa iniciou a partir da busca sobre artigos no banco de dados da CAPES e da SCIELO, em agosto e setembro de 2018. A pesquisa se concentrou em publicações acadêmicas com os seguintes descritores: mães adolescentes; pais adolescentes; adolescentes e seus filhos; incertezas e adolescentes grávidas. Todos esses descritores foram combinados com as palavras “educação” e “educação infantil”. Novamente, foram poucas pesquisas encontradas com estas combinações de descritores.

Dessa forma, pensamos em outros caminhos para continuar a investigação usando o Google Acadêmico, com os seguintes descritores: “paternidade na adolescência” e “maternidade na adolescência”. Os resultados mostraram alguns artigos relacionados. Porém, constatamos que estavam alocados em outras áreas do conhecimento, a saber, psicologia e enfermagem. Em face das leituras realizadas, engajamo-nos em uma prática reconhecidamente multidisciplinar. Como diz Morin (2000, p. 48):

As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece “como um rastro na areia”. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes.

O autor nos chama a atenção a respeito da multidisciplinaridade, das interações entre seres humanos, entre seres humanos e o ambiente que compõem e que os compõe. Esse autor nos mostra a importância da socialização entre às disciplinas ou entre os saberes.

Continuamos com a investigação no Google Acadêmico, sem a definição de ano e idioma. Usamos o descritor de artigos sobre “vivenciando gravidez na adolescência”. Dessa forma, foi possível selecionar quatro artigos pertinentes à nossa investigação (Quadro 6).

Quadro 6 – Pesquisa no Google Acadêmico – Vivenciando gravidez na adolescência

AUTOR	TEMA	IDEIA CENTRAL DO ARTIGO
Márcia Elisa Jager e Ana Cristina Garcia Dias (2014)	Paternidade adolescente e o envolvimento paterno na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano	Discutir, através da teórica bioecológica do desenvolvimento humano, o envolvimento paterno de adolescentes com as práticas de cuidados ao bebê.
Camila Guedes Henn e Cesar Augusto Piccinini (2013)	Adolescência e função paterna: Da gestação ao primeiro ano de vida do bebê	Investigar o exercício da função paterna na adolescência, desde a gestação até o primeiro ano de vida do bebê.
Sonia Maria Könzgen Meincke e Telma Elisa Carraro (2009)	Vivência da paternidade na adolescência: sentimentos expressos pela família do pai adolescente	Abordar os sentimentos da família do pai adolescente na vivência da paternidade na adolescência.
Zeidi Araujo Trindade e Maria Cristina Smith Menandro (2002)	Pais adolescentes: vivência e significação	Descrever as mudanças ocorridas na vida de pais adolescentes e suas percepções sobre as consequências da paternidade, além de identificar o significado da paternidade e da maternidade para os jovens pais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as intenções de Jager e Dias (2014) e Henn e Piccinini (2013), percebe-se que preocupação com a parte prática do envolvimento do pai e/ou mãe com os cuidados do filho. Com isso, baseando-nos em Morin (2003, p. 43), podemos dizer que “a contribuição da cultura das humanidades para o estudo da condição humana continua sendo fundamental”.

Trindade e Menandro (2002, p. 20) relatam em sua pesquisa – “Pais adolescentes: vivência e significação” – que,

[...] quando se percebe a ambiguidade dos sentimentos paternos entre alguns jovens: ao mesmo tempo em que afirmam o exercício da paternidade, demonstrado principalmente pela responsabilidade assumida, não se reconhecem como pais pela distância entre o modelo idealizado da figura paterna e seus sentimentos e práticas em relação aos filhos. O enleamento gerado pelo confronto com a paternidade foi mais claramente expresso pelos jovens que revelaram sentimentos de inadequação ao papel paterno, por se considerarem imaturos, inexperientes, sem condições de alcançar suas próprias expectativas e exigências em relação ao que é ser um pai, ou ainda por não terem conseguido elaborar integralmente as concretudes particulares dessa nova relação. A paternidade, inesperada e extemporânea, parece ter gerado o sentimento de terem sido privados da oportunidade de vivenciar etapas que consideravam cruciais para seu desenvolvimento pessoal.

Um olhar demorado sobre essas palavras e uma reflexão mais atenta permite impregnar o próprio pensamento com as incertezas, angústias e privações que os adolescentes vivenciaram perante a nova relação com o filho. Meincke e Carraro (2009, p. 90) destacam a relação ao meio

em que vivem os pais e mães, sendo que isso determinará a convivência entre o adolescente e o filho e a aceitação ou não pelos familiares.

As questões emocionais, culturais, religiosas nos familiares, permeiam a vivência da paternidade como uma experiência desejada ou não desejada, desejável ou não desejável, a qual irá determinar como será estabelecida a relação entre homem-mulher e com o (a) filho (a). Fica evidente, na família estudada, que a paternidade/maternidade na adolescência é uma construção que emergiu no contexto (microsistema), mas que também está imbuída das características (sentimentos) e recursos da pessoa.

Observamos, nas pesquisas de Trindade e Menandro (2002) e Meincke e Carraro (2009), a preocupação com o contexto microssistêmico que envolve uma complexidade. Dessa forma, reportamo-nos a Morin (2000, p. 38) que define da seguinte forma:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e Inter retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade.

A partir da perspectiva de Morin, observamos a complexidade que envolve os adolescentes ao participarem das pesquisas dos artigos selecionados. Ao conhecer suas vivências, há uma alteração substantiva no modo como se posicionam diante da agregação de responsabilidades e da privação de oportunidades, até mesmo do desenvolvimento educacional para atender o filho.

A pesquisa de Henn e Piccinini (2013) aborda o apoio do pai adolescente à companheira e também sobre os ensinamentos educacionais ao filho. Henn e Piccinini (2013, p. 582) relatam que “[...] Foram também considerados os relatos sobre colocação de limites e ensinamentos fornecidos pelo pai à filha, bem como a possível interferência da mãe sobre o exercício da função paterna, através de incentivo ou, por outro lado, de empecilhos na relação pai-filha”. Essa abordagem nos remete à Maturana (2002, p. 92), cujo entendimento é de que “uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível”.

Ao contrapor os autores, observamos o envolvimento do pai adolescente no processo de desenvolvimento de seu filho. Entende-se que esta ação gera mudanças e emoções boas e prazerosas e, em contrapartida, angustiantes também.

Conforme a pesquisa de Jager e Dias (2014), com o tema Paternidade adolescente e o envolvimento paterno na perspectiva bioecológica² do desenvolvimento humano, apresentam-se quatro componentes voltados ao desenvolvimento humano: processo, pessoa, contexto e tempo, que envolvem o desenvolvimento biológico e o meio social. Neste contexto, Jager e Dias (2014, p. 51) expõem que: “[...] a experiência da parentalidade pode assumir diferentes significados para o jovem. Isso porque essa experiência é permeada diretamente por algumas variáveis, tais como as questões de gênero, classe social e contextos socioculturais, fazendo com que cada adolescente viva a experiência de ser pai ou mãe de forma diferenciada”.

Conclui-se, através dos trabalhos de Trindade e Menandro (2002), Meincke e Carraro (2009), Henn e Piccinini (2013) e Jager e Dias (2014), que a convivência e a importância que o pai e/ou mãe adolescente tem em relação ao seu filho não se determina apenas pelo meio social no qual se vive e pela situação financeira, mas sim pelos valores agregados ao ser humano. Chama-nos atenção também que as pesquisas referenciadas estavam voltadas para o envolvimento paterno.

Outro ponto identificado é o fato de que essas pesquisas são das áreas de psicologia, sociologia e saúde. Na área da educação, até o momento, não constatamos produções científicas. Portanto, nossa pesquisa demonstra grande relevância, pois o interesse relacionado à percepção das professoras sobre o comprometimento dos pais/mães adolescentes para com seus filhos nas instituições de educação infantil pode possibilitar contribuições para o desenvolvimento das crianças bem como um fortalecimento dos vínculos familiares.

3.3 Relação Família e Centro de Educação Infantil

Esta busca centrou-se na relação dos pais/mães adolescentes para com a escola e seu relacionamento para com as professoras de educação infantil. Antes da definição do descritor, buscou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que apresenta uma preocupação na educação infantil no processo de desenvolvimento da criança:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o

² Na perspectiva da teoria bioecológica, o desenvolvimento humano acontece, principalmente, através de quatro componentes interdependentes, representado pelo modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo). Este modelo compreende o desenvolvimento humano como resultado de mudanças de ordem biológica, psicológica e social. Essas mudanças são influenciadas pelo desenvolvimento biológico da pessoa e pelas relações que ela estabelece em diferentes ambientes sociais dos quais faz parte ao longo de seu ciclo vital (BRONFENBRENNER, 2011).

desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

A educação auxilia no desenvolvimento das capacidades de apropriação do conhecimento, das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças. Conforme Freire (2000, p.86): “O que temos a fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.

Com o passar dos anos, a educação infantil deixa de ser vista como assistencialista, que direciona somente o cuidar e passa gradativamente para um meio educativo, que proporciona o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos, através de campos de experiências.

Porém, os pais, mães ou responsáveis, em sua maioria, parecem continuar com uma postura de que as instituições de educação infantil são para cuidar, alimentar e higienizar, não havendo a preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao buscar mais registros científicos utilizando a sentença: “percepção dos professores de educação infantil sobre o compromisso dos pais adolescentes”, não encontramos quaisquer trabalhos. Ao trocar para os descritores “família” e “escola”, no Banco de dados da CAPES, SCIELO e Google Acadêmico, foram encontrados e selecionados cinco trabalhos (Quadro 7).

Quadro 7 – Resultados da pesquisa: Família e Escola

Autores	Título	Objetivos	Base de dados
Alves e Veríssimo (2007)	Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar.	Caracterizar aspectos relacionados aos cuidados de saúde infantil em creche.	Google acadêmico
Maranhão e Sarti (2008)	Creche e família: uma parceria necessária.	Analisar relações entre famílias e profissionais que se desenvolvem no cuidado compartilhado das crianças.	
Ferreira e Barrera (2010)	Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil.	Analisar as relações entre ambiente familiar e desempenho escolar na Educação Infantil.	
Gervasi e Arruda (2015)	Educação no âmbito da creche. Uma análise da formação de professores.	Analisar o desenvolvimento histórico da creche com suas alterações e sobre a formação do professor.	
Dantas (2016)	Família e escola.	Discutir acerca da relação que se dá entre a família e a escola no tocante aos desdobramentos de cada uma para atender as necessidades educativas das crianças.	

Fonte: Elaborado pela Autora.

Alves e Veríssimo (2007) desenvolveram seus estudos junto de educadores de creche, com o intuito de aprender mais sobre o conflito entre cuidar e educar como funções da profissão, que agrega outras responsabilidades. Segundo Alves e Veríssimo (2007, p. 18):

A professora deveria atuar no ensino, na formação intelectual das crianças, e com relação à saúde teria uma função prioritariamente educativa; mas no trabalho em creches, por se tratarem de crianças pequenas e que permanecem muitas horas, surgem situações às quais devemos responder, mesmo que não seja papel de professor, realizando cuidados, como os de higiene, e até aqueles que deveriam ser realizados pela família, como cortar as unhas. Nesses casos, estamos exercendo função de mãe, e não de professora. Além disso, exercemos até função de faxineira, pela falta de funcionários, o que gera uma sobrecarga de trabalho. Isto a leva a questionar como funções do professor educar e cuidar, já a função educativa é a que deveria ser privilegiada, mas fica prejudicada pelas outras funções necessárias ao trabalho em creche.

Além disso, as autoras dizem sobre a perspectiva quanto ao cuidado da escola e o cuidado da família das professoras entrevistadas:

[...] quando as educadoras relatam que cuidar é inevitável, pois são crianças pequenas e “não pode se recusar a oferecer tais cuidados”. Ao constatar este fato, as trabalhadoras parecem que tentam delimitar um espectro de ações que seriam cabíveis na creche, excluindo as que consideram específicas das famílias. Mesmo quando reconhecem que o cuidado com a criança pequena é inerente à ação educativa, ainda são encontradas dificuldades em definir os cuidados que são de competência exclusiva da família e os cuidados que seriam da competência do Centro, atribuindo os cuidados com o corpo à família. Quando o cuidado não está claramente vinculado a uma ação entendida como educativa, as professoras sentem que não estão atuando como professoras e sim “exercendo função de mãe”. (ALVES; VERÍSSIMO, 2007, p. 21-22).

Conforme o relato das autoras, as professoras não possuem um posicionamento delineado entre o cuidado de competência da família e o que é de suas responsabilidades. Diante dessa posição, Alves e Veríssimo (2007, p. 23) afirmam: “[...] a mudança das práticas depende de uma mudança de concepções, o que não ocorre de forma automática. A construção de uma nova compreensão sobre o papel do educador na creche, só pode ocorrer mediante o compromisso individual e grupal em repensar suas práticas e o que as mobiliza”.

Percebe-se que as autoras estão de acordo com o pensamento de Morin (2000, p. 29) que diz que “O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente”.

Ao refletir sobre a pesquisa de Maranhão e Sarti (2008), intitulada “Creche e família: uma parceria necessária”, observa-se uma discussão sobre o empenho de muitos profissionais de creche de socializar com as famílias, objetivando o compartilhamento da educação infantil. Ainda existem flagrantes dificuldades no processo de administrar esse aspecto de confrontos e conflitos entre os indivíduos envolvidos no cuidado da criança, dada a diversidade dos pontos de vista. De tal maneira, Maranhão e Sarti (2008, p. 181), afirmam que:

Os primeiros contatos entre as famílias e os profissionais são decisivos na construção do relacionamento entre ambos. [...]. Pelos relatos das mães a respeito dessa fase, observam-se preocupações relativas à separação temporária do filho, à continuidade dos cuidados com a alimentação, conforto e segurança da criança. A mãe receia que as necessidades do filho não sejam percebidas no coletivo; que os cuidados sejam diferentes de casa, que sinta fome ou seja agredido pelos outros.

Nos encontros diários, em que as professoras recebem ou entregam as crianças aos seus pais e/ou mães, estabelecem-se relações que podem alicerçar ou destruir a confiança que os pais e/ou mães possuem acerca das Instituições de Educação Infantil. Dessa forma, Maranhão e Sarti lembram que os pais atribuem aos educadores a palavra “tia” visando agregar um compromisso fraterno na relação entre elas:

O uso da palavra “tia”, para denominar o profissional, pode ser interpretado como uma expectativa da mãe de que a relação do educador com sua filha seja permeada pela afetividade, semelhante àquela de um membro da família, [...] teria, uma atenção individualizada à criança, [...]. A referência sendo sempre a família, a mãe pode confundir seu papel com o do educador e competir com ele, assim como imaginar que o cuidado é realizado na creche da mesma forma que o é em casa. Provavelmente, derive daí a fantasia de que as necessidades individuais não sejam atendidas, os educadores não sejam bastante atenciosos e cuidadosos, o filho não se alimente e adoença. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 181).

Para as autoras, os educadores precisam também administrar suas emoções. Isto se torna necessário para que os pais e/ou mães tenham confiança, para que, de maneira autônoma, possam desenvolver o cuidar e o educar dentro de suas metas pedagógicas. Perante essa complexidade de relacionamento, dizem que:

Respeitar o direito das crianças, ao mesmo tempo, a perspectiva dos pais e deixar claros os limites do contexto coletivo, torna complexa a relação entre profissionais e famílias. A equipe percebe as dificuldades e vai lidando com cada família, tendo de enfrentar os seus próprios sentimentos de rejeição inicial em relação às suas peculiaridades. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 186).

Um conflito mal resolvido pode desencadear situações negativas de grande proporção na relação família-escola. Para um bom desenvolvimento é importante que ambas tenham o mesmo foco, priorizando o processo de desenvolvimento das potencialidades da criança.

Compartilhar cuidados implica o encontro de famílias e profissionais que podem ter perspectivas diferentes sobre desenvolvimento e necessidades infantis, o que demanda uma constante negociação entre as partes. No entanto, é preciso considerar, sobretudo, a perspectiva da criança, foco do cuidado e, ao mesmo tempo, participante ativa da relação entre sua família e os profissionais de educação infantil. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 192).

Na mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Ferreira e Barrera (2010), com o título “Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil”, nos faz refletir

acerca de um contexto educacional que envolve o ambiente familiar e o ambiente escolar. Dentro dessas circunstâncias, as autoras enfatizam o seguinte:

As práticas familiares, por sua vez, podem incidir num bom rendimento escolar da criança, na medida em que os pais demonstrem interesse pelas atividades e pelos conteúdos escolares. É importante que a criança sinta que a família valoriza e se preocupa com a sua aprendizagem, estimulando-a na realização das demandas escolares, como a frequência à escola e a realização dos deveres de casa, por exemplo. (FERREIRA; BARRERA, 2010, p. 464).

Dessa forma, a participação ativa dos pais nas atividades escolares agrega vantagens ao desenvolvimento intelectual da criança, possibilitando a elevação da autoestima e o aprimoramento das competências interpessoais, além do desejo pelo saber e do fortalecimento do bom relacionamento com os colegas e professores.

Ferreira e Barrera (2010) dizem que o professor não pode deixar de realizar seu trabalho em função daqueles alunos que não possuem recursos suficientes para alicerçar o conhecimento e, em sua pesquisa, levantam outro ponto importante sobre a mistificação da chamada estrutura familiar:

Com relação à constituição familiar, os resultados da pesquisa indicam que organizações familiares não convencionais, que fogem ao modelo nuclear composto por pai, mãe e filhos, não se encontram associadas a baixo desempenho escolar, o que ajuda a desmistificar a ideia da “família desestruturada” como importante causa do fracasso escolar dos alunos da rede pública. (FERREIRA; BARRERA, 2010, p. 471).

As autoras concluem a pesquisa dizendo que a escola precisa atender as famílias com todas as suas diversidades. Ainda, afirmam a necessidade de que isso ocorra através de uma prática que proporcione um ambiente envolvente com atividades culturais, que deem significado ao ensino/aprendizagem. Assim, segundo as pesquisadoras, é possível que se consiga um melhor resultado no desenvolvimento de seus alunos. Dentro desse contexto, enfatiza-se a importância do trabalho em comunhão com a família, buscando metas e objetivos em comum para o amplo desenvolvimento do estudante.

Por conseguinte, ao analisar a pesquisa Gervasi e Arruda (2015), intitulada “Educação no âmbito da creche: uma análise da formação de professores”, constatamos que fazem uma abordagem histórica do surgimento da creche. Para elas, há uma necessidade capitalista em liberar a mulher para o trabalho:

Na segunda metade da década de 70, período de maior abertura política, necessária para dar vazão às tensões sociais latentes no país, observa-se o estabelecimento de uma nova política de atendimento às reivindicações populares em geral. Modificações significativas na forma de conceber o Estado e os direitos do trabalhador fizeram com que as mães trabalhadoras pressionassem cada vez mais o Poder Público e as empresas para organizarem e manterem creches. (GERVASI; ARRUDA, 2015, p. 9).

As autoras fazem um relato sobre as leis perante o atendimento das crianças em uma prática que era assistencialista e, progressivamente, vai mudando a visão do assistencialismo para o desenvolvimento intelectual da criança. Desse modo, a educação infantil passa a ser vista como parte integrante da educação básica. Conforme a redação da LDB (1996, Art. 29): “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade”.

Diante dessa posição, Gervasi e Arruda (2015) sintetizam a linearidade histórica do trabalho pedagógico do modo que era realizado nas creches no início do século XX. Descrevem como sendo de cunho assistencial-custodial, com a preocupação de alimentar, higienizar e também assegurar a segurança física das crianças, não sendo um trabalho com o olhar voltado para a educação, o aprendizado, para o desenvolvimento intelectual e afetivo do educando.

Com a aprovação da nova LDB, houve uma conquista histórica, que tira as crianças pequenas carentes, inicialmente pela forma do assistencialismo empregada anteriormente pelas entidades de creche, de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social. Ela atribuiu flexibilidade ao funcionamento de creches e pré-escolas, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. (GERVASI; ARRUDA, 2015, p. 15).

Desse modo, o novo paradigma na educação infantil é a associação paralela entre o cuidar e o educar que devem ser possibilitados para a criança. Assim, estaria assegurado o seu bem-estar, incorporado ao espaço social de educação no âmbito da creche. Todavia, ainda persiste, por parte da família, uma visão que a creche seja uma extensão da casa: “Há casos que os pais não se preocupam com o desenvolvimento cognitivo, não enviam os materiais para utilização em sala de aula, não há questionamentos sobre a utilização do material, pois na concepção dos pais a criança passa o dia somente brincando, para eles o professor é apenas um cuidador”. (GERVASI; ARRUDA, 2015, p. 15).

Dentro do contexto família e escola, Dantes (2016) faz uma abordagem significativa em sua pesquisa e relata a relação que família e escola precisam ter diante do processo educativo da criança. Para Dantes (2016, p. 10): “a família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favorecem o rendimento escolar e social das crianças, formando uma equipe tanto no ambiente escolar quanto no familiar”. Porém, o que se percebe é que existe um desencontro, que acaba operando em demérito do desenvolvimento da criança.

Alguns pais e/ou mães transferem suas responsabilidades para a escola e a escola, muitas vezes, se torna monótona aos interesses da criança. Portanto, seria relevante a união de ambos em favor do desenvolvimento do infante, como se refere Dantes (2016, p. 11):

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 dos pais e demais familiares, mas também as questões afetivas e motivações familiares podem fazer parte do cotidiano.

A relação entre família e escola cria compromissos, inter-relações, e reproduz valores éticos, possibilitando novos significados para um horizonte com ênfase na qualificação do aprender.

A investigação através dessa pesquisa correlata nos possibilitou aprofundar e confrontar conhecimentos acerca do próprio ato de pesquisar. Além do exercício importante de percorrer caminhos e traçar novas rotas, foi possível refletir sobre vários enfoques da temática pesquisada, a saber, a percepção de pais/mães adolescentes e o processo de desenvolvimento dos filhos inseridos na educação infantil.

Constatamos que, nos sites onde pesquisamos, não há artigos que falem sobre esse tema, na área da educação. Dessa forma, ainda que isso tenha nos causado inquietude, a inexistência de registros científicos específicos nos instigou ainda mais para entender as emoções, reações e ações que envolvem as instituições de educação infantil e pais adolescentes, pois essas ações podem influenciar no processo de aprendizagem das crianças.

Os trabalhos selecionados serviram de base incrementadora para a proposta de investigação, contribuindo com referenciais teóricos e reflexões pertinentes à pesquisa de campo. Os obstáculos, desafios, estratégias e experiências de outros pesquisadores serviram para orientar, planejar, embasar e direcionar nossa investigação.

3.4 Adolescência e Gravidez na Adolescência

A fase da adolescência é marcada por muitas mudanças e transições, que atingem os aspectos físicos, sexuais, cognitivos, emocionais e sociais. Nesse processo de transição de criança para adolescente, acentua-se uma reorganização consciente e inconsciente do indivíduo. Nesse sentido, Aberastury e Knobel (1981, p. 13) dizem o seguinte:

Neste período flutua entre uma dependência e uma independência extremas, e só a maturidade lhe permitirá, mais tarde, aceitar ser independente dentro de um limite de necessária dependência. Mas, no começo, mover-se-á entre o impulso ao desprendimento e a defesa que impõe o temor à perda do conhecido. É um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções com o meio familiar e social.

A adolescência é momento de muitas transformações, conflitos e descobertas. Em meio a tantas mudanças, pode também ocorrer gravidez. Tal precocidade pode trazer consequências para os jovens, muitos ainda em fase de formação escolar e desenvolvimento físico.

Em conformidade com Arruda e Moraes (2018), é possível inferir que a gestação na adolescência em muitos casos é analisada como problema. Mas essa classificação no *rol* dos itens a serem enfrentados e minimizados não esgota a discussão, já que se trata de questões de grande complexidade. De acordo com as autoras é possível pensar práticas saudáveis que integrem família e escola. Nessa perspectiva, convêm reflexões sobre pais adolescentes e o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Nesse sentido, Morin (2003) argumenta sobre a reforma do pensamento, visando pensar a complexidade da vida humana. Para ele, é preciso romper com o pensamento disjuntivo e redutor para pensar o que é tecido junto, avaliando antecedentes culturais e sociais, perpassando as questões de crenças e valores de cada sujeito, que devem ser respeitados.

Para alguns povos, como, por exemplo, os indígenas, a gravidez na adolescência é um processo natural. Contudo, não é caso de nossa sociedade. A preocupação com a paternidade ou maternidade na adolescência envolve diferentes percepções, inclusive preconceitos. Assim, os adolescentes são vistos como imaturos e inexperientes, cortando etapas importantes de seus desenvolvimentos. Há que se considerar, ainda, os riscos que as gestantes adolescentes podem enfrentar, pois, segundo Oliveira e Silva (2018, p. 1120), “A gravidez na adolescência traz consigo uma gama de riscos inerentes à imaturidade do organismo materno, podendo causar graves problemas de gestação, como o aborto, anemia, distorcias de parto e hipertensão arterial específica da gravidez”. Nesse mesmo âmbito, conforme Araújo (2018, p. 22):

A gestação na adolescência é um tema contemporâneo, abordado por diferentes áreas do conhecimento. A gestação na adolescência ganha visibilidade como problema de saúde, a partir da década de 70, com o aumento proporcional da fecundidade em mulheres com 19 anos ou menos. Para Organização Mundial de Saúde, a adolescência compreende o período entre 10 e 19 anos de idade, subdividido em adolescentes menores (de 10 a 14 anos) e adolescentes maiores (de 15 a 19 anos). Nos países em desenvolvimento, a cada dia, 20 mil meninas com menos de 18 anos dão à luz, e 200 morrem em decorrência de complicações relacionadas à gravidez ou parto. Em todo o mundo, 7,3 milhões de adolescentes se tornam mães a cada ano, entre as quais, 2 milhões são menores de 15 anos.

De acordo com Oliveira e Silva (2018), no processo de gestação e anos iniciais da vida da criança, a maioria dos jovens abrem mão de seus sonhos e projetos de vida, tendo que assumir a responsabilidade do filho gerado. Entre tantas mudanças e compromissos assumidos pelos pais e/ou mães adolescentes soma-se a relação para com a escola de educação infantil do filho. É nessa relação que surge o interesse de nossa pesquisa, pois muitas dessas crianças encontram-se matriculados nos CEIMs. Nesse sentido, buscaremos informações sobre a relação entre a escola e os pais/mães adolescentes no contexto dos CEIM.

Nesta etapa da pesquisa, a coleta de dados sobre gravidez na adolescência ocorreu através de matérias no site da Organização das Nações Unidas (ONU), com refinamento por assunto, através do tema “índice de adolescentes grávidas”. Após a busca, realizou-se leitura, análise dos dados e síntese as informações.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), os índices de gravidez na adolescência no Brasil estão acima da média latino-americana. Conforme o relatório da OMS, que teve como base as taxas que se referem ao período analisado entre 2010 e 2015, para cada mil adolescentes brasileiras entre 15 e 19 anos, a taxa de adolescentes que ficaram grávidas e tiveram seus bebês é de 68,4.

O índice brasileiro está acima da média latino-americana, estimado em 65,5. No mundo, a média é de 46 nascimentos a cada mil adolescentes. Em países como os Estados Unidos o índice é de 22,3 nascimentos a cada mil adolescentes de 15 a 19 anos. A América Latina é uma das principais regiões com tendência para o crescimento de gravidez entre adolescentes menores de 15 anos.

Ao analisarmos o Quadro 8, que apresenta os dados estatísticos da Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), podemos comparar a taxa de adolescentes grávidas entre os países. Observamos que o Brasil, nos últimos dez anos, apresentou diminuição na taxa de adolescentes grávidas, mas ainda está entre os países com a taxa mais elevada. No Quadro 8 são apresentadas as taxas de nascimentos, para cada mil adolescentes entre 15 e 19 anos entre os países.

Quadro 8 – Taxa de nascimento a cada mil adolescentes entre 15 e 19 anos

Países	2005-2010	2010-2015
Brasil	70,9	68,4
Chile	52,7	49,3
Argentina	60,6	64
Estados Unidos	39,7	22,3
México	71,2	66
Canadá	13,9	11,3
Venezuela	82,6	80,9
Bolívia	81,9	72,6

Fonte: Organização Mundial da Saúde/Organização Pan-Americana de Saúde³

³ OMS (2018). **Brasil tem gravidez na adolescência acima da média latino-americana, diz OMS**, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/brasil-tem-gravidez-na-adolescencia-acima-da-media-latino-americana-diz-oms.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Observa-se que a Argentina foi o único país que teve aumento de adolescentes grávidas num período de cinco anos. O Brasil teve uma redução de 2,5; porém, continua acima da média dos países latino-americanos.

Baseados nos dados da Organização das Nações Unidas no Brasil (ONUBR), que a taxa mundial de gravidez de adolescente é estimada em 46 nascimentos para cada mil de meninas de 15 a 19 anos, enquanto a taxa na América Latina e no Caribe é estimada em 65,5 de nascimentos, superada apenas pela África. Segundo o relatório, no Brasil a taxa é de 68 nascimentos para cada mil adolescentes grávidas.

Fazendo uma análise nos indicadores na Diretoria de Vigilância Epidemiológica (DIVE) no Município de Lages/SC, no Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC), foram encontrados os quantitativos, sintetizados no Quadro 9, no período de 2016 a 2018.

Quadro 9 – Nascimento de filhos de mães adolescentes do Município de Lages/SC

Nascimento de filhos mães adolescentes de 10 a 19 anos				
Idade da Mãe 2016	2016	2017	2018	TOTAL
De 10 a 14 Anos	26	15	14	55
De 15 a 19 Anos	404	307	312	1023
Total	430	322	326	1078

FONTE: SINASC (2019).

Os dados apontam que nos últimos três anos nasceram 1078 crianças filhas de mães adolescentes no município de Lages. Portanto, considerando que a educação infantil compreende as faixas etárias de 0 a 5 anos e a legislação prevê a inserção das crianças no ambiente escolar, infere-se que muitas dessas crianças frequentam ou frequentarão as instituições de educação infantil. Por isso é necessário ter uma um panorama desses indicadores dados para reflexões sobre o papel social da escola.

E o fenômeno adolescência? Em que idade se define a adolescência? De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2019, p.15), adolescente é todo indivíduo com idade entre 12 e 18 anos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) caracteriza esse período compreendido entre idades 10 e 19 anos. Para Arruda e Moraes (2018), nessa fase da vida a pessoa passa por muitas alterações físicas e mudanças biopsicossociais, sobretudo na maturação sexual, na busca da identidade adulta e da autonomia perante os pais. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8069/90, Art. 2º (BRASIL, 2019, p. 15): “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade”.

No Brasil, o adolescente a partir dos 16 anos pode exercer a função de eleitor, sendo o voto opcional. Ficam submetidas ao conceito “menor de idade” as pessoas menores de 18 anos. De acordo com a pesquisa de Eisenstein (2005, p. 1) observamos uma abordagem ampla para definir a idade da adolescência. Nas palavras da autora:

Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (...) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (*jovens*), critério este usado principalmente para fins estatísticos e políticos. Usa-se também o termo *jovens adultos* para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (...). Atualmente usa-se, mais por conveniência, agrupar ambos os critérios e denominar adolescência e juventude ou adolescentes e jovens (...) em programas comunitários, englobando assim os estudantes universitários e também os jovens que ingressam nas forças armadas ou participam de projetos de suporte social denominado de protagonismo juvenil. Nas normas e políticas de saúde do Ministério de Saúde do Brasil, os limites da faixa etária de interesse são as idades de 10 a 24 anos.

Segundo Eisenstein (2005), para a maioria dos países, quando o indivíduo completa 18 anos de idade atinge a maioridade, havendo diversos critérios existentes cuja variabilidade se deve à cultura e aos costumes.

A adolescência é analisada por ser uma fase de muitas transformações na pessoa, tanto físicas, como emocionais e sociais. Constantemente julgados por terem dificuldade de lidar com regras e imposições, em defesa dos adolescentes é pertinente o que diz Ozella (2003, p. 20): “é necessário superar as visões naturalizantes presentes na Psicologia e entender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais específicas”.

Quanto a esse processo de construção e transformação que o indivíduo passa no período da adolescência, Oliveira (2018, p. 35) diz: “[...] atender adolescentes significa acolher, porque precisam ser significados sua situação de desenvolvimento com as peculiaridades específicas da faixa etária, aspectos biopsicossociais, atenção global à saúde, com isso respeitando-os dentro dos mais rigorosos princípios éticos”.

Dialogando Morin (2007), o autor mostra a importância da superação do pensamento reducionista frente ao fenômeno complexo da adolescência, pois, ao tentar simplificá-la e tratá-la de modo unitário, excluem-se as partes constituintes. Em síntese, o conceito de adolescência adotado nesta pesquisa é permeado pela compreensão da diversidade, dos conflitos intrínsecos e extrínsecos que reverberam no cotidiano do/da jovem que, numa fase da vida caracterizada pela mudança e pela incompreensão de si e do mundo, são também transformados pelas consequências de suas escolhas, dos contextos sociais em que vivem.

3.5 Paternidade Responsável

Considerando que nos Centros de Educação Infantil há crianças que não tem o nome do pai no registro de nascimento, buscou-se conhecer, no município de Lages, o trabalho de uma entidade responsável por prover assistência jurídica a essas mães, junto ao Instituto Paternidade Responsável.

O Instituto Paternidade Responsável, situado no Campus da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), no município de Lages, SC, colaborou com o levantamento dos dados, com base em seus documentos. Aqui, o objetivo é identificar o quantitativo dos processos ou atendimentos de pedidos de reconhecimentos de paternidade de crianças filhas de mães adolescentes com idade até dezoito anos e que tiveram seus filhos entre os anos de 2016, 2017 e 2018. Parte desta pesquisa foi publicada anteriormente em Fucks et al. (2019).

O intuito foi conhecer o trabalho desenvolvido pelo Instituto Paternidade Responsável e identificar a quantidade de processos ou atendimentos de reconhecimento de paternidade de crianças, filhas de mães adolescentes, que foram encaminhados nos últimos três anos pelo Instituto.

A metodologia para a elaboração segue uma abordagem qualitativa, amparada por Minayo (2003, p. 22) que estabelece que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Dentro da perspectiva da abordagem qualitativa proposta por Minayo (2003), o desenvolvimento desta investigação seguiu orientações e procedimentos conforme delimita a pesquisa documental descrita por Moraes (1999, p. 9): “A análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural”.

O levantamento dos dados, através da análise da pesquisa documental, aconteceu nos meses de fevereiro e março de 2019, diretamente no Instituto Paternidade Responsável. A análise documental possibilita uma ampla reflexão nas mais variadas técnicas de pesquisa, conforme descrito por Ludke e André (1986, p. 38): “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O Instituto Paternidade Responsável surgiu em 04 de julho de 2004; é enquadrado como pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos. Atende diversos municípios. Possui como trabalho norteador dar efetividade à Lei n. 8.560/92, da Constituição Federal, que possibilita

alternativa à via judicial para o reconhecimento da paternidade. Instituto também se baseia no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além do mais, valoriza o trabalho da equipe multidisciplinar e quebra paradigmas, pois não basta somente registrar, tem que conviver, respeitar e amar o filho. Com isso, Maturana (2002, p. 23) diz que:

O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. [...] o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

Alguns profissionais do Instituto promovem palestras, oficinas e ações esclarecedoras e informativas sobre gestação na adolescência e sexualidade e suas implicações.

Nesse âmbito, Freire observa que o diálogo é a essência da educação. Para ele, é no “ir e vir das falas vivas” que se permite o encontro entre as pessoas que falam e que ouvem. Portanto, o diálogo é, conforme Freire (2005, p. 91), “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito”.

Nessa pesquisa focamos nos processos ou atendimentos de pedidos de reconhecimento de paternidade entre adolescentes que nasceram durante e após o ano de 2000 e que tiveram seus filhos entre os anos de 2016, 2017 e 2018. Dessa forma, elaboramos o Quadro 10 para mostrar a quantidade de processos ou atendimentos.

Quadro 10 - Processo ou atendimento de reconhecimento de paternidade

RECONHECIMENTO DE PATERNIDADE			
Ano de Nascimento da Mãe	Quantidade de Processo ou atendimento em cada ano de nascimento da mãe adolescentes	Idade da Mãe	Ano de Nascimento do Filho/a
2000	18 processos ou atendimentos	16 anos	2016 = 04 Crianças
		17 anos	2017 = 09 Crianças
		18 anos	2018 = 05 Crianças
2001	06 processos ou atendimentos	15 anos	2016 = 02 Crianças
		16 anos	2017 = 04 Crianças
2002	04 processos ou atendimentos	15 anos	2017 = 03 Crianças
		16 anos	2018 = 01 Criança
2003	03 processos ou atendimentos	13 anos	2016 = 01 Criança
		15 anos	2018 = 02 Crianças
2004	02 processos ou atendimentos	14 anos	2018 = 02 Crianças
2006	02 processos ou atendimentos	10 anos	2016 = 01 Criança
		11 anos	2017 = 01 Criança
	Total = 35		2016, 2017 e 2018

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Instituto Paternidade Responsável (2019).

Foram encontrados documentos solicitando o reconhecimento de paternidade por duas mães-crianças, sendo uma com 11 e outra com 10 anos. Essa faixa etária, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Art. 2º, pertence à fase de criança.

Segundo a documentação analisada, alguns pais reconheceram voluntariamente o filho/a, alguns foram reconhecidos por meio do exame de DNA e outros pais não foram encontrados. Houve processos que foram arquivados por falta de interesse das partes envolvidas. Encontramos um caso em que durante a tramitação do processo a criança faleceu.

Nessa pesquisa foi possível identificar que o maior número de processos ou atendimentos de pedidos de reconhecimento de paternidade é do município de Lages, em relação aos municípios pertencentes à Associação dos Municípios da Região Serrana (AMURES).

Entende-se a importância do reconhecimento familiar em um contexto histórico, bem como identidade e origem. Diante disso, há interferência em relações sociais, pessoais e culturais, pois, conforme Dubar (1997, p. 10): “[...] O indivíduo nunca constrói sozinho: [...] depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações”.

A pesquisa possibilitou reflexão acerca dos amparos legais que possibilitam o cumprimento das conformidades que a Constituição Federal rege. Nesse âmbito, avaliamos a importância do conviver, ou do saber das origens e identidade pessoal.

Assim, entre as descobertas elencadas no decorrer da pesquisa, o que nos chama atenção é a percepção pragmática que o Instituto desenvolve em seu trabalho multidisciplinar para com os adolescentes em escolas e eventos, proporcionando conhecimento e esclarecimento referente às implicações da paternidade e maternidade precoce, ou seja, na adolescência.

A pesquisa focou nos levantamentos dos dados das solicitações e atendimentos às mães adolescentes. Percebemos inúmeras solicitações com diferentes idades.

Em uma discussão ampla, surgem outros questionamentos: como esses adolescentes estão educando seus filhos? Como as escolas estão acolhendo, orientando esses pais e mães adolescentes?

Ao concluir a pesquisa, considerou-se um alto percentual de solicitações de reconhecimento de paternidade, pois foram encontrados 35 processos ou atendimentos em que se limitou os anos de nascimento dos filhos em 2016, 2017 e 2018.

Aqui fazemos referências de mães adolescentes somente aos processos ou atendimento encontrados no Instituto Paternidade Responsável, pois acredita-se que o percentual pode ser maior, ao inferir que muitos pais assumem seus filhos sem a interferência judicial, ou, em outros casos, as mães por algum motivo não procuram o atendimento do Instituto Paternidade Responsável.

A pesquisa também permitiu a reflexão acerca da importância do reconhecimento familiar, não importando sua diversidade, mas o contexto em que envolve a história e o bem-estar das crianças e dos adolescentes. Pois, como diz o slogan do Instituto: “Paternidade responsável: não basta registrar, precisa conviver, respeitar e amar o filho”.

Conforme Morin (2000), se o indivíduo não tem convívio ou o conhecimento de seu pai ou sua mãe, existe o agravamento de não saber sua origem, sua identidade histórica familiar.

Essa atitude nos lembra também o pensamento de Freire (2001, p.64), ao manifestar: “[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros”. Portanto, identificamos a necessidade de a criança estar em convivência com suas origens. Para tanto, a importância de estar inserido no mundo que os cerca, isto significando estar junto com os familiares. É isso o que o Instituto Paternidade Responsável se empenha para possibilitar as pessoas que assim desejam identificar seus pais.

Atualmente, a criança tem seus direitos preservados na legislação e compete à família, à sociedade e ao Estado prover todos os meios para que ela cresça e se desenvolva de forma saudável e com dignidade. Desde 1990, com o ECA, as crianças e os(as) adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos e se estabelece que a família, o Estado e a sociedade são responsáveis pela sua proteção, já que são pessoas que estão vivendo um período de intenso desenvolvimento físico, psicológico, moral e social. Contudo, foram anos de lutas e conquistas para que fossem reconhecidos como sujeitos de direitos.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao desenvolver pesquisas científicas é necessário entender alguns procedimentos estruturais para se obter um resultado confiável. O objetivo da pesquisa consiste em resolver uma problemática. Nesse caso, como os professores de educação infantil percebem a relação entre Instituição de Educação Infantil e pais/mães adolescentes no processo de desenvolvimento das crianças? Para tanto, é imprescindível planejar detalhadamente o caminho a ser seguido no processo de coleta, categorização, interpretação e análise dos dados.

A pesquisa pode ser qualitativa – distinguindo-se pelos aspectos da realidade, preocupando-se com as relações sociais em sua subjetividade – ou quantitativa – que visa os resultados na objetividade da quantificação. Para Minayo (2003, p. 22):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Nesse âmbito, para que o conhecimento ultrapasse o senso comum é preciso que a pesquisa seja sistematizada por uma metodologia científica, apoiando-se na epistemologia, por meio de um estudo crítico baseado em hipóteses, teorizado por resultados já construídos. Segundo Lima (2014, p. 110):

É no espaço epistemológico que ficam claras, não somente as diretrizes que orientarão o desvelamento do objeto de estudo, mas também o alinhavar do como e do por que fazê-lo, bem como buscando uma compreensão científica mais abrangente das influências que este sofre e exerce, situando-o, desta maneira, numa dada perspectiva paradigmática, se necessário. Ora, é precisamente partindo do entendimento da epistemologia como reflexão e crítica da ciência que este desvelamento ocorrerá efetivamente.

Optou-se por pesquisa de caráter qualitativo, com estudo de caso, em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) – Lages, SC. Sobre isso, Gil (2008, p. 58) diz o seguinte:

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Sobre estudo de caso, Yin (2001, p. 33) diz: “[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados”. Tal abordagem nos permite uma reflexão contextualizada e complexa sobre a realidade dos fatos.

Yin (2001) define, ainda, que o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências. Esta colocação do autor vem ao encontro do pensamento de Moraes. Ao falar do desenvolvimento epistemológico, alerta para o fato de que o pesquisador será desafiado perante a análise dos dados da pesquisa:

À medida que esta compreensão avança, o pesquisador também sentirá necessidade de posicionar-se mais claramente sobre questões epistemológicas. Entendemos que a análise de conteúdo se constitui num instrumento versátil, podendo ser adaptado a uma grande diversidade de pesquisas [...]. Cada pesquisador é desafiado a tentar encontrar a forma de sua utilização nas áreas específicas de seu trabalho. (MORAES, 1999, p. 10-11).

No percurso da pesquisa somos desafiados a avançar e progredir em busca de conhecimentos e troca de experiências com os pares. São momentos de reflexões que oportunizam ressignificação de conceitos e tomada de decisões no sentido de colaborar com a educação, especialmente, com a educação infantil.

Segundo Gil (2008), o cuidado ao selecionar os possíveis entrevistados, a que possui acesso, favorece o estabelecimento de vínculo entre pesquisadora e pesquisados que passarão a representar o universo em suas declarações e informações. Sendo assim, Gil (2008, p. 89) justifica ao falar da necessidade da amostragem na pesquisa social:

Quando um pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar. Para tanto necessita observar os procedimentos definidos pela Teoria da Amostragem. A Teoria da Amostragem encontra-se hoje consideravelmente desenvolvida, ficando difícil a qualquer pesquisador justificar a seleção de uma amostra sem recorrer a seus princípios.

De acordo com Goldenberg (2004), a metodologia científica não é somente um emaranhado de regras de como realizar uma pesquisa. Segundo a mesma autora, a metodologia auxilia na reflexão e possibilita um novo olhar científico, curioso, indagador e criativo. Destarte, fica evidente a importância de realizar o trabalho investigativo com seriedade, ética, compromisso e valorização, pois os dados aqui expostos poderão contribuir para a construção de outras pesquisas com temas pertinentes a esse assunto.

4.1 Aspectos Éticos e Procedimento da Pesquisa

Inicialmente providenciamos a documentação necessária. O projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UNIPLAC, de acordo com os pressupostos previstos na Resolução 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi desenvolvido após sua aprovação em 09 de dezembro de 2018 com parecer de

número 3.067.611 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) com número 04112218.1.0000.5368.

4.2 Lócus da Pesquisa: o Centro de Educação Infantil

A pesquisa foi realizada em um CEIM do Município de Lages/SC, sendo que a escolha desse Centro se justifica por conter aproximadamente 55 pais e/ou mães adolescentes e uma estimativa de 60 crianças filhos/as de pais e/ou mães adolescentes.

Após a apresentação do projeto de pesquisa para a gestora do CEIM e sua aceitação para realizar as entrevistas com as professoras, em seguida, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação de Lages a Autorização para pesquisa (Anexo E).

No segundo contato aconteceu um mapeamento das características do lócus da pesquisa, como mostra o Quadro 11, e agendamento das entrevistas para não interferir na rotina do CEIM.

Para iniciar, apresenta-se o Quadro 11, contendo características do *lócus* das entrevistas. Ressaltando que todas as entrevistadas trabalham no mesmo Centro de Educação Infantil em um Bairro do Município de Lages, Estado de Santa Catarina.

Quadro 11 – Características do lócus da pesquisa

CARACTERÍSTICAS DO CEIM	
Quantidade de crianças que o CEIM atende	250
Crianças filhas de adolescentes	aproximadamente 60
Quantidade de pais/mães adolescentes com filhos/as no CEIM	aproximadamente 55
Idade das crianças atendidas	Até os 5 anos
Turmas e quantidade	São 14 turmas sendo: 1 Berçário I 3 Berçário II 3 maternal I 3 Maternal II 2 Pré-escolar I 2 Pré-escolar II
Quantidade de funcionários	55
Quantidade de professoras	20
Estrutura física do CEIM	Ginásio, parque, pátio, refeitório, TV e DVD.

Fonte: Elaborado pela autora.

O CEIM atende famílias de mais cinco bairros, somando 250 crianças de 0 a 5 anos matriculadas e frequentando diariamente, sendo divididas em 14 turmas. Apresenta uma boa estruturação física, adequada para o desenvolvimento integral das crianças e dos profissionais que trabalham no local. Isso importa, pois, conforme diz Rau (2012, p. 227):

Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes a: localização, acesso, segurança, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional.

De acordo com o que se observou na estrutura e organização, o local está em conformidade com o pensamento de Rau (2012), pois foi possível constatar o sentimento de satisfação das crianças, professores e demais funcionários tornando uma relação agradável e tranquila.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa compreendem professoras do CEIM. Para a seleção das professoras participantes das entrevistas optamos na amostragem por acessibilidade. Tendo como critério de inclusão, professoras que tinham em sua turma crianças filhas de pais/mães adolescentes, com idade limite de 18 anos. A idade é referenciada no Art. 2º. do ECA (BRASIL, 2019, p.15). Evidentemente que também haveriam de concordar em participar do estudo por livre e espontânea vontade, firmando essa espontaneidade assinando o TCLE.

A partir da observância dos critérios de inclusão na pesquisa, participaram da coleta de dados, por meio das entrevistas, seis professoras. Foram usados como critérios de exclusão: os professores que não desejassem participar, os que não trabalhavam na educação infantil, aqueles que trabalhavam, mas não tinham em sua turma alunos filhos de pais adolescentes com idade até 18, e, também, aqueles que porventura desistissem da pesquisa durante sua realização.

Os procedimentos para encerrar a pesquisa ou as entrevistas, caso necessário, foram baseados nos seguintes critérios: não haver crianças filhos de adolescentes matriculados na turma ou que não houvesse interesse dos professores em participar das entrevistas. Caso isso ocorresse, faríamos uma reelaboração de nosso projeto. Mas todas as professoras convidadas aceitaram em participar da pesquisa e com boa vontade.

4.4 Técnica de Coleta de Dados

Como técnica de coleta de dados destaca-se a entrevista com questões para delinear o perfil das seis entrevistadas, referente aos dados censitários (faixa etária, gênero, nível de instrução, tempo de atuação, horas semanais, turma, interesse em formação e aperfeiçoamento) e perguntas norteadoras da entrevista, relacionadas aos objetivos específicos (Apêndice B). Para obtenção dos dados da pesquisa de campo foram utilizados os seguintes recursos

metodológicos: gravador de voz, caderno de registros, caneta azul e preta, roteiro de entrevista e relógio, com o consentimento das entrevistadas.

As entrevistas ocorreram entre os meses de abril e maio de 2019. Sendo estabelecido o horário entre 12h30min às 13h30min, momento em que as duas professoras estão em sala de aula. Na rede Municipal de Educação Infantil de Lages se estabelece que em turmas integrais o atendimento segue das 7h30min até às 18h30, sendo que o horário das professoras se distribui das 7h30min às 13h30min, uma professora atende a turma no período matutino e no período vespertino outra professora inicia seu trabalho às 12h30min, indo até 18h30min.

Ao realizar a pesquisa nesse Centro, respeitamos os aspectos éticos, em conformidade com Comitê de Ética em Pesquisa. Assim, ao primeiro contato com as entrevistadas (forma individual) ocorreu a apresentação do projeto de pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) - (Anexo D), mantendo o anonimato dos sujeitos participantes. Em seguida, aconteceu o preenchimento do questionário para conhecer o perfil da entrevistada (Apêndice A), e, depois, as entrevistas com as professoras, seguindo as perguntas norteadoras (Apêndice B).

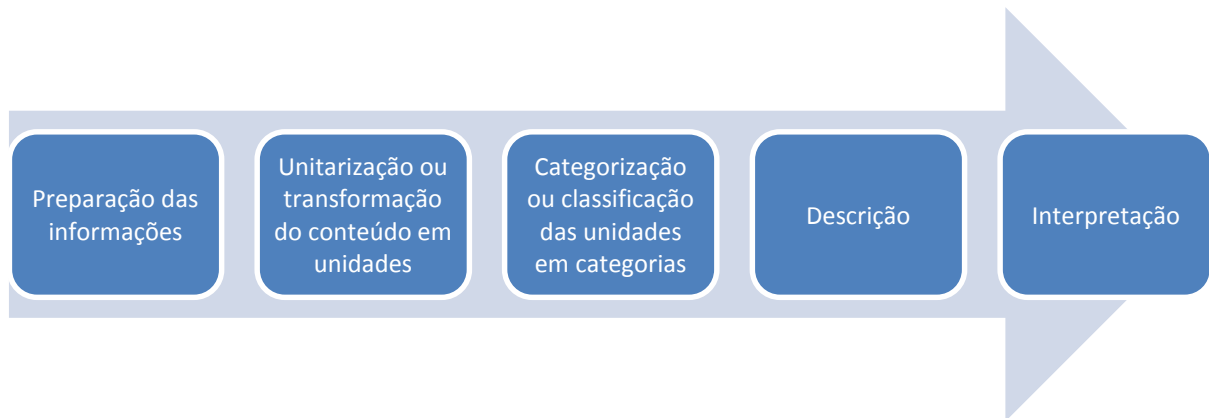
As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. As entrevistas duraram entre 30 e 40 minutos. Versaram sobre vivências e experiências na relação com os pais e/ou mães adolescentes. Para garantir o sigilo na divulgação dos dados e problematização dos relatos, os professores são identificados com as siglas: Prof.^a 1, Prof.^a 2, Prof.^a 3, Prof.^a 4, Prof.^a 5 e Prof.^a 6. (Como são todas do sexo feminino, usaremos o termo “professora”).

4.5 Metodologia para Análise dos Dados Coletados

Os dados coletados na pesquisa de campo são analisados seguindo a metodologia de análise de dados com uma abordagem reflexiva e crítica dos discursos, que consiste em uma produção fundamentada em teóricos para a estruturação científica.

Segundo Bardin (2011, p. 15), “[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Dentro dessa perspectiva, os dados coletados nas entrevistas foram analisados e processados seguindo a orientação de Moraes (1999), delimitada em 5 passos metodológicos, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 2 – Passos metodológicos para análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Estas cinco etapas precisam ser necessariamente precedidas das definições normais que acompanham um projeto de pesquisa, quais sejam explicitar um problema, estabelecer claramente os objetivos da pesquisa e a partir disto reunir os dados previstos pelo projeto. (MORAES, 1999, p. 12).

A princípio realizou-se a transcrição e preparação dos dados das entrevistas de acordo com o roteiro das perguntas norteadoras (Apêndice B) nos quadros ímpares (Quadro 13 a 39) das falas das professoras entrevistadas. Em seguida houve a categorização dos dados sendo organizados nos quadros pares (Quadros 14 a 40). Prosseguido com a descrição e interpretação dos dados relacionando-os epistemologicamente aos pensamentos dos teóricos, eles ficam à disposição para reflexões, estudos e pesquisas à professores ou pesquisadores.

Os benefícios da pesquisa consistem em contribuir para conhecer o papel social dos Centros de Educação Infantil quanto às orientações e acolhimento de pais e/ou mães adolescentes para a valorização do desenvolvimento de seus/as filhos/as e relacionar o entendimento dos/as professor/as sobre a relação Centro de educação e pais/mães adolescentes.

5. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta os resultados, as análises e as reflexões sobre dados coletados nas entrevistas com as Professoras. Dividem-se em três subseções que se articulam com os três objetivos específicos para que, dessa forma, fosse possível contemplar o propósito do objetivo geral: *compreender a percepção dos professores referente à relação entre pais/mães adolescentes e Centro de Educação Infantil no processo de desenvolvimento educacional da criança.*

5.1 Perfil das Professoras Entrevistadas

O Quadro 12 retrata o perfil das seis Professoras entrevistadas. Foram feitas perguntas referentes à idade, gênero, especialização, tempo de atuação, se contratadas ou efetivas, carga horária, turmas em que atuam e se tinham interesse para atualização profissional.

Quadro 12 - Perfil das professoras

PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS						
Dados	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Faixa de idade	35 a 45	35 a 45	35 a 45	25 a 35	25 a 35	45 a 60
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Especialização	Educação infantil e anos iniciais	Gestão e orientação educacional	Educação infantil	Séries iniciais	Educação infantil e anos iniciais e gestão educacional	Psicopedagogia
Tempo como Professora	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	5 A 10 anos	01 a 3 anos	Mais de 10 anos
Contratada ou efetiva	Efetiva	Contratada	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva
Carga horária semanal	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas
Turma em que atua	Berçário I	Maternal II	Maternal I	Berçário II	Berçário II	Maternal II
Interesse por formação profissional	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistadas se declaram do sexo feminino, todas pós-graduadas, com carga horária semanal de 40 horas, com experiência pedagógica entre 1 ano e mais de 10 anos.

Todas as entrevistadas trabalham em turmas diferentes. A Prof. 1 atua na turma do Berçário I no período vespertino; a Prof. 2 atua na turma no Maternal II no período vespertino; a Prof. 3 atua na turma do Maternal I período matutino; a Prof. 4 atua na turma do Berçário II

no período vespertino; a Prof. 5 atua na turma do Berçário II no período matutino; e a Prof. 6 atua na turma do Maternal II no período matutino.

Foi possível observar que as seis professoras entrevistadas manifestaram interesse em cursos e aperfeiçoamentos. Isso demonstra a preocupação com a formação continuada, favorecendo a articulação dos conhecimentos de acordo com vivências e experiências em suas trajetórias profissionais.

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2005, p. 230).

Além disso, as entrevistadas possuem idade entre 25 a 60 anos. Diante dessa diversidade de gerações, há multiplicidade de experiências. Isso possibilita a construção de um conhecimento mais produtor do CEIM pesquisado. Assim, ocorre uma “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. (BRASIL, 2017, p. 12).

5.2 Dados e Análise das Entrevistas

Nas seções que seguem serão apresentados e discutidos os dados coletados a partir das entrevistas das professoras, com base nos passos metodológicos propostos por Bardin (2011) e Moraes (1999). Apresentam-se três categorias para responder às indagações subentendidas nos objetivos específicos. Após a apresentação de cada quadro, seguiremos com a análise dos dados, fundamentados epistemologicamente com os teóricos pertinentes em um diálogo permeado pela curiosidade epistemológica e pelo rigor da ciência.

5.2.1 Percepção dos Professores Quanto à Relação do CEIM e Pais/Mães Adolescentes

Esta seção apresenta os resultados e as análises dos dados coletados nas entrevistas do primeiro objetivo específico, com 4 questões norteadoras (Apêndice B).

5.2.1.1 Percepção das professoras quanto aos desafios assumidos pelos pais/mães adolescentes

Os resultados, sintetizados no Quadro 13, mostram as percepções e vivências das professoras entrevistadas, referentes ao convívio direto com filhos de pais ou mães adolescentes.

Quadro 13 – Resultados das Entrevistas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 1

Objetivo1 Pergunta Norteadora 1	Fala das Professoras Entrevistadas
1.1). Entendemos que a fase de adolescência apresenta muitas transformações, conflitos e descobertas. Diante de tantas mudanças, surge um filho/a e pode agregar consequências. Como você percebe os desafios assumidos pelos pais e/ou mães adolescentes?	Prof. ^a 1: No meu ponto de vista os pais ainda são muito imaturos. Eles não demonstram a responsabilidade que eles realmente deveriam ter. Deixam muito a desejar.
	Prof. ^a 2: Com esses anos de experiências, a gente percebe a dificuldade dos pais adolescentes cuidarem dos filhos. Até mesmo o próprio desleixo com as crianças... muitas vezes a gente observa isso.
	Prof. ^a 3: Eu percebo a inexperiência deles, não estão preparados para ser pais. E a responsabilidade acaba ficando mais para os avós do que para os pais, porque no momento que você precisa deles presente, quem assume a responsabilidade maior é os pais dos adolescentes e não eles próprios que são pais.
	Prof. ^a 4: A adolescência é um período que a gente não tem preparação ainda, que é tudo muito novo. É uma fase de descobertas, a pessoa está se inserindo no mundo da sexualidade e um filho nesse período é bem complicado para saber lidar porque até para um adulto o período de ter um filho é um período de muitas mudanças. Mudanças no horário de ir dormir nos afazeres, mais responsabilidades, para quem é adolescente é bem mais complicado, assim conseguir conciliar às vezes até estuda, trabalha, casa. E na maioria das vezes as adolescentes são mães solteiras. Ser mãe solteira já é um desafio muito grande. Para uma mulher mais velha com filho imagina para adolescente.
	Prof. ^a 5: O que eu percebo, dos pais que tem filhos aqui conosco, os pais mais novos [...] com muita dependência ainda, do pai e da mãe no caso dos avós da criança. Na grande maioria deles ainda mora com o pai com a mãe. E muitos deles quando não deixa praticamente toda a responsabilidade com os avós estão bem despreparados e imaturos. Assim, para educar/cuidar. Muitos cuidam, mas não educam outros nem uma coisa e nem outra.
	Prof. ^a 6: Nossa! É muito complicado, eles não têm aquela responsabilidade que eles deveriam ter. Eles acabam delegando a função deles para a vó. Eu tenho essa experiência! Geralmente eles não têm preocupação, não se importam, não se preocupam muito, [...] Como professora, a gente vê [...] que elas largam criança ali não esperam nem para conversar com na porta [...].

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

Referente à questão expressa no Quadro 13, observamos que as professoras trazem, em suas falas, suas vivências e experiências que interferem no modo como compreendem a conduta e o convívio com pais adolescentes.

Esse entendimento vai ao encontro dos escritos de Maturana (2002, p.15), segundo a qual “[...] o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano [...] todo sistema racional tem um fundamento emocional.” Com base nas análises são evidenciadas e categorizadas as percepções das professoras entrevistadas, sistematizadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 1

Categorizações obtidas nas entrevistas	Percepções das professoras entrevistadas
Responsabilidade/maturidade	As seis professoras deixam transparecer que os pais adolescentes não têm responsabilidade e nem maturidade para com seus filhos.
Responsabilidade dos avós	As Professoras 3, 5 e 6 abordam que quem assume as responsabilidades para com a criança filha de adolescentes são os avós.
Cuidar e educar	As Professoras 5 e 6 abordam a falta da manifestação do cuidar/amor e o educar dos pais adolescentes para com seus filhos.

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises apontam diferentes sentimentos, julgamentos e angústias que, na concepção das professoras, são possíveis desafios que os pais e/ou mães adolescentes precisariam assumir.

Nessa amplitude de percepções das professoras, podemos observar que, ao se referirem aos possíveis compromissos assumidos pelos pais adolescentes, nenhuma das entrevistadas aponta a dedicação deles para com seus filhos/as. Diante dessa complexidade, nos reportamos à Morin (1998, p. 138): “[...] não devemos esquecer que o homem é um ser sociocultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompletude e de incerteza.”

Na perspectiva do pensamento complexo de Morin articula-se o indivíduo social ao cultural, ao psicológico e às incertezas. Portanto, para os docentes falta compromisso dos pais/mães adolescentes, enquanto para estes pode nem haver consciência da importância de tal envolvimento.

Diante do modo de ver a realidade dos adolescentes, talvez não demonstrem ou não tenham a ‘responsabilidade’ ou a visão do todo, como propõe Morin (1998), por necessitarem de suporte e tempo para absorver o significado da maternidade e da paternidade nessa época de suas vidas. Algumas professoras citaram que os avós assumem o compromisso, dessa forma, eximindo os pais ou as mães adolescentes de tais responsabilidades para com seus filhos.

A Prof.^a 4 observa que as mães adolescentes, em sua maioria, são solteiras. Para elas, “o desafio é maior ainda”. Esse depoimento está fundado nos conflitos permeados pela emoção. Como diz Maturana (2002, p. 22): “[...] no prazer da convivência e no encontro sensual recorrente, no qual [...] convivem em torno da criação dos filhos, que pode dar-se, e há de se ter dado, o modo de vida em coordenações consensuais de ações.”

A Prof.^a 4 também manifesta sua percepção nesse sentido do pensar enquanto ação que se funda, também, nas emoções: “Todo sistema racional tem um fundamento emocional.” (MATURANA, 2002, p. 15).

A Prof.^a 5 e a Prof.^a 6 abordam a falta da manifestação do cuidar/amor e o educar dos pais/mães adolescentes para com seus filhos. Essa lacuna implica no modo como a criança se percebe e se percebe no mundo, podendo representar grandes prejuízos para o desenvolvimento integral do sujeito. Para Maturana (2002, p. 22): “[...] As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência.”

Assim sendo, subentende-se que a Prof.^a 5 e a Prof.^a 6 estão envolvidas em um contexto em que, de acordo com o entendimento de Maturana, a compreensão sinaliza para o fato de que o amor e o cuidado para com o outro possibilitam e propiciam a socialização nas relações humanas.

5.2.1.2 Estratégias das professoras para aproximar os pais/mães adolescentes ao Centro de Educação Infantil

Esta seção apresenta os resultados e as análises dos dados coletados nas entrevistas do primeiro objetivo específico, questão norteadora 2. Os resultados, sintetizados no Quadro 15 mostram as percepções e vivências das professoras entrevistadas referente a paternidade/maternidade na adolescência.

Alguns pais/mães adolescentes podem não oferecer uma participação necessária à vida escolar de seus filhos, por não saberem da importância na trajetória. Para Oliveira e Marinho (2010, p.101): “Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições.”

Quadro 15 - Resultados das Entrevistas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 2

Objetivo1 Pergunta Norteadora 2	Fala das Professoras Entrevistadas
1.2). A paternidade ou a maternidade na adolescência envolvem diferentes percepções, inclusive preconceitos, pois, muitos são vistos como imaturos, inexperientes e inconsequentes. Que estratégias você se utiliza para aproximá-los da escola?	Prof. ^a 1: A gente sempre está buscando conversar com eles sobre a criança. Tentando conversar da melhor maneira possível, para que eles entendam o compromisso que eles têm que ter com os filhos.
	Prof. ^a 2: Assim, a gente como o professor, tem que chamar o pai adolescente explicar certas situações. Como que acontece às necessidades da criança a importância de se cumprir certas regras de uma escola e a criança une os dois. Porque, muitos adolescentes não têm Pais Presentes para poder auxiliar eles, então a gente como o professor tem que fazer essa parte.
	Prof. ^a 3: A gente procura mostrar para eles o compromisso deles e que eles estejam sempre presentes, tenta buscar métodos para trazer eles para escola. Buscamos que eles sejam mais presentes na vida dos filhos.
	Prof. ^a 4: Olha, os pais adolescentes muitas vezes não são presentes na vida dos filhos aqui no CEIM. Mas, os pais adolescentes que eu já trabalhei alguns foram participativos. Na hora de cobrar dos professores até cobram mais do que os pais que tem uma idade mais avançada! Eles são bem participativos.
	Prof. ^a 5: [...] Eu gosto de chamar para conversar e explicar o que está acontecendo qual é o papel da escola também o que é o papel dos Pais. A gente coloca as situações para tentar resolver de uma maneira conjunta. Eles verem que a escola não é um depósito de criança, aqui tem todo um trabalho e depende que os pais ajudem a gente para desenvolver, então o meio que eu acho mais viável hoje seria é chamada para conversar, assim, mais individual e com tempo.
	Prof. ^a 6: Na verdade, a escola sempre está fazendo coisas para trazer os pais para dentro da escola. Tem o dia da família na escola e a gente cada programação se desenvolve muitos projetos, [...] que tem apresentação para os pais, a gente os chama para virem, para estar mais próximos da escola e conviver mais conosco.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

Após a análise das falas das professoras identificamos três categorizações nas entrevistas referentes às estratégias utilizadas para aproximar os pais/mães adolescentes do CEIM. O Quadro 16 mostra as categorizações com as respectivas percepções das entrevistas.

Quadro 16 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 2

Categorizações obtidas nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Estratégias	Prof. ^a 1, 2, 3, 5 e 6 falam que chamam os pais/mães adolescentes para conversar.
Intencionalidade das conversas	Prof. ^a 1: “[...] que eles entendam o compromisso que eles têm que ter com os filhos.” Prof. ^a 2: “[...] Como que acontece às necessidades da criança a importância de se cumprir certas regras de uma escola e a criança une os dois”. Prof. ^a 3: “[...] procura mostrar para eles o compromisso deles e que eles estejam sempre presentes.” Prof. ^a 5: “[...] explicar o que está acontecendo qual é o papel da escola também o que que é o papel dos Pais [...] para tentar resolver de uma maneira conjunta.”
Participação na rotina escolar	Prof. ^a 4 “[...] os pais adolescentes que eu já trabalhei foram bem participativos. Na hora de cobrar dos professores até cobram mais do que os pais que tem uma idade mais avançada.”

Fonte: Elaborado pela autora.

As Professoras 1, 2, 3, 5 e 6 disseram que chamam os pais/mães para conversar, com a intenção de que eles entendam o compromisso e certas regras do CEIM, pois a criança é o elo entre pais/mães e o CEIM.

Nessa perspectiva, as falas das professoras se articulam com o pensamento de Morin (2011, p. 46), pois, “A importância da hominização é primordial à educação voltada para condição humana, porque nos mostra como a animalidade e a humanidade constituem juntas, nossa condição humana”. Portanto, essa atitude de chamar para o diálogo expressa a intenção da “hominização” que Morin diz ser primordial para o convívio entre as pessoas.

Contrariando a fala dos demais entrevistados, a Prof.^a 4 relata o exemplo que vivencio partindo de alguns pais e/ou mães adolescentes foram participativos e exigentes no processo educativo de seus filhos, interagindo com a professora e acompanhando a rotina das crianças. Para Morin (2011, p. 48): “as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura e que retroage sobre os indivíduos pela cultura.” Na perspectiva de Morin indivíduo, sociedade e espécie se mantêm juntos para a formação humana. Os pais e/ou as mães citados na fala da Prof.^a 4 estão em concordância com o autor em suas interações para com seus filhos.

5.2.1.3 Entendimento das professoras sobre a percepção dos pais/mães adolescentes acerca do Centro de Educação Infantil

O Quadro 17 aborda a fala das professoras entrevistadas mediante a questão norteadora 3, referente à percepção dos pais/mães adolescente sobre o CEIM.

Quadro 17 – Resultados das Entrevistas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 3

Objetivo 1 Pergunta Norteadora 3	Fala das Professoras
1.3). Muitos filhos/as de adolescentes encontram-se matriculados nos CEIMs, e entre tantas mudanças e compromissos assumidos pelos pais e/ou mães adolescentes soma-se o relacionamento para com a escola de	Prof. ^a 1: Alguns pais demonstram ter mais entendimento outros menos, uns quando a gente fala não dão muita atenção no outro dia tem que falar a mesma coisa. É como eu te falei uns são um pouco mais maduras, mas ainda falta muita maturidade por parte deles no que se refere atenção e incentivo para com os filhos aqui no CEIM.
	Resp. Prof. ^a 2: É importante a gente aconselhar orientar, ajudar os pais adolescentes até um rumo para ter noção da importância do que e a criança precisa.
	Prof. ^a 3: Eles ainda têm essa ideia de que o centro de educação infantil ainda é cuidar. Onde cuidamos do filho para ele poder trabalhar. [...]. Eu acho, que eles não reconhecem a parte pedagógica que fazemos para eles é o cuidado o atendimento para a criança.
	Prof. ^a 4: Eles verem não só os pais adolescentes, como também os outros pais eles ainda têm muita educação infantil como assistencialismo, né, que assim é mais o

educação infantil. Como você entende a percepção de pais e/ou mães adolescente sobre a escola de seu/a filho/a?	cuidar. E a gente também tem que fazer a função de educar, porque as vezes em casa não recebem a educação que precisaria, porque adolescente, ainda tem um certo despreparo, assim, né, para criar um filho. Normal! Porque até para quem é mais velho, na verdade criar um filho é um desafio qualquer idade que seja. Mas, assim eles verem a educação infantil como assistencialismo, mesmo, não percebem o lado pedagógico, o lado lúdico do aprender brincando. É mais assistencialismo mesmo.
	Prof. ^a 5: Essa é uma questão também, bem importante, porque hoje infelizmente a educação infantil é vista como cuidadora das crianças. E o nosso trabalho às vezes não é valorizado, como um trabalho pedagógico mesmo. Tem o cuidado? Tem, são crianças pequenas que depende da gente [...], mas a escola é um ambiente de aprendizado. [...] eu percebo que os pais adolescentes não veem a escola dessa maneira. Então eles trazem as crianças porque alguns precisam trabalhar, outros porque a criança dá trabalho. Me perdoem, mas, chega até ser um peso na vida deles a criança. Então por isso a necessidade né, de conscientizar os pais de qual é o papel da escola, mas, eles não têm essa visão de escola como um lugar de ensino-aprendizagem.
	Prof. ^a 6: Sobre a escola, eles têm uma visão assistencialista e até sobre nós. [...]. São poucos que se preocupam com a aprendizagem. Eu vivi isso! Nós temos um projeto com livro viajante [...] uma mãe chegou a dizer: “eu não fiz, mas para que precisa fazer isso?” Respondi, você não só precisa fazer, mas, chamar sua filha e tentar contar a historinha para ela. Para você ter aquele momento com ela, para ela interagir com você na leitura do livro, para você ver como é que ela se comporta... E dessa maneira, dá uma ideia para eles de como que funciona a escola, o que as crianças fazem na escola. [...] Elas chamam nós de babá, cuidadora elas não sabem que aqui o foco é educar e também tem aprendizagem.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

Quanto a essa pergunta norteadora, as professoras declaram que os pais veem o CEIM como entidade assistencialista (Quadro 18). Essa visão exige uma mudança de postura do professor, pois ele pode contribuir para reverter este modo de olhar e compreender a educação. Para Freire (2001, p. 92): “Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.”

Quadro 18 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 3

Categorização obtida na entrevista	Percepção das entrevistadas
Entidade assistencialista	As Prof. ^a 2, 3, 4, 5 e 6 relatam que os pais geralmente veem a escola como assistencialista, na qual a função do CEIM seria somente cuidar.

Fonte: Elaborado pela autora

As Prof.^a 3, 4, 5 e 6 pontuam que os pais/mães adolescentes possuem a ideia de que o CEIM é assistencialista com função somente para cuidar de seus filhos. Diante dessa percepção, a Prof.^a 2 se utiliza de estratégias para conscientizar os pais/mães sobre o papel educacional do CEIM, indo muito além da visão assistencialista, em que as professoras trabalham o cuidado em paralelo com o educar. De acordo com o RCNEI, (BRASIL, 1998, p. 25):

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a

qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Como visto, a visão dos pais/mães adolescentes é pautada, principalmente, na dimensão assistencialista. No entanto, as professoras se utilizam de estratégias para mostrar o papel social e educacional da escola. Como é o caso da Prof.^a 2, que busca aconselhar, orientar e ajudar os pais/mães a compreender as diferentes dimensões na formação humana. Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Dessa maneira, o educar e o cuidar precisam ser trabalhados de forma conjunta para possibilitar à criança o desenvolvimento em diversos âmbitos. Entretanto, é necessário que os professores e as professoras oportunizem meios de aprendizagem em suas diferentes dimensões para os desenvolvimentos das habilidades socioafetivas, psicomotoras e cognitivas.

5.2.1.4 Percepção das professoras acerca das preocupações dos pais/mães adolescentes na formação educacional de seus filhos/as

O Quadro 19 apresenta a fala das professoras entrevistadas no que diz respeito ao relacionamento/preocupação dos pais/mães adolescentes para com seu filho e/ou filha.

Quadro 19 - Resultados das entrevistas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 4

Objetivo 1 Pergunta Norteadora 4	Fala das Professoras
1.4). Que dificuldades você observa na relação/preocupação dos pais e/ou mães adolescentes para com seu/a filho/a?	Prof. ^a 1: Alguns demonstram ter mais outros menos atenção.
	Prof. ^a 2: Alguns pais, a gente observa que são bem atentos, mas tem alguns [...] que são muito relapsos, são muito desleixados com os filhos.
	Prof. ^a 3: Existem aqueles pais adolescentes que são responsáveis [...] e tem aqueles que jogam a responsabilidade para outras pessoas. Não posso afirmar tem alguns que sim, outros que não, mas na maioria eles estão mais responsáveis com essa preocupação [...] os adolescentes os jovens estão sendo pais muito cedo, mas eles não estão deixando de tomar a responsabilidade é totalmente.
	Prof. ^a 4: A maioria não está muito interessada, [...], eles têm outras prioridades. [...], na minha opinião. Tem casos raros de que a prioridade é o filho. Só que eles têm outras prioridades, a mãe solteira quer namorar, sair, então para ela quando o filho

	está no CEIM, é um período que ela pode fazer as coisas dela. Às vezes, não estão preocupados assim em dar a assistência que o filho precisa, se está doente. Mas, raros casos eles são responsáveis sim.
	Prof. ^a 5: Então nós temos uma diversidade, de crianças, de pai e de família, então percebe-se que tem pais adolescentes que são presentes, percebe que a criança é bem cuidada, bem alimentada é uma criança carinhosa, se ela é carinhosa traz essa bagagem de casa. Assim como, eu tenho pai e mãe que eu não conheço, são os avós que trazem para a escola. Temos um caso inclusive em minha sala, em que, a mãe de 18 a 20 anos, está na quarta gravidez e eu não conheço ela. É avó que traz, então, os recados, ultimamente eu já tenho nomeado na agenda assim, “querida avó... precisamos e tal coisa”, [...]. Então, tem pais que acompanham e pais que não. [...] hoje é a minoria que não que não tem essa preocupação afetiva de bem-estar para criança. [...] temos uns dois ou três casos mais complicados, [...] tem 14 matriculados, os outros são mais presentes.
	Prof. ^a 6: Eu penso que eles não se preocupam com o amanhã [...] eles não têm foco, não tem uma meta, não pensam eu quero que meu filho ou minha filha frequente a escola porque ele vai aprender isso ou aquilo. Na grande maioria, claro que tem aqueles que são parceiros na escola, porque estão sempre presentes, sempre perguntando. Isso não dá para generalizar. Mas, a maioria não se importa muito e deixa acontecer, deixa rolar, conforme vai e pronto.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras

Após a categorização da questão norteadora 4, foram encontrados aspectos referentes às percepções das professoras sobre a atenção e os cuidados dos pais/mães adolescentes para com seus filhos/as, como mostra o Quadro 20.

Quadro 20 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 1, pergunta norteadora 4

Categorização obtida na entrevista	Percepção das entrevistadas
Atenção e Cuidado	As entrevistadas falaram que alguns os pais/mães adolescentes demonstram <u>atenção e cuidados</u> para com seus filhos ou filhas.
	Prof. ^a 4 diz que “A maioria não está muito interessada [...]”;
	Prof. ^a 5 “[...] eu tenho pai e mãe que eu não conheço”;
	Prof. ^a 6 “[...] eles não se preocupam [...] a maioria não se importa muito.”

Fonte: Elaborado pela autora

Foi possível perceber pelos relatos das entrevistadas que alguns pais/mães adolescentes demonstram atenção afetividade relativos aos cuidados para com seus filhos/as. No entanto, na percepção das professoras 4, 5 e 6 estes pais/mães não demonstram atenção e cuidados que seus filhos/as precisam. Dessa forma, ao falar de relacionamentos e emoções, reportamo-nos a Morin (2000, p. 59) que diz que “O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável.”

Instigar o pensamento complexo é analisar a realidade em uma abrangência incerta, pois as percepções referentes às emoções transparecidas ou não pelos pais/mães adolescentes acerca do olhar das Professoras nos causam apreensão, pois tais pais/mães encontram-se, em processo

de desenvolvimento e que talvez eles não possam oferecer o que não tiveram ou não sabem o que precisam oferecer para seus filhos.

Ao concluir a análise das perguntas norteadoras das entrevistas referente ao primeiro objetivo específico foi possível constatar o comprometimento das entrevistadas quanto ao relacionamento com os pais/mães adolescentes e ao compromisso em esclarecer o papel educacional do CEIM.

De maneira geral, as professoras declararam suas angústias à pouca participação dos pais e/ou mães adolescentes para com os cuidados e o envolvimento no processo de desenvolvimento de seus filhos. A maioria das entrevistadas afirmou que, em muitos casos, quem assume a responsabilidade para com os filhos/os dos/as adolescentes são os avós.

No que tange às estratégias para aproximar os pais/mães adolescentes do Centro de Educação infantil, as professoras relatam que estão atentas e, ao identificarem alguma dificuldade, chamam-nos para uma conversa individual ou enviam comunicados via agenda. As professoras demonstram, em suas práxis, estar em concordância com Freire (1987, p. 45):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Portanto, o diálogo possibilita também a produção de conhecimento e solução de problemas do dia-a-dia relacionando o refletir e o agir.

Quanto à preocupação dos pais e/ou mães adolescentes para com seus/suas filhos/as, pela da percepção das entrevistadas existe uma diversidade de situações, pois têm alguns que demonstram atenção em alguns momentos e em outras situações não estão atentos às necessidades referentes ao cuidar e ao educar de seus filhos. Na percepção das entrevistadas, o entendimento que os pais/mães adolescentes possuem acerca da função do CEIM é de entidade assistencialista, sendo que eles/as conhecem pouco acerca das dimensões pedagógicas necessárias para o desenvolvimento integral da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, a Educação Infantil “[...] constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12), Baseando-se em um Currículo composto por “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2010, p. 12).

5.2.2 Formas de Acolhimento/Orientação do CEIM para com os Pais/Mães Adolescentes

Esta seção apresenta os resultados e as análises dos dados coletados nas entrevistas do segundo objetivo específico, com uso de quatro questões norteadoras (apêndice B).

5.2.2.1 Acolhimento do Centro de Educação Infantil aos pais/mães adolescentes

O Quadro 21 mostra as percepções das Professoras referentes ao acolhimento do CEIM e Secretaria de Educação em possibilitar orientações e acolhimento para pais/mães adolescentes.

Quadro 21 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 1

Objetivo 2 Pergunta Norteadora 1	Fala das Professoras
2.1). Você identifica interesse por parte do CEIM, da Secretaria da Educação ou outro órgãos em acolher e orientar os pais e/ou mães sobre a importância da relação escola/família?	Prof. ^a 1: Eu acho que ainda falta essa orientação, acho que eles teriam que pelo menos estar chamando eles para uma palestra, para alguma coisa assim nesse sentido.
	Prof. ^a 2: Como Secretaria da Educação, como CEIM, não sei qual é a importância da determinação deles. Mas, a gente fala como professor, porque o professor se é do interesse do professor ele vai atrás ele orienta os pais, mas no coletivo não observo solução ou interesse nessa orientação.
	Prof. ^a 3: Eu acho que deve sempre tentar. [...] é interessante sim, e sempre está buscando trazer eles, os pais.
	Prof. ^a 4: Até agora [...] não vi nada que oriente assim, posso estar mal informada, [...] não vi nada direcionada aos pais adolescentes. Se fala muito em família na escola, só que nos pais em geral, [...]. Assim, Assistência Social poderiam até dar uma assistência, nessa orientação com os filhos deles, né? O posto de Saúde, Conselho Tutelar, mas não tenho conhecimento sobre isso.
	Prof. ^a 5: Nas nossas formações na secretaria é falado com relação a isso sobre o acolhimento dos Pais dentro da escola, mas eu vejo que hoje isso fica muito na teoria. Na prática a escola também se arma, nas reuniões é uma minoria que comparece. Se a gente for ver a lista de presença da primeira reunião deste ano, vamos perceber que das 14 famílias, eu acredito que umas quatro ou cinco tiveram na reunião. Quando a gente vai falar qual é o papel da escola, qual é o papel deles a reunião acaba e não acontece essa interação. [...] na secretaria de educação eles falam para chamar os pais, mas, de maneira geral.
	Prof. ^a 6: Eu acho que falta bastante em relação a isso. Mas, tem essa preocupação sim. Nós, enquanto professores [...] a gente tenta trazer eles para dentro da escola, para ver se eles mudam essa visão que eles têm de nós e principalmente do CEIM. A secretaria orienta sobre o acolhimento de forma geral, não especificamente do pai adolescente.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

O Quadro 22 mostra as categorizações das falas das entrevistadas. Elas apontam questões em comum, relacionadas ao acolhimento e às orientações aos pais/mães adolescentes.

Quadro 22 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 2, perguntas norteadora 1

Categorizações obtidas nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Professor como mediador	Prof. ^a 2, Prof. ^a 3 e Prof. ^a 6 relataram que o professor interessado vai atrás dos pais adolescentes para trazê-los para o CEIM e orientá-los.
Diferentes instituições em função de um propósito	Prof. ^a 4 relata que outras entidades poderiam trabalhar juntas – Assistência Social, Conselho Tutelar, Sistema de Saúde, poderiam até ajudar nessa orientação.
Intencionalidade da Secretaria Municipal de Educação	Prof. ^a 1, Prof. ^a 4, Prof. ^a 5 e Prof. ^a 6: a Secretaria orienta sobre o acolhimento dos pais na formação docente. E tem o evento Família na Escola, mas, o evento é de forma geral, não direcionado aos pais/ mães adolescentes.
Intencionalidade do CEIM	Prof. ^a 1, Prof. ^a 2, Prof. ^a 4 e Prof. ^a 6 relatam a falta de orientação por parte do CEIM. Prof. ^a 5 diz que hoje isso fica na teoria. A escola se arma. Quando a gente vai se aproximar e falar qual é o papel da escola, qual é o papel deles acaba e não acontece essa interação.

Fonte: Elaborado pela autora.

O propósito principal da pergunta era identificar se existem interesses por parte do CEIM, da Secretaria da Educação, de outro órgão e das professoras em acolher e orientar os pais adolescentes especificamente sobre a importância da relação escola/família e família/escola. Há quem questione acerca dos professores orientarem os pais adolescentes, mas sabe-se que são os professores que geralmente possuem contato mais frequente com eles, no momento de entregar ou buscar o/a filho/a. Foi a partir dessa perspectiva que se direcionou aos professores o questionamento sobre a possibilidade de elas orientarem os pais/mães adolescentes.

Dessa forma, ao analisarmos a primeira categoria – professor como mediador das relações com os pais/mães adolescentes –, observamos o compromisso das Prof.^a 2 e Prof.^a 6 em acolher e orientar os pais/mães adolescentes sobre os cuidados para com seus filhos. Nesse contexto, a prática das professoras em buscar e orientar os pais/mães, é possível inferir que há convergência com o preconizado por Freire (1979, p. 15-16):

[...] tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade [...], não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável.

Na segunda categoria – as diferentes instituições em função de um propósito –, a Prof.^a 4 manifesta o que diz ser uma utopia: a interdisciplinaridade e interprofissionalidade nas ações das instituições, orientando sobre os cuidados que os pais/mães devem ter para com seus filhos. Por exemplo, Assistência Social, Conselho Tutelar, Sistema de Saúde, todos poderiam estar

contribuindo para o melhor da criança. No entanto, relata não ter conhecimento se esta união é possível e exequível.

A partir da visão multissetorial que a Prof.^a 4 expõe em seu diálogo, podemos nos embasar em Morin (1998, p. 138):

[...] a ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; [...], não devemos esquecer que o homem é um ser bio-sociocultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza.

Observa-se que a Prof.^a 4 articula seu pensamento ao envolvimento complexo que, segundo Morin (1998), pode ser entendido a partir da premissa da multiplicidade: “tipos de conhecimento.” Ao permear diferentes saberes, torna-se possível e viável a compreensão do todo.

Referente à terceira categoria – intencionalidades da Secretaria de Educação –, as professoras relataram que a Secretaria de Educação orienta nas formações continuadas sobre o acolhimento e atenção aos pais. Porém, a abordagem é realizada de forma geral, não tendo como característica o direcionamento específico aos pais e/ou mães adolescentes. Há ações também em eventos, como é o caso da Família na Escola, que acontece duas vezes ao ano. O evento busca a aproximação com os pais/mães ou responsáveis pelas crianças, mas não com o propósito de orientação.

Quanta à quarta categoria – intencionalidade do CEIM –, há orientações e ações sobre o acolhimento. Todavia, outras estratégias podem ser criadas para envolver um maior número de famílias nas ações escolares. Por outro lado, uma preocupação relatada é que a teoria é desvinculada da prática nessas ações, limitando as interações. O CEIM se “arma” quando da abordagem da função da escola, ou seja, na percepção da professora restringe a relação dos pais para com a escola.

Da mesma forma, nem todas as famílias se envolvem nas ações propostas pelo CEIM e o diálogo é limitado quando se discute sobre as atribuições da família *versus* atribuições do CEIM. Esses aspectos remetem à compreensão de uma visão com dimensões críticas que, segundo Freire (1979), sugere uma nova realidade para que possa ser, talvez, mudada a ação do CEIM, da Secretaria de Educação, incluindo a família. É pertinente dizer que essas relações e envolvimento são um tanto complexas (MORIN, 2003, p. 38).

Segundo Morin (2005, p. 18), “a inteligência cega destrói os conjuntos e a totalidade isola todos os objetos daquilo que os envolve, pois não pode conceber o elo inseparável entre o

observador e a coisa observada”. No caso em que a professoras relatam que há pouco envolvimento dos pais para com os interesses aos filhos, está faltando a “complementaridade” para articular saberes.

Como afirma Freire (1994, p. 28), “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Portanto, subentende-se, com base em Freire, que uma educação crítica pode ser compreendida, também, a partir do vislumbre de atitudes que influenciam o movimento do sujeito na direção da responsabilidade social e política. É preciso posicionar-se no mundo. É fundamental que haja o enfrentamento diante de situações de conflito.

5.2.2.2 Percepção das professoras acerca das famílias no Centro de Educação Infantil

Analizando a educação como socialização, conhecimento sistemático e assistemático, permeado por heranças culturais, designam-se essas funções à família em suas diferentes formações e à escola o compromisso pela educação das crianças. Pretende-se, assim, ação conjunta. Fundamentando-se na Constituição da República Federativa do Brasil (1988, Capítulo III, Seção I, Artigo 205) a LBD estabelece:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Com o intuito de verificar a ação em conjunto, envolvendo a participação dos pais/mães adolescentes nas atividades propostas pelo CEIM, elaboramos o Quadro 23 que mostra as entrevistas referente à pergunta norteadora.

Quadro 23 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 2

Objetivo 2 Pergunta Norteadora 2	Fala das Professoras
2.2). Em quais oportunidades os pais e/ou mães adolescentes são convidados a virem à escola e quais os tipos de	Prof. ^a 1: Geralmente, em reuniões de pais né, dia da família na escola nessas situações assim [...].
	Prof. ^a 2: É solicitado a presença dos pais quando a gente observa alguma falta orientação com a criança. Quando a gente vê que a criança está sendo desassistida pelos pais, daí sim é chamado os pais a conversar e ver o que que está acontecendo.
	Prof. ^a 3: Reuniões de pais, quando acontece algum problema chama também, na medida do possível eles estão vindo. Temos o dia da família na escola, com a participação dos pais com o filho, onde a gente desenvolve atividades com onde envolve os pais e os filhos. E assim, eu tenho visto que eles estão vindo, eles estão participando.
	Prof. ^a 4: É mais o dia da família na escola mesmo, que na verdade, não são só os pais adolescentes, são os pais em geral. Atividades com os filhos, a gente já fez atividades dentro de sala, de brincar juntos, brincar com pecinhas, de fazer atividades com tintas, mas é com os pais em geral. [...]. Sobre a participação dos

atividades são propostos a eles?	pais adolescentes nas atividades é a minoria, o interesse deles é que a creche cuide mesmo, eles não estão olhando para o lado pedagógico [...].
	Prof. ^a 5: Geralmente quando os pais vêm na escola é para assistir devolutivos, as reuniões e raramente eles comparecem ou para assistir as apresentações das crianças. Digamos assim, dia das mães que a gente faz homenagem, dia dos pais e natal, quando a gente tem devolutiva de algum projeto mais específico que a escola está trabalhando, geralmente eles vêm nas comemorações. Pouco é trazido os pais pensando em ensino-aprendizagem, mas em questão mesmo de apresentações.
	Prof. ^a 6: No desenvolvimento dos projetos. Mas não são só para eles, mas, para comunidade escolar.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

O Quadro 24 apresenta as categorizações obtidas nas entrevistas, sendo dois aspectos pertinentes à participação dos pais/mães adolescentes em eventos no CEIM e a solicitação da presença dos pais/mães adolescentes no CEIM.

Quadro 24 - Percepções das entrevistadas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 2

Categorizações obtidas nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Eventos	Prof. ^a 1, 3, 4, 5 e 6 Dizem que os pais participam das devolutivas dos projetos que acontecem no Dia do Evento Família na Escola, datas comemorativas e avaliações.
Convocação direcionada	Prof. ^a 2 Diz que os pais/mães vão ao CEIM “quando a gente vê que a criança está sendo desassistida [...]”

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistadas relatam que as escolas propõem atividades para que os pais/mães participem. Cinco delas falaram do evento Família na Escola para a devolutiva dos projetos desenvolvidos em cada semestre, eventos de datas comemorativas e convite para entrega das avaliações individuais das crianças. A Prof.^a 2 lembra que os pais/mães são chamados quando as crianças estão precisando de uma atenção por parte da família. Conforme Rodrigues (1988, p. 38): “[...] a participação da comunidade no âmbito da escola é um processo de mão dupla, isto é, a escola deve participar dos processos decisórios da totalidade da sociedade, da mesma forma que a sociedade deve participar dos processos decisórios da totalidade da atividade escolar.”

Segundo Maturana (2001, p. 14): “[...] compreender a importância de nossas ações, constituindo com outros os mundos em que vivemos, uma vez que nada é dado previamente nem, em princípio, é reservável independentemente de nossa práxis.” Dentro do possível, as professoras articulam momentos em suas práxis para envolver os pais/mães nas atividades no CEIM. As ações conjuntas e de forma organizada, entre famílias em suas diferentes formações e CEIM, colaboram para o desenvolvimento educacional e os cuidados necessários para as crianças.

5.2.2.3 Envolvimento das Professoras com os pais/mães adolescentes

As professoras, em suas atividades, podem ser mediadoras do diálogo entre as famílias e o CEIM, com o intuito de aproximar as realidades. Partindo deste pressuposto, o Quadro 25 apresenta os relatos das entrevistadas sobre a pergunta norteadora.

Quadro 25 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 3

Objetivo 2 Pergunta Norteadora 3	Fala das Professoras
2.3). Como acontece seu envolvimento com os pais e/ou mães adolescentes, ou prefere não se envolver?	Prof. ^a 1: Sempre estou envolvida. Até para estar conversando, vendo os anseios deles, as dificuldades, mas assim, eu vejo [...] que falta muito ainda o envolvimento deles. São muito imaturos não se envolvem muito. É a realidade, seria bem mais produtivo o desenvolvimento das crianças com a participação dos pais. As crianças iam se sentir valorizados
	Prof. ^a 2: Sim, porque o que, que é o papel do CEIM, o papel do professor é garantir a qualidade de vida da criança, não dos pais, então tudo que se refere a criança a gente tem que intervir a gente tem que colocar situação para os pais.
	Prof. ^a 3: Eu procuro não me envolver eu deixo para a gestão. O meu envolvimento é com a criança. Eu acho que é pessoal mesmo, acho que minha responsabilidade é aqui na escola é com a criança e trazer os pais quando necessário, [...] quando eu preciso chamo para conversar está tendo algum problema, não está cumprindo o horário aí sim. Juntamente com gestão chama o pai e a mãe para uma conversa.
	Prof. ^a 4: Eu gosto de ter uma relação boa com eles, assim como eu tenho com os outros pais, sabe de conversar com eles sobre os filhos, só que eu não direciono, assim especialmente para eles, pais adolescentes, mas de maneira geral. É bom ter uma relação com os pais falar sobre os filhos, o desenvolvimento, a aprendizagem deles isso é muito bom. A gente precisa ter esse vínculo escola e pais.
	Prof. ^a 5: Sempre que a gente nota que uma criança não está sendo bem cuidada em casa eu costumo escrever na agenda [...] para o pai ou a mãe dizendo “encaminha fulaninho de tal para o postinho de saúde” ou para isso, ou para aquilo. Quando a negligência é muito grande e até pedido também da diretora, a gente faz esse trabalho conjunto entre professor e diretor. Esses dias um no caso da minha sala também, a criança estava com muita diarreia, desde o mês de fevereiro, pois estamos quase entrando em maio. Então, faz três meses que a criança está com diarreia, a mãe, ou melhor avó, disse que levava no médico, cobramos os atestados não trouxe. [...] encaminhamos um ofício para o ministério público. [...] a preocupação sobre a criança é mais de nossa parte do que da família infelizmente. A gente se envolve com os pais sim, [...] é tudo documentado também. Tem caderno de registro dentro da sala, se a criança chegou arranhada, se faz muito tempo que ela está com essa diarreia, a gente tem os registros vai fazer anotações e a cobrança mediante a agenda. Porque é um relato que está ali escrito, entende? E também, quando é necessário a gente faz um documento maior, mas é elaborado e encaminhado para autoridades competentes.
	Prof. ^a 6: É, a gente tem muito o pé atrás sobre isso se envolver diretamente com eles. Nunca sabemos que tipo de reação que eles terão quando a gente vai falar alguma coisa para eles. [...] tem pais que você não pode nem dizer: “essa criança está com piolho.” E, quanto mais novas são mães, mais difícil de você lidar com elas. [...] na verdade elas não buscam o esclarecimento das coisas [...]

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

Com a análise das entrevistas identificamos que algumas entrevistadas se envolvem com os pais/mães adolescentes e outras preferem não se envolver (Quadro 26). Nesta relação à

docência se demonstra complexa, pois envolve diferentes fatores como culturais, sociais, políticos, econômicos entre outros. É preciso ter claro e bem definido o papel social e pedagógico da escola.

Quadro 26 - Percepções das entrevistadas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 3

Categorizações obtidas nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Envolvimento	Prof. ^a 1, 2, 4 e 5 Relatam que de uma forma ou de outra estão envolvidas com os pais/mães adolescentes.
	Prof. ^a 6 e 3 Preferem não se envolver com a família, a menos em eventos promovidos pelo CEIM e em situações ocasionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

As professoras 1, 2, 4 e 5 se envolvem no contexto familiar, não somente dos pais/mães adolescentes, mas de maneira geral entre as famílias das crianças. Elas elencam, nas entrevistas, a finalidade desse envolvimento para com as famílias, como é o caso da fala de uma das professoras: *“a fim de estar vendo os anseios deles, as dificuldades, falar do desenvolvimento das crianças, entre outros motivos.”*

De acordo com Freire (2001, p. 70-71): “É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.”

As Professoras 3 e 6 relatam que têm receio e preferem não se envolver, por motivo de segurança. A Prof.^a 3 prefere conversar com os pais/mães junto a alguém da gestão do CEIM. Ela enfatiza que sua responsabilidade na escola é para com a criança e traz os pais/mães para conversar quando necessário, com a presença um responsável da gestão do CEIM. As professoras mostram receio ao exporem suas angústias aos pais/mães ou responsáveis pelas crianças, temem pela agressão contra elas ou seus familiares, uma vez que as mídias sociais têm retratado a violência nas escolas. Segundo Abramovay (2006, p. 52),

Apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isto porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

O receio que as professoras relatam a ter referente à liberdade de manifestar seu envolvimento aos pais/mães e ou responsáveis pode afetar o desenvolvimento de suas práticas e ações por sentirem-se sob ameaças e inseguras.

5.2.2.4 Informação entre professores e pais/mães adolescentes sobre o desenvolvimento da criança.

A informação pode auxiliar no relacionamento entre professores e pais/mães adolescentes para o bom desenvolvimento da rotina do CEIM. Também pode possibilitar a interação no processo de desenvolvimento e bem-estar das crianças. O Quadro 27 expõe o relato das entrevistadas.

Quadro 27 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 4

Objetivo 2 Pergunta Norteadora 4	Fala das Professoras
2.4) Como você informa os pais e/ou mães adolescentes sobre o desenvolvimento de seu/a filho/a?	Prof. ^a 1: Pelo telefone ou via agenda. Eles até vêm, mas eles demoram dar um retorno daquilo que você pediu. Eles deixam muito à vontade, o que vai acontecer, mas eles vêm. A impressão que dá que é porque a gente está chamando não pelo filho.
	Prof. ^a 2: Não, sempre que a gente acha necessário comunicamos na porta, ouvia agenda comunica alguma coisa interessante ou senão cada final de semestre é feito avaliação em que é descrito a evolução da criança, mas muitas vezes ao perceber a [...] necessidade de conversar com a mãe do fulaninho chamamos e conversamos.
	Prof. ^a 3: Eles não procuram para saber como a criança está desenvolvendo, diante as atividades propostas. A gente que está sempre buscando, por anotações na agenda, por telefone ou na porta e também mostrando, nas devolutivas procuramos expor o que foi desenvolvido. Convidamos eles para vir participar para verem ver o nosso trabalho desenvolvido, mas não que eles venham por livre iniciativa.
	Prof. ^a 4: Mesmo eles não tendo interesse agente informa, em conversa na porta, na agenda. A gente tem que ir atrás, porque, muitos não têm mesmo, mas as vezes uma coisa ou outra eles acabam aproveitando. Assim, porque eles estão numa fase adolescência que ainda absorvem muita coisa do que a gente fala, para o bom e para o ruim, ainda mais que é para o interesse do filho deles, então alguma coisa eles vão aproveitar do que a gente conversar sobre o desenvolvimento da criança.
	Prof. ^a 5: [...] Mesmo que o pai e a mãe não me perguntem eu gosto de estar informando. Também, via agenda ou na porta, quando eles me entregam a criança. Tem algum fato que a gente percebeu que a criança fez alguma coisa de diferente, que percebemos que ela evoluiu, que ontem ela não estava caminhando hoje deu uns passos, então eu registro ou converso com os pais na porta. Mas, eu diria que um 50% perguntam como que está o filho, os outros 50%, parte de mim falar com eles, da escola para com eles.
	Prof. ^a 6: A gente faz avaliação descritiva e chama eles que uma conversa duas vezes no ano. Dai tem uma união, senta com eles [...] porque nós falamos sempre “se escrever uma coisa, e às vezes eles interpretam com outro jeito.” Então tem coisas que é melhor você só falar, né! A avaliação é descritiva mesmo, não pode falar sobre comportamento, é só o desempenho.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

Com a categorização das entrevistas das Professoras foram identificados três aspectos referentes à informação para com os pais/mães adolescentes (Quadro 28).

Quadro 28 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 2, pergunta norteadora 4

Categorizações obtidas nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Agenda, telefone e conversa na porta da sala do CEIM	As Professoras 1, 2, 3, 4 e 5 falaram que a comunicação para com os pais ou mães adolescentes acontece por meio da agenda, na porta no momento que eles levam a criança para o CEIM ou no momento de buscar a criança no CEIM e em alguns casos emergenciais por telefone.
Avaliação semestral	As Professoras 2, 3 e 6 relataram que uma vez a cada semestre acontece a avaliação descritiva, e chamam não somente os pais ou mães adolescentes, mas, os responsáveis pelas crianças para conversar, acerca do desenvolvimento da criança.
Chamadas ocasionais	As Professoras 1, 2, 3, 4 e 5 expõem em suas falas que os pais/mães demonstram pouco interesse pelo desenvolvimento de seus filhos. Porém, as entrevistadas sempre informam sobre o processo de desenvolvimento ou outros acontecimentos relativos aos seus filhos em chamadas ocasionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

As professoras entrevistadas dizem que mantêm comunicação com os pais/mães ou responsáveis por diversos meios, para mantê-los informados dos acontecimentos e o processo de desenvolvimento das crianças. Isso evidencia que estão cumprindo aquilo determina o Plano Nacional de Educação, lei 13.005, de 25/07/2014: “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias.”

O documento reforça a participação das famílias ou dos responsáveis no contexto escolar de seus filhos ou filhas. Neste sentido, o envolvimento dos pais, das mães ou responsáveis pressupõe a aproximação do conhecimento da realidade da criança em seu âmbito familiar e desenvolvimento proporcionado pelo CEIM.

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 2001, p. 155).

Ao analisarmos as contribuições das professoras referentes ao segundo objetivo específico – “Identificar formas de acolhimento/orientação aos pais/mães adolescentes por parte do CEIM/professores da educação infantil” –, tendemos a considerar que a gestação na adolescência é fato que acontece desde épocas passadas, assim como na atualidade. Antes, não se tratava apenas da inexistência de meios preventivos seguros, mas de padrões culturais.

Porém, os paradigmas se misturam à medida que vão agregando elementos de novos e antigos modos de pensar com o passar dos tempos.

Nos dias atuais, muitos entendem os adolescentes pais ou mães como irresponsáveis. Porém, nem todos conhecem sobre orientação, planejamento familiar ou fortalecimento de vínculos.

Nos relatos das entrevistadas acerca do interesse por parte do CEIM, da Secretaria da Educação ou outros órgãos em orientar pais e/ou as mães referente à importância da relação Centro de Ensino e família, as professoras ressaltam que há uma orientação de forma geral em relação ao acolhimento dos pais e/ou mães. Contudo, reconhecem que ainda falta entrosamento e orientações entre as partes envolvidas.

Em relação à percepção das entrevistadas sobre as oportunidades dos pais e/ou mães adolescentes participarem de atividades na CEIM, nos depoimentos informam que há ações do CEIM, seja no evento família na escola ou perante a necessidade de uma conversa sobre alguma inconveniência em que a criança esteja passando. Portanto, as professoras de uma forma ou de outra estão envolvidas com os pais e/ou mães, mesmo que de forma indireta, através da agenda escolar das crianças, ou através da gestão escolar.

Sobre a participação dos pais/mães adolescentes nas atividades promovidas pelo CEIM, as professoras pontuam os eventos comemorativos, as devolutivas de projetos e o dia da família na escola.

As entrevistadas relatam como acontece o contato entre os pais/mães adolescentes e professoras acerca do desenvolvimento da criança. Contaram que alguns pais/mães atendem rapidamente à solicitação proposta pela professora ou pelo CEIM. Entretanto, outras famílias mostram pouco interesse no desenvolvimento de seus/as filhos/as. A comunicação, geralmente, acontece pela agenda, na porta de acesso à sala de aula da criança, ou por telefone. Além disso, a cada semestre existe um encontro, individual, entre professora e responsável pela criança para informação do processo de desenvolvimento.

5.2.3 Percepção das Professoras Acerca das Implicações do Vínculo entre CEIM e Pais/Mães adolescentes no desenvolvimento educacional da Criança.

Esta seção apresenta os resultados e as análises dos dados coletados nas entrevistas do terceiro objetivo específico, com uso de quatro questões norteadoras (Apêndice B).

5.2.3.1 Percepções das professoras acerca do envolvimento dos pais/mães adolescentes no desenvolvimento de seus filhos/as

O Quadro 29 apresenta as falas das professoras sobre suas percepções sobre o envolvimento e o interesse dos pais/mães no processo de desenvolvimento de seus/as filhos/as.

Quadro 29 – Resultados das entrevistas – referente ao objetivo 3, pergunta norteadora 1

Objetivo 3 Pergunta Norteadora 1	Fala das Professoras
3.1). Sua opinião, o envolvimento ou interesse dos pais adolescentes reflete no desenvolvimento da criança?	Prof. ^a 1: Eles não têm essa preocupação, porque eles acham que a creche berçário ali as crianças estão para ser bem cuidada e alimentado. Eles acham que as crianças estão ali para a gente só cuidar. Não tem esse interesse por parte do desenvolvimento pedagógico da criança.
	Prof. ^a 2: Muito, com certeza! Porque observamos que as crianças que têm os pais presente, não importa se são casados ou separados, mas os pais presentes na aprendizagem sempre a criança desenvolve melhor, socializa melhor. E em relação aos adolescentes que geralmente não são casados não vivem juntos então a dificuldade é maior no entendimento da aprendizagem da criança.
	Prof. ^a 3: Com certeza, seria muito importante, se na verdade não só os pais e adolescentes, mas como todos os pais. Seria muito importante que cada pai participasse da vida escolar do seu filho. [...] nós professores, eu não percebo esse envolvimento com a escola. Eles querem deixar o filho lá para ser bem cuidado, mas não se envolver com a escola, não só os pais jovens, mas em geral.
	Prof. ^a 4: Reflete, reflete no comportamento das crianças também, porque se eles têm uma boa estrutura em casa, uma boa educação eles vão agir diferente com os colegas, na escola, com os professores também. Realmente, a gente vê que faz um pouco de falta de educação, de participação dos pais na vida dos filhos.
	Prof. ^a 5: Com certeza, como nem tudo é ruim, a diversidade é bastante grande. Então eu tenho uma mãe adolescente que estimula o filho em casa, a criança chega cantando a musiquinha que ouviu e não foi ouvida na escola. Mas é uma minoria. O grande grupo não demonstra tanto interesse assim.
	Prof. ^a 6: Com certeza reflete! Nesse sentido, quando a gente pede a colaboração dos pais [...] para desenvolver um projeto bacana. Ao enviar a tarefa para casa, é ali que percebe o interesse deles. Como eles agem, se eles vão responder direitinho, [...] reflete o comportamento deles em relação a criança.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

Com base na percepção das Professoras acerca dos interesses dos pais/mães adolescentes em manifestar suas ações e seu envolvimento no processo de desenvolvimento de seus filhos, construímos o Quadro 30 que sintetiza a concepção das Professoras entrevistadas.

Quadro 30 - Percepções das entrevistadas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 1

Categorizações obtidas nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Participação aprendizagem	A Prof. ^a 1, Prof. ^a 3, Prof. ^a 4 e Prof. ^a 5 relatam, conforme suas percepções que a maioria dos pais adolescentes não demonstram interesse na aprendizagem de seus filhos. Prof. ^a 2 os pais presentes na aprendizagem sempre a criança desenvolve melhor, socializa melhor. Prof. ^a 4 boa estrutura em casa, uma boa educação eles vão agir diferente com os colegas, na escola, com os professores também Prof. ^a 5 eu tenho uma mãe adolescente que estimula o filho em casa, a criança chega cantando a musiquinha que ouviu e não foi ouvida na escola. Prof. ^a 6 [...] reflete o comportamento deles em relação a criança.
Cuidado	A Prof. ^a 1, Prof. ^a 2 e Prof. ^a 3 percebem que os pais possuem o interesse somente para que seus filhos sejam bem cuidados.

Fonte: Elaborado pela autora.

No diálogo com as entrevistadas percebem-se pensamentos em comum no que se refere à participação ou à valorização dos pais/mães no processo de desenvolvimento de seus filhos. Na categorização, em que as entrevistadas apontam a possibilidade de os pais/mães adolescentes participarem do processo de aprendizagem de seus/as filhos/as, as Professoras 1, 3, 4 e 5 relatam que a maioria deles não demonstra muito interesse na aprendizagem de seus filhos. As Professoras 1, 2 e 3 acrescentam que os pais/mães têm um pensamento de que o Centro de Educação Infantil é somente para cuidar de seus filhos.

O sentimento de cuidado é uma tendência natural dos pais, o fato de que visualizem o CEIM como entidade assistencialista mostra um desconhecimento das diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Contudo, o perfil desses pais não está alheio ao acompanhamento dos filhos, pois a proteção e o cuidado evidenciam carinho, afeto e amor.

A participação dos pais/mães no processo de aprendizagem do filho é fundamental para o desenvolvimento biopsicossocial dessas crianças. Esse envolvimento, segundo Maturana (1997, p. 185) envolve o sentimento “amor”: “[...] o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre.”

No depoimento da Prof.^a 2: “[...] com os pais presentes na aprendizagem [...] sempre a criança desenvolve melhor, socializa melhor.” Na fala da Prof.^a 4: “[...] boa ‘estrutura’ em casa [...] uma boa educação [...] eles vão agir diferente com os colegas, na escola, com os professores também.” Prof.^a 5: “Eu tenho uma mãe adolescente que estimula o filho em casa. A criança chega cantando a musiquinha que ouviu e não foi ouvida na escola.” E Prof.^a 6: “[...] reflete o comportamento deles em relação a criança.”

As professoras concordam que às crianças, cujos pais e mães são participativos, o processo de desenvolvimento e aprendizagem se dá de modo diferente, possuem um comportamento diferente. Isso coaduna com o que diz Freire (1994, p. 45): “ação, reflexão resulta em ação”. Nessa perspectiva, o diálogo está presente: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1994, p. 45).

Nos relatos das professoras constatarem-se diferentes compromissos dos pais. Por um lado, existem aqueles que não se preocupam com a aprendizagem das crianças, outros que se preocupam com o cuidado e aqueles que efetivamente participam e acompanham o desenvolvimento dos seus filhos. Por essas diferentes visões há que se criar estratégias no CEIM para que as famílias compreendam que o desenvolvimento infantil inclui diferentes dimensões – cognitivas, motoras, emocionais e sociais.

5.2.3.2 Percepções das professoras quanto ao interesse dos pais/mães adolescentes no processo de aprendizagem de seus/as filhos/as

Para verificar o interesse dos pais/mães adolescentes no processo de aprendizagem de seus filhos/as, elaboramos o Quadro 31, que mostra as percepções das Professoras entrevistadas.

Quadro 31 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 2

Objetivo 3 Pergunta Norteadora 2	Fala das Professoras
3.2). Em sua opinião, os pais e/ou mães adolescentes demonstram interesse no processo de aprendizagem de seus/as filhos/as?	Prof. ^a 1: São poucos os que têm interesse. Em alguns casos nem mandam o necessário do dia-a-dia como de roupa, fraldas ou materiais que é de uso pessoal da criança,
	Prof. ^a 2: Eles têm pouco interesse, [...] eles querem muitas vezes ter o local onde deixar a criança. Às vezes, vai algumas tarefas para família ajudar em casa, observamos o descrédito, a falta de interesse em ajudar o filho.
	Prof. ^a 3: Eles não procuram para saber como a criança está se desenvolvendo, diante as atividades propostas.
	Prof. ^a 4: Eles não demonstram muito interesse, pelo menos na educação infantil. Eles estão mais preocupados que a gente cuide mesmo.
	Prof. ^a 5: Eles não têm interesse na aprendizagem.
	Prof. ^a 6: Eles largam aqui para passar o período. Então, eles estão livres. São poucos os que se preocupam com a aprendizagem, mas estamos sempre procurando orientar da importância de eles estarem atentos e valorizarem o aprender da criança.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

O Quadro 32 destaca o ponto relevante extraído das percepções das entrevistadas, referente ao interesse dos pais/mães no processo de aprendizagem de seus filhos ou filhas.

Quadro 32 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 2

Categorização obtida nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Processo de aprendizagem	As seis entrevistadas relatam que são poucos os pais/mães adolescentes que demonstram interesse no processo de desenvolvimento de seus filhos/as.

Fonte: Elaborado pela autora.

As seis Professoras entrevistadas relatam que são poucos os pais/mães que demonstram interesse no processo de aprendizagem de seus filhos ou de suas filhas. Diante de uma análise complexa referente a adolescentes, e também não generalizando todos os adolescentes, constata-se que eles talvez não possuam esse entendimento por não saberem da significação do envolvimento para com o processo de desenvolvimento educacional de seus filhos.

A percepção e na ação apresentada pela Prof.^a 6, em orientar os pais/mães adolescentes quanto à importância de eles estarem atentos e valorizarem o aprender de suas crianças, identifica-se no que diz Morin (1996, p. 274): “[...] onde se produz um emaranhamento de ações, de interações e de retroações.” A atitude da Prof.^a 6 revela preocupação em mudar a realidade para novas ações, novos paradigmas, de forma que os pais/mães se envolvam e compreendam a importância de participar do processo de aprendizagem das crianças.

5.2.3.3 Percepções das professoras quanto ao cuidado e acompanhamento dos pais/mães em relação aos seus/as filhos/as

Para conhecer as vivências ou experiências das Professoras entrevistadas em relação aos pais/mães adolescentes, elaboramos o Quadro 33, que mostra seus relatos.

Quadro 33 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 3

Objetivo 3 Pergunta Norteadora 3	Fala das Professoras
3.3). Em sua experiência, você vivenciou algum fato	Prof. ^a 1: Sim, já teve, a secretaria ligava direto, a criança estava com vômito e diarreia e a mãe não compareceu somente a avó lá no final da tarde na hora de buscar. Não apresentaram preocupação com o bem-estar da criança.
	Prof. ^a 2: Sim nós tivemos um caso no berçário em que a aluna por vários dias vinha doente com vômito, diarreia, febre. Ligamos para a mãe, ela não aparecia. Quando chegava no horário da saída ela reclamava porque a gente ligava [...]. É preocupante, porque a criança precisa de certos cuidados e o professor não pode dar medicamento ou levando ao médico. Então essas coisas assim são bem preocupantes.
	Prof. ^a 3: No meu caso não tive. Todos os pais que são jovens dos alunos que tive, [...] sempre foram atentos ao filho ou se eles não podiam, mandavam alguém responsável.
	Prof. ^a 4: O que me surpreendeu em uma mãe adolescente foi realmente a preocupação dela em cobrar. O que não é ruim, significa que ela está preocupada com a filha, as vezes ela cobra demais dos educadores. A gente sabe do trabalho

marcante em relação aos pais/mães adolescentes?	que tem que fazer, estamos aqui preparados para isso, faz anos que trabalho na educação infantil, mas mesmo assim, essa mãe adolescente teve aquela preocupação maior que os outros, sabe, isso me chamou muita atenção e é um lado positivo para ela para a filha dela também, porque dá para ver que ela está prestando atenção. Mas, isso é a minoria que demonstra essa maturidade.
	Prof. ^a 5: Agora não lembro, acredito que nenhum episódio.
	Prof. ^a 6: Sim, eu tive um desentendimento com uma mãe adolescente. Na época, ela tinha 16 anos. Ela era uma pessoa muito difícil de lidar. [...] Precisei encarar aquilo, era um tipo de pessoa que não tinha conversa, [...] tive que aturar ela o ano todo.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

Com a análise das percepções das Professoras entrevistadas quanto às suas vivências com pais/mães adolescentes, foi identificada uma categoria, como mostra o Quadro 34.

Quadro 34 - Percepções das entrevistadas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 3

Categorização obtida nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Cuidado e acompanhamento	As Profs. 1, 2 e 6 relatam experiências em que pais/mães adolescentes não demonstraram atenção para seu filho/a, e também foi pontuada a questão de relacionamento não positivo entre a mãe adolescente e a professora. As Profs. 3 e 4 manifestaram experiências positivas em relação aos pais/mães adolescentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

As Professoras percebem, sobre os pais/mães adolescentes, que a minoria está preocupada com os cuidados para com seus/as filhos/as. Portanto, há que se refletir sobre essas questões que são visualizadas pelas professoras e formas de mudar a concepção dos pais. Nesse sentido, Maturana (2002, p. 45) diz o seguinte:

[...] se fazemos a reflexão, podemos consentir em aprofundar nosso entendimento da dinâmica das relações humanas, sociais e não-sociais, e descobrir certos aspectos delas que não devemos desprezar, se queremos ser responsáveis no que fazemos na convivência com outros seres humanos e com a natureza que nos sustenta e nutre.

Reflexões acerca das relações seriam necessárias para as pessoas serem responsáveis pelos seus atos na convivência entre seres humanos e quanto ao meio em que vivem.

Na percepção de algumas entrevistadas, os pais/mães adolescentes dão pouca atenção ao processo de desenvolvimento educacional de seus filhos/as. Para as professoras, o relacionamento dos pais/mães para com a criança evidencia compromisso, atenção que eles possuem na prática do cotidiano, e isso não se reflete, direta e necessariamente, ao domínio da educação formal escolar. Quanto a isso, Reis (2007, p. 6) diz que:

Os pais devem tomar consciência de que a escola não é uma entidade estranha, desconhecida e que sua participação ativa nesta é a garantia da boa qualidade da

educação escolar. As crianças são filhas e estudantes ao mesmo tempo. Assim, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns.

5.2.3.4 Percepção das professoras quanto à valorização das atividades pedagógicas pelos pais/mães adolescentes

Com o intuito de conhecer as atitudes dos pais/mães adolescentes referentes à valorização das atividades de seus filhos, foi elaborada uma pergunta norteadora que visa conhecer a percepção das Professoras entrevistadas (Quadro 35).

Quadro 35 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 4

Objetivo 3 Pergunta Norteadora 4	Fala das Professoras
3.4). Em sua opinião, se os pais e/ou mães adolescentes valorizassem e compreendessem a importância das atividades pedagógicas, de que forma esta atitude influenciaria no processo de desenvolvimento da criança?	Prof. ^a 3: [...] eles já vêm de casa com uma bagagem, né, então, eles trazem de casa aquilo que estão aprendendo lá. E aqui a gente está para orientar eles, para serem nossos futuros jovens adolescentes do bem e que sigam no caminho para o lado positivo. É isso que a gente busca e então quando a gente percebe que está vindo com algum problema, a gente procura conversar e chamar para ver o que que está acontecendo lá na casa dele, porque reflete aqui.
	Prof. ^a 4: Com certeza faz toda a diferença. A personalidade da criança se desenvolve até os três anos de idade, então até essa idade eles precisam muito de estímulo, porque o exemplo que eles têm em casa são os pais, então eles precisam dar esse apoio, esse suporte emocional para eles. [...] porque lá na frente isso vai refletir muito.
	Prof. ^a 5: Com certeza, se nós que somos adultos gostamos de incentivo, quanto mais uma criança. Então, todo e qualquer esforço por parte dos pais para aproximar a criança do aprender, do conviver com certeza isso iria ajudar. Tanto a ajudar a escola, quanto ao aluno e a formação de indivíduos mais conscientes. Todos gostam de ser bem cuidados. Quando eu sou bem-cuidada há uma probabilidade de que quando eu crescer eu também cuide do outro, do meio ambiente, seja lá o que for.
	Prof. ^a 6: Eu vejo um exemplo, um dia vi uma lembrancinha jogada, que fizemos com as crianças para o dia das mães. Eu acho que tinha que guardar é tipo de valorizar eles. Sentar no futuro com eles para lembrar esses momentos [...], com carinho, é uma forma de valorizar o que estão aprendendo. Eu acho que o carinho afetividade é a base. Eu penso que quando [...] a criança que toma banho na escola porque a mãe não dá em casa, ela está deixando [...] de interagir, incentivar a criança. É uma forma de manifestar amor, é um momento prazeroso.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

O Quadro 36 destaca duas categorizações extraídas das entrevistas que pontuam a preparação para o futuro e indivíduos conscientes.

Quadro 36 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 4

Categorizações obtidas nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Preparação para o futuro	As professoras 3 e 4 consideram que a valorização das atividades pedagógicas contribui para a formação dos futuros jovens adolescentes. A professora 4 ressalta que o estímulo propicia o suporte emocional e que “lá na frente isso vai refletir muito.”
Indivíduos conscientes	Professora 5 expressa a importância da valorização das atividades pedagógicas; cuidado com o outro e com o meio ambiente. A professora 4 e 6 relatam a importância do cuidado com a criança.

Fonte: Elaborado pela autora.

As Professoras destacam a importância de valorizar o desenvolvimento da criança, pois segunda elas, a valorização implica em formação e preparação para o futuro. A prof. 6 trabalha com a hipótese de que as atividades só são valorizadas se os pais/mães guardarem as “lembrancinhas”. Mas será que o fato de “não guardarem” significa a não valorização? Antes de supor, é preciso conhecer o que os pais/mães pensam em relação ao conceito de valorização de atividades. De acordo com o pensamento de Morin é preciso conhecer e reconhecer os problemas como formas de articular e organizar o pensamento:

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe 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, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá tornar evidente o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. (MORIN, 2011, p. 33).

No mesmo domínio, Freire (2000, p. 92) diz: “E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções”.

Há diferentes formas de reflexão sobre a transformação de atitudes em diferentes domínios sociais. Para se falar de pais/mães é preciso certo cuidado, pois é sugestivo um trabalho informativo sobre a valorização das atividades produzidas por seus filhos, uma vez que “a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.” (MORIN, 2011, p. 29).

Em se tratando de preparação para o futuro, pode-se elencar a possibilidade do conhecimento como princípio para a educação integrada das crianças, o que pode ser conseguido com a união de ações do CEIM e familiares.

5.2.3.5 Percepção das professoras quanto a necessidade de envolvimento dos pais/mães adolescentes no processo de desenvolvimento dos seus filhos/as.

As entrevistadas expõem suas percepções referentes ao envolvimento dos pais/mães adolescentes para com seus filhos, como mostra o Quadro 37.

Quadro 37 – Resultados das entrevistas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 5

Objetivo 3 Pergunta Norteadora 5	Fala das Professoras
3.5). Em sua opinião, como envolver os adolescentes no processo de desenvolvimento da criança?	Prof. ^a 4: Na verdade, o que estaria faltando para os adolescentes, seria a educação que vem de casa, que vem dos pais. Assim, teve a geração dos sufocados que Içami Tiba fala que eram os pais, os filhos pós-guerra que eram educados com muita severidade e agora tem a geração chamado dos folgados segundo, Içami Tiba, que são aqueles filhos sem compromisso, que não ajudam os pai e as mães, não obedecem, não respeitam e são esses filhos adolescentes que estão vindo totalmente despreparados para ter filhos e com certeza vão criar crianças com dificuldades de conviver, de respeitar, de ter relacionamento seguro perante a sociedade e também dificuldade em cumprir regras.
	Prof. ^a 5: Então, de um modo geral, as escolas, ou melhor a escola pública [...] principalmente com os maiores, ensino fundamental 1 e 2, ensino médio, é muito focado em trazer conhecimento para esses jovens para mercado de trabalho. A escola não forma para ser família, ser amigo, ser pai, ser mãe, entende. Eu acho que essa desestrutura da instituição, chamada família, é que tem causado mudança de valores. A mídia prega um tipo de família que agora é socialmente construída. Eu não sei... é complicado, eu acho que a escola deveria se envolver mais, formar pessoas responsáveis, conscientes, cidadãos, não só para um vestibular ou com o mercado de trabalho, mas para ser cerne, seio da sociedade, terem mais humanização, valores e princípios morais. Eu acredito também, que poderia haver uma participação, um compartilhamento, por exemplo, igreja e escola, para trazer essa questão de juízo de valor, porque hoje a escola é uma instituição legalmente constituída de poder para educação. Mas ela não é a única, a sociedade tem que ter essa preocupação com os jovens, com as crianças. Então eu acho, que a escola também poderia buscar a parceria entre saúde, entre a própria mídia e com relação a religião também. Assim para formar valores e princípios morais. Né!
	Prof. ^a 6: Está muito complicado hoje em dia. Eles não têm a na verdade uma formação, uma estrutura que venha já dos pais deles para eles. [...] e isso acaba refletindo no filho deles, na família que eles “montam”. É uma consequência.

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

Na categorização dos dados das entrevistas, foram encontrados dois pontos relevantes, referentes à pergunta norteadora: estrutura familiar e formação escolar (Quadro 38).

Quadro 38 – Percepções das entrevistadas – objetivo específico 3, pergunta norteadora 5

Categorizações obtidas nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Estrutura familiar	As Professoras 4, 5 e 6 falaram que são consequências familiares e mudanças de valores e cultura.
Formação escolar	Para a Prof. ^a 5: <i>“Eu acho que a escola deveria se envolver mais, formar pessoas responsáveis, consciente, cidadãos, não só para um vestibular ou para o mercado de trabalho, mas para ser cerne, seios da sociedade, terem mais humanização, valores e princípios morais [...] a sociedade tem que ter essa preocupação com os jovens com as crianças. Então, eu acho, que a escola também poderia buscar a parceria.” Já a professora 4 diz que a educação vem de casa.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para as Professoras 4, 5 e 6, os pais/mães adolescentes pouco participam no desenvolvimento de seus filhos por conta de causas familiares e mudanças de valores. Quanto a isso, Morin (2003, p. 14) diz o seguinte: “[...] os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário.”

O autor chama a atenção para o contexto do problema e para uma abordagem planetária deste. De tal modo, a percepção da Prof.^a 5 está de acordo com o “contexto planetário” de Morin ao dizer: “eu acho que a escola deveria se envolver mais, formar pessoas [...] consciente, mais humanização, valores [...] tem que ter essa preocupação com os jovens com as crianças.” As entrevistadas evidenciam, por isso, conhecimento em referente ao contexto escolar e familiar de seus alunos e são conscientes da importância da relação família-CEIM.

5.2.3.6 Relatos adicionais das professoras entrevistadas

Ao final das entrevistas a pesquisadora perguntou se as professoras gostariam de contribuir com algo relevante para a pesquisa. Os relatos adicionais estão expostos no Quadro 39.

Quadro 39 – Resultados das entrevistas – pergunta norteadora 6

Objetivo 3 Pergunta Norteadora 6	Fala das Professoras
3.6). Fique à vontade caso queira acrescentar algo pertinente à entrevista.	Prof. ^a 1: [...]. Eu acho que está faltando muita orientação, para essas mães e pais adolescentes. Eles demonstram mínimo de interesse a uma situação que se repete uma, duas, três vezes. Assim, as vezes as mães vêm com cara de deboche fazendo pouco caso de tudo aquilo que você falou em relação ao filho e nem muito obrigada.
	Prof. ^a 2:[...] Eu acho mesmo que [...] a escola deveria oferecer mais informações, explicações para os pais adolescentes, pois é um público bem diferenciado deveria ter alguma orientação coletiva para eles.
	Prof. ^a 5: Tanto os pais, quanto a escola, efetivamente tem que ser um trabalho conjunto. [...]. A escola poderia oferecer palestra para informar a importância dos cuidados para com os filhos. [...]. Talvez, houvesse uma reação, uma conscientização, mudanças [...] de hábitos. Acho que seria por aí.
	Prof. ^a 6: Tem que mudar muita coisa, mas voltar não é aquele autoritarismo que tinha antigamente, mas autoridade. [...]. Tentar mudar isso para que os pais/mães adolescentes consigam fazer alguma coisa pelos filhos deles. Que são as crianças que hoje estão nos CEIMs, ainda está em tempo. Para isso a escola precisa estar mais presente, já que eles não têm em casa. [...].

Fonte: Elaborado a partir dos dados das entrevistas com as professoras.

A partir dos relatos, destacam-se duas categorizações relevantes para a pesquisa (Quadro 40).

Quadro 40 – Percepções das entrevistadas – pergunta norteadora 6

Categorização obtida nas entrevistas	Percepção das entrevistadas
Orientação	Para a percepção das Professoras 1, 2, 5 e 6, está faltando orientação para os pais ou mães adolescentes.
	A Prof. ^a 5: Comenta: “[...] tem que ser um trabalho conjunto. [...]. A escola poderia oferecer palestra para informar a importância dos cuidados para com os filhos. [...]. Talvez, houvesse uma reação, uma conscientização, mudanças [...] de hábitos.”

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistadas observaram que falta orientação para que os pais/mães adolescentes sejam participativos na vida escolar de seus filhos. A Prof.^a 5 acrescenta que escola e pais precisam trabalhar juntos. Assim, conforme Freire (2000, p. 20):

Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo.

Na perspectiva do autor, a humanização acontece de forma conjunta. Logo, as Professoras entrevistadas são conscientes quanto à ausência de orientações para que esses pais/mães adolescentes interajam e participem de forma efetiva na educação de seus filhos, contribuindo à valorização significativa no gosto do aprender e à transformação da sociedade.

Ao concluir esta seção referente ao terceiro objetivo específico, que consistiu em “refletir sobre as implicações do vínculo entre CEIM e pais/mães adolescentes no desenvolvimento da criança”, constatou-se que as professoras reconhecem que os pais/mães são pouco participativos quanto à vida escolar, o que não é simétrico, necessariamente, à vida afetiva, domiciliar. Inferiu-se, por conseguinte, que os desenvolvimentos escolares – e globais – da criança, podem se dar com maior propriedade quando há interação familiar no acompanhamento escolar.

Percebe-se, pela fala das entrevistadas, que estão dispostas em orientar os pais/mães adolescentes no que tange aos cuidados e a atenção que os adolescentes precisam ter para com seus filhos/as.

Quanto à interação dos pais/mães adolescentes com seus/as filhos/as, conforme as entrevistas revelaram, há foco tanto na formação familiar quanto relativo ao âmbito escolar. Segundo algumas entrevistadas, o que está faltando, desde cedo, são atribuições de responsabilidades e o resgate de valores que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e críticos, preparados para situações futuras.

As entrevistadas apontam que educação pode ser trabalhada coletivamente com outras entidades e que a própria mídia pode ser usada para a conscientização dos valores e princípios da vida. Assumem, ainda, que faltam ações, por parte do CEIM e do sistema educacional, com orientações para que esses pais/mães adolescentes possam educar seus filhos/as com vista ao desenvolvimento integral e à formação humana. De forma que tenhamos jovens preparados para a vida, conscientes de suas atribuições enquanto integrantes da sociedade e protagonistas de sua própria história. Há, assim, que se considerar que “o saber não nos torna melhores nem mais felizes. Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.” (MORIN, 2003, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa versou sobre os desafios e possibilidades de atenção ao desenvolvimento escolar de crianças de pais/mães adolescentes. Fez-se, para tanto, pesquisa em um Centro de Educação Infantil, em Lages-SC, a fim de conhecer mais próxima, detida e criteriosamente a realidade desse quadro.

A pesquisa mostrou que a relação CEIM-Família é uma relação complexa. De um lado, há tentativas, individuais, algumas vezes, institucionais, em outras, de estabelecimento de parâmetros para as relações e os tratamentos. Contudo, tanto se deve levar em consideração que a família, como instituição social, tem dinâmica própria, quanto a escola, como instituição pública, não pode somente agir como uma extensão assistencialista de cuidado de crianças.

Então, a pesquisa visou compreender a percepção de professoras referente à relação entre pais/mães adolescentes e Centro de Educação Infantil no processo de desenvolvimento da criança. As fundamentações teóricas nos auxiliaram ao direcionamento do olhar na captação da problemática. Concluiu-se que existem pouquíssimas pesquisas relacionadas diretamente ao tema aqui proposto. As que existem, por sua vez, são de outras áreas de conhecimento que não a educação. Isso faz com que os olhares, direcionamentos, objetivos e temáticas não abordem diretamente o desenvolvimento educacional e formativo das crianças de pais/mães adolescentes. Mesmo assim, as pesquisas que encontramos nos forneceram dados valiosos quanto aos seguintes fatores: adolescentes, gravidez na adolescência, família, relações entre professores/as e famílias. Enfim, os meios pesquisados contribuíram para a aprendizagem e possibilitaram a construção da pesquisa.

Ao perceber a carência de pesquisas acadêmicas na área da educação, diretamente relacionadas ao tema, motivamo-nos ainda mais em querer desenvolver a pesquisa em questão. Dessa forma, fomos a campo, coletamos dados com base nas entrevistas das professoras de educação infantil que trabalhavam/trabalham com crianças filhas de adolescentes.

A coleta de dados foi realizada em um CEIM do Município de Lages. Seis professoras participaram da pesquisa como entrevistadas, já que se encaixavam no recorte proposto. Os dados coletados a partir das entrevistas foram analisados com base em alguns teóricos que elencamos como fundamentais para esta pesquisa: Freire, Maturana e Morin. Utilizamos-nos de outros, além de diversos estudos, que agregaram, de forma importante, a análise crítica que propusemos.

Apesar de o foco da pesquisa estar vinculada a percepção de professores acerca da relação centro de educação infantil e pais/mães adolescentes: implicações no processo de desenvolvimento da criança seus resultados podem se aplicar, em grande parte, a outros

segmentos familiares, não apenas a pais e mães adolescentes. O cuidado com a formação e o desenvolvimento escolar e cognitivo das crianças extrapola, como percebemos durante as entrevistas e em suas análises, a faixa etária dos pais/mães ou responsáveis.

Na percepção das professoras a maioria dos pais/mães adolescentes deixa a desejar, em parte, quanto ao cuidado com os filhos. De maneira geral, os problemas que acometem pais e mães adolescentes são semelhantes aos que afligem pais e mães adultos. Além disso, grande parte dos pais e mães adolescentes dispensam atenção familiar aos filhos bastante interessante. Em muitos casos, isso é perceptível pelo empenho na relação com a escola, empenho na atenção aos estudos dos/as filhos/as ou, ainda, como tratam seus filhos na relação extraescolar.

Isso evidenciou um dado acidental – não planejado – em nossa pesquisa: pais e mães que se envolvem de alguma forma com as produções e desenvolvimentos escolares dos filhos, seja de forma direta ou indireta (como no caso de valorização dos resultados das produções escolares das crianças), fornecem, mesmo sem saber, maior possibilidade de as crianças se interessarem pela escola. Isto é visto no modo como se desenvolvem, pois interagem mais e melhor com a educação.

Com base na análise dos dados das entrevistas percebemos, também, que a Secretaria de Educação do município de Lages orienta aos professores/as a acolher os pais, mães ou responsáveis pelas crianças. As professoras se empenham, individualmente ou institucionalmente, para aproximar os pais da vida escolar de seus/suas filhos/as. A maioria das professoras entrevistadas disse se envolver e orientar os pais/mães adolescentes referentes aos cuidados, atenção e valorização do processo de desenvolvimento da criança.

Ainda que haja um senso comum que tome, de maneira estereotipada, pais e mães adolescentes como irresponsáveis, e mesmo que isso seja uma visão comum para a maioria das professoras entrevistadas, ficou claro, pela pesquisa, que isso não tem relação direta com a realidade, sendo – no caso pesquisado – mais fruto de preconceitos do que de fatos concretos.

Algumas professoras manifestaram que as crianças, cujos pais/mães valorizam as suas produções ou se envolvem no desenvolvimento de seus/as filhos/as, demonstram resultados diferenciados daquelas que possuem menos incentivo.

Diante da percepção das professoras os adolescentes que se tornaram pais/mães e têm seus filhos matriculados no CEIM não estão, distantes da realidade geral dos outros pais e mães. Eles carregam concepções comuns a muitos em nossa sociedade, como, por exemplo, o fato de conceber a escola infantil como uma extensão para cuidar de crianças sem demonstrarem atenção e preocupação para com o desenvolvimento pedagógico e educacional de seus filhos.

Por sua vez, o CEIM, especialmente sua gestão e seus funcionários, procuram promover atividades que, mesmo indiretamente, rompam com os estereótipos ligados à escola. Tais atividades, de socialização com os pais, mães e responsáveis pelas crianças que lá estudam, visam tanto o esclarecimento dos atributos pedagógicos do CEIM, quanto a aproximação, buscando maior participação da família na educação das crianças. O trabalho conjunto, Escola-Família, pode trazer resultados benéficos – como já tem trazidos, conforme os relatos das entrevistas –, e podem auxiliar, ou mesmo ser fator central, das mudanças necessárias que podem advir.

A valorização da educação independe da idade dos pais e mães. No entanto, no caso estrito de pais e mães adolescentes, é preciso um esforço conjunto no qual escola, poder público e famílias unam forças para formar e desenvolver adequadamente suas crianças.

Como visto durante esta dissertação, há diversas ramificações possíveis para futuras pesquisas. Um dos ganhos desta, então, foi revelar a necessidade de mais pesquisas que tenham a relação Escola-Família como centro temático. Até porque há pouquíssimas pesquisas sobre o assunto, e mesmo as abordagens teóricas que se aproximam, gravitam em outros universos temáticos. Mesmo os teóricos fundamentais que utilizamos aqui não se debruçaram na temática diretamente. Ainda que tenham sido de grande valia, outras pesquisas precisam centrar atenção em nossas crianças, na atualidade, e pensar aquela relação, Escola-Família, tanto como produtora quanto necessária para as transformações imprescindíveis que nossa educação precisa e que o mundo atual pede.

Por fim, essa pesquisa foi além da contextualização que o saber exige, pois aqui existem superações emocionais, revelação da emancipação do saber em relação a diferentes conceitos pesquisados e etc. De maneira a extrapolar as certezas, de romper paradigmas, de gerar dúvidas outras que não podem mais ser ignoradas, esse exercício de pesquisa que compreende o tempo do Mestrado pode ser considerado transformador, não apenas sobre nossas práticas pedagógicas, mas para a nossa constituição enquanto seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Trad. S. M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. Disponível em: https://www.academia.edu/19768253/Adolescencia_normal. Acesso em: 02 mai. 2019.
- ABRANOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas**: entre violências, Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.
- ALVES, Roberta C. P.; VERÍSSIMO, Maria De La Ó. R. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.**, v. 17, n. 1, p. 13-25, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19811/21882>. Acesso em: 19 out. 2018.
- ANDRADE, Simone Girardi. Docência (s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 107-117.
- ARAÚJO, Jeane Karina Melo de et al. Gravidez na adolescência: atuação e desafio do enfermeiro na sua prevenção. **Revista Saúde**, v. 11, n. 1 (ESP), 2017. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/saude/article/view/3103/2245>. Acesso em: 04 nov. 2018.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARRUDA, Marina Patrício. O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 14, n. 2, p. 290-303, 2012. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/40887>. Acesso em: 02 set. 2018.
- BAGNO, Marcos. **A pesquisa na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BARBOSA, Analedy Amorim, MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Examãpaku**: Revista eletrônica de ciências sociais, história e relações internacionais, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1456/1050>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 1990.
- _____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de nº 9.394/96, Brasília: MEC, 1998.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, 1v. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 17 out. 2018.

____. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 14 ago. 2019.

____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

____. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9 ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed. Acesso em: 18 fev. 2019.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

____. **Lei de Diretrizes e Base** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Brasília: MEC. <https://www.cpt.com.br/ldb/da-educacao-infantil>. Acesso em: 16 out. 2018.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

____. 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 Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2020.

____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em 26 jan. 2020.

____. **Estatuto da Primeira Infância**: Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2019.

____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica.pdf. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

CASSINS, Beatriz Conci. **O pensar complexo e a atuação docente na educação infantil em escola de tempo integral**: PUCPR: ISSN 217613-96. p. 23400-23415, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21876_11268.pdf. Acesso em 26 jan. 2020.

CECCONELLO, A.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, n. 8 (Esp.), p. 45-54, 2003.

CHAKUR, C. R. S. L. et al. A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 76-100, jul. 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DANTAS, Aline de Lucena. **Família e escola**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação. 2016. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/3117/3/Fam%c3%adliaEscola_Artigo_2016.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

DEMO, Pedro. **Sociologia**: uma Introdução Crítica. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

DIVE, Diretoria de Vigilância Epidemiológica. **Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC)**. Dados Atualizados em 15/07/2019. Disponível em: <http://200.19.223.105/cgi-bin/dh?sinasc/def/sinasc.def>. Acesso em: 02 ago. 2019.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**, v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005. Disponível em: <https://s3-sa-east->

1.amazonaws.com/publisher.gn1.com.br/adolescenciaesaude.com/pdf/v2n2a02.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

EYKEN, Elisa Dell'orto Van; RIBEIRO, Carlos Dimas Martins. Desenvolvimento infantil: seus agentes e as políticas públicas da cidade do Rio de Janeiro. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 22, n. 3, p. 1085-1099, 2012. Disponível: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0103-73312012000300013&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 30 ago. 2019.

FERREIRA, Susie Helena de Araújo, BARRERA, Sylvia Domingos. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Psico**, v. 41, n. 4, p. 462-472, out./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5686/5954>. Acesso em: 18 de out. 2018.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUCKS, Lucimara Medeiros et al. Paternidade responsável: não basta registrar, precisa conviver, respeitar e amar o filho. **Anais V Simpósio Internacional Ciência, Saúde e Território**, Lages, v. 1, n. 1, p. 1441-1446, 14 set. 2019. Disponível em: <http://www.simposioppgas.com.br/downloads/anais2019.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552>. Acesso em: 29 out. 2019.

OMS. **Brasil tem gravidez na adolescência acima da média latino-americana, diz OMS**, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/brasil-tem-gravidez-na-adolescencia-acima-da-media-latino-americana-diz-oms.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GERVASI, Marcia. ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação no âmbito da creche: uma análise da formação de professores. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 6, n. 1, 2015. Disponível em:

http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v6_n1_2015/Marcia.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HENN, Camila Guedes; PICCININI, Cesar Augusto. Adolescência e função paterna: da gestação ao primeiro ano de vida do bebê. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 4, p. 579-588, out-dez. 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/118092/000938897.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 set. 2018.

HERNÁNDEZ, A. M. S. **A relação escola e família na opinião de seus agentes**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

JARGE, Márcia Elisa; DIAS Ana Cristina Garcia. Paternidade adolescente e o envolvimento paterno na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. **Pensando Famílias**, v. 18, n. 1, p. 45-54, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000100005. Acesso em: 02 set. 2018.

KALLOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira**: a base de tudo. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1998.

KUHMAN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAGES. **Regimento Interno da Educação Infantil - 2019/2020**. Secretaria de Educação do Município de Lages/SC, 2019.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, p. 31-68, 2016.

LIMA, P. G. Ciência e epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa ciência e epistemologia. **QUAESTIO**, v. 12, p. 109-138, nov. 2010.

LINHARES, Juliana Magalhães. **História Social da Infância**. Sobral: Inta, 2016.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Dia a dia e educação**, v. 9, p. 1534-8, 2017. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Flávia Nunes; DE MEIRA, Débora Carla Soares; MADEIRA, Anézia Moreira Faria. Percepções da família sobre a forma como a adolescente cuida do filho. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 37, n. 1, p. 11-18, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n1/02.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a08v38n133.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

MATOS, R.; MADEIRA, A. M. F. Mãe adolescente cuidando do filho. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 34, n. 4, p. 332-8, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n4/v34n4a03>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (orgs.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEDEIROS, Clayton Gomes de; RODRIGUES, Hanslilian C. C. Educação infantil e o ranço do assistencialismo. **Cad. da Esc. de Direito**, v. 1, n. 20, 2014. Disponível em: <http://revistas.unibrasil.com.br/cadernosdireito/index.php/direito/article/view/467>. Acesso em: 25 out. 2018.

MEINCKE, Sonia Maria Könzgen; CARRARO Telma Elisa. Vivência da paternidade na adolescência: sentimentos expressos pela família do pai adolescente. **Texto Contexto Enferm.**, v. 18, n. 1, p. 83-91, jan.-mar. 2009. <http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n1/v18n1a10>. Acesso em: 31 ago. 2018.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Maria Cândida. Pesquisa a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, v. 58, n. 1, p. 145-172, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336&sa=U>. Acesso em: 01 set. 2018.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Ciência com Consciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

____. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOURA, Esmeralda B. B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

NADAL, Isabela Martins. Perfil e percepções dos pais adolescentes: um estudo exploratório no Município de Ponta Grossa-PR. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Direito e Cidadania). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/333>. Acesso em: 28 ago. 2019.

NAZÁRIO, João Dimas. O acesso das crianças de zero a seis anos à educação infantil de Florianópolis: uma análise sociodemográfica de crianças em “lista de espera”. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2011.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 03, v. 3, n. 8, p. 103-115, ago. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-papel-social-da-escola>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NOGUEIRA, Sária Cristina; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; ALTAFIM, Elisa Rachel Pisani. Práticas educativas de mães de bebês: efeitos de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 4, p. 599-609, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722013000400003&script=sci_arttext. Acesso em: 29 ago. 2019.

OLIVEIRA, C. B.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

OLIVEIRA, F. S.; SILVA, M. P. Práticas educativas para a sensibilização da gravidez precoce. In: **ANAIS II EDUPALA, Congresso Internacional Conhecimento Pertinentes para a Educação na América-latina**: Formação para formadores, p. 1120-5, 2018. Disponível em: http://www.edupalauniplac.com.br/downloads/ANAIS_II_EDUPALA_2018.pdf. Acesso em: 1 out. 2019.

OLIVEIRA, Lelia Cassia Faleiro. **Escola e família numa rede de (des)encontro**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

OLIVEIRA, T. M. S. **Anamnese sistêmica na formação médica contemporânea**: em atenção ao adolescente. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Saúde). UNIPLAC. Lages, SC, 2018.

Disponível em: https://www.uniplaclages.edu.br/mestrado_ambiente/dissertacoes. Acesso em: 08 mar. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: Muitos olhares**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ONUBR. **Taxa de gravidez adolescente no Brasil está acima da média latino-americana e caribenha**, 28 fev. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/taxa-de-gravidez-adolescente-no-brasil-esta-acima-da-media-latino-americana-e-caribenha/>. Acesso em: 04 nov. 2018.

OZELLA, S. (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIM, Betina Soldateli. **Efeito de intervenção educacional em alimentação infantil nos primeiros quatro meses de vida nas práticas alimentares das crianças aos 4-7 anos: ensaio clínico randomizado com mães adolescentes e avós maternas**. Tese (Doutorado em Epidemiologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131164>. Acesso em: 04 nov. 2018.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Ed. Positivo, 2007.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. **Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre escola e família. **Psicologia escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

PORTELA, C. P. de J.; PORTELA, C. V. P. de J. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, F. et al. (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, p. 149-160, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-00.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil: prática pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil. **24ª Reunião Anual da ANPED**, p.1-16, 2001. Caxambu. Disponível em: <http://www.24reuniao.anped.org.br/T0731755403999.doc>. Acesso em: 21 fev. 2019.

_____. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, v.15, n. 31, p. 239-247, 2005.

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem: um jornal de ideias**, ano XLV, n. 373, p. 06, fev. 2007.

REPPOLD, C.; PACHECO, J.; HUTZ, C. Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In: HUTZ, C. **Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Jaqueline Silva. **Promoção da saúde na infância e o direito à saúde**: experiências de mães adolescentes no cuidado cotidiano de crianças. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-08052015-145309/en.php>. Acesso em: 28 ago 2019.

SANTOS, Jaqueline Silva et al. O cuidado e a prevenção de acidentes na infância: perspectiva de mães adolescentes. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 24, n. 5, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/16681/20373>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SILVA, Camila Augusta da. **O cuidado compartilhado entre mães e educadoras de um centro municipal de educação infantil**: uma pesquisa-ação. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família – escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **ABRAPEE**, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009.

SOUZA, Alécia R. B. et al. Gravidez na Adolescência e co-responsabilidade Paterna: Percepção dos Pais frente à Gravidez. **Psicologado**, mai. 2011. Disponível em: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/gravidez-na-adolescencia-e-co-responsabilidade-paterna-percepcao-dos-pais-frente-a-gravidez>. Acesso em: 28 ago. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes, formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRINDADE, Zaidi Araújo; MENANDRO, Maria Cristina Smith. Pais adolescentes: vivência e significação. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 15-23, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v7n1/10950.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

VERÍSSIMO, Maria De La Ó. R.; FONSECA, Rosa Maria G. S. da. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 11, n. 1, p. 28-35, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v49n5/pt_0080-6234-reeusp-49-05-0733.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário semiestruturado



Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
Mestrado em Educação – PPGE
Pesquisadora: Lucimara Medeiros Fucks
Orientadora: Prof.^a Dra. Madalena Pereira da Silva

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DA RELAÇÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PAIS/MÃES ADOLESCENTES: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, realizada na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (dissertação de Mestrado).

A identificação no questionário é opcional, ficando por conta do questionado a opção de se identificar. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. O seguinte questionário contém perguntas fechadas, sendo que basta marcar com um “X” a resposta que lhe convir. A entrevista será gravada, depois transcrita para a análise reflexiva, como propõem Moraes (1999, p.12). Posteriormente acontecerá a **compressão epistemologia e teorização**, tendo como referência as produções de: Maturana (2001), Morin (2000; 2003; 2007), Oliveira (2002), Freire (2001; 2005) entre outros autores que contribuirão para o embasamento teórico da pesquisa científica.

Obrigado pela sua colaboração.

Nome (opcional): _____

Favor, marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.

1. Faixa de idade:

☐ Até 25 anos ☐ De 25 a 35 anos ☐ De 35 a 45 anos

☐ De 45 a 60 anos ☐ Acima de 60 anos

2. Gênero:

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro

3. Nível de instrução:

☐ Doutorado ☐ Mestrado ☐ Especialização

☐ 3º grau ☐ Magistério ☐ Outro

4. Tempo como professor (a):

☐ 1 ano ou menos ☐ de 1 a 3 anos ☐ mais de 3 a 5 anos

☐ mais de 5 a 10 anos ☐ mais de 10 anos

5. Quantas horas semanais (a):

☐ 20 horas ☐ 40 horas ☐ 60 horas ou mais

6. Turma de atuação:

☐ Berçário I ☐ Berçário II ☐ Maternal I

☐ Maternal II ☐ Pré I ☐ Pré II

7. Busca formação e aperfeiçoamento em sua formação profissional:

☐ Sim ☐ Não ☐ Raramente

Apêndice B: Roteiro norteador para a entrevista

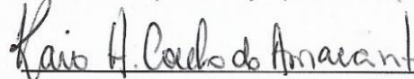
Roteiro de entrevista

Objetivos Específicos	Metodologia
Conhecer a percepção dos professores sobre a relação entre Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) e pais e/ou mães adolescentes.	1.1). Entendemos que a fase de adolescência apresenta muitas transformações, conflitos descobertas e diante tantas mudanças surge um filho/a e pode agregar consequências. Como você percebe os desafios assumidos pelos pais e/ou mães adolescentes? 1.2). A paternidade ou a maternidade na adolescência envolve diferentes percepções, inclusive preconceitos, pois, muitos são vistos como imaturos, inexperientes e inconsequentes. Que estratégias você se utiliza para aproximá-los da escola? 1.3). Muitos filhos/as de adolescentes encontram-se matriculados nos CEIMs, e entre tantas mudanças e compromissos assumidos pelos pais e/ou mães adolescentes soma-se o relacionamento para com a escola de educação infantil. Como você entende a percepção de pais e/ou mães adolescente sobre a escola de seu/a filho/a? 1.4). Que dificuldades você observa na relação/preocupação da maioria dos pais e/ou mães adolescentes para com seu/a filho/a?
Identificar formas de acolhimento/orientação aos pais/mães adolescentes por parte do CEIM/professores da educação infantil	2.1). Você identifica interesse por parte do CEIM, da Secretaria da Educação ou outro órgão em acolher os pais e/ou mães e orientá-los sobre a importância da relação escola/família? 2.2). Em quais oportunidades os pais e/ou mães adolescentes são convidados a virem a escola e quais os tipos de atividades são propostos a eles? 2.3). Como acontece seu envolvimento para com os pais e/ou mães adolescentes ou prefere não se envolver? 2.4) Como você informa os pais e/ou mães adolescentes sobre o desenvolvimento de seus/as filhos/as?
refletir sobre as percepções das professoras acerca das implicações do vínculo entre CEIM e pais/mães adolescentes no desenvolvimento educacional da criança.	3.1). Sua opinião, o envolvimento ou interesse dos pais adolescentes reflete no desenvolvimento da criança? 3.2). Em sua opinião os pais e/ou mães adolescentes demonstram interesse no processo de desenvolvimento de seus/as filhos/as? 3.3). Em sua experiência, você vivenciou algum fato marcante em relação aos pais/mães adolescentes? 3.4). Em sua opinião, se os pais e/ou mães adolescentes valorizassem e compreendessem a importância das atividades pedagógicas, de que forma esta atitude influenciaria no processo de desenvolvimento da criança? 3.5). Em sua opinião, o que está faltando para os adolescentes se envolverem no processo de desenvolvimento da criança? 3.6). Fique à vontade caso queira acrescentar algo pertinente a entrevista.

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXOS

ANEXO A: Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E PAIS ADOLESCENTES			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: LUCIMARA MEDEIROS FUCKS CAMARGO MENDES			
6. CPF: 021.660.359-57	7. Endereço (Rua, n.º): SIQUEIRA CAMPOS CENTRO LAGES SANTA CATARINA 88501032		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 49999824559	10. Outro Telefone:	11. Email: lucimaram23@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 29 / 11 / 2018		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC	13. CNPJ: 84.953.579/0001-05	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone:	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: 		CPF: 033.202.499-75	
Cargo/Função: Reitor		 KAIO HENRIQUE C. DO AMARANTE Reitor da UNIPLAC	
Data: 25 / 11 / 18		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

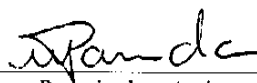
ANEXO B: Declaração de compromisso do pesquisador responsável**DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, Lucimara Medeiros Fucks Pesquisadora Responsável do Projeto de Pesquisa “**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E PAIS ADOLESCENTES**”, declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/12 - CNS).

Lages, 29 de novembro de 2018.



Pesquisador Responsável
Lucimara Medeiros Fucks



Pesquisadora Assistente
Prof. Dra. Marina Patrício de Arruda

ANEXO C: Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Lages 30/09/2018

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E PAIS ADOLESCENTES**” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável**Lucimara Medeiros Fucks**KAIO HENRIQUE C. DO AMARANTE
Reitor da UNIPLAC**Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente****Kaio Henrique Coelho do Amarante****Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac**
Ivana Elena Michaltechu
Secretária Municipal da Educação
Decreto 17.068**Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante****Ivana Michaltechu. Secretária de Educação do Município de Lages**

ANEXO D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E PAIS ADOLESCENTES”. O objetivo deste trabalho é de Compreender a percepção dos professores de educação infantil sobre a relação entre escola e pais adolescentes. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a colaboração de 06 (seis) professores que atuam na educação infantil. Será entrevistas semiestruturadas e com data previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar as possibilidades da relação entre educadores infantis e pais adolescentes. **De acordo com a resolução 466/2012** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, mas, pode ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de responder o questionário. Se ocorrer algum risco na aplicação da pesquisa, será encaminhado o pesquisado (a) a clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são de dar visibilidade e possibilitar publicações sobre este tema tão pouco investigado.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 99982 4559, ou pelo endereço Praça Siqueira Campos, Nº.44, Centro, Lages. SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

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

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

Lages, ____ de _____ de _____



Responsável pelo projeto: Lucimara Medeiros Fucks.
Endereço para contato: Praça Siqueira Campos, Nº 44, Centro, Lages. SC.
Telefone para contato: (49) 99982 4559
E-mail: lucimaram23@gmail.com.br

ANEXO E: Autorização para pesquisa**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAG**

Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação



Lages, 06 de março de 2019.

A/C Sr. (a) **VERA LUCIA NEUBURGER**
Diretor (a) **CEIM NOSSA SENHORA DOS PRAZERES**

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A Secretaria Municipal da Educação de Lages, por meio do Setor de Ensino, autoriza a acadêmica **LUCIAMARA MEDEIROS FUCKS CAMARGO**, do Curso de Mestrado da Universidade do Planalto Catarinense - **UNIPLAC**, a realizar pesquisa “**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EDUCAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E PAIS ADOLESCENTES**”.

Ressaltamos que está pesquisa acontecerá com autorização do Diretor da Unidade escolar.

Atenciosamente,

Edison Luiz da Silva Madruga
Assistente Administrativo/matricula 3202/01