

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

GISELLE SEQUIM SOUZA

**PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DA
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO DE UMA
“CRECHE” NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY – ES**

**SÃO MATEUS-ES
2020**

GISELLE SEQUIM SOUZA

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DA
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO DE UMA
“CRECHE” NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY – ES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Educação e Tecnologia.

Orientadora: Prof^a, Dr^a Luciana Teles Moura

SÃO MATEUS-ES
2020

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

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S729p

SOUZA, Giselle Sequim.

Participação da família na promoção da aprendizagem da criança na educação infantil: estudo de caso de uma “creche” no município de Presidente Kennedy – ES / Giselle Sequim Souza – São Mateus - ES, 2020.

110 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: Prof^ª. Dra. Luciana Teles Moura.

1. Educação Infantil. 2. Participação da família. 3. Fases de desenvolvimento e aprendizagem infantil. I. Moura, Luciana Teles. II. Título.

CDD: 372.19

GISELLE SEQUIM SOUZA

**PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA
APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDO DE CASO DE UMA “CRECHE” NO MUNICÍPIO DE
PRESIDENTE KENNEDY - ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 24 de março de 2020.

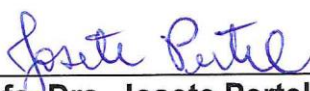
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Luciana Teles Moura
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Josete Pertel
Faculdade Multivix São Mateus

Dedico este trabalho de pesquisa a todos os colegas educadores do município de Presidente Kennedy/ES, especialmente aos que marcaram os inícios e reinícios da minha trajetória educacional.

A todos/as que almejam este nível de formação, deixo-lhes como inspiração e motivação, o seguinte trecho de música:

“O impossível é pra quem não tem um sonho e não crê que pela fé tudo é capaz. Inalcançável é pra quem não tem o dom de transformar desejos em pontes para chegar”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que em tantos momentos desesperadores me carregou no colo, não permitindo que eu desistisse quando forças me faltaram, sem ele, esta jornada não seria possível;

Aos meus queridos e amados pais, José Roberto Rangel Souza e Tereza Sequim, que ensinaram os caminhos da vida e me apoiaram em tudo que precisei;

Ao meu esposo, Tadeu Cordeiro, por estar sempre ao meu lado, compreendendo minha ausência ao longo deste percurso, fazendo-me acreditar que chegaria ao final desta difícil, porém gratificante, etapa. Cuidando do nosso bem mais precioso, nosso filho Gabriel Sequim Cordeiro. “Obrigada Vida” por tentar suprir um pouco da minha ausência, criando o dia do “pode tudo”;

À minha cunhada, Prof.^a Dr.^a. Poliana dos Santos Cordeiro que, com parceria, orientou-me quando necessário;

Aos meus sogros, Valeska dos Santos Cordeiro e Geraldo Cordeiro, por compreenderem minha ausência em inúmeros finais de semana;

Ao meu município, através do PRODES/PK, pela oportunidade de cursar o mestrado, agradeço pelo investimento a mim ofertado;

À Prof.^a Dr.^a Luciana Teles Moura, minha orientadora, por compartilhar seus conhecimentos, pelas preciosas orientações, conversas, pelo carinho...;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Ciência, Tecnologia e Educação, Nível de Mestrado Profissional com área de Concentração em “Educação” da Faculdade Vale do Cricaré;

As Professoras Me. Luana Frigulha Guisso e Dr.^a. Katia Castor pelas contribuições na banca de qualificação e pela disponibilidade em participar desse momento de extrema importância;

À Prof.^a Edinéia Giori Broedel, por sua gentileza em ser a outra leitora durante o processo de escrita desta dissertação;

À minha Professora de Magistério, pedagoga e mulher virtuosa, Leila Maria Rainha Lemos, obrigada por buscar sempre o melhor para educação do nosso Município,

obrigada por compartilhar comigo um pouquinho de seu conhecimento, obrigada pela Didática a mim aplicada, obrigada por suas orações, obrigada por despertar em mim o amor pela Educação.

À minha amiga Tatiane Keila de Moura Sant'Anna, por me dar força durante o mestrado e pelas conversas acolhedoras em momentos de angustias;

A todos os profissionais da CMEI "Menino Jesus" a qual desenvolvi minha pesquisa de campo, pela acolhida e atenção, à Pedagoga Anicéia Alves de Almeida de Freitas pela disponibilidade e carinho, à minha amiga e também Diretora Rosângela de Fatima Almeida Luns, pelo incentivo recebido, pelas experiências compartilhadas, por ter abraçado essa pesquisa junto comigo; Afirmo: Você é Luz!

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu mais sincero agradecimento.

Nunca foi sorte sempre foi Deus

YumiLi

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes”.

Marthin Luther King

RESUMO

SOUZA, GISELLE SEQUIM. Participação da Família na Promoção da Aprendizagem da Criança na Educação Infantil: Estudo de Caso de uma “Creche” no Município de Presidente Kennedy – ES. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – Espírito Santo, 2020.

A Educação Infantil é um oportuno momento, além de extremamente relevante, para a inserção das crianças no meio escolar para que se estabeleçam relações e interações além do meio familiar, gerando aprendizado, crescimento e desenvolvimento infantil. Por isso, o objetivo do presente estudo foi compreender a importância da parceria entre a família e a escola em prol da promoção da aprendizagem das crianças matriculadas na Educação Infantil “creche”, no município de Presidente Kennedy-ES. O estudo se justifica porque quando família e escola são parceiras, a formação da criança se estabelece de modo mais sucessivo, a criança aprende os conhecimentos, atitudes, habilidades, valores, formas de pensar e agir de modo mais facilitado e tem apoio para resolver conflitos e superar as dificuldades que possam surgir no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Assim, por meio de pesquisa bibliográfica foram realizadas buscas e levantamentos de informações em livros, revistas e periódicos que abordam as fases/estágio do desenvolvimento infantil e as possibilidades e capacidades da criança em um deles, apontando como a participação familiar com oferta de segurança, apoio e afetividade são importantes para o pleno desenvolvimento das crianças de forma física, emocional, cognitiva e social. A pesquisa bibliográfica foi acrescida de pesquisa de campo composta por questionários feitos para os pais e professores e acompanhamento das aulas na “Creche Menino Jesus” para evidenciar o percentual de participação familiar e como essa interfere na aprendizagem dos filhos. Percebemos como resultado que, de modo geral, as famílias entendem a importância de sua participação no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, porém, por motivos que envolvem o trabalho dos pais e também por uma falta de abertura da instituição, essa aproximação “família-escola” tende a ter dificuldades para se concretizar. Em relação aos professores, ocorre um destaque acerca da necessidade de pais e creche envolverem-se mais, porém, segundo os profissionais, esse contato precisa ser ainda mais incentivado para que, de fato, possamos garantir que, com a participação e ajuda dos familiares, tenhamos mudanças positivas no desenvolvimento pedagógico e emocional dos alunos.

Palavras-chave: educação infantil; participação da família; fases de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

ABSTRACT

SOUZA, GISELLE SEQUIM. Participation of the Family in promoting the Learning of children in early childhood education: Case Study of a "Creche" in the municipality of Presidente Kennedy - ES. 2020. 110 f. Dissertation (Master) - Vale do Cricaré College, São Mateus - Espírito Santo, 2020.

Early Childhood Education is an opportune moment, in addition to being extremely relevant, for the insertion of children in the school environment to establish relationships and interactions beyond the family environment, generating learning, growth and child development. Therefore, the objective of the present study was to understand the importance of the partnership between a family and a school to promote the learning of children enrolled in the nursery of Early Childhood Education, in the municipality of Presidente Kennedy-ES. The study justifies why, when the family and the school are partners, the child's formation establishes the most successive way, the child learns the knowledge, attitudes, skills, values, ways of thinking and acting more easily and has support to solve problems and overcome the difficulties that may arise in the teaching-learning process. Thus, through bibliographic research, searches and information were carried out in books, magazines and periodicals that address how phases / stages of child development and how the child's possibilities and consumption in one of them, show how family participation with an offer safety, support and affection are important for the development of children in physical, emotional, cognitive and social ways. A bibliographic research was added to the field research, consisting of questionnaires made for parents and teachers and monitoring of classes at "Creche Menino Jesus" to show the percentage of family participation and how it interferes in the children's learning. As a result, it is perceived that, in general, as families understand the importance of their participation in monitoring the school life of their children, however, for reasons that involve the work of parents and also due to the lack of openness of the institution, this approach "family-school" tends to have difficulties to achieve. Regarding teachers, there is an emphasis on the need for parents and day care involving more, however, according to professionals, this contact needs to be further encouraged so that facts, allow to ensure that, with the participation and help of family members, we have positive changes in the pedagogical and emotional development of students.

Keywords: early childhood education; family participation; child development and learning phases.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação nas reuniões.....	64
Gráfico 2 – Outros momentos na creche.....	65
Gráfico 3 – Papel da escola.....	66
Gráfico 4 – Trabalho do professor.....	67
Gráfico 5 – Responsabilidade da família.....	68
Gráfico 6 – Relação família creche.....	69
Gráfico 7 – Acompanhamento do desenvolvimento da criança.....	70
Gráfico 8 – Relação participação família e desenvolvimento do aluno.....	71
Gráfico 9 – Temas a serem apresentados na escola.....	72
Gráfico 10 – Participação dos pais nas atividades da creche.....	74
Gráfico 11 – Ausência dos familiares nas atividades da creche.....	75

LISTA DE SIGLAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PROCESSO HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO FAMILIAR	18
2.1	ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM COM A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
2.1.1	Fases do crescimento e desenvolvimento infantil embasadas nas teorias de Piaget, Vygotsky, Freud, Wallon e Freire	22
2.1.2	Conceito de infância	35
2.2	BREVE ASSOCIAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS/ FILHOS	42
2.2.1	Afetividade, aprendizagem e participação familiar	48
2.2.2	Políticas Públicas, Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Projeto Político Pedagógico da escola	53
3	METODOLOGIA	60
4	APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	64
4.1	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FAMILIARES.....	64
4.2	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICES	91
	ANEXOS	105

1 INTRODUÇÃO

A infância é concebida como a fase em que os indivíduos mais se desenvolvem no âmbito de suas competências e habilidades, por isso, a Educação Infantil é de suma importância para a formação desses indivíduos (CHINOY, 2008).

Portanto, a educação escolar só se concretiza em sua totalidade quando as demais instituições sociais contribuem diretamente com o mesmo intuito, afirmando a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças em todas as suas possibilidades - afetiva, social, cognitiva e emocional (FREDDO, 2004).

É preciso que a família seja compreendida como o primeiro meio social no qual a criança se insere, no qual ela pode ser educada e aprender normas, hábitos, valores, etc. (CHINOY, 2008). Cabe, ainda, considerar que:

A criança aprende a falar, a selecionar o que gosta de comer, as regras, os valores e as crenças religiosas por meio da educação não formal que é transmitida pela família [...] A família tem como função social transmitir a criança normas e condutas, valores e crenças, requisitos da reprodução humana para a manutenção e continuidade da vida humana na terra (CHINOY, 2008, p. 223).

Os laços familiares devem se estender ao acompanhamento escolar das crianças quando passam a frequentar a escola, pois o envolvimento e a participação familiar são uma necessidade vigente e que demanda parceria entre a família e a escola (FREDDO, 2004).

A experiência família permite ou não que a criança desenvolva um processo de aprendizagem e adquira conseqüentemente, um conjunto de experiências que vai utilizar no exterior, em situações que exigem que assuma um papel e estatutos semelhantes (FREDDO, 2004, p. 67).

A participação familiar na vida escolar das crianças matriculadas na Educação Infantil é de fundamental importância, tendo em vista sua significativa contribuição para o aprendizado das mesmas (FERREIRA; BARRERA, 2010).

Isso explica o fato de que as crianças na faixa etária (0-3 anos) desse segmento educacional necessitam muito de motivação, valorização do seu desempenho, afetividade, segurança e tudo que as possibilite vivenciar experiências de modo a aprender e se desenvolver física, cognitiva, emocional e socialmente (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos que produz cultura e aprende quando constrói sua identidade pessoal e coletiva no desenvolver de suas interações, relações e práticas cotidianas que a possibilitem: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos e significação sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2010).

Isso infere diretamente nas demandas educacionais e no aprendizado das crianças, em especial na Educação Infantil que requer propostas de aproximação da família com o contexto escolar para que se estabeleçam interação, socialização e vivência que possibilitem às crianças conhecerem a si e ao outro, aprenderem com afetividade e segurança, partindo da realidade que integra suas famílias (FREDDO, 2004).

Toda a criança precisa de um suporte de uma base para formar seus conceitos e a família é a principal responsável por isso, assim a certeza de ser amada e respeitada constrói o sentimento de segurança que irá influenciar a sua criatividade, integridade, estabilidade e, até mesmo, a possibilidade de ser um líder ou apenas um seguidor (FREDDO, 2004, p. 57).

O envolvimento familiar na educação e no processo de aprendizagem das crianças é indispensável na Educação Infantil, de modo especial, porque a família é fundamental na vida dos filhos (FERNÁNDEZ, 2004). Embora, no contexto educacional atual isso represente um cenário com muitas dificuldades associadas ao disponibilizar tempo para acompanhar de modo efetivo as demandas das crianças, inclusive no cenário educacional, nesse sentido afirmamos que:

A aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal: seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação [...]. Somente observando como aprende, como joga a criança, e em seguida qual é a originalidade de seu fracasso (a partir do qual se diferencia como sujeito), estaremos no caminho de elucidar por que ela não aprende (FERNÁNDEZ, 2004, p. 48).

A falta de tempo para os familiares estarem mais presentes pode ser decorrente das jornadas de trabalho extenuantes, com o propósito de sobrevivência ou manutenção de melhores condições de vida e, em contrapartida se diminui o tempo de contato

com os filhos e se aumenta as dificuldades de acompanhar e atender as expectativas de participação na vida escolar dos filhos (FERNÁNDEZ, 2004).

Dessa forma, não se pode atribuir somente para a escola a responsabilidade pela formação da personalidade da criança, essa deve apenas complementar o papel da família, assim o encargo de ambas no processo de aprendizagem da criança é fundamental (FERREIRA; BARRERA, 2010).

O seio familiar é crucial para a promoção da aprendizagem porque educar não é uma tarefa que possa ser delegada somente à escola, é preciso cooperação e colaboração familiar como auxílios com os quais se podem alcançar os objetivos educacionais e superar as possíveis dificuldades que as crianças possam encontrar, cotidianamente, no meio escolar (FERREIRA; BARRERA, 2010).

A participação familiar é considerada como um importante vínculo de afetividade (apego) sob o qual a contribuição e as inferências na educação das crianças são positivas (FREDDO, 2004). Desde que sejam contínuas e permitam que as crianças se percebam em um lar, em um contexto familiar bem estruturado no qual ela é acolhida e amada e suas conquistas são reconhecidas, uma vez que:

Apego, família e educação constituem os pilares sobre os quais a criança configura sua estrutura emocional, bem como características e peculiaridades importantes de sua personalidade e de seu modo pessoal de estar no mundo. É muito provável que se de certa continuidade entre o apego, o estilo educativo e as estruturas que caracterizam as respectivas famílias. Isso quer dizer que o modo como se configuram as estruturas familiares possivelmente depende do estilo de apego existente entre pais e filhos e do modo como a criança e o adulto se relacionam (FREDDO, 2004, p. 56).

A valorização e a estimulação familiar contribuem direta e significativamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças em todos os aspectos: psicológico, físico, intelectual e social (BRASIL, 2010).

A família é a base sob a qual se deve alicerçar o desenvolvimento dos filhos/das crianças - conforme sua responsabilidade e representatividade - tendo como uma das suas principais atribuições acompanhar todo o processo escolar, pois a escola sozinha não é capaz de obter sucesso (FERREIRA; BARRERA, 2010).

A representação psicossocial é uma das incumbências da que deve favorecer e adaptar seus filhos, consciente de sua responsabilidade de oferta de proteção e de

cuidados, garantia de condições dignas com as quais as crianças se socializem com base nos valores familiares internalizados (BRASIL, 2014).

Além de ser necessário que a família seja a oferta de suporte emocional para que a criança possa estabelecer vínculos satisfatórios que permitam garantir sua integridade física e psíquica, é preciso que a família atue valorizando e potencializando suas particularidades/individualidades para se desenvolverem com autonomia (JOSÉ; COELHO, 2010).

Considerando que a autonomia leva as crianças a tomarem consciência de suas próprias sensações e experiências, é por meio da organização de suas atividades - em prol de seus interesses e suas curiosidades - que a família pode ser o primeiro e maior motivador da criança. Podendo, desse modo, elevar o nível de aprendizado e de maturidade cognitiva e afetiva da criança (JOSÉ; COELHO, 2010). Cabe considerar que:

O processo de aprendizagem sofre interferências de vários fatores - intelectual, psicomotor, físico e social [...] para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança no comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida (JOSÉ; COELHO, 2010, p. 11).

Assim, considerando que o processo de aprendizagem recebe interferências de vários fatores, minha inquietude se deu como mãe de aluno da Instituição Supracitada ao perceber a ausência dos responsáveis nas reuniões de pais, quando os mesmos eram solicitados a comparecerem na Creche para resolverem algum tipo de conflito, a comodidade dos pais que mesmo morando na Sede do município não participam da vida escolar dos seus filhos, e quando muitas das vezes, o único contato que esses pais têm com a escola é com o monitor de transporte escolar ou através da agenda.

O problema que motivou o presente estudo: Como a participação da família pode contribuir na aprendizagem da criança na educação infantil “creche” e quais são os principais empecilhos para que as famílias acompanhem e participem da vida escolar das crianças?

O objetivo geral proposto nesse estudo é: Discutir a contribuição da família na promoção da aprendizagem da criança na educação infantil, investigando a criação de possíveis estratégias que integrem a família e a escola.

Para tal fim, objetiva-se, de modo mais específico: Investigar estratégias e propostas que visem aproximar a família da escola; Conhecer as possíveis causas da ausência dos responsáveis diretos no acompanhamento da aprendizagem e atitudes dos filhos; Verificar como as famílias participam da vida escolar das crianças pesquisadas; Propor tarefas a serem realizadas pela família junto a criança na promoção da aprendizagem; Desenvolver junto à unidade escolar pesquisada ideias e estratégias que viabilizem uma maior aproximação e participação dos familiares na construção da vida escolar das crianças.

Para compreender e alcançar os objetivos propostos, a metodologia adotada na pesquisa foi pautada em leitura e fichamento de vários livros e artigos de diversos autores acerca da temática do estudo acrescido de pesquisa de campo a ser desenvolvida por meio de observação das crianças de uma creche localizada na Sede do município de Presidente Kennedy-ES: “Creche Menino Jesus”.

Foram adotadas as técnicas exploratórias de observação, questionários aos pais e familiares, aos pedagogos e aos professores, bem como a participação em conselhos de classes e reuniões de pais objetivando estudar e evidenciar as contribuições das famílias no processo de aprendizagem das crianças/filhos.

Ao término das pesquisas e das técnicas exploratórias, todas as informações e dados coletados serão dispostos sobre forma de texto, subdivididos em três capítulos.

O primeiro capítulo é a introdução aqui redigida para breve abordagem do tema, problema, objetivos sob os quais a pesquisa se estruturou e como o estudo se desenvolverá.

O segundo capítulo é intitulado “Diferentes composições familiares e suas atribuições”, no qual são descritas as diversas composições familiares do século XXI, que ocorreram devido às demandas sociais, econômicas, interpessoais e afetivas. Esse capítulo será subdividido em subtítulos:

- “Aspectos do desenvolvimento da aprendizagem com a participação familiar na Educação Infantil” - para apontar as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, cultural, emocional, dentre outras possibilidades de aprendizagem sob as inferências do acompanhamento e da participação familiar na primeira infância;

- “Fases do crescimento e desenvolvimento infantil embasadas nas teorias de Piaget, Vygotsky, Freud, Wallon e Freire” - para conceituar e descrever as particularidades das fases de desenvolvimento e como o aprendizado ocorre em cada uma delas, sob as perspectivas de autores que são referências nessa temática;
- “Breve associação entre família e vida escolar das crianças/ filhos” - para estabelecer uma descrição acerca da tênue relação que se estabelece entre a família e a vida escolar das crianças/filhos;
- “Afetividade, aprendizagem e participação familiar” - pontuando a importância da família nas atividades escolares.

O terceiro capítulo trata da metodologia para detalhamento acerca da pesquisa, como essa se desenvolveu, quais as técnicas de coleta e de busca foram adotadas, como os dados e informações foram registrados e selecionados para que fossem utilizadas de acordo com os objetivos e a temática do estudo.

Apresentamos também uma análise dos dados levantados em campo a partir da coleta das entrevistas realizadas com familiares e professores, além das visitas, observações e encontros realizados no espaço escolar pesquisado.

2 DIFERENTES COMPOSIÇÕES FAMILIARES E SUAS ATRIBUIÇÕES

Por muito tempo a família foi a única responsável por educar as crianças/filhos, mas ocorreram transformações sociais, educacionais, temporais e conceituais que propiciaram que importantes avanços e a necessidade de dividir essa função. Com a industrialização ocorrida no século XIX, as famílias passaram a ter menos tempo de colaborar com a educação dos filhos e passaram a se dedicar mais ao trabalho. E a escola deixou de ser só para a parte elitizada da sociedade, as famílias das classes trabalhadoras passaram a matricular seus filhos na escola também (ROMANELLI, 2009).

Desde o processo de industrialização à atualidade, a escola passou a atuar como mediadora de conhecimentos entre a sociedade e o indivíduo. Além de passar a transmitindo modelos sociais de comportamento, valores morais, éticos e culturais, contribuía também com o desenvolvimento da aprendizagem e com a convivência com outros grupos sociais. Desse modo os conhecimentos passaram a ser sistematizados por meio da ação educativa da escola e a imitação que as crianças faziam partindo da observação do comportamento de seus pais, passou a ser feita dos comportamentos dos professores. Ou seja, a família deixou de ser a única referência, mesmo com a aquisição de autonomia, desenvolvimento da autonomia e da consciência de pertencimento social (PORTELA; FRANCESCHINI, 2008).

À família ficou a incumbência de embasar a formação moral, social e afetiva dos filhos, ou seja, dar a eles condições básicas de convivência em sociedade, transmitindo conhecimentos de modo assistemático, ao passo que à escola surgiu para responder às necessidades de preparo do indivíduo por meio dos conhecimentos que lhe seriam transmitidos por meio da organização curricular e sistemática que subsidiariam o desenvolvimento atribuído à família (PORTELA; FRANCESCHINI, 2008).

E assim, “a família e a escola compartilham funções educacionais políticas e sociais, pois ambas integram o quadro de formação do cidadão” (WITTER, 2011, p. 50). Ambas com importantes atribuições no desempenho e no desenvolvimento da aprendizagem.

Com o passar do tempo e com as modificações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), ampliaram-se e se dividem as responsabilidades da família para com a educação, ressaltando que o convívio familiar é importante para a formação do comportamento humano, bem como para as que as capacidades intelectuais sejam desempenhadas. Para tanto, “é imprescindível que família e escola unam esforços e estratégias em busca de objetivos comuns, desenvolvendo, cada uma, seu papel e ao mesmo tempo juntas na função de educar, pois nenhuma pode assumir a responsabilidade da outra” (ROMANELLI, 2009, p. 26).

Além da obrigatoriedade de matricular, acompanhar o processo de ensino dos filhos, os pais passaram a ter outra atribuição, ser presente no contexto escolar, zelando pelo desenvolvimento das crianças, ofertando ambiente propício e harmonioso e de integração com a escola, de modo que fosse oportunizadas à ela condições de se desenvolver nos dois ambientes ou contextos (LÓPEZ, 2002). Ressaltando que:

A família ter a responsabilidade do acompanhamento amplo do desenvolvimento da criança, de suas aprendizagens e dificuldades, compreendendo que a escola é o lugar onde irá aprender a conviver, é, portanto, o lugar oportuno para desenvolver os hábitos de socialização que a vida em comunidade requer (LÓPEZ, 2002, p. 23).

Nas relações ou composições familiares diferentes, mesmo que se opte por uma vida conjugal diferente ou distinta, os objetivos são os mesmos: amor, respeito, afeto e companheirismo onde todos possam se sentir acolhidos e seguros. E, “desde que a criança saiba qual o lugar dela dentro desse novo núcleo familiar e sinta-se segura para solicitar o que precisa e o mais importante tenha a sua individualidade respeitada” é o suficiente (PIRES, 2009, p. 12). Mesmo que possam ocorrer separações, o mais importante é que a criança seja amada, respeitada e cuidada, sendo estimulada a aprender e se desenvolver de modo pleno em todas as suas dimensões (LOUZADA, 2013).

A família do início do século XXI assumiu uma nova estrutura e é constituída por qualquer grupo de pessoas que se unem e vão viver juntos e que tem afinidades entre si, porque essa instituição passou por grandes transformações em sua composição e, essas transformações estão ligadas as questões de afetividade, afinidade, situações relacionadas ao trabalho e condicionamento econômico (CARVALHO, 2014).

O que se explica pelo fato da família do século XXI ter se tornado um espaço da e para a realização da afetividade humana, suas marcas estão pautadas nas funções econômica, política, religiosa e social nas quais os interesses pessoais se sobrepõem aos interesses patrimoniais (CARVALHO, 2014).

Isso se consolidou pelas evoluções da família do modelo tradicional (no qual havia um relacionamento hétero entre homem e a mulher, e o homem era o provedor, por isso havia muita preocupação com a transmissão do patrimônio), passando para a concepção romântica, até a família moderna que busca afetividade entre os seus membros que a compõe (COSTA, 2012).

Não há diferenciação entre os filhos, sejam biológicos, adotivos ou reconhecidos por uma família homoafetividade ou sócio-afetividade, pois desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 226, §4º, no qual este estatuiu que a família é concebida também por uma comunidade que pode ser formada por seus pais e seus descendentes (SOBRAL, 2010).

A família, também é denominada de entidade familiar e pode ser composta por uma união monogâmica - união entre um homem e uma mulher com atribuições iguais (NICODEMOS, 2013); União estável - é a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar a sua conversão em casamento (CUNHA, 2011); Família monoparental - é aquela formada pelos ascendentes e seus descendentes (RODRIGUES, 2009); União homoafetiva - está se equiparando à união estável, mas composta por pessoas do mesmo gênero ou opção sexual que passam a exercer direitos e obrigações concernentes às entidades familiares. (CARVALHO, 2012); Família anaparental - consiste em uma modalidade da família pluriparental que resulta da colateralidade de vínculos, podendo ser constituída por vários irmãos, tios e/ou sobrinhos, ou então duas primas, etc. (KUSANO, 2010); e Família eudemonista - “[...] se enfatiza o sentido de busca pelo sujeito de sua felicidade” (DIAS, 2009, p. 54).

Em toda e qualquer composição familiar, o princípio da afetividade deve reger todas as relações familiares e a filiação não pode ser restrita apenas aos filhos biológicos, mas dar lugar à filiação sócio-afetiva que se caracteriza essencialmente pelo afeto que há entre filhos e pais (SOBRAL, 2010).

A família ou entidade familiar é uma das instituições nas quais são transmitidos conhecimentos, crenças e valores aos seus membros de forma natural, para legitimar tais informações. Ela está atrelada à escola nessa função e compartilham as funções sociais, políticas e educacionais, quando transmitem e constroem conhecimentos aos indivíduos que nessa estão inseridos (WRITER, 2011).

2.1 ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM COM A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças apresentam possibilidades variadas de desenvolvimento que ocorrem de acordo com seu crescimento e apropriação de estimulações que favoreçam adquirir autonomia que propiciem sua evolução cognitiva, cultural, emocional, dentre outras, sob as inferências do acompanhamento e participação familiar na primeira infância (PIAGET, 2005).

O desenvolvimento infantil é um processo pelo qual as crianças passam, desenvolvendo suas habilidades e capacidades que embasarão todas as etapas de suas vidas, pois se dará por meio de situações variadas nas quais terão autossuficiência. Cada fase do desenvolvimento infantil é sinalizada com marcos importante a serem alcançados dentro das capacidades específicas, assim o desenvolvimento infantil se subdivide em: físico, cognitivo, social e afetivo. No âmbito de desenvolver-se fisicamente, consistem as situações e evoluções físicas que possibilitam que a criança aprenda a engatinhar, ter equilíbrio para ficar sentada, aprender a andar, correr, pular, desenvolver a coordenação motora e passar a desenhar, escrever, etc. (PIAGET, 2010).

O desenvolvimento cognitivo é referente à capacidade do cérebro das crianças de analisar e organizar as informações adquiridas, ouvidas, aprendidas, e englobá-las aos processos mentais que constituem o pensamento, a linguagem, o raciocínio, memória, resolução de problemas, etc. Isso requer estimulação e tempo para que todas as habilidades se desenvolvam (PIAGET, 2010).

O desenvolvimento social está relacionado à capacidade da criança para estabelecer trocas de informações com seus pares, ou seja, com outras pessoas em um contexto social que ela esteja inserida ou passe a estar compreendendo as normas sociais do grupo que ela conviva. Podendo ser capaz de trocar informações

com outras crianças e adultos, pois assim que se aprendem as normas sociais, cultura e as tradições (PIAGET, 2005).

O desenvolvimento afetivo é referente às emoções que a criança sente, expressa os primeiros anos de sua vida. Considerando o amor que as crianças sentem pelos pais e o carinho pelas pessoas mais próximas como imprescindíveis para que as crianças desenvolvam sua inteligência emocional e evitem futuros problemas ou dificuldades afetivas. Por isso, participação familiar nessas etapas de desenvolvimento infantil é de fundamental importância para que a criança se sinta segura, acolhida e tenha garantido um ambiente acolhedor no qual possa desenvolver todas as suas capacidades (PIAGET, 2005).

Assim, é oportuno considerar as fases do crescimento e do desenvolvimento infantil nas concepções de estudiosos como Piaget, Vygotsky, Freud e Wallon, pois cada um descreve as características específicas da fase ou período do desenvolvimento das crianças.

2.1.1 Fases do crescimento e desenvolvimento infantil embasadas nas teorias de Piaget, Vygotsky, Freud, Wallon e Freire

O biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) pesquisou as crianças e identificou que elas passam do nível menor de conhecimento para o maior, ou seja, é um processo gradativo que vai do nascimento da inteligência até o desenvolver das funções intelectuais. Por isso, sua psicologia piagetiana é denominada de epistemologia genética, com vértice de construtivista, que oportunizou a compreensão acerca de como a criança constrói seu conhecimento. Segundo a teoria piagetiana, o conhecimento não está no sujeito e nem no objeto a ser conhecido, mas é construído por meio da interação entre ambos (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009).

Segundo as descrições da referida teoria, o processo de aquisição e construção do conhecimento oportuniza situações de desequilíbrio cognitivo quando se aprende algo novo, ou há algum problema a ser solucionado, para resolver esse desequilíbrio as estruturas mentais são reorganizadas para que o equilíbrio se estabeleça novamente. Piaget chama esse processo de equilibração e consiste nas tentativas do sujeito de compreender organizar a realidade e seus conhecimentos de modo que um sistema integrado de ações embasadas no que ele acredita oportunize a

adaptação. A adaptação diante das estruturas mentais da criança se constitui por meio de dois processos que Piaget denomina de assimilação e acomodação (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009).

A assimilação é a tentativa de solucionar uma situação específica, utilizando-se da estrutura mental que já formou, assim vai incorporando um novo elemento que se incorpora e assimila ao que já se tem formado. Como se fosse uma atualização comportamental ou mental de repertório que modifica velhas estruturas e assimila novas estruturas, gerando uma acomodação que se dá pelas constantes trocas entre o sujeito e o meio na busca por equilíbrio mental e biológico (PIAGET, 2012).

Piaget também denominou as fases do desenvolvimento cognitivo, já que esse ocorre do menor para o maior nível de conhecimento, de acordo com as estruturas e mudanças intelectuais progressivas que são modificadas, assimiladas e novas são formadas de estágios anteriores para os posteriores. Assim, denominou esses estágios/períodos: Estágio sensório-motor (0 a 2 anos); Estágio pré-operacional (2 a 7 anos); Estágio das operações concretas (7 a 12 anos); Estágio das operações formais (a partir dos 12 anos) (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009).

No período sensório-motor (que compreende a fase desde o nascimento até os 2 anos) como o período no qual a criança percebe e diferencia o mundo por meio das sensações e ações motoras, nesse âmbito, diferenciam-se os objetos externo do próprio corpo por meio da inteligência que capacita às crianças/sujeitos a formar a noção do eu, distinguindo-se dos outros objetos que possam ocupar o mesmo espaço e/ou ambiente. Por volta dos 8 meses, a criança assimila a noção de permanência do objeto, considerando-o mesmo que esteja fora do seu campo de percepção imediata (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009).

Nesse período também se inicia o processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem e a imitação é a mais comum forma pela qual a criança se utiliza no seu primeiro ano de vida. E sua inteligência se desenvolve através da “manipulação de objetos, centra-se, portanto, em percepções e movimentos organizados pelo que Piaget chama de esquemas de ação (agarrar, balançar, jogar o objeto)” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 73).

Além disso, nota-se que o egocentrismo é uma forte característica desse período e isso gera inferências diretas nas relações com as pessoas e com a realidade e, ao

“Ao longo desses dois primeiros anos de vida a criança adquire noções de causalidade, espaço e tempo, que são construídas pela ação” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 73).

Já o período seguinte, entre 2 e 7 anos, foi denominado por Piaget de pré-operacional ou pré-operatório, nesse o destaque é a capacidade que a criança tem de explorar espaços e objetos, considerando ainda suas demonstrações de impulsiva afetividade que se intensifica por meio do contato físico e das expressões dos gestos com os quais demonstram essa afetividade (PILETTI; ROSSATO, 2011).

A linguagem verbal surge e se torna contínua, desenvolve-se de modo muito mais avançado e qualitativo, onde os gestos precisam ser significados mentalmente e possam projetar ações motoras para externar a ação mental (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009). A criança verbaliza suas ações, tece monólogos, brinca, mistura realidade com fantasia e, embora lhe falte lógica para analisar os fatos e objetos e ela não associe quantidade com aspecto e aparência, ela evolui e aprende de modo gradativo e contínuo por meio de suas relações e interações com as demais pessoas e com os objetos (PILETTI; ROSSATO, 2011).

Piaget denominou o terceiro período - entre os 7 e 12 anos - de estágio das operações concretas que se caracteriza pelas grandes aquisições intelectuais, acrescido do predomínio da razão, quando se analisa a realidade. Nesse período a linguagem é egocêntrica e, aos poucos, dá espaço à linguagem social, com atribuição gradativa de espaço para a linguagem social (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009).

As crianças nesse estágio já conseguem consolidar a conservação numérica, assim como de substâncias, volume e peso, além de desenvolverem habilidades que as permitem lidar com Piaget conclui, após diversas experiências com crianças, que, nesse estágio, elas consolidam as noções de conservação de número, substância, volume e peso, além da causalidade. Adquirem novas habilidades para lidar com:

[...] Conceitos de classe, de séries, estabelecendo correspondência entre mais de uma série, ordenando elementos por seu tamanho, incluindo conjuntos, organizando, portanto, o mundo de forma lógica ou operatória. Nesse estágio, o raciocínio caracteriza-se como indutivo, em que apreensão do real se dá num movimento das partes para o todo. Tem necessidade de comprovação empírica de suas elaborações mentais. A transição da intuição à lógica, às operações matemáticas, se concretiza, no decorrer do estágio,

pela possibilidade de construção de agrupamentos e grupos” (PILLETI; ROSSATO, 2011, p. 76).

Para Piaget, o período entre os 7 e 12 anos é o estágio das operações concretas, caracterizado por grandes aquisições intelectuais e um predomínio da razão ao analisar a realidade. A linguagem egocêntrica vai dando gradativamente espaço a linguagem social (PILETTI; ROSSATO, 2011).

Piaget conclui, após diversas experiências com crianças, que, nesse estágio, elas consolidam as noções de conservação de número, substância, volume e peso, além da causalidade. Adquirem novas habilidades para lidar com conceitos de classe, de séries, estabelecendo correspondência entre mais de uma série, ordenando elementos por seu tamanho, incluindo conjuntos, organizando, portanto, o mundo de forma lógica ou operatória. Nesse estágio, o raciocínio caracteriza-se como indutivo, em que apreensão do real se dá num movimento das partes para o todo. Tem necessidade de comprovação empírica de suas elaborações mentais. A transição da intuição à lógica, às operações matemáticas, se concretiza, no decorrer do estágio, pela possibilidade de construção de agrupamentos e grupos” (PILLETI; ROSSATO, 2011, p. 76).

Aos poucos a criança vai organizando seu pensamento de modo que passa a compreender de forma lógica e organizada a realidade. E assim, chega-se ao período das operações formais e se chega à adolescência, quando se passa a ter capacidade de abstrair e raciocinar por hipóteses. Passa-se a ter mais autonomia, a estudar matérias que exijam a abstração e os raciocínios, respectivamente filosofia e matemática, por exemplo. Os adolescentes passam a refletir sobre o seu futuro, considerando as variadas possibilidades (PIAGET, 2012).

Já o russo Lev Semenovich Vygotsky (1886-1934) deixou contribuições importantes acerca das fases de desenvolvimento infantil, inclusive com embasamento que adquiriu nos estudos diversos em áreas também diversas que produziu, como: literatura, direito, psicologia e pedagogia (REGO, 2001).

Os estudos de Vygotsky sobre as já mencionadas fases se compõem como profunda análise do contexto histórico-cultural e como esse influencia na constituição da psique humana, o que significa que esse contexto o homem é estudado como um ser biológico que se transforma em sócio-histórico, pois a parte essencial dele é constituída por meio de um processo cultural da natureza humana (REGO, 2001).

Assim, a interação da criança com o meio sociocultural e os demais indivíduos que compõem esse meio oportunizam o processo de humanização, o acesso ao

conhecimento acumulado e as culturas intelectuais e materiais são repassadas de “geração a geração” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 83).

Portanto, é preciso que as interações sejam mediadas para que tenham qualidade e ofereçam condições de ocorrer aprendizagem, atribuindo significação aos objetos e valores e papéis sociais e às normas, pois as experiências fazem com que individualmente se construa um modo próprio de ser no mundo, repleto de significações (CARVALHO, 2007).

Vygotsky valoriza a consciência individual e os aspectos subjetivos com os quais cada pessoa se constitui como o indivíduo que são elementos essenciais para desenvolver processos psicológicos superiores que permitem compreender que a cultura é a base do processo histórico que está em constante transformação. Por isso, Vygotsky estudou como se desenvolvem o pensamento e a linguagem, pois esses oportunizam a interação (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009).

A linguagem tem duas funções básicas: primeiro o intercâmbio social e depois o pensamento generalizante. É por meio da linguagem que as ocorrências são agrupadas de acordo com as classes de um mesmo grupo conceitual (de objetos, eventos, situações, etc.). A linguagem é extremamente relevante porque é através dela que “o mundo, a materialidade e o simbolismo das construções humanas são apresentados aos sujeitos, e na dialogicidade, os significados são compreendidos, partilhados, internalizados e ressignificados” (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009, p. 65).

Além disso, Vygotsky estudou o quão importante são os brinquedos, a brincadeira e o faz-de-conta no desenvolvimento infantil por oportunizarem às crianças incorporar regras e normas do mundo adulto, além de explorarem o mundo imaginário. Elas podem brincar com uma caixa de papelão (significado concreto) atribuindo o significado de um carro (significado em questão) (PILETTI; ROSSATO, 2011).

Embora Vygotsky não tenha dividido o desenvolvimento infantil em fases ou estágios, ele conceituou que a aprendizagem é um processo de interação constante que ocorre por meio de níveis de desenvolvimento real, potencial e zona de desenvolvimento proximal (PILETTI; ROSSATO, 2011).

Segundo a concepção e os estudos de Vygotsky, há os referidos níveis de desenvolvimento, o desenvolvimento real compreende tudo que a criança já

aprendeu e pode realizar sozinha, autonomamente. O desenvolvimento potencial se refere a todas as suas possibilidades e capacidades de aprender com ajuda de um adulto ou de outra criança que já saiba ou já tenha aprendido. E, no decorrer do processo de aprendizagem há intervalos entre esses dois desenvolvimentos e Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) sob a qual o professor ou ao adulto deve incidir para promover o aprendizado e o desenvolvimento da criança (PILETTI; ROSSATO, 2011).

A função do professor, nas perspectivas de níveis de desenvolvimento de Vygotsky, é de mediação, ou seja, ele deve se portar como mediador:

Nessa perspectiva, o professor constitui-se em um mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, de tal modo que propicia a formação e transformação das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, imaginação, pensamento, linguagem, etc.), por meio da apropriação dos conhecimentos e provocando neles a necessidade de apropriação permanente de novos conhecimentos. Assim, o homem em processo de humanização e culturalização pode encontrar, nas relações com o outro, na educação escolar, as mediações e instrumentalizações necessárias e fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, estruturadas em sistemas funcionais, organizam dinamicamente a vida mental de um indivíduo nas suas relações com seu meio, ajudando em seu desenvolvimento e na apropriação das características produzidas historicamente pelas gerações humanas (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 85).

O professor também deve incidir na ZDP contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento. Além disso, a escola é abordada como um espaço no qual sua função é de fundamental importância para que sejam socializados conhecimentos sistematizados acumulados e apropriação de conceitos científicos, pois a escola deve contribuir com a ressignificação de conceitos espontâneos de situações cotidianas em conceitos científicos que se pode adquirir por meio da educação formal (PILETTI; ROSSATO, 2011).

Já as concepções sobre o desenvolvimento infantil descrito por Sigmund Freud (1856-1939), o médico austríaco que foi fundador da psicanálise, exige que se considere que os primeiros anos da vida de uma criança compõem-se como alicerces sob os quais se estruturam todos os aspectos relacionados à sua personalidade da vida adulta, seja ela saudável ou não (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009).

Segundo os relatos e registro de Freud, tudo que se vivencia é registrado no psiquismo desde a concepção até a morte e todos os acontecimentos possuem três formas de serem aprendidos:

Consciente: sentimentos e pensamentos dos quais temos consciência, conhecimento imediato e que fazem parte do nosso cotidiano; Pré-consciente (subconsciente): conteúdos que podem ser evocados e recuperados facilmente, assim que deseje, sendo possível torná-los conscientes; e inconsciente: que se constitui de instintos (força impulsionadora do comportamento) e ideias, sentimentos, experiências, que são reprimidos, impedidos de serem trazidos à consciência (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 49-50).

Segundo Freud, a psique humana se constitui por três constructos: o id, ego e superego. Respectivamente:

[...] O id é um complexo de excitação insaciável, operando em referência ao princípio de prazer (direcionado a maximizar o prazer e a evitar o que não é prazeroso – a dor. [...] O superego é governado pelas restrições morais, anseia por perfeição e sua função principal é a limitação das satisfações. [...] O ego é fundamentado no princípio de realidade e, ainda deve estar atento à realização adequada dos anseios relativos às demandas sociais (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 51-52).

O id compreende todos os demais; o superego é condizente com o modo que cada um apreende e incorpora normas e regras; o ego é o meio termo de intermediação dos conflitos entre o id e o superego (PILETTI; ROSSATO, 2011).

Nos estudos de Freud foram enfatizados os diversos momentos que interferem no deslocamento da libido, como a energia e pulsão sexual, pois as buscas por prazer delimitam as fases de desenvolvimento sexual e psicoafetivo, sendo oportuno frisar que as zonas erógenas vão mudando de acordo com o crescimento da criança. A primeira fase é a fase oral e vai de 0 a 1 ano, a libido se concentra na boca e é por meio dela que a criança conhece e sente, o prazer dela consiste em colocar todo e qualquer objeto na boca para: comer, sugar, morder e lambear (PILETTI; ROSSATO, 2011).

A segunda fase é a fase anal e compreende o intervalo entre 1 e 3 anos e, durante essa fase, os movimentos intestinais geram muito prazer para as crianças que passam a ter consciência do próprio corpo, percebendo a possibilidade de reter ou eliminar as fezes e a urina. Além disso, nesse período ela passa a precisa

compreender as regras e normas sociais que regulam as condutas em sociedade (PILETTI; ROSSATO, 2011).

A terceira fase descrita por Freud vai dos 3 a 5 anos, chama-se fase fálica e o libido se situa nos órgãos genitais. Ambos os gêneros passam a compreender que há distinções anatomicamente importantes entre os meninos e as meninas, e essas fazem com que se diferenciem e se caracterizem. Há o conflito do complexo de Édipo em que o genitor (do mesmo sexo que a criança) é identificado como exemplo de padrões de comportamentos e a genitora (do sexo oposto) passa a ser referência afetiva, dentro dos padrões do superego dos meninos. Já para as meninas, há um agravante porque a genitora passa a ser vista como rival (PILLETI; ROSSATO, 2011).

De acordo com Glassman e Hadad (2006), o complexo de Édipo é fundamental para ambos os sexos, no que tange ao desenvolvimento do superego, na constituição da base para a identidade sexual e para a formação de relacionamentos amorosos futuros (...) (PILLETI; ROSSATO, 2011, p. 60).

A quarta fase é denominada, segundo Freud, como período de latência e compreende a fase dos 5 a 11 anos de idade. (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009). Essa fase se caracteriza pelo fato das pulsões se canalizarem em atividades artísticas, esportivas e escolares, as amizades são muito importantes e significativas e os professores são ídolos. “Essa identificação com professores pode colaborar positivamente para o aprendizado escolar” (PILLETI, ROSSATO, 2011, p. 60).

Nas concepções do filósofo, médico e psicólogo francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), a compreensão do psiquismo humano, a inteligência e o desenvolvimento infantil integral estão associados às dimensões afetivas, cognitivas e motoras (MAHONEY; ALMEIDA, 2000).

Os estudos de Wallon oportunizaram comprovar que as emoções são cruciais para o desenvolvimento educativo e ele fundamenta suas ideias “em quatro elementos básicos que se articulam constantemente: a afetividade, o movimento (dimensão motora), a inteligência (dimensão cognitiva) e a formação do eu como pessoa” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 103).

Wallon diferenciou as emoções e os afetos, denominou-as de afetividade e elas se desenvolvem quando os organismos, os sujeitos interagem em espaços sociais,

culturais e físicos, pois as emoções se interligam aos aspectos biológicos caracterizados pela fugacidade, transitoriedade que se notam nas expressões corporais. Isso porque elas implicam uma carga de “atração ou repulsão do qual participam extratos orgânicos e cognitivos” (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009, p. 68).

A cognição, a motricidade e a afetividade se articulam e se associam com o meio cultural e social que constituem a personalidade da pessoa e o desenvolvimento humano, segundo Wallon, divide-se em cinco estágios: Impulsivo-emocional que compreende o ínterim de 0 a 1 ano; Sensório-motor e projetivo de 1 a 3 anos; Personalismo de 3 a 6 anos; Categorical e 6 a 10 anos e adolescência que é dos 10 anos em diante (GALVÃO, 2000).

O primeiro estágio é subdividido em duas fases a do estágio impulsivo emocional que vai do nascimento até a criança completar 1 ano e o estágio sensório-motor e projetivo que é de 1 até os 3 anos (MAHONEY; ALMEIDA, 2000). No primeiro deles, o bebê faz gestos para se manifestar, na maioria das situações esses gestos são involuntários e até por impulso, aos poucos se tornam respostas aos estímulos afetivos das pessoas que a cercam, convivem ou cuidam. As emoções e suas formas de expressão, como o choro, por exemplo, mobilizam os cuidados que os adultos têm com os bebês (PILETTI; ROSSATO, 2011).

Já no segundo estágio que é denominado de sensório-motor e projetivo e “O termo projetivo refere-se ao fato de a ação do pensamento precisa dos gestos para exteriorizar o ato mental, que se projeta em atos motores” (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009, p. 69).

O destaque desse estágio é a capacidade de explorar os objetos e espaços físicos, sendo oportuno frisar que a. “A afetividade impulsiva se fortalece pelo contato físico e se expressa pelos gestos” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 106). E nesse estágio, ainda, há um importante marco no avanço qualitativo e de muita significação para os sensórios-motores - que já podem ser interiorizados - que é o desenvolvimento da linguagem (GALVÃO, 2000).

O período seguinte compreende a faixa etária que vai dos 3 aos 6 anos e é denominada de personalismo porque é nesse momento que se desenvolve a personalidade da criança (MAHONEY; ALMEIDA, 2000). Ela passa a adquirir a

consciência de si e de suas relações com aqueles que a cercam, ela começa a construir sua autonomia e também passa a imitar as atitudes e comportamentos de quem ela admira ou convive.

Nesse estágio, a inserção da criança no espaço escolar é muito importante por oportunizar diversas interações, atividades, contatos com espaços e grupos também variados e, nesse âmbito, “A afetividade passa a ocorrer num plano mais simbólico, manifestando-se através de palavras e ideias, incorporando os recursos intelectuais” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 107).

No estágio subsequente, a partir dos 5 anos, nas concepções de Wallon, a criança passa a ter condições de destinar atenção a atividades que não sejam apenas do que lhe interessa e a escola pode oportunizar a introdução de uma variabilidade de novas experiências e atividades (GALVÃO, 2000).

O estágio que compreende a fase dos 6 aos 1 ano, Wallon denominou de categorial e corresponde a um grande avanço intelectual de diferenciação entre o eu o outro, ou seja, “o eu e o do não eu, o que é do seu ponto de vista e o que é do outro” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 108). São progressivos os avanços intelectuais que levam a criança a ter interesse pelas coisas, voltando-se para o conhecimento e para “a conquista do mundo exterior” (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009, p. 69).

Já o brasileiro Paulo Freire (1921-1997) elucidava que era preciso que os educadores investigassem e criassem pedagogias críticas voltadas para a humanização, liberdade e justiça social em seu fazer pedagógico e, embora não tenha estudado o desenvolvimento infantil em fases ou estágios, foi um estudioso de Recife com mais de 20 obras publicadas que ficou conhecido a nível internacional como um dos maiores educadores do século XX pelos ideais de autonomia e emancipação dos excluídos em prol de transformações sociais desde que fosse adotada sua prática políticas para uma educação pública, popular e democrática, com qualidade social que contemplasse crianças, jovens e adultos, ou seja, todos (SANTIAGO, 2001).

Muitas foram suas contribuições para a educação, considerando seus ideais de conscientização social, política e educacional, pois além de sua dedicação e formulação de método para educar jovens e adultos, Freire atribuía significação à brincadeira como eixo norteador da escola de modo que as crianças pudessem criar

e recriar teorias e práticas que as possibilitassem se desenvolver dentro das propostas educacionais enquanto crianças pequenas enquanto sujeitos dotados de conhecimentos (FREIRE, 2000).

Isso porque Freire considerava as crianças como sujeitos aos quais se deve assegurar o direito de expressão, uma vez que possuem saberes, desejos e experiências que são adquiridos e construídos desde a mais tenra idade, ou seja, são seres culturais e históricos “[...] capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40).

Segundo ele, para tal compreensão era necessário ainda estar atento ao fato que as crianças precisam ser compreendidas e entendidas considerando as particularidades (diversidades) que as definem, como: contextos socioculturais, as diferentes necessidades cognitivas, estéticas, expressivas e emocionais que possuem. Assim, são atribuídas - às crianças - possibilidades de existência humana no contexto e perfil que cada uma possui ou construiu.

Portanto, Freire estabelecia característica relacional de suas obras, pensamentos e conceitos para aproximar e articular, atribuindo dinamicidade em prol de uma educação que gerassem temas problematizadores que oportunizassem metodologias que facilitassem a aprendizagem significativa, crítica e criativamente. Como se fosse uma síntese “[...] que aproxima o(s) sujeito(s) e objeto(s) da ação sociocultural-educativa” (SANTIAGO, 2001, p. 128).

Na Educação Infantil, o diálogo é um importante tópico valorizado por Freire enquanto método com o qual se pode utilizar para obter resultados significativos, pois implica e possibilita a troca de saberes, sem se esgotar em si, uma vez que é uma condição para a construção de conhecimentos. O que se justifica porque a condição dialógica oportuniza a problematização do objeto de conhecimento e faz emergir conceitos por meio do questionamento, da crítica, da avaliação, das novas informações, das dimensões que podem ser ampliadas sobre o que se sabe e o que mais é possível conhecer, reconhecer (FREIRE, 2008a). O que é definido como:

[...] uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 2008a, p. 123).

Freire (2008a) esclarece que para isso é preciso que os interesses, as experiências e as expressões das crianças sejam analisadas de modo crítico e com atenção por parte dos educadores, considerando os propósitos educacionais para que sejam organizados os tempos, os espaços nos quais se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, sendo estabelecendo diálogos para situar a criança e para que ela possa externar tudo que fora listado. O que é reiterado por Karlsson (2008) da seguinte forma:

Se realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças. Elas são atores sociais ativos e competentes. Uma criança não pensa exatamente como um adulto. Suas palavras e modo de agir, suas formas de pensar e refletir são muito mais complexos do que geralmente nós pensamos. Se nós queremos que as crianças nos contem algo sobre elas próprias, precisamos levá-las a sério e tratá-las equitativamente. Devemos parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo. E, finalmente, também devemos encorajar a nós mesmos e nos envolver em uma ação compartilhada e recíproca com as crianças, para que entremos em diálogo coletivo com elas (KARLSSON, 2008, p. 165-166).

O diálogo propicia a construção coletiva e colaborativa do conhecimento, o que permite que sejam trabalhadas formas integrais da criança aprender conceitos, valores, habilidades e atitudes, ou seja, oportunizando saberes indispensáveis na Educação Infantil de modo a valorizar e atribuir importância ao desenvolvimento integral da criança diante do aprendizado que potencializa seus conhecimentos, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos. Quando o educador conhece e respeita esses conhecimentos e trabalha de modo a estimular a desenvoltura da criatividade, da capacidade de ler o mundo segundo os interesses da criança, essa última passa a desenvolver e se apropriar, construir novos saberes - partindo do senso comum para o concreto (FREIRE, 2008a).

[...] a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias [...], minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (FREIRE, 2008a, p. 131).

Portanto, a dialogicidade precisa ser entendida em sua amplitude porque apresenta múltiplas linguagens e modos de expressão com os quais são apreendidos saberes por meio de objetivos que movem as crianças a serem curiosas, espontâneas, motivando seu comportamento de busca, de descoberta, de transformação, indo da

curiosidade ao aprendizado com autonomia. “[...] Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando [...]” (FREIRE, 2008b, p. 87).

É preciso que o educador saiba “ouvir” os “comos” e “porquês” dos questionamentos curiosos das crianças para que adquiram saberes que melhorem sua prática docente enquanto exercita as capacidades e habilidades de escuta, tolerância e amorosidade para que possa, respectivamente, passar a falar com a criança e não falar para ela, escutando o diferente, convivendo e respeitando para aprender junto com ele. O que também deve ser desenvolvido entre as crianças para evitar o preconceito e prevenir problemas como: discriminação, violência e exclusão. Estabelecendo novos paradigmas como: solidariedade, respeito e valorização das crianças em prol de comportamentos éticos (FREIRE, 2009b).

Desse modo, o eixo norteador da pedagogia de Freire engloba todos os tempos e espaços da Educação Infantil porque articula o diálogo nas práticas.

O diálogo mãe-criança [professora-criança] inicia o processo de leitura do mundo. Brincar de ver livros com suporte do adulto é um exemplo de andaime [diálogo que surge no ato de nomear objetos]. Ao aprender a estrutura da brincadeira (regra), a criança começa a apontar objetos de seu interesse (intencionalidade), toma decisão (pró-atividade), aprende pela descoberta, constrói conhecimento a cerca do manuseio do livro, manifesta prazer e comunica-se com a mãe por sorrisos, olhares, vocalizações. O jogo configura-se nos turnos de tocar a pintura, olhar para a mãe e vocalizar sons, sempre acompanhados pela ação sustentada pela mãe, que chama a atenção, aponta o nome da figura e repete a ação (KISHIMOTO, 2008, p. 260-261).

A brincadeira passa a ser uma ferramenta que facilita a aprendizagem, pois a ludicidade faz parte da infância e da cultura infantil, devendo para tanto ser explorada e utilizada como possibilidade para a criança aprender a ler o mundo, aprender valores, conceitos, regras, expressar-se e se desenvolver com mais criticidade, atenção e segurança. Condição para a produção e aquisição de conhecimento - e que por isso se impõe como necessidade. Nessas situações a criança aprende conceitos, valores, a expressar emoções e desenvolve seus sentidos orgânicos. Torna-se alerta, curiosa, crítica, confiante. Isso porque o brincar com propósitos pedagógicos, ou reconhecendo a importância e sabendo aplicá-lo “[...] neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2008, p. 48-49).

A brincadeira não pode se constituir como um espaço/tempo único, seja na sala de aula ou nos mais variados espaços fora dele, deve ser utilizada como modo de evitar que o processo de ensino-aprendizagem seja fragmentado, por isso, deve ser utilizada como centro organizador do currículo para que sejam exploradas variadas situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento da criança. A brincadeira pode englobar situações com dança, teatro, contação de histórias, música, artes plásticas, rodas de conversa, dentre outras, nas quais seja oportunizada a construção de conhecimentos mais complexos pela articulação de diferentes conceitos que englobem a curiosidade, a criatividade, a tolerância, a participação, momento de falar e de escutar, troca de experiências, construção de conceitos e conhecimentos (FREIRE, 2009b).

2.1.2 Conceito de Infância

O conceito de infância se consolida como uma discussão que engloba a construção histórica e social da humanidade no decorrer dos tempos (MELLO, 2007). Os estudos realizados e que foram publicados acerca dessa temática compõem a descrição do conceito de infância numa perspectiva da forma como o adulto analisou ou observou o comportamento da criança. Desse modo, há descontinuidade e instabilidade nessa concepção da criança e, conseqüentemente, da infância na sociedade porque as observações evidenciavam o comportamento infantil como algo padronizado, estável, homogêneos, etc. (LIRA, 2015).

Os estudos de Ariès evidenciaram que a sociedade e as famílias, da Idade Média, tinham a criança e a infância como algo que não era merecedor de sensibilidade e memória, devendo ser esquecida ou considerada insignificante diante de quadros constantes de morte prematura (ARIÈS, 2015).

Era muita negligência a ponto das famílias terem muitos filhos e apenas dois ou três sobreviviam em decorrência da falta de higiene e cuidados, e isso era considerado como algo comum e sem nenhum pesar porque “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” (ARIÈS, 2015, p. 21).

Isso era algo constante devido às condições de higiene e saúde precárias até o do século XII, o que fazia os índices de mortalidade infantil serem muitos altos a ponto

das famílias ignorarem bebês com até 2 anos de idade, como se esses não fossem merecedores de atenção, cuidados e carinhos, todo e qualquer esforço era desnecessário com alguém que “tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade” (HEYWOOD, 2004, p. 87).

Não se tinha, naquela época um tratamento específico, sequer literatura infantil ou sobre pediatria, linguagem ou qualquer temática voltada para as crianças, falava-se com elas da mesma forma que se falava com um adulto, pois “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 2012, p. 29).

Por conseguinte, a arte medieval, uma das únicas formas de expressão do real naquela época, não retratava a criança como de fato ela era. As obras retratam crianças com características do homem adulto, porém, em tamanho reduzido. E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social (POSTMAN, 2012, p. 32).

O término da infância da era medieval era aos sete anos, quando as crianças já falavam com desenvoltura e já eram inseridas na vida adulta.

Não muito diferente disso, no século seguinte a criança era considerada como um adulto em tamanho reduzido, não há registros ou relatos acerca da importância da infância ou do nascimento de crianças como algo interessante a ser potencializado nos primeiros anos de vida. A literatura também não traz referências ou registros no período moderno, na Inglaterra, que evidenciassem a infância como algo importante. “A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (HEYWOOD, 2004, p. 10).

A “descoberta” da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos (HEYWOOD, 2004, p. 23).

O período de quarentena era como um íterim de cuidados iniciais essenciais para que os bebês pudessem ser cuidados e crescessem. Aqueles que cresciam eram ensinados e preparados para suas funções em sociedade desde pequenos, por meio do contato com as pessoas com experiência - os adultos. Junto com a

preocupação da Igreja, passou-se a ter a preocupação de disciplinar a criança dentro dos princípios morais associados aos cuidados com de saúde e higiene, transcendendo isso às famílias que passaram a ter preocupação com a saúde física e higiênica de suas crianças (HEYWOOD, 2004).

As crianças deveriam ser cuidadas e educadas exclusivamente pelas mulheres e, também, passou-se a ter um novo conceito da manutenção da vida das crianças, pois as condições de higiene e a preocupação trouxeram importantes melhorias que passaram a ser vistas como responsabilidades dos pais. Até a educação dos filhos passou a ser realizada pelas famílias que antes delegavam essa função às famílias mais ricas ou a outras pessoas (ARIÈS, 2015, p. 12).

Já no século XIII, foram atribuídas às crianças as faculdades do modo de pensar e sentir como antecedentes à razão e aos bons costumes, esses últimos deveriam ser desenvolvidos nas crianças por meio da intervenção dos adultos sob os aspectos de razão e caráter. Entretanto, as crianças eram observadas e compreendidas como páginas a serem preenchidas ao passo que fossem preparadas para viverem a vida adulta, como se fossem um adulto em miniatura, inclusive com vestimentas pesadas e grossas como as dos adultos (ARIÈS, 2015).

A Era Medieval se distinguiu da Era Moderna porque na segunda ocorreram evoluções relacionadas à infância, pois foi a partir do século XVII a criança passou a ser retratada sozinha e sem tanta desfiguração e surgiram estudos de psicologia infantil com os quais se objetivou compreender melhor a mente da criança para que fosse possível adaptar métodos de educação. Os trajes passaram a ser distintos mais leves e mais folgados, com maior possibilidade de movimentos (ARIÈS, 2015).

Com trajes mais soltos e leves era possível que as crianças, em especial os meninos, corressem, brincassem, pulassem, seguindo seu próprio ritmo. E aos poucos a visão das crianças como adultos em miniatura passou a ser superada, quebrando paradigmas. Os olhares passaram a ser de maior humanização e as características peculiares das crianças passaram a ser notadas e retratadas na arte em SUS distinção de corpo, oralidade e descobertas (ARIÈS, 2015).

Superou-se o errôneo conceito de que a infância era composta por crianças consideradas como adultos imperfeitos ao passo que formulou o conceito de que as

crianças são “especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós” (HEYWOOD, 2004, p. 10).

Nesse âmbito, com evoluções e transformações sociais, econômicas e culturais, nos séculos XIX e XX que a infância e, conseqüentemente, as crianças tiveram a atenção, interesse e acompanhamento das famílias e dos estudiosos. Assim, elas saíram do anonimato dos séculos anteriores e - se antes era alto o índice de mortalidade - nos séculos XIX e XX e passou a ter o controle de natalidade para que a assistência fosse mais direcionada e intensa “[...] tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela” (ARIÈS, 2015, p. 12).

Embora a infância e a criança em suas abordagens tenham sido pouco consideradas como importantes, com o passar do tempo ocorreram transformações para que atualmente se pudesse ter uma compreensão da dimensão da infância em decorrência desse percurso histórico que “só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (BUJES, 2001, p. 13).

O percurso de transformações para que se chegasse a definir o conceito de infância foram muitos e com variações impressionantes de acordo com “uma sociedade ou de um tempo a outro” (STEARNS, 2006, p. 12). Assim como o tempo em que se considera como a duração da infância por determinada sociedade, recebendo influências decorrentes do trabalho infantil, das maneiras de punir ou disciplinar e ensinar as crianças, quando elas passaram a frequentar o espaço escolar, etc. (STEARNS, 2006).

De acordo com Heywood (2004, p. 33), a concepção da infância e da criança existe “[...] em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, não é uma construção linear, mas sinuosa”, recebendo também influências dos fatores políticos, econômicos e sociais que ocorreram, ocorrem e poderão vir a acontecer, pois ocasionam a transformações importantes da sociedade e na maneira como a infância é concebida e entendida.

Também por isso, há diferentes concepções de infância de acordo com os diferentes contextos, tempos e lugares nos quais as crianças são inseridas ou consideradas. Assim sendo:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (HEYWOOD, 2004, p. 30).

Dependendo da maneira como a sociedade se organiza ocorre a inserção completa da criança e seus papéis são relevantes, por isso que a ideia de infância variou e varia de acordo com os aspectos da sociedade.

Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006, p. 14).

A autora supracitada também afirma que a infância compreendeu, por um período da história, a fase do nascimento até aproximadamente os 10 anos de idade e se estabelece como uma fase na qual é específico o poder de imaginar, fantasiar e criar, entretanto, deve-se considerar de modo crítico a criança pelo potencial de produção de cultura que ela possui ou apresenta (KRAMER, 2006).

Algo importante na compreensão e concepção da infância foi o surgimento da imprensa que possibilitou a alfabetização socializada, no século XVI, essa alfabetização provocou a ruptura entre a o mundo infantil e o adulto de modo a definir a vida adulta como distinta da vida infantil, baseando-se nas competências de leitura que os adultos tinham e as crianças precisavam aprender. Indiretamente, as crianças foram expulsas do mundo adulto pela incompetência de leitura e fez e emergir a necessidade de criar um mundo novo no qual as crianças fossem inseridas e, para tanto, “Este outro mundo veio a ser conhecido como infância” (POSTMAN, 2012, p. 34).

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (POSTMAN, 2012, p. 28).

No século XVIII o Estado passou a desempenhar o direito de ação protetora da criança, algo inusitado e um tanto radical, pois fez com que a autoridade absoluta dos pais se modificou aos poucos, ao passo que foram adotados “padrões mais

humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças” (POSTMAN, 2012, p. 70).

Isso foi um importante diferencial em relação aos séculos anteriores porque ao assumir tal responsabilidade o governo oportunizou conexões importantes entre as esferas sociais: família, escola e sociedade, além da compreensão significativa de intelectuais que geraram um novo olhar para a infância porque “[...] o clima intelectual do século XVIII – o Iluminismo [...] ajudou a nutrir e divulgar a ideia de infância” (POSTMAN, 2012, p. 71).

Os estudos de Rousseau foram importantes no século XVIII porque ressaltaram como a criança deveria ser vista, propiciando uma conceituação mais moderna - não tanto quanto a atual - da criança que não mais poderia ser vista como um adulto em miniatura, mas com manifestações próprias como ser dotado de capacidade imaginária e de criatividade. Compreendendo que cada fase possui ou apresenta características próprias que contribuem com o desenvolver da sua cognição, com um mundo próprio que precisa ser compreendido a partir da concepção da própria criança. Considerando ainda que, há inferências no conceito de infância de acordo com contexto social, econômico, político, religioso e cultural que ela faz parte, pois “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]” (SARMENTO, 2007, p. 29).

Todas as compreensões implicaram em novas possibilidades de conceituar a infância, considerando as crianças “[...] como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual” (BRASIL, 2004, p. 16).

Portanto, foi com a institucionalização da escola que o foi possível a lentos passos, alterar o conceito de infância e se passou a escolarizar as crianças por meio de uma pedagogia embasada em condutas e melhores expectativas, com rotina e sequências que englobam horários e calendários a serem cumpridos (CORSARO, 2003).

Muitas ainda são as discussões acerca da capacidade de entender e reconhecer - nas crianças e nos adultos - como seres privilegiados ao convívio e à experiência que podem ser transformados em aprendizado respeitando e incluindo a diversidade, pois as relações sociais estão em constante evolução e fazem com que a sociedade confirme sua identidade, realidade e atitudes daqueles que a compõem e integram (MANTOAN, 2005).

Ainda, é preciso reconhecer as características particularidades de cada criança em determinados contextos, sob a óptica dela e considerando que os séculos posteriores foram ainda mais viáveis para tanto. As evoluções e transformações sociais e das políticas educacionais propiciaram ampliar a visão com mais esclarecimentos e embasamentos acerca do quão peculiar é a criança, seu modo de se expressar, agir, crescer e aprender. Assim, a criança é enfatizada pelo Parecer 020/2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), da seguinte forma:

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adulto e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 7).

As políticas educacionais voltaram atenção especial às crianças e foram perceptíveis também na Resolução nº 5 de 2009 (DCNEI) na qual a criança enquanto sujeito de direito é considerada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

Tanto o referencial supracitado quanto a atual Base Nacional Curricular Comum compõem a busca pela estruturação de uma Educação Infantil que integre o cuidar e o educar de modo que se concretizem as propostas que avancem na efetiva implantação de um conjunto de ações práticas que valorizem a criança, seu aprendizado e desenvolvimento pleno.

2.2 BREVE ASSOCIAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS/ FILHOS

As perspectivas sociais e educacionais mudaram com o passar do tempo, com a evolução tecnológica e com a nova estruturação familiar da era globalizada. Se em um passado não muito distante a família era definida por uma composição em que se tinha pais, filhos e outros parentes vivendo num mesmo ambiente, atualmente, isso foi alterado em decorrência das separações dos pais, por exemplo, e por aspectos que são destacados por Dias (2005, p. 210):

A família é um grupo aparentado responsável principalmente pela socialização de suas crianças e pela satisfação de necessidades básicas. Ela consiste em um aglomerado de pessoas relacionadas entre si pelo sangue, casamento, aliança ou adoção, vivendo juntas ou não por um período de tempo indefinido. Muito embora, é necessário ressaltar que essas mudanças não devem ser encaradas como tendências negativas, ou sintomas de "crise". A aparente desorganização da família é um dos aspectos da reestruturação que ela vem sofrendo, os papéis sociais atribuídos entre o homem e a mulher tendem a se modificar não só no lar, mas também no trabalho, na rua, no lazer e em outras esferas da atividade humana (DIAS, 2005, p. 210).

Nota-se que mais mães têm sido as provedoras financeiras em muitas famílias e elas têm saído muito mais dos seus lares para o mercado de trabalho, entretanto, como esta era ou é a figura central de maior responsabilidade na educação dos filhos, essa função tem sido delegada à escola que não consegue estabelecer parâmetros de qualidade sem parceria familiar, pois vem da família as relações de amor, confiança, segurança que alicerçam as bases do relacionamento social que as crianças constroem nas situações e interações cotidianas (ARAÚJO, 2010).

Mesmo que se saiba que a família não é o único canal em que se possa desenvolver a socialização das crianças, entendemos que esse meio de convivência social primeiro é um espaço privilegiado em que se consolidam as contribuições iniciais de mediações entre o homem (criança) e a sociedade, dispendo de modo espontâneo as ideologias sociais de grupos ou modelos que baseiam a própria constituição e educação dos sujeitos (CARVALHO, 2004).

Os contornos sociais da família são notados nas reflexões e nas maneiras que a família os internalizou, de modo consciente ou inconsciente, nas crianças. Mesmo assim, a família possui responsabilidades educacionais que nem sempre tem sido

sua prioridade e assim, ela precisa de auxílio para efetivação do ensino com qualidade uma vez que a família sozinha não tem dado conta e nem reconhecido sua importância nesse processo (PAROLIM, 2007).

Portanto, deve-se reconhecer que a família tem significância ímpar e extrema na garantia de sobrevivência e proteção integral das crianças/filhos, independentemente da sua composição familiar que encontra inúmeras dificuldades no acompanhamento da educação de seus filhos em consequência dos reflexos advindos da sociedade.

É a família, segundo Feijó (2008), que deve desempenhar o decisivo papel de educar, de modo formal e informal, por meio da atribuição de valores éticos e humanitários, pois é no âmbito familiar que devem ser aprofundados os laços de solidariedade e afetividade, construindo marcas sob as quais se possam afirmar e potencializar os valores culturais, por meio de exemplos, já que esses se constituem como importantes formas de aprendizagem, pois:

Quando preservamos valores morais e sociais, quando demonstramos interesse ao próximo, quando somos justos, honestos, equilibrados, assertivos em nossas atitudes, por modelação tenderemos a formar filhos também justos, honestos, equilibrados e interessados em valores sociais (FEIJÓ, 2008, p. 108).

A família também deve ser a principal estimuladora da criticidade nas crianças, sendo flexíveis e com disciplina com a qual se possa estabelecer regras e limites claros e objetivos para incentivar e promover o desenvolvimento da personalidade, na sua conduta, nas relações afetivas, no autocontrole em que a participação e as ações educacionais efetivas se consolidem de modo construtivo, afetuoso e com responsabilidade (FEIJÓ, 2008).

Quando a escola e a família atuam em prol do alcance do mesmo objetivo, de educar com qualidade as crianças, é preciso que se estabeleça uma relação de proximidade que deve ser mantida desde a tenra idade até os anos subsequentes de escolarização, pois é extremamente relevante que a família acompanhe e colabore com a vida escolar de seus filhos sendo a principal responsável pelo sucesso do processo de ensino aprendizagem com auxílio da escola (NOLTE; HARRIS, 2003).

Para tanto, deve-se considerar que o processo mencionado ocorre e se inicia antes do ingresso ou inserção da criança na escola, porque “as crianças são como

esponjas. Absorvem tudo o que fazemos, tudo o que dizemos. Aprendem conosco o tempo todo, mesmo quando não nos damos conta de que estamos ensinando” (NOLTE; HARRIS, 2003, p. 15).

Diante desse pressuposto, quanto maior for a participação da família na vida escolar de seus filhos, mais positividade e significação serão incutidos nos resultados intrínsecos e extrínsecos à aprendizagem das crianças, portanto, a participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente, considerando que “a qualidade do relacionamento que a família e a escola construirão será determinante para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as intuições” (PAROLIM, 2007, p. 36).

Isso porque a educação dos filhos é um processo que exige que a participação familiar de modo constante para repercutir em bons resultados na aprendizagem, além do fato da educação ser um dever e direito a ser assegurado pelo Estado visando o pleno desenvolvimento da pessoa com a colaboração da sociedade (SOARES, 2000).

Para tanto, as atribuições da família no processo de escolarização de seus filhos estão publicamente reconhecidas na legislação brasileira por meio das Diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além da mais recente proposta da educação Infantil que é o Plano Nacional Curricular Comum.

Cabe à família acompanhar a frequência e o rendimento de seus filhos como responsável pelo seu desenvolvimento educacional e é a escola quem deve articular possibilidades de informar a proposta pedagógica da instituição. Entretanto, é crucial que a família seja a principal interessada pelo aprendizado de seus filhos, demonstrando atenção pelas atividades que eles realizam na escola, como uma possibilidade de expressar sua preocupação quanto à atuação da escola, demonstrando apoio e participação direta (LÓPEZ, 2002).

A participação familiar é importante para o processo de ensino aprendizagem de seus filhos e pode ser estabelecida por meio de contatos mais frequentes e diretos, porque as famílias:

Devem manter contatos periódicos com os professores para ter conhecimento constante do processo educativo; - Prestar a colaboração

que lhes for exigida por parte dos professores para tornar mais coerente e eficaz a atuação escolar, tanto no campo acadêmico estrito como no mais amplo das atitudes e dos hábitos de comportamento que se pretende fomentar como parte do projeto educacional da escola (LÓPEZ, 2002, p. 77).

Quanto maior for a participação e acompanhamento familiar de todo o processo, mais a criança se sentirá valorizada e importante tanto no meio escolar quanto no meio familiar (SZYMANSKI, 2009).

O ambiente familiar é propício para inúmeras atividades que envolvem a criança numa ação intencional, numa situação de trocas intersubjetivas que vão se tornando mais complexas ou envolvendo mais intencionalidades, numa perspectiva temporal. As informações que são transmitidas para as crianças vão desenvolvendo a sua identidade no convívio familiar e suas habilidades cognitivas e sociais, ajudando a formar a sua personalidade (SZYMANSKI, 2009, p. 24).

É válido lembrar que é a família que deve propiciar os suportes e bases afetivas que são necessárias para desenvolver e oportunizar bem-estar aos seus filhos, desempenhando papel decisivo na educação formal e informal, pois as crianças são o reflexo dos adultos com os quais elas convivem e interagem.

Quando dificuldades são observadas e diagnosticadas pela escola, e quando a família é participativa, a superação dessas dificuldades ocorrem sem maiores prejuízos ao desenvolvimento e formação da criança e, em especial na Educação Infantil, ambas (escola e família) devem ser complementares no processo de aprendizagem para que a construção de conhecimento se estabeleça em um espaço em que os valores aprendidos no meio familiar sejam incorporados aos fazeres, transposições didático/pedagógicas, adaptando os espaços para que as crianças se insiram na fase inicial da escolarização modelando sua confiança e comportamento (UNESCO, 2003).

Considerando que a Educação Infantil tem como fim a construção do conhecimento e a promoção integral da criança, família e escola devem estabelecer comunicação direta e ambientes saudáveis voltados para a estimulação da educação e da aprendizagem que será sucessiva à medida em que essa parceria for contínua, direta e ativa (PILETTI, 2004).

Assim é fundamental a integração entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil porque

ela funcionará como norteadora de eixos nos quais as crianças possam encontrar apoio, compreensão, carinho e atenção. A boa relação família e escola facilita as discussões e orientações sob assuntos diversos voltados para a oferta e garantia de desenvolvimento e desempenho social e escolar, optando por meios de ação, definindo hipóteses de trabalho que contribuam para motivar e agregar experiências significativas na formação e aprendizado das crianças (SOUZA, 2009).

A família deve assumir seu papel de suporte para a criança, cuidando e educando, proporcionando um ambiente no qual ela possa se desenvolver de modo saudável, com maior probabilidade de se adaptar e de ter suas necessidades atendidas, para tanto, as famílias precisam ouvir e ter mais atenção, ter mais paciência e cuidado para que os laços afetivos se construam de modo que os pais sejam exemplos e fonte segura para as crianças buscarem quando encontrarem obstáculos (ARIÈS, 2006).

Desse modo, família e escola devem se relacionar de modo complementar, como já foi mencionado, objetivando a eficiência do ensino e a interação e aproximação com o contexto social no qual estão inseridos (PILETTI, 2004).

A família precisa compreender que ela possui papel fundamental na vida dos filhos e que educar não é uma tarefa que possa ser delegada somente a escola, é preciso que as famílias contribuam no alcance dos objetivos e propósitos da educação, atuando para superar as possíveis dificuldades que venham a surgir (SOUZA, 2009).

Dessa forma, embora as constituições familiares venham se modificando, o vínculo afetivo entre as crianças e seus pais devem ser positivo para o desempenho das crianças dentro e fora do espaço escolar, mas a falta de estruturação dos lares faz com que as dificuldades que as crianças encontram no decorrer do seu processo de desenvolvimento se acentuem e afetem a escola e a aprendizagem da criança (SOUZA, 2009).

Os pais são ou deveriam ser os maiores estimuladores de seus filhos, por isso sua importância na estimulação do desenvolvimento, da aprendizagem e da educação das crianças. Nesse sentido, para que se obtenha sucesso é preciso que a família desempenhe sua função psicossocial de valorização e de favorecer, facilitar e acompanhar a adaptação cultural da criança baseando essa adaptação em valores desenvolvidos na estruturação familiar que deve dar suporte emocional para a

criança de modo que ela possa se tornar capaz de estabelecer vínculos satisfatórios e garantindo sua integridade física e psíquica (ARAÚJO, 2010).

Quando há participação familiar a aprendizagem se dá de modo mais pleno e significativo, pois há estimulação, reforço e validação familiar para o que a escola ensina e os conhecimentos são aprendidos com mais facilidade, assim a aprendizagem acontece de modo mais eficaz (WITTER, 2011).

Escola e família são duas, das várias e importantes, instituições responsáveis pela educação das crianças de modo que a conduzam adequadamente para que cresçam e se tornem adultos, cidadãos com consciência de suas responsabilidades e com condições de prosperar. A referida responsabilidade é afirmada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 2º, da seguinte forma:

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, 2014, p. 27).

Ambas, família e escola têm extrema importância na aprendizagem das crianças e, para tal fim, a família deve fortalecer o papel da escola ficando sempre bem próxima dela (ZAGURY, 2008). A família é a primeira instituição educadora que a criança tem, e nessa ela “encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos de existir - seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito” (SZYMANZKI, 2003, p.22). Ao passo que:

A escola, entretanto, tem uma especificidade - a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. O problema de as crianças aprenderem fração é da escola. Família nenhuma tem essa obrigação (SZYMANZKI, 2003, p. 99).

Diante do exposto, é possível percebermos que família e escola ocupam posições sociais específicas e ambas são singulares dentro das práticas e das relações que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

E, exatamente por conta dessa singularidade, destacamos a necessidade de construirmos diálogo e espaços de aproximação entre essas instituições, para que dessa forma no contato, no encontro e na parceria entre família e escola a educação oferecida para as crianças seja cada vez mais ampla e construtiva.

2.2.1 Afetividade, aprendizagem e participação familiar

Na primeira infância (0 a 3 anos) a criança aprende por meio do desenvolvimento psicoafetivo, descrito por Freud; Por meio das sensações motoras, pois é por meio do manipular objetos que a criança percebe, movimenta-se e desenvolve sua inteligência, segundo Piaget; E por meio da afetividade, segundo as concepções de Wallon (PILETTI; ROSSATO, 2011; SANTOS; XAVIER, NUNES, 2009; MAHONEY; ALMEIDA, 2000).

De modo geral, o aprendizado se dá na primeira infância de acordo com o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial da criança. Fisicamente isso ocorre pela regulamentação dos ritmos biológicos cotidianos, como a alimentação, o sono, o choro, etc.; Cognitivamente é por meio das ações com base reflexa que os bebês passam do período sensório motor para o simbólico, desenvolvem a linguagem, etc.; E, psicossocialmente pelos padrões de temperamento que podem ser influenciadas pelas mudanças de ambientes e os padrões estabelecidos pelos adultos que cuidam dessa criança (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009).

Por isso, é preciso considerar que na primeira infância os adultos são responsáveis diretos pela sobrevivência da criança que é muito dependente, mas os comportamentos desses adultos podem se constituir como exemplos ou modelos a serem aprendidos (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005). Isso pois:

[...] A aprendizagem ocorre não pelo reforço direto, mas por meio de “modelos”, observando o comportamento de outras pessoas e nele fundamentando os próprios padrões. [...] Bandura conduziu pesquisas completas sobre as características dos modelos que influenciam o comportamento humano. A tendência do indivíduo é modelar o próprio comportamento com base nas pessoas do mesmo sexo e idade, ou seja, nos nossos semelhantes que conseguiram resolver os problemas similares aos nossos. Há uma propensão também de se deixar impressionar por modelos de prestígio e status superiores ao nosso. [...] A abordagem de Bandura consiste em uma teoria de aprendizagem “social”, porque estuda a formação e a modificação do comportamento nas situações sociais (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 306).

Diante dessa perspectiva, é preciso que os adultos modelos expressem a afetividade que Wallon aponta como crucial e tão importante para que o aprendizado ocorra, pois as emoções são expressões da afetividade, do movimento, da inteligência e da formação do eu como pessoa (PILETTI; ROSSATO, 2011).

Por isso, a participação familiar é tão significativa para que as crianças se desenvolvam e aprendam, pois é na família que a criança deve encontrar afetividade, confiança, motivação, autonomia e respeito como alicerces para tanto, e é na família que ocorrem as primeiras aprendizagens da criança (PRADO, 2011).

Deve-se considerar que, nos primeiros anos de vida essa participação é tão relevante, pois as bases de afetividade, caráter e personalidade da criança se embasam (WITTER, 2011). E a família passa a ser responsável pela formação social de modo que as crianças internalizem comportamentos e atitudes de modo natural:

Os pais por sua vez, são os responsáveis diretos na formação social dos seus filhos, de modo que todas as suas atitudes são absorvidas com naturalidade por parte das crianças, já que é no convívio familiar que a criança não só aprende a resolver os conflitos, como também a administrar as questões emocionais e os diferentes e diversos sentimentos das relações pessoais e interpessoais, e ainda a enfrentar as adversidades que a vida pode apresentar, pois essas redes de interações incluem fatores emocionais, sociais, afetivos e culturais (WITTER, 2011, p. 34).

Tais laços contribuem com o fortalecimento para que a criança possa se adaptar aos mais variados meios sociais e situações de conflito, passando a desenvolver sua auto-estima e sua identidade que possibilitarão vivenciar e resolver situações diversas (PORTES, 2000).

A família, segundo Portes (2000), é insubstituível porque propicia subsídios viáveis e oportunos para o pleno desenvolvimento social, cultural, afetivo e pessoal da criança, solidificando a estrutura de construção de valores, emoções, interação social, linguagem, etc. que são “aspectos do desenvolvimento pessoal que podem ser maiores ou menores em decorrência de todo o contexto físico, social, psicológico e ético que o lar oferece à criança” (WITTER, 2011, p. 46).

Cabe ressaltar, ainda, que as experiências do meio familiar pressupõem o desenvolvimento formal da criança, ou seja, todas as experiências em família servirão de base para a aprendizagem no meio escolar, assim como o convívio em outros meios sociais nas etapas posteriores de crescimento e desenvolvimento da criança, legitimando valores morais, éticos, religiosos e sociais que os pais servirão como referência (WITTER, 2011).

Portanto, a participação dos pais e familiares auxilia no desenvolvimento da criança e isso deve ser considerado como um auxílio muito importante na vida escolar, pois

a família e a escola precisam construir e consolidar um relacionamento que promova a construção da identidade e a autonomia da criança, atentando para o fato de que a “a eficácia da educação escolar depende do grau de implicação, enfim do grau de participação dos pais” (LÓPEZ, 2002, p. 82).

Embora tenham interesses comuns, família e escola apresentam formas específicas de educar e a participação da família na vida escolar da criança é relevante porque “As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem na escola (por exemplo: preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (por exemplo: hábitos de conversação) ou não...” (SZYMANZKI, 2003, p. 101).

As pequenas intervenções da família promovem grandes e importantes mudanças comportamentais e no aprendizado, sendo necessário que a família esteja próxima da escola para identificar quais são as dificuldades de aprendizagem, comportamento, etc. da criança (MARANHÃO, 2004). Uma boa relação entre família e escola é importante também por quê:

O que família e escola julgavam suficiente no que tange à educação, já não é. O ideal é que pais, professores e comunidade estreitem seus laços e torne a educação um processo coletivo. Mas não cabe aos professores educar os pais. Seu alvo é o aluno, independente da história familiar que carrega e o influencia (MARANHÃO, 2004, p. 89-90).

Segundo Maranhão (2004) a escola precisa estabelecer um relacionamento com a família que priorize a educação e os avanços, desenvolvimento da criança, estimulando as famílias a participarem das atividades escolares conjuntamente com os filhos, não apenas quando a criança encontra dificuldades, mau desempenho, mas para identificarem como podem somar na educação de seus filhos, sabendo as dificuldades e o desempenho, bem como podem ou o que podem fazer para contribuir (REIS, 2007). Para que isso ocorra de fato:

[...] a escola deverá fomentar e organizar sua tarefa de forma que pais e professores se envolvam em um objetivo comum: colaborar de forma ativa e responsável na educação das crianças. [...] O contato dos educadores com a família é um imprescindível para obter uma visão completa e não escolar do aluno. Esse contato também é necessário para estabelecer um clima de confiança entre ambos, o que, sem dúvida, resultará em benefício da educação da criança (ARRIBAS, 2004, p. 393-394).

A boa convivência entre pais/família e professores deve se estabelecer e gerar confiança e respeito recíprocos, oportunizando que cada um saiba de sua função e os saberes, as informações e os conhecimentos podem ser trocados para que se possam elaborar modelos educacionais mais avançados e de melhor qualidade (SZYMANZKI, 2003). Além disso, é preciso que o trabalho conjunto se desenvolva em prol de:

[...] Inventar modos novos de trazer os professores e os pais para uma relação de trabalho melhor é válida para a própria causa e também beneficia todas as crianças, os pais e professores. Além disso, pode provocar um impacto sobre a aprendizagem das crianças e promover a inclusão social, assim como a inclusão escolar [...] (MITTLER, 2003, p. 205).

Entretanto, embora a participação familiar seja importante para o aprendizado das crianças, muitos são os motivos utilizados para o não envolvimento e aproximação da família com a escola.

[...] sua condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças. Sua baixa escolaridade também dificulta esse acompanhamento. Mas, mesmo assim, muitas demonstram boa vontade e colaboram [...] (SZYMANZKI, 2003, p. 68).

É possível perceber, na atualidade, que algumas famílias apresentam descaso com a educação de seus filhos, omitem-se e tentam repassar para a escola as suas responsabilidades. Isso traz impactos negativos no desenvolvimento da aprendizagem da criança, uma vez que sozinha a escola não alcança esse objetivo de modo pleno. Há ainda outros fatores, como a influência direta da televisão que se torna a companheira das crianças por muitas horas do seu dia, em muitos lares (LÓPEZ, 2002).

Além da falta de tempo disponível para que se estabeleçam situações de convivência diária da família com as crianças, dificultando que sejam transmitidos valores morais e éticos, dificultando também a imposição de limites e disciplina às crianças. Isso pode decorrer da excessiva carga de trabalho dos adultos, pais e ou familiares ou responsáveis pelas crianças na era vigente (WITTER, 2011).

Muitos são os fatores dificultadores da participação familiar e do acompanhamento da vida escolar das crianças/filhos, elas são oriundas da baixa escolaridade dos

pais, dificuldades financeiras das famílias ou até mesmo pela dificuldade que os pais têm em decorrência de suas recordações ruins quanto à sua própria vida escolar:

Os professores e os pais podem ser amigáveis, úteis e corteses mutuamente, mas há uma tensão subjacente inevitável que surge a partir do desequilíbrio de poder entre eles. Muitos pais sentem-se apreensivos e ansiosos quanto a irem às escolas porque carregam consigo suas próprias histórias de experiência com os professores e com a escolarização (MITTLER, 2003, p. 205-2006).

Nota-se que as crianças que são acompanhadas pela família elas são muito mais interessadas pelos estudos, apresentam rendimento escolar bem mais satisfatório, melhor do que o daquelas que não são, pois ficam desmotivadas (MITTLER, 2003). Ao demonstrar interesse e acompanhar os estudos dos filhos e identificar se desempenho ou dificuldade, constitui-se como o modo pelo qual:

Pais e mães são os primeiros, os principais e os mais duradouros educadores de suas crianças. Quando pais e profissionais trabalham juntos durante a infância, os resultados têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem. Então, cada etapa do desenvolvimento deve buscar uma parceria efetiva com os pais (MITTLER, 2003, p. 210).

Isso interfere diretamente no contexto de desenvolvimento e aprendizagem da criança, é preciso que a família se preocupe com a educação, acompanhe as tarefas escolares, pois:

A participação da família é muito importante no desempenho escolar do aluno, e todo educador deseja que os pais acompanhem as lições de casa, participem das reuniões escolares e sejam cooperativos e atentos no desempenho escolar dos filhos na medida certa (BENCINI, 2003, p. 38).

A escola e a família estarão atuando para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças como parceiras, uma vez que:

Uma verdadeira parceria, como em qualquer relação próxima, implica respeito mútuo baseado em uma vontade para aprender com o outro, uma sensação de propósito comum, um compartilhamento de sentimentos. Esses princípios e valores são relevantes para serem trabalhados com todos os pais e mães, mas eles representam somente a pedra fundamental de uma relação de trabalho com as famílias, as quais são diferentes entre si e têm necessidades distintas (MITTLER, 2003, p. 213).

Segundo Mittler (2003) ao estabelecer essa parceria é preciso considerar que as famílias são diferentes entre si, em sua própria composição, em sua participação e interesse pela educação e aprendizado de seus filhos.

2.2.2 Políticas Públicas, Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Projeto Político Pedagógico escolar

Ter políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, no Brasil, foi algo que percorreu grandes transformações a passos lentos porque não havia preocupação do poder político com esse segmento/etapa da educação (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

Os primórdios dessa preocupação se deram com o processo de transformação ideológica com o qual se passou a valorizar o papel da criança na sociedade. Algo que se iniciou e consolidou de fato a partir do século XX (GOMES; COSTA FILHO, 2013).

A educação das crianças até então era considerada de responsabilidade de suas famílias, sem preocupações ou vínculos com instituições educacionais. O que passou a mudar de acordo com as transformações sociais que ocorreram com a revolução industrial, pois assim se passou a ter preocupação e interesse científicos com a educação infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A industrialização trouxe consigo uma série de caracterizadores importantes, como a valorização da mulher e sua inserção no mercado de trabalho e elas lutaram porque era necessário que tivessem um local seguro, com cuidados e educação, no qual pudessem deixar seus filhos ao irem trabalhar (MEDEIROS et. al, 2012). O propósito dessas creches era extremamente assistencialista (GOMES; COSTA FILHO, 2013).

As creches apareciam como resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia. (...) A creche passou a ser sinônimo de conquista. E por isso mesmo é que elas tinham que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais, anteriores a este movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola (MARTINS, 2010, p. 64).

Entretanto, havia distinção no atendimento porque as creches atendiam as crianças de famílias mais humildes e os jardins de infância (atuais pré-escola) atendiam crianças mais ricas. E a preocupação maior era em disponibilizar higiene e saúde às crianças advindas das famílias mais pobres (MEDEIROS et. al, 2012; NASCIMENTO, 2012).

O que passou a ter novas perspectivas com as lutas pela universalização da educação que a colocou como tema central dos debates das políticas públicas, porque a sociedade passou a exigir melhorias na qualidade da educação, além de garantia de acesso à proteção e ao desenvolvimento pleno das crianças e dos adolescentes (KRAMER, 2011; SILVA; PEREZ, 2010; TEBET; ABRAMOWICZ, 2010).

Diante dessa perspectiva, as concepções quanto à infância, ao seu desenvolvimento, a educação, ao papel do Estado e da sociedade para com a educação das crianças pequenas, foram mudando e propiciaram novos paradigmas do setor público que culminaram na elaboração de novas diretrizes de políticas públicas e também de uma legislação educacional que fosse capaz de assegurar e concretizar tais mudanças (LUCAS; MACHADO, 2012; PASCHOAL; MACHADO, 2009; RODRIGUÊS, 2013).

A sociedade havia despertado para reivindicar seus direitos, isso na década de 80, e além de ser promulgada a Constituição Federal de 1988 que propiciou a “extensão do direito universal à educação para as crianças de zero a seis anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas” (MARTINS, 2010, p. 63-64). Outras mudanças importantes ocorreram como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabeleciam articulação de artigos referentes à Educação Infantil enquanto direito da criança como primeira etapa da educação básica, e um dever do Estado (MEDEIROS et. al 2012, NASCIMENTO, 2012).

A LDB situou a criança em seu lugar de direito na sociedade, estabelecendo além do caráter assistencialista, o direito à uma educação de qualidade em que a Educação Infantil é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança, toda criança, sem distinção (TEBET; ABRAMOWICZ, 2010).

Entretanto, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), no ano de 1996, a Educação Infantil não foi priorizada como o Ensino Fundamental e ficou dependente de baixos investimentos das Secretarias de Assistência Social. Isso gerou um desequilíbrio evidenciado de desvalorização em aspectos pedagógicos e financeiros que só foi reorganizado em 2007, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (MEDEIROS et al., 2012; TEBET; ABRAMOWICZ, 2010).

O propósito foi de reparação dos danos no processo de educação e garantia dos os recursos adequados à educação infantil, estabelecendo um rateamento entre todas as matrículas na educação básica (MEDEIROS et al., 2012).

Além do Fundeb que gerou desequilíbrio, a criação da Lei de Responsabilidade Fiscal, no ano de 2000, trouxe impactos também negativos por ser uma tentativa de diminuir os gastos públicos, fazendo com que se contratassem mão-de-obra sem preparo, sem qualificação a custos reduzidos (CORREA, 2011).

Portanto, esses impactos negativos evidenciaram a necessidade de exigir a presença de um docente com formação mínima de ensino médio para atuar nas creches e na pré-escola, cabendo ao município a responsabilidade de formação continuada dos seus docentes em atuação (NASCIMENTO, 2012).

A Educação Infantil foi regulamentada e a partir desse marco que se buscaram estratégias, tanto políticas quanto públicas, para que se alcançasse qualidade na prestação de serviços nessa primeira etapa da educação. Considerando para tanto o desenvolvimento integral da criança, que oportunizou a elaboração do elaborado o Plano Nacional de Educação, no qual foram estabelecidas metas que deveriam ser cumpridas ou atingidas, em todos os níveis da educação inclusive na infantil, até o presente ano (2020) (MEDEIROS et al., 2012).

É oportuno considerar que além de regulamentação e das metas o que atribuiu qualidade à Educação Infantil se associa à prática docente, no qual os profissionais são capacitadas para formar as crianças para a vida (MEDEIROS et al., 2012).

É importante, também, atentar ao fato de que os profissionais que atuam nessa área passaram a atender um número cada vez maior de crianças de 0 a 6 anos sob forma de equipamentos coletivos, subdivididos em creches, escolas maternas, pré-escolas

ou jardins da infância, podendo ser em turnos parciais ou integrais, oportunizando a socialização e interação em prol do desenvolvimento e aprendizado infantil (ROSEMBERG, 2012).

A expansão da oferta de educação extra-familiar não se explica apenas pelo trabalho materno, pois um número significativo de crianças pequenas que frequentam creches-pré-escolas são filhas de mães que não trabalham fora (no Brasil, principalmente a partir dos 4 anos de idade), sejam elas mais ou menos, ricas, instruídas, chefes de domicílio ou cônjuges. Isto é, a expansão da educação infantil, principalmente da pré-escola, também encontra sua razão de ser em nova concepção de pequena infância (ROSEMBERG, 2012, p. 14).

Passou-se a ter interesse por todos os assuntos e temáticas que envolvessem as crianças, foram formulados e regulamentados movimentos sociais e passaram a ser reivindicações de caráter também político alcançar recursos que financiassem a concepção suscitada para que as crianças tivessem acesso à educação, além do vestuário, brinquedos, livros, cosméticos, alimentos, meios de transportes, etc. (ROSEMBERG, 2012).

Além da constituição, a Educação Infantil passou a ser assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), dentre outras leis e planos sob os quais a pretensão era alcançar avanços e para atribuir uma nova responsabilidade aos municípios para atender a demanda de modo que a criança pequena tenha acesso à educação em creches e pré-escolas (MARTINS, 2010).

Por meio da constituição as crianças e adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direitos, por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação, dentre os direitos que deveriam ser assegurados estava como um dos prioritários a educação, nessa a primeira etapa passou a ser a Educação Infantil, com a finalidade de desenvolver a criança - de 0 a 6 anos - integralmente, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Subdividindo as Creches para as crianças de até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos. Exigindo que os profissionais que optassem por atuar na educação fossem formados e capacitados para analisar, avaliar, compreender e sistematizar o currículo que oportunize conhecimentos e habilidades de aprender, evoluir, crescer, adaptar-se, criar e inovar, conciliando tecnologias, metodologias variadas, mediação na construção do conhecimento, com dinamicidade e criatividade na construção dos saberes (KARAM, 2008).

O Plano Nacional de Educação (PNE) passou a ser o foco das atenções das organizações ligadas à educação, nele foram dispostas as diretrizes, metas, estratégias e os objetivos para a Educação Infantil. Pontuando a necessidade de aumentar a oferta e os garantir os padrões mínimos de infraestrutura para funcionamento, enfatizando a importância de profissionais capacitados, alimentação apropriada para as crianças, materiais, dentre outras, objetivando obter qualidade e promoção das condições educativas básicas das crianças (KARAM, 2008).

Por meio das políticas públicas, ficou especificado que caberia aos municípios a incumbência de organizar e definir, além do ensino fundamental, as competências da Educação Infantil.

Especificamente, a responsabilidade do município passou a ser oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitindo a atuação em outros níveis somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (SARMENTO, 2009, p. 2).

Por meio das exigências do Plano Nacional de Educação, junto às leis e regulamentações da Educação Infantil, foi necessário estabelecer um estudo acerca da caracterização dos municípios e criar um sistema municipal de ensino compreendendo sua sustentação, seus mecanismos de interação com os outros entes federativos, para estabelecer possibilidades e limites de implementação desse sistema (SARMENTO, 2009).

Dentre as possibilidades, os municípios estruturaram melhor a rede escolar, fortaleceram os valores e a cultura local, o entrosamento entre as autoridades e órgãos foi facilitado, entretanto, evidenciou-se a falta de informações sobre sua estrutura, sua organização e seu funcionamento, acrescidos de dificuldades financeiras que trouxeram comprometimentos tanto na ampliação de equipes e de serviços quanto na própria administração e acompanhamento das unidades escolares. Mesmo assim, a educação e o direito à educação, como os direitos sociais no Brasil, continuam em disputa (KRUPPA, 2017).

Foi implementada ainda a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, nessa foram alterados alguns aspectos da LDB no que se refere à Educação Infantil, como por exemplo nos quesitos de embates e discussões relativos à escolarização e, dentre

as melhorias asseguradas está a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro e obrigatoriedade de ensino dessa idade até os dezessete anos, obrigatoriedade de matrícula. E a estratégia utilizada pelos municípios para tal atendimento foi a parcialização do ensino (BRASIL, 2017).

Já a identificação da ação educativa/pedagógica das escolas passou a ser descrito em sua totalidade no Projeto Político Pedagógico, considerando a realidade, o entorno social e as aspirações que conferem ao currículo e aos projetos o caráter de emancipação, construído de modo coletivo, flexível e democrático em prol da integração de valores e particularidades (VASCONCELOS, 2004).

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza o seu processo de trabalho pedagógico, como na gestão que é exercida pelos interessados, que implica o repensar da estrutura de poder da escola (VEIGA, 2013, p. 40).

A construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico não apenas com a finalidade de cumprir exigências burocráticas e legais para ficar guardado, mas deve ser um importante elo entre a escola em seus paradigmas e a sociedade, com propostas de construção de novos paradigmas e concepções educacionais, propiciando a restauração de princípios e a construção de novos conhecimentos. Isso porque "O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação" (LIBÂNEO, 2005, p. 345).

Dentre os princípios enfatizados pelo Projeto Político Pedagógico está a participação porque ela deve ser uma ferramenta de fortalecimento entre as relações família X escola X comunidade de modo mais estreito, democratizando o processo educacional.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

Analisando a nomenclatura é possível compreender a abrangência de um Projeto Político Pedagógico. Isso porque projeto significa planejamento para algo ou algum propósito (VEIGA, 2013). É projetar algo futuro ou adiante que contemple os já mencionados objetivos e as ações ou métodos pelos quais será possível alcançar, atendendo aos alunos inseridos no processo de escolarização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010).

Além disso, o projeto deve ser pedagógico por conduzir os alunos e as crianças no decorrer das ações educativas de modo que se formem enquanto cidadãos. Por ter caráter de vínculo e compromisso social, o projeto pedagógico também tem caráter político, dada a função social da escola (VASCONCELLOS, 2014). Consolidando assim:

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2014, p. 169).

Objetiva-se proporcionar condições de participação a todos os envolvidos, direta e indiretamente, no processo educacional para que se alcance mais qualidade, sejam superados os índices de evasão e repetência, assegurando uma permanência mais significativa, definindo os fins e o tipo de escola que se pretende implementar, considerando o cidadão que se pretende formar e quais as ações que nortearão todo o processo (VEIGA, 2013). Para que os alunos a serem formados possam ter condições de dominar os conhecimentos e possam desenvolver habilidades e capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis com as quais adquiram maturidade para compreender suas necessidades pessoais/individuais ou sociais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010).

3 METODOLOGIA

O presente estudo possui um recorte qualitativo em que foram levantados dados partindo da combinação de técnicas de pesquisa bibliográfica na perspectiva das autoras Marconi e Lakatos (2011, p. 43-44), segundo as quais:

Trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...].

Sendo assim, a opção pelo delineamento da pesquisa como qualitativa se justifica porque dessa maneira será possível elencar dados e integrá-los gerando uma melhor compreensão acerca do problema da pesquisa e, ainda, permitirá que se obtenham as mais variadas possibilidades de estudos e análises.

É importante realizar a pesquisa qualitativa, sob as perspectivas de Marconi; Lakatos (2011), para elencar as possibilidades e dificuldades que as famílias encontram em participar da vida escolar de seus filhos, como a estruturação familiar se modificou no decorrer do tempo e quais são as inferências positivas e negativas que a participação familiar representa no aprendizado, na socialização e na autonomia das crianças.

A pesquisa teve como objeto de estudo compreender como a participação familiar pode influenciar positivamente no processo de desenvolvimento de aprendizagem das crianças matriculadas na Educação Infantil situadas no município de Presidente Kennedy - ES. Objetivando analisar acerca da importância da parceria entre família e escola com o propósito comum delas ser o aprendizado das crianças, destacando que cada uma destas entidades tem uma função específica no processo educativo.

Para tal compreensão, foram utilizados na pesquisa qualitativa eixos norteadores para respaldar a relevância da parceria entre família e escola compartilhando o ideal de atuação como instituições educativas voltadas para auxílio e mediação na superação dos conflitos e dificuldades de aprendizado das crianças que é algo que preocupa a escola e a família.

Foram realizadas pesquisas e estudos sobre esses assuntos utilizando como referência as publicações de autoria relevante e conceituada como Prado (2011),

Romanelli (2009), Lopez (2002), Witter (2011) dentre outros para fundamentar e validar o processo de análise, discussão e construção dos resultados.

A fim de traçar um apanhado bibliográfico com confirmação ou não dos dados obtidos, foi realizada a pesquisa de campo de caráter quantitativo o que, nas concepções de Marconi; Lakatos (2011) é viável para a quantificação de situações.

E no presente estudo, aplicou-se para identificar a participação familiar no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos, com possível classificação e mensuração dos dados alcançados por meio da análise adquirida através de: observações de aula, acompanhamentos de reuniões e atendimentos aos pais, aplicação de entrevistas Semiestruturadas e questionários às famílias e aos professores das crianças matriculadas em uma creche do município de Presidente Kennedy-ES: “Creche Menino Jesus”, no ano de 2018/2019. A creche foi escolhida porque é uma das unidades do município que dispõe de oferta da Educação Infantil e por se compor como um vasto campo de observação e estudo do segmento em análise pela quantidade de alunos atendidos, pela receptividade dos responsáveis pela escola quanto ao estudo, etc.

Sendo assim, a “Creche Menino Jesus” está localizada na Avenida Orestes Baiense S/N, na Sede do município, funciona em tempo integral, possui 08 turmas de Educação Infantil, sendo 02 turmas de Berçário 1, duas de Berçário 2, duas de Maternal 1 e duas Maternal 2, totalizando 220 alunos matriculados. Possui 08 professores que atuam nas referidas turmas sendo que cada um deles trabalha com 02 auxiliares por turma.

A princípio, foi realizada uma reunião com a direção e equipe pedagógica para exposição do Projeto e das atividades que seriam aplicadas abrangendo professores, familiares e aluno da Creche “Menino Jesus”.

Sendo que, previamente à reunião com a família, foram elaborados convites aos pais e/ou responsáveis abordando a importância de sua participação na vida escolar de seus filhos.

Após a apresentação do projeto houve plena aceitação de todos, já que contemplava uma interação mais efetiva entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, a pedagoga da creche fez uma breve apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar para apontar as atribuições que competem aos professores, aos pais e aos alunos.

Considerando que a problemática existente é a interação e participação da família junto à escola, na promoção do processo de ensino-aprendizagem aluno, propôs-se, a implementação do projeto Família na Escola.

O projeto foi elaborado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Presidente Kennedy e desenvolvido na Creche Menino Jesus junto à família, aos professores, à equipe pedagógica e aos alunos da instituição pesquisada.

Na sequência, a pedagoga da Rede Municipal de Educação apresentou uma palestra que teve como o tema “Família na escola: uma parceria que dá certo!” com o intuito de reforçar a importância da relação da família e escola como uma relação de confiança e parceria.

Muito se discutiu sobre a necessidade de diálogo entre escola e família, assim como a dificuldade enfrentada para que essa comunicação se estabeleça entre ambos.

Uma situação evidenciada que comumente ocorre é a transferência de responsabilidades da família para a escola, por isso, buscando evidenciar isso de modo mais nítido e que merece atenção e mudança de postura, elaborei um Infográfico que traz em seu contexto as diretrizes que auxiliaram os pais nessa aproximação. O produto foi apresentado e, também, distribuído aos pais ao término da reunião.

Também foram aplicados questionários aos pais e/ou responsáveis, pois permitiram tabular o percentual de familiares que participam da vida escolar dos filhos, assim como a identificação da importância dessa participação no aprendizado. Considerando que o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 203), as perguntas foram elaboradas, estruturadas e aplicadas a fim de identificar se os responsáveis colaboram ou participam na realização das tarefas de casa, participam de reuniões, conselhos, atividades, eventos e festividades que a escola oferece.

Foram observadas também a frequência da participação dos familiares nas reuniões de pais, nos conselhos de classes e nas reuniões, isso por meio da ata e lista de presença que foram importantes evidência da busca de entendimento dos propósitos pedagógicos e da parceria entre família e escola.

Além disso, foram realizadas observação das aulas que compreenderam 02 visitas mensais de acompanhamento, nos meses dos anos de 2018 e 2019, sendo importante ressaltar que ocorreram - na instituição pesquisada - três nomeações distintas para ocupar o cargo de Diretor(a) no decorrer desta pesquisa, o que influenciou de forma direta nos resultados alcançados.

Analisei, também, os registros dispostos em diário de observação acerca do planejamento, transposições didáticas, estratégias metodológicas utilizadas nas aulas, participação e interesse das crianças, etc. - essas análises compuseram uma forma de evidência do desenvolvimento da criança que é alicerçado em um meio familiar bem estruturado, consciente de suas atribuições, possibilidades e contribuição atuante e participativa, ao passo que possibilitou pensar acerca dos casos nos quais a criança não dispõe de uma família com as características participativas listadas.

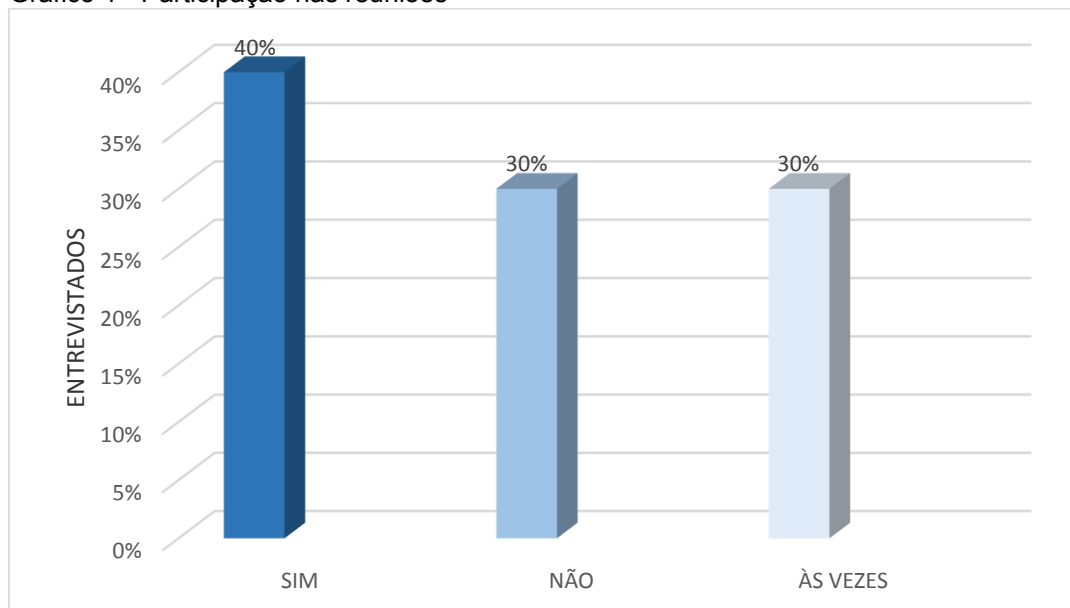
Todas as observações e dados foram importantes, no decorrer da pesquisa, para a interpretação e a avaliação de todos os resultados que foram dispostos em gráficos - descritos com atenção e reflexão contínuas - no intuito de significar e compreender todos os detalhes que são mencionados na pesquisa bibliográfica e que se constata no meio escolar, na vida e no aprendizado das crianças, o que culminou na fase de elaboração das conclusões finais da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FAMILIARES

Os prévios trabalhos que se consolidaram por meio de palestras, visitas de campo, atividades coletivas na creche “Menino Jesus” acerca da importância da participação familiar na vida escolar e no aprendizado das crianças matriculadas na Educação Infantil, oportunizaram a obtenção dos resultados dispostos a seguir e que são referentes aos dados tabulados através do questionário 1 aplicado a um grupo de 10 entrevistados, sendo esses 10 familiares ou responsáveis por alunos, objetivando compreender o quanto participavam de reuniões institucionais. Conforme Gráfico 1, disposto abaixo, em relação à participação dos familiares nas reuniões institucionais, 40% dos entrevistados responderam que participam das reuniões institucionais, o que evidenciou-se como a opção de resposta como maior representatividade em relação à frequência com que os familiares ou responsáveis dos familiares participam dessa atividade ofertada, para a qual são convidados a comparecerem na escola pesquisada.

Gráfico 1 - Participação nas reuniões

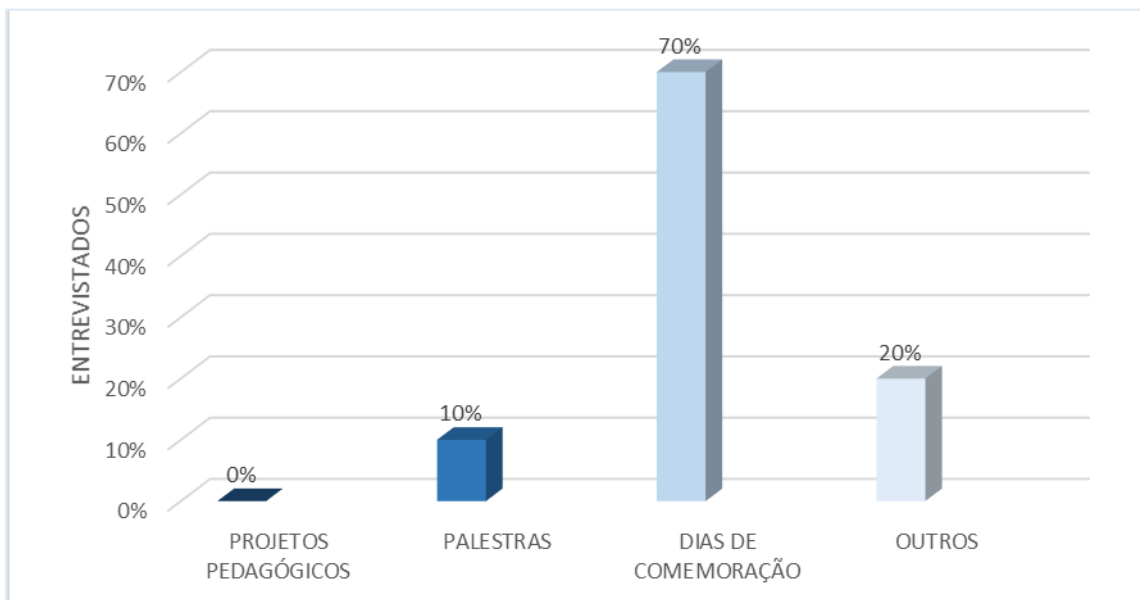


Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

A participação familiar nas reuniões que ocorrem na escola fazem com que esse espaço se torne democrático, com possibilidades de diálogo entre os professores, os funcionários, os gestores, os alunos e os familiares dos alunos, buscando transparência, participação e tomadas de decisões coletivas (FREIRE, 2008b).

Além da importância da participação em reuniões, buscou-se visualizar em quais outras atividades os familiares se motivam a estarem presentes no ambiente escolar e, como pode ser visualizado no Gráfico 2, as respostas apontaram que a maior parte dos participantes, 70% deles frequenta a creche em dias e momentos de comemoração festivas, inclusive a “Festa da Primavera” foi citada como um desses momentos.

Gráfico 2 - Outros momentos na creche

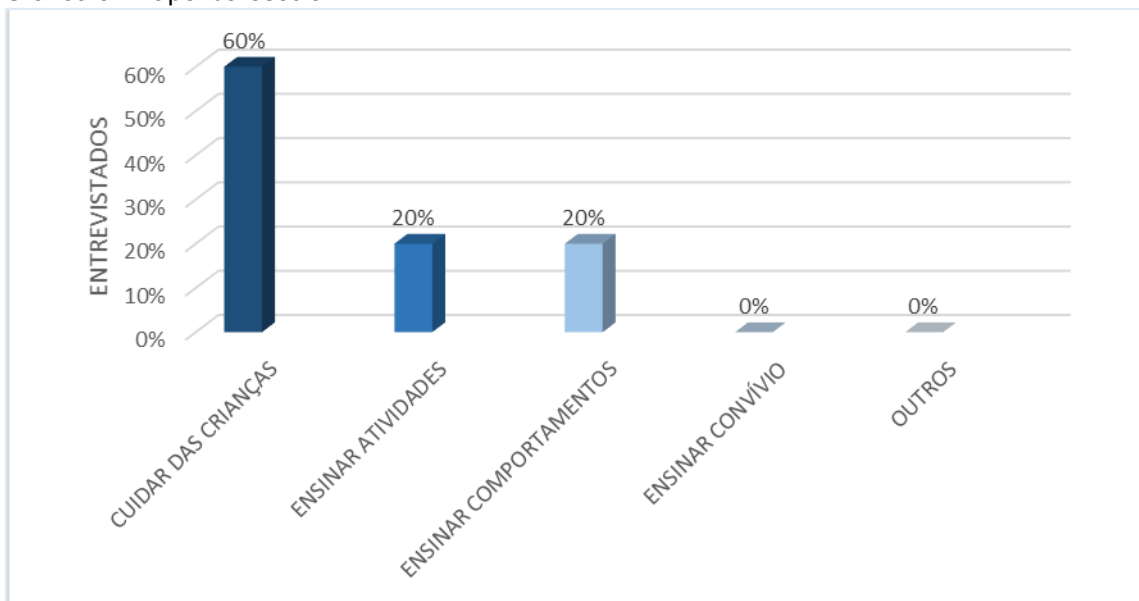


Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

O percentual de participação identificado em maior proporção nas datas comemorativas e festivas se justifica porque nesses eventos ocorre a interação entre os componentes da equipe escolar com os familiares dos alunos que frequentam a escola, o que na concepção freiriana é elucidado pelo fato do contexto coletivo propiciar cooperação e aproximar pessoas como autoras de uma práxis de autonomia. Assim, pode-se tomar consciência e realizar a conscientização sobre o quanto é importante participar não apenas das festividades, mas das demais atividades nas quais a coletividade é relevante (FREIRE, 2008b).

Outro importante tópicos questionado foi sobre o papel da escola na vida e no desenvolvimento dos alunos. As respostas foram dispostas no Gráfico 3 e expõem que a maior parte dos familiares - 60% deles – responderam que a instituição tem o papel principal de cuidar das crianças, já os percentuais referentes ao papel de ensinar atividades e ensinar comportamentos adequados vem na sequência com 20% cada, respectivamente.

Gráfico 3 - Papel da escola

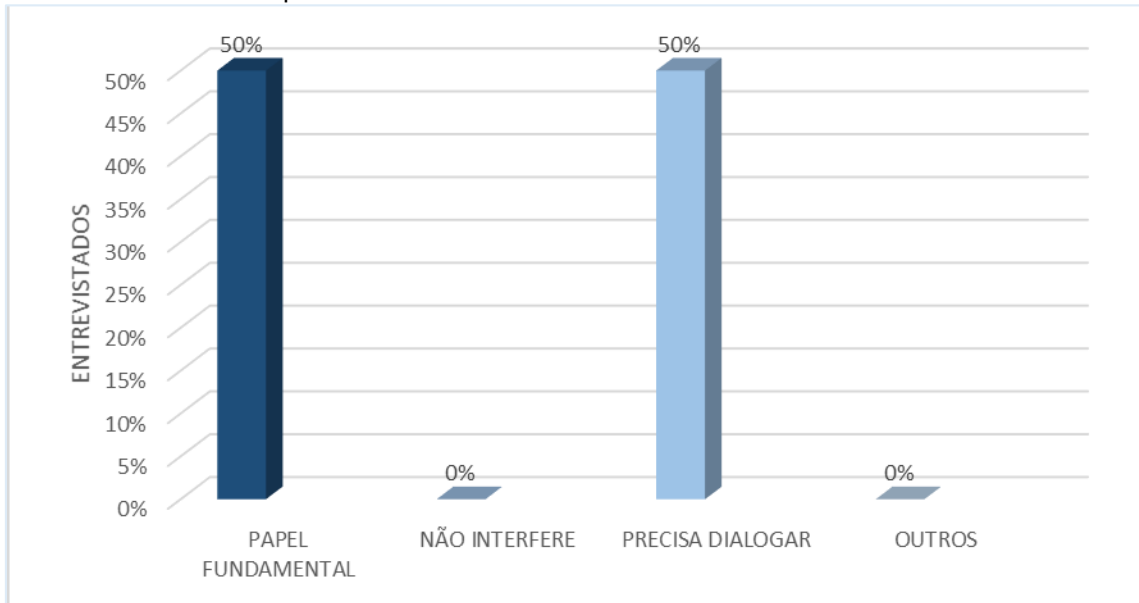


Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

O referido gráfico deixa nítido que os familiares questionados delegam à escola a função de cuidar como a de maior significação, ao passo que a escola e a família devem compartilhar importantes atribuições e funções de cuidado, educação, promoção do aprendizado das crianças, ou seja, ambas instituições (familiar e escolar) devem promover o aprendizado e o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças (WITTER, 2011).

Além do papel da escola, foi questionado também sobre o papel dos professores e os familiares ficaram bem divididos, como disposto no Gráfico 4, cinco (05) deles responderam que o trabalho do professor tem um papel fundamental no desenvolvimento escolar de seus filhos e os outros cinco (05) afirmaram que o trabalho do professor precisa de uma maior abertura ao diálogo com os familiares.

Gráfico 4 - Trabalho do professor



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

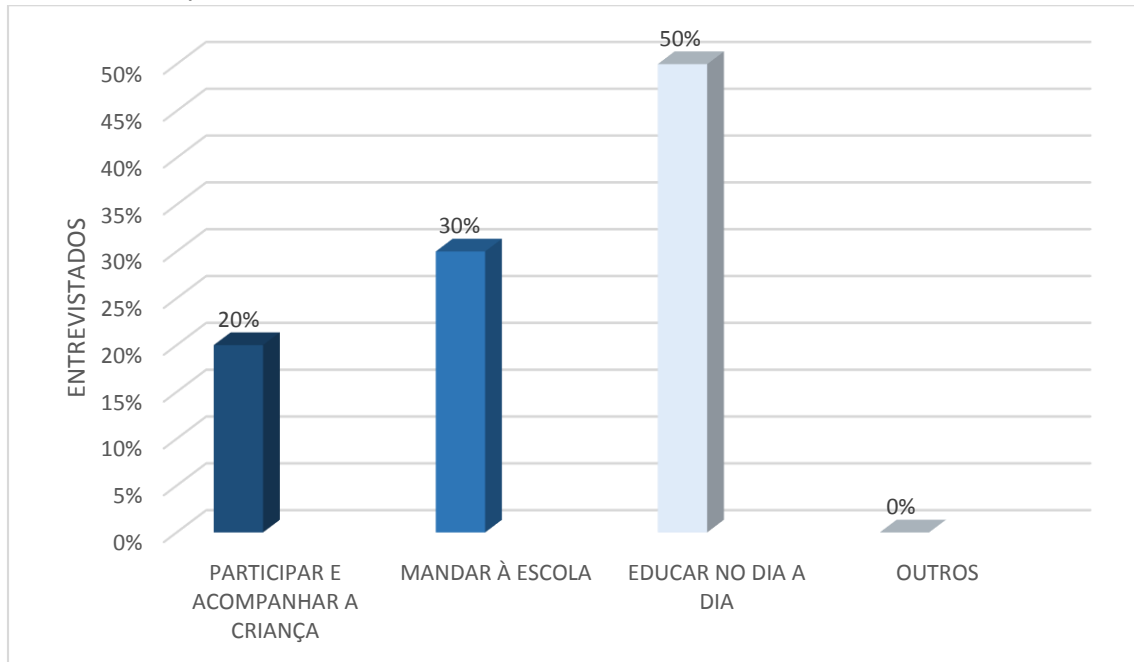
O professor tem papel fundamental, como 50% dos familiares apontaram porque, conforme Libâneo (2010), é mediador na socialização e no aprendizado das crianças.

Já o diálogo que 50% dos familiares apontaram que os professores devem estar mais abertos a manter, consolida-se como oportuno porque é por meio dele que se pode relatar aos familiares quais são as potencialidades, as dificuldades ou outros aspectos importantes no desenvolvimento e comportamento das crianças no meio escolar que ainda não tenham sido evidenciados, apresentados ou observados no meio familiar.

No decorrer do questionário os familiares foram indagados acerca das responsabilidades da família em relação ao processo educativo das crianças e a maioria deles afirmou que cabe à família a responsabilidade de educar para o dia-a-dia. Sendo que as opções “mandar à escola” e “participar e acompanhar o desenvolvimento das crianças” seguiram como as que apareceram como respostas na sequência, conforme dados dispostos abaixo, no Gráfico 5.

Notou-se que para 50% das famílias a responsabilidade de cuidar é mais importante, ao passo que a responsabilidade de mandar seus filhos à escola que foi apontada por 30% deles, e participar e acompanhar a criança foi a opção escolhida 20% dos familiares.

Gráfico 5 - Responsabilidade da família



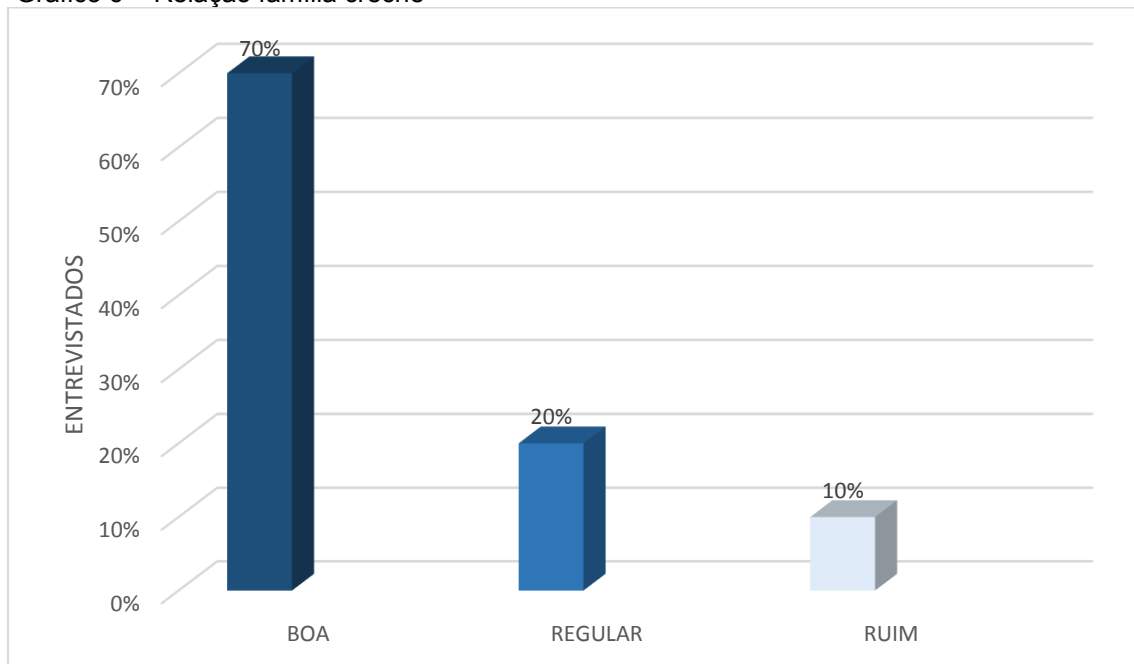
Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Entretanto, López (2002) ressalta que cabe à família a responsabilidade de acompanhar de modo bem amplo o desenvolvimento da criança, de suas aprendizagens e dificuldades. Além de ser sua responsabilidade, conferida até por lei, de matricular e oportunizar formas dessa criança ir à escola que é o meio no qual ela irá aprender a conviver e desenvolver os hábitos de socialização que a vida em comunidade requer.

Quando questionados sobre a relação família-creche, a maioria dos pais a descreveram como “boa” (07 entrevistas elegeram essa opção), ou seja, 70% dos entrevistados afirmaram que a relação vivenciada na creche, com os professores, é uma boa relação, conforme apresentado no Gráfico 6.

Uma boa relação entre os professores e os familiares de seus alunos deve ser estabelecida, mantida, melhorada e reforçada para que os professores possam estabelecer contatos pelos quais possam relatar e informar às famílias as crianças estão se desenvolvendo e apreendendo dentro do processo educativo, o que os familiares podem fazer para colaborar nesse processo para ser mais eficaz e coerente, com amplitude de possibilidades de estimulação, diálogo, interação e possibilidades de estimulação e acompanhamento que oportunizem e facilitem o aprendizado das crianças, o que deve ser o ponto em comum pra os professores e os familiares de seus alunos (LÓPEZ, 2002).

Gráfico 6 – Relação família creche

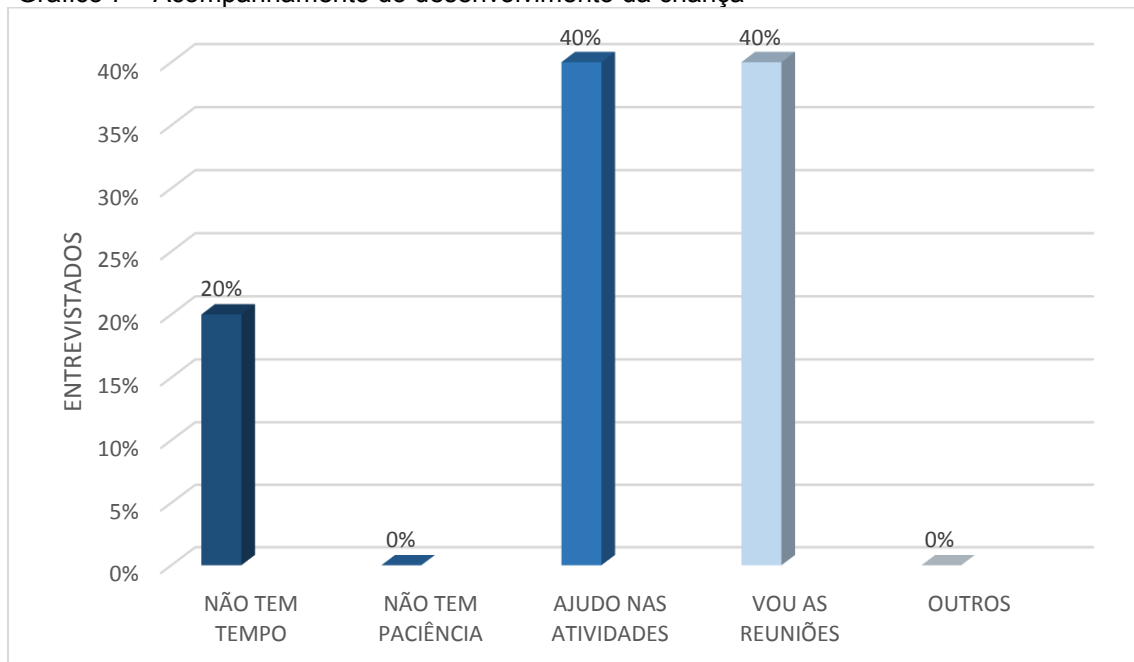


Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a relação família-creche, a maioria dos pais a descreveram como “boa” (07 entrevistas elegeram essa opção), ou seja, 70% dos entrevistados afirmaram que a relação vivenciada na creche, com os professores, é uma boa relação, conforme apresentado no Gráfico 6.

Uma boa relação entre os professores e os familiares de seus alunos deve ser estabelecida, mantida, melhorada e reforçada para que os professores possam estabelecer contatos pelos quais possam relatar e informar às famílias as crianças estão se desenvolvendo e apreendendo dentro do processo educativo, o que os familiares podem fazer para colaborar nesse processo para ser mais eficaz e coerente, com amplitude de possibilidades de estimulação, diálogo, interação e possibilidades de estimulação e acompanhamento que oportunizem e facilitem o aprendizado das crianças, o que deve ser o ponto em comum pra os professores e os familiares de seus alunos (LÓPEZ, 2002).

Gráfico 7 – Acompanhamento do desenvolvimento da criança



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

A falta de tempo apontada por 20% já mencionados é algo que assola famílias e impedem que essas participem da vida escolar dos filhos por diversos fatores, em pleno século XXI, dentre as principais causas estão as jornadas de trabalho extenuantes, mantidas para prover a sobrevivência ou manutenção de melhores condições de vida da família que, em contrapartida, tem menos tempo para estar em contato com os filhos, acompanhar as atividades diárias e/ou escolares dos filhos (FERNÁNDEZ, 2004).

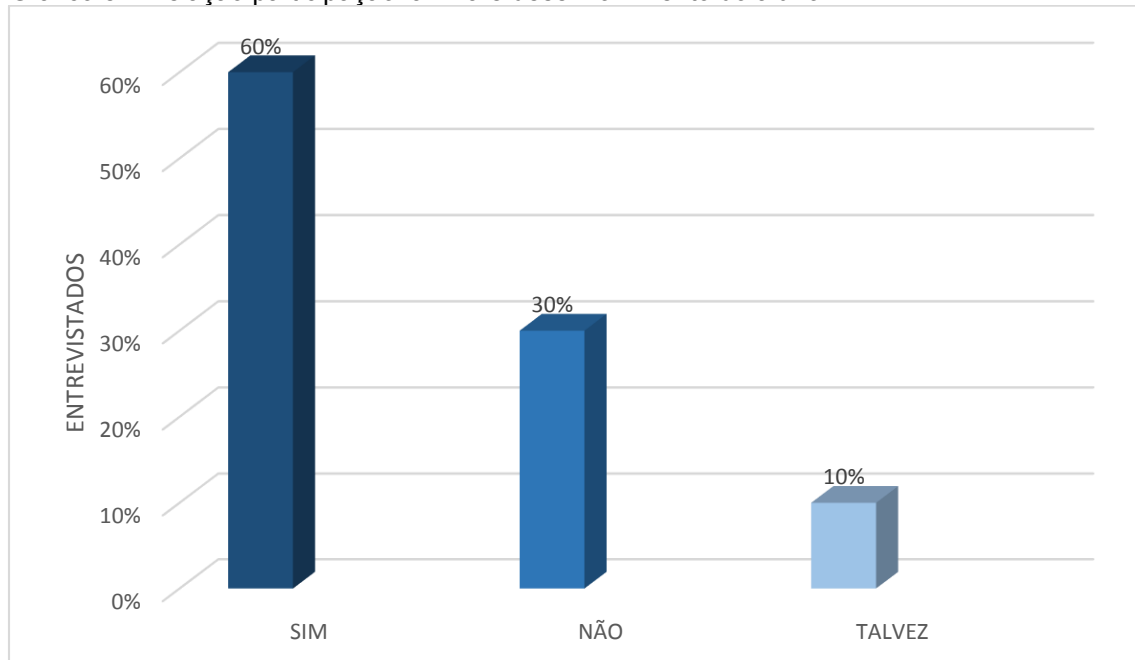
Esse questionamento possibilitou, ainda, entender quais os sentidos e as definições que os pais têm acerca do que seja relevante no que diz respeito ao acompanhamento e à participação deles na vida escolar de seus filhos, ao passo que deveriam compreender a amplitude de possibilidades de acompanhamentos, o quão são importantes, necessários, válidos e significativos no desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, social e cultural dos seus filhos (FREDDO, 2004).

O próximo questionamento foi sobre a relação entre uma participação ativa dos familiares no contexto escolar e o desenvolvimento adequado das crianças. Dos dez (10) familiares questionados, seis (06) responderam “sim”, três (03) “não” e um (01) “talvez”, vide Gráfico 8. Isso demonstra que 60% dos pais atribuem a devida importância à participação de modo ativo, contínuo na vida escolar de seus filhos, o que é descrito por Ferreira e Barrera (2010) como necessidade e responsabilidade

enquanto atribuição que implicam nos resultados com sucesso/êxito na vida escolar dos filhos (FERREIRA; BARRERA, 2010).

Os 30% que responderam “não” precisam entender que quando há participação familiar a aprendizagem se dá de modo mais pleno e significativo, porque quando a família atua junto à escola, de modo direto, participativo, reforça-se no ambiente familiar conceitos, aprendizados ensinados e trabalhados na escola e assim o processo de ensino-aprendizagem se consolida de modo mais eficaz (WITTER, 2011).

Gráfico 8 – Relação participação família e desenvolvimento do aluno

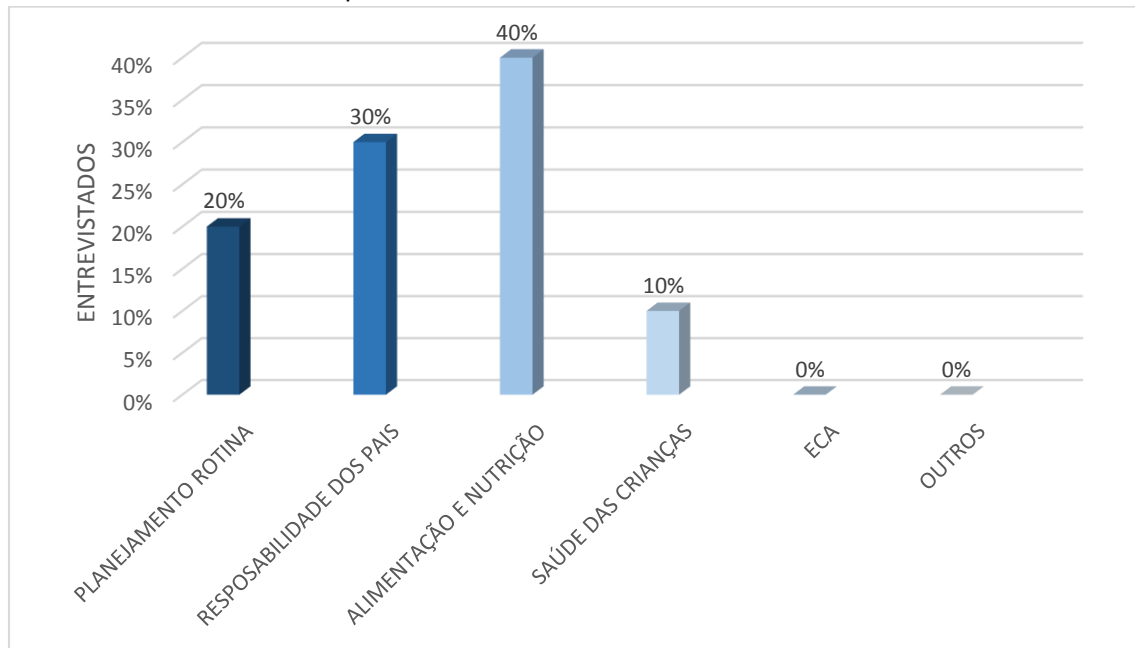


Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Já a penúltima questão foi elaborada sobre quais temas ou debates os familiares gostariam que fossem abordados, discutidos na creche, ou seja, quais assuntos os familiares das crianças matriculadas na creche julgavam interessantes a ponto de serem apresentados, debatidos e discutidos. Essa questão foi assim elaborada com o propósito de pensar ou traçar possíveis estratégias de aproximação e de motivação que a escola poderá desenvolver em prol da construção de uma maior aderência e participação dos familiares na creche. Considerando que, desse modo, a interação e a participação entre família e escola podem ser complementares, eficazes pedagógica e dialogicamente (PILETTI, 2004).

Para tanto, as respostas de 04 dos familiares foi que julgavam importante o tema “Alimentação e nutrição”, ao passo que o tema “Responsabilidade e participação dos pais” foi apontado como o mais importante para 03 familiares e o tema a “Planejamento da rotina das crianças” foi o escolhido por 02 familiares. As respostas foram dispostas no Gráfico 9, descrito a seguir.

Gráfico 9 - Temas a serem apresentados na escola



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Especificamente nessa questão, dentre as opções de temas, chamou a atenção o fato de nenhum dos familiares ter apontado, por exemplo, o tema do “Estatuto da Criança e do Adolescente” como algo importante de ser dialogado na escola. Evidenciando, portanto, que para os referidos familiares os demais temas escolhidos foram considerados com maior relevância a serem debatidos e trabalhados na escola do que o tema que aborda o acesso e a garantia de direitos das crianças e adolescentes.

O que pode ser decorrente do que é reforçado por Dias (2005) quando relata que as perspectivas sociais e educacionais mudaram com o passar do tempo, com a evolução tecnológica e com a nova estruturação familiar da era globalizada.

Já a última pergunta do questionário foi um espaço para os familiares fazerem comentários sobre a relação família-escola. Nessa oportunidade, os familiares valorizaram o trabalho feito pela creche, julgaram como importante a participação

dos familiares no contexto escolar, pois afirmam que juntas, essas instituições podem trabalhar muito melhor. Relatos descritos pelos familiares que são reafirmadas bibliograficamente por diversos autores que embasaram a composição textual do presente estudo, dentre eles Parolim (2007) que afirma que maior for a participação da família na vida escolar de seus filhos, mais positividade e significação serão inculcados nos resultados intrínsecos e extrínsecos à aprendizagem das crianças, o que requer que se estabeleça essa participação requer constância e consciência, pois a qualidade desse relacionamento vai de encontro com os bons resultados no processo de ensinar e aprender que a escola estabelece/desenvolve e deve ser continuado pela família. E também nos estudos de Witter (2011) que evidenciam que ambas as instituições, família e escola, são importantes em suas atribuições específicas que desempenham “no desenvolvimento da aprendizagem” (WITTER, 2011, p. 50).

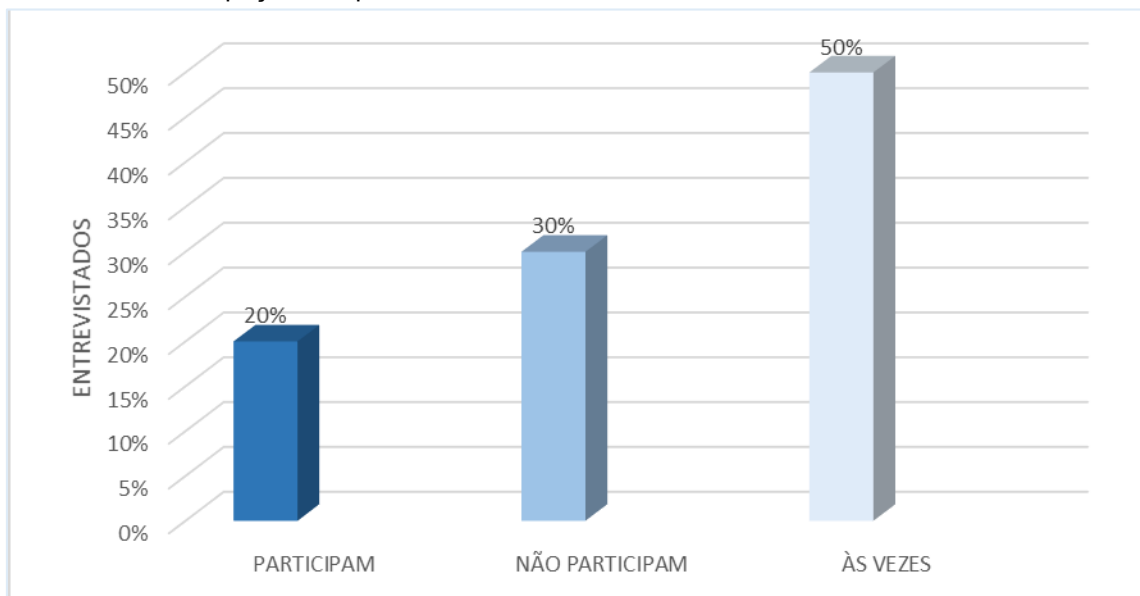
Além das evidências que corroboram com as perspectivas de importância da participação da família na aprendizagem dos filhos, ocorreram relatos nos quais os familiares julgam a creche como uma “babá” e estes, tecendo reclamações, não compreendendo a importância educacional desse espaço e sequer demonstrando interesse de participar da construção cotidiana da creche. Embora seja algo que vai contra todas as boas estimativas de valorização, isso se deu em uma escala de transformações que ocorreram, segundo Romanelli (2009), nos âmbitos sociais, educacionais, temporais e conceituais que propiciaram que importantes avanços na vida trabalhista e funcional, mas que impuseram a necessidade das famílias dividir a função exclusiva de educar e cuidar de seus filhos com outras instituições sociais, a escola e uma das principais delas, senão a primeira. Assim como para as famílias descritas nos estudos de Romanelli (2009) como para os familiares questionados, a creche é importante, pois sem ela muitos pais não teriam onde deixar seus filhos para irem trabalhar.

4.2 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Acrescido do questionário aplicado aos familiares, foi elaborado o questionário 2 aplicado aos professores das crianças matriculadas na Creche “Menino Jesus”. Foram elaboradas 04 perguntas/questões, aplicadas a 10 professores e a primeira

delas foi sobre a participação dos familiares nas atividades escolares e os resultados, tabulados e dispostos no Gráfico 10, apontaram que 05 dos professores respondem que “às vezes” os familiares participam das atividades, apenas 02 responderam que os familiares participam, ao passo que 03 deles responderam que os familiares participam.

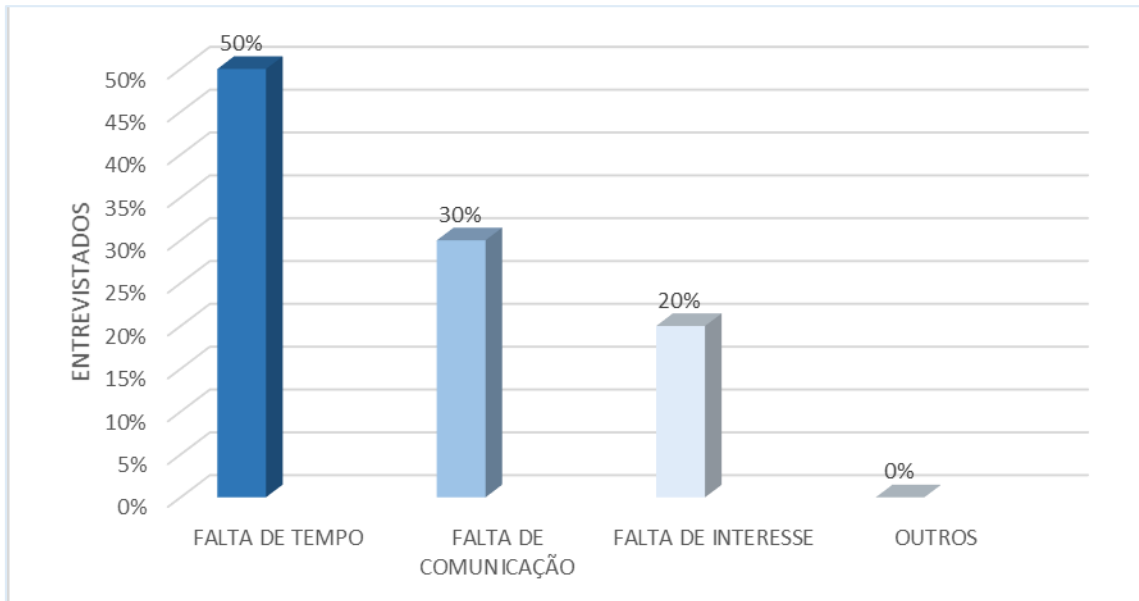
Gráfico 10 - Participação dos pais nas atividades da creche



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

A pergunta seguinte foi sobre os principais motivos pela ausência (total ou em parte) dos familiares nas atividades escolares voltadas aos pais. A maioria dos professores (05) considera que é por “Falta de tempo” que os familiares não conseguem participar das atividades na creche (Apenas 02 dos familiares questionados admitiram não participar de modo mais ativo da vida escolar de seus filhos - conforme dados dispostos no Gráfico 7), em seguida ficou “Falta de comunicação entre família-instituição” considerada por 03 professores e em último a “Falta de interesse” apontada por 02 professores, conforme disposto a seguir, no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Ausência dos familiares nas atividades da creche



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Para o grupo de professores questionado, foi oportunizado que fizesse relatos das possíveis práticas que a instituição poderia desenvolver, segundo suas próprias avaliações, para buscar criar um vínculo maior com as famílias dos estudantes. Ao analisar os registros descritos, constatou-se que os professores têm ideias e propostas (por exemplo, a criação de estratégias inovadoras e que motivem os pais, fazer um controle maior da frequência dos familiares na escola, palestras e ações que envolvam essa parcela da comunidade escolar, encontros mais frequentes e atividades coletivas, desenvolvimento de parcerias entre família e escola e a abertura de possibilidades para que os pais auxiliem na criação de projetos para a escola, etc.) que podem auxiliar no processo de aproximação/envolvimento das famílias com a educação.

Tal aproximação é importante ser estabelecida e mantida desde a tenra idade (da Educação Infantil), devendo se estender aos demais anos, os anos subsequentes da vida escolar dos filhos para que a família e a escola atuem como parceiras, tendo como objetivo comum alcançar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em prol de uma formação mais ampla e abrangente (NOLTE; HARRIS, 2003).

Outro tópico considerado na análise dos professores foi o de uma constatação na prática cotidiana de seus trabalhos que demonstram que quando os pais participam da vida escolar de seus filhos, o desenvolvimento das crianças também se altera para melhor. Os professores afirmaram que os alunos ficam mais motivados e

interessados quando os pais participam da vida escolar, assim como o desenvolvimento emocional e cognitivo deles também é ampliado na medida em que essa participação aumenta. Os comportamentos melhoram e os processos de aprendizagem também.

O que é compreensível e descrito nos estudos de Szymanski (2009) como crucial, isso porque as proporções da participação e do acompanhamento familiar fazem com que a criança se sinta segura, valorizada e com importância que se refletirá no meio escolar. Além disso, é a família a primeira responsável por alicerçar as bases e suportes afetivos que culminarão em bem-estar e autonomia, bem como autoestima que são tão importantes e decisivas na educação formal e informal das crianças.

Após a apresentação desses dados, foi possível destacar ainda algumas considerações acerca dos elementos neles expressados (vistos também nas outras atividades que foram realizadas na escola como: palestras, encontros coletivos, etc.) e nesse sentido, foram percebidas algumas contradições em relação ao discurso dos familiares acerca da importância da participação da família no desenvolvimento escolar de seus filhos. Apesar da maioria dos entrevistados responderem positivamente à necessidade da família estar próxima da escola, apenas alguns deles relatam envolvimento e participação concreta no cotidiano e nas atividades da instituição por motivações variadas que vão desde as implicações da carga horária de trabalho, falta de abertura da escola e falta de interesse ou consciência sobre a importância de uma participação mais contínua e estreita da família na vida escolar dos filhos.

Portanto, a participação familiar é o que Freddo (2004) descreve como uma necessidade vigente e uma demanda de parceria, apesar das dificuldades da jornada de trabalho que também são enfatizadas por Fernández (2004) de acompanhar as expectativas da vida escolar e familiar dos filhos. Ao passo que deveria se consolidar vínculos de afetividade e apego pelos quais e com os quais os familiares deveriam estruturar um lar no qual a criança se sentisse acolhida e amada isso se prolongaria para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem em todos os aspectos: psicológico, físico, intelectual e social (BRASIL, 2010).

Cabe ainda, ressaltar que, teoricamente, o envolvimento “escola-família” é destacado pelas famílias participantes, porém, na medida em que são questionadas sobre as ações e as práticas concretas que elas podem desenvolver para estarem

mais ativas no processo de educação de seus filhos, não são descritas ou apontadas iniciativas ou comprometimentos.

Segundo Ariès (2006), a família não faz nenhum apontamento concreto nesse âmbito porque não assume seu papel de suporte à criança, papel de cuidar e educar, criando contextos e ambientes saudáveis, atendendo suas necessidades se desenvolver de modo saudável, com maior probabilidade de se adaptar e de ter suas necessidades atendidas afetivas, físicas, etc. Sendo bons exemplos e alicerces para elas em situações boas ou com obstáculos.

E no contexto da escola pesquisada isso é convenientemente aceito pelas famílias que, conforme evidenciado nos momentos de observação na instituição, não é oportunizado que elas adentrem pelo portão sequer para deixarem seus filhos na creche, ou seja, aos familiares ou responsáveis é permitido apenas levarem as crianças até o portão da instituição. Isso motivou os seguintes questionamentos à equipe pedagógico-administrativa: Como a escola pode criar vínculos e aliança participativa com os familiares se esses não podem, muitas vezes, entrarem nas dependências da escola? Como os familiares podem se sentir de fato “pertencentes” ao ambiente escolar se à elas é vedada uma presença mais consistente e cotidiana no espaço escolar?

Os questionamentos motivaram a busca pela construção coletiva de ideias, debates e ações no sentido de fortalecer as relações entre as famílias e a instituição estudada e dentre as ideias surgiu o propósito de elaboração de um Projeto Pedagógico (que consta anexado no apêndice) para oportunizar, por meio de estratégias variadas a participação familiar na vida e no contexto escolar dos filhos.

A elaboração, desenvolvimento e aplicação do projeto foi realizada em conjunto com a equipe pedagógica, com autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Presidente Kennedy. As famílias foram informadas e convidadas a participarem de todas as atividades planejadas.

Os projetos pedagógicos se constituíram como uma estratégia significativa e importante por elencar variadas metodologias e propostas que proporcionaram a coletividade, a interação, a participação, a vivência cultural, social e educacional em prol da inserção saudável e ativa no contexto escolar. Esses são os motivadores de elaboração e implementação de projetos pedagógicos, permitindo a construção

criativa de elos de proximidade, com vivências saudáveis, com investimentos, material, cronograma, estudo e aplicabilidade envolvendo a todos, com possibilidades de adaptações que ampliassem e adequassem as possibilidades de participação e resolução de possíveis problemas (VASCONCELLOS, 2014).

Mesmo com a implementação dos projetos pedagógicos, facilitando a interação família-escola, foi fundamental também observar as implicações do cenário político, social e institucional do município onde se localiza a instituição pesquisada. A relevância dessa foi constatada no decorrer da produção de presente estudo - no ínterim que compreendeu aproximadamente um ano e meio de pesquisa) aproximadamente - e foram feitas duas nomeações diferentes de diretora para a creche. Assim como os familiares, enquanto pesquisadora também construí vínculo com uma direção e, no decorrer dos meses, outras duas novas direções chegaram à escola.

Destacar esse fato é substancial, pois para muitos familiares as mudanças na direção interferiram diretamente na maior ou menor participação e envolvimento deles na escola. A inclinação por participarem ou não do ambiente escolar, relaciona-se de modo mais espontâneo ou não estabelecendo contato com uma diretora ou outra está associado ao fato de determinada família ser apoiadora ou não do grupo político que está ocupando as instâncias do poder municipal constituído (e também aquele que é visto como responsável direto pela nomeação do cargo de direção na creche).

Sendo assim, para além das questões culturais, sociais e de trabalho que podem dificultar a construção da noção de pertencimento e de participação dos familiares junto à creche, houve também esse agravante no distanciamento ou aproximação das famílias com a escola. Acrescido a isso, pelas observações e acompanhamentos às reuniões, ficou nítido que a política à nível institucional local é conduziu aspectos da lógica assistencialista no qual poder público direciona recursos e olhares para intervir nas questões da educação como política pública em Presidente Kennedy-ES. Segundo Romanelli (2009) as políticas públicas educacionais deixaram diversas marcas na educação brasileira e, nesse caso em específico, o assistencialismo pode gerar nos familiares a impressão de favor ofertado e não um direito, podendo ainda dificultar que essas famílias compreendam sua importância quanto aos propósitos de autonomia e participação enquanto

responsabilidade importante, significativa e necessária na formação e desenvolvimento de seus filhos.

Ao final de todas as observações, questionários, participação em reuniões, análise de lista de frequência de pais em reuniões e conselhos de classe, etc. foram cumpridos todos os objetivos específicos propostos no início foram alcançados:

- O primeiro deles era de investigar estratégias e propostas que visassem aproximar a família da escola e foram identificados os convites para que os familiares participem de reuniões e demais eventos escolares, bem como discussão da importância de se fazerem presentes;
- O segundo objetivo era conhecer as possíveis causas da ausência dos responsáveis diretos no acompanhamento da aprendizagem dos filhos e, por meio das respostas obtidas com os questionários aplicados aos pais e professores, verificou que a maioria dos familiares não dispõe de tempo para participarem de modo mais ativo (por motivos diversos e o principal deles é o trabalho do qual provem o sustento familiar);
- O terceiro objetivo era verificar como as famílias participam da vida escolar das crianças pesquisadas e, também através dos dados alcançados com o questionário, identificou-se que os familiares colaboram na realização das tarefas, reuniões e festividades ou eventos em datas comemorativas;
- O quarto objetivo era propor tarefas a serem realizadas pela família junto à criança na promoção da aprendizagem e foram elaborados projetos pedagógicos com metodologias variadas, recursos também variados para promover essa interação e participação;
- O quinto objetivo era desenvolver junto à unidade escolar pesquisada ideias e estratégias que viabilizem uma maior aproximação e participação dos familiares na construção da vida escolar das crianças e isso se consolidou por meio dos questionários, de reuniões, da implementação dos projetos políticos pedagógicos envolvendo a todos.

Assim, os objetivos e os resultados alcançados possibilitaram enfatizar que a participação familiar na vida escolar dos filhos é também um importante vínculo de afetividade sob o qual a contribuição e as inferências se constituem de modo positivo na educação das crianças. Deve-se, para tanto, estreitar laços com a escola

e participar de modo contínuo e de modo a permitir que a atuação familiar se estenda do meio familiar ao meio escolar para que os filhos se desenvolvam com autonomia e segurança nos variados âmbitos de possibilidades de desenvolvimento, crescimento e aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que família é a base sob a qual se deve alicerçar o desenvolvimento dos filhos, das crianças, dada a sua responsabilidade e representatividade.

Ela precisa acompanhar todo o processo escolar da criança, pois a escola sozinha não é capaz de obter sucesso, uma vez que a família tem representação psicossocial, devendo favorecer e adaptar seus filhos sabendo de sua responsabilidade de oferta de proteção, cuidados, garantia de condições dignas com as quais as crianças se socializem com base nos valores familiares internalizados.

Porém tem-se percebido a falta de tempo para os familiares estarem mais presentes na escola e na vida dos filhos, que pode ser decorrente das jornadas de trabalho extenuantes, com o propósito de sobrevivência ou manutenção de melhores condições de vida. Isso também tem aumentado a dificuldade de acompanhar e atender as expectativas de participação ativa na vida escolar dos filhos.

Assim, com a finalidade de compreender como a participação familiar pode influenciar a aprendizagem das crianças matriculadas na Educação Infantil, temos o um questionamento que acompanha minha prática: Como a participação da família pode influenciar na aprendizagem da criança na educação infantil no município de Presidente Kennedy-ES?

Tendo como principal objeto de estudo o aluno. É no aluno que vemos as possibilidades de descoberta, realizações, mudanças da família e conseqüentemente as transformações das práticas pedagógicas dos professores e dos demais profissionais da escola.

A escola e a família precisam perceber que essa articulação é indispensável para que aconteça de fato uma verdadeira educação que atenda plenamente os alunos.

Podemos afirmar que é no seio da família e da escola que o aluno se descobre e conseqüentemente vá-se aos poucos se preparando e adquirindo padrões de vida culturais e socioculturais pré-definidos desejáveis para conviver em uma sociedade.

Conceito este, que abrange todos os processos formativos que se desenvolvem no ambiente familiar e social quer sejam eles positivos ou não, são fatores que podem causar mudanças significativas na vida dos alunos.

Compete aos pais se questionarem seu papel enquanto colaboradores de educação dos filhos e o que eles pensam sobre isso, para que a escola possa ajudá-los compreender melhor tanto o processo, quanto seu papel. Trabalhar na Educação Infantil é um desafio para a escola e para os professores. Implicando em descobrirem estratégias diferenciadas e adaptáveis a realidade.

Assim, compete a escola buscar e apoiar a articulação família e escola, deve continuar cobrando e incentivando a participação dos pais dentro das ações da escola e no seu ambiente físico de forma mais contínua, servindo de base para uma nova reconstrução metodológica, pedagógica e filosófica, partindo para um novo redirecionamento de suas ações.

O professor deve buscar meios para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, sendo ele o mediador entre o conhecimento do aluno e o objeto de estudo. Ele precisa também ter certo conhecimento sobre a situação familiar, econômica e social dos alunos, para que as atividades, os deveres de casa sejam levados em conta todas essas características do aluno facilitando assim a sua realização.

A família deve ser o espelho, a autoridade de poder sobre os filhos onde precisa resgatar seus valores, sua autonomia para ser o verdadeiro sustentáculo de valores morais e essenciais para o futuro das novas gerações.

A escola tem tido tem sido responsabilizada pela vida escolar das crianças favorecendo a sua aprendizagem de conhecimentos sistematizados construídos pela humanidade e valorizados em um período histórico. Ela se caracteriza, como uma importante agência educacional e socializadora¹, que complementa o trabalho desenvolvido pelas famílias. Atualmente tem-se procurado atribuir às famílias a responsabilidade de complementar o trabalho realizado pela escola, desenvolvendo na criança de padrões comportamentais, atitudes e valores.

Anteriormente escola e famílias tinham objetivos que aparentemente não se interligavam, agora passam a ser vistas como agências socializadoras que, apesar de distintas, buscam atingir objetivos que se complementam.

¹ Aquelas que se preocupam em ajudar a desenvolver processos de aquisição de padrões comportamentais que capacitam o indivíduo a viver num determinado meio social e que ocorre ao longo da vida.

O fazer dos professores e dos demais profissionais da escola repercute no modo como se relacionam com as crianças e com seus familiares. Eles agem com base em percepções e interpretações sobre o que está acontecendo à sua volta, o que, por sua vez, depende do contexto em que atuam.

Daí a importância de se buscar tentativas de aproximação e de melhoria das relações entre a escola e a família partindo preferencialmente da escola. Porque buscar envolver a família na educação escolar dos filhos, significar para a escola uma busca de conhecer melhor os pais dos seus alunos e realização de trabalho conjunto visando a criação com eles de uma atmosfera que fortaleça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nesses dois ambientes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, G. B. M. **Família e escola: parceria necessária na educação infantil**. 2010. 20 f. Artigo (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.
- ARRIBAS, T. L. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- BENCINI, R. Como atrair os pais para a escola. In: **Revista Nova Escola**. p. 38. Ano XVIII, n. 166, Out. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 10. ed. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais**. Brasília, julho de 2004.
- _____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/2009**. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 5/2009**. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- _____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- _____. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 16 ago. 2019.
- BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, M. E. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Rev. Bras. Educ.** 2004, n. 25, p. 94-104.

CARVALHO, M. V. C. **A construção social, história e cultural do psiquismo humano.** Educativa, v. 10, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2007.

CARVALHO, A. P. D. Casamento homoafetivo. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 107, dez 2012.

CHINOY, E. **Sociedade:** uma introdução à sociologia. 20. ed. São Paulo: Pensamento-cultrix, 2008.

CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de políticas educacionais.** n. 9, jan-jun 2011.

CORSARO, W. *We're friends, right?: inside kid's cultures.* Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

COSTA, A. C. M.; OLIVEIRA, M. C. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 89-97, jan./dez. 2011.

COSTA, F. V. Proteção jurídico-constitucional das uniões homoafetivas como entidades familiares. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 101, jun 2012.

CUNHA, M. A. Conceito e requisitos da União Estável. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 84, jan. 2011.

DIAS, M. B. Homoafetividade e o Direito à Diferença. In: **Universo Jurídico.** Juiz de Fora, ano XI, 04 de jul. de 2005.

DIAS, M. L. **Vivendo em família.** São Paulo: Moderna, 2005.

FEIJÓ, C. **Preparando os alunos para a vida.** São Paulo: Novo século: 2008.

FERNANDÉZ, A. **Inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FERREIRA, S. H.A; BARRERA, S.D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **PSICO.** São Paulo. v. 41. n. 4. p. 462-472. out, 2010.

FREDDO, T. M. **O ingresso do filho na escola:** o polimento dos espelhos dos pais. Passo Fundo: UPF, 2004.

FREIRE, P. **Medo e ousadia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008a.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008b.

_____. **Pedagogia da solidariedade.** São Paulo: Villa das Letras Editora, 2009a.

_____. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 2009b.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GANDIN, D. **A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade.** Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2020.

GOMES, E. S.; COSTA FILHO, J. Historicidade da infância no Brasil. **El Futuro del Pasado**, n. 4, 2013, p. 255-276.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2010.

KARAM, W. M. **A importância da formação docente.** Publicado no Portal da Educação. 1 jan. 2008. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2389/a-importancia-da-formacao-docente>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2008.

KRAMER, S. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia e Leite, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papius Editora, 2010.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ministério da Educação.** Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R. C. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental** Patricia Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRUPPA, S. Após 20 anos, LDB não trouxe avanço pleno para educação no Brasil. In: **Jornal da USP.** 31/01/2017. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/atualidades/apos-20anos-ldb-nao-trouxe-avanco-pleno-para-educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

KUSANO, S. Da família anaparental: do reconhecimento como entidade familiar. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 77, jun 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIRA, A. C. M.; NASCIMENTO, E. C. M. **Infância e cultura**. 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

LÓPEZ, J. S. **Educação na família e na escola**. São Paulo: Loyola, 2002.

LOUZADA, A. M. G. **Evolução do conceito de família**. Amagis DF. Ano de 2003.

LUCAS, M. A. O. F.; MACHADO, M. C. G. Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. In Nova Escola, 2005.

_____. A hora da virada. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

MARANHÃO, M. A. **Educação brasileira: resgate, universalização e revolução**. Brasília, Plano: 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimp. São Paulo: Atlas: 2011.

MARTINS, M. Z. **Políticas públicas para a educação infantil: da assistência social à rede municipal de ensino, no município de Ponta Grossa – PR**. Universidade Tuiuti do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010.

MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; BARROSO, F. C. S. Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil. **Espaço do currículo**, v.5, n.1, p. 287-293, Junho a Dezembro de 2012.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan. 2007.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre, Artmed: 2003.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

NICODEMOS, E. **Direito de família contemporâneo: conceito de família e nova filiação.** Jus Navigandi, Teresina, ano 19, n. 3849, 14 jan. 2014

NOLTE, D. L.; HARRIS, R. **As crianças aprendem o que vivenciam.** 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante: 2003.

PAROLIN, I. C. H. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação.** Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

_____. **Inteligência e afetividade.** Buenos Aires: Aique, 2005.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo.** São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Ática, 2004.

PIRES, K. M. Os seus, os meus, os nossos. IN: **A&E Atividades e Experiências – Especial Família**, ano 10, p. 12-15, n. 09, setembro, 2009.

PORTELA, F. I. O.; FRANCESCHINI, I. S. **Família e aprendizagem: uma relação necessária.** 2. ed. Rio de Janeiro, 2008.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M.A; ROMANELLI, G. ZAGO, N. **Família e escola: Trajetória da escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PRADO, D. **O que é família.** São Paulo: Brasiliense, 2011. Coleção Primeiros Passos.

REIS, R. P. **Relação família e escola: uma parceria que dá certo.** Mundo Jovem: um jornal de idéias. p. 06. Ano XLV, n. 373 - Fevereiro de 2007.

RODRIGUES, P. M. A. A nova concepção de família no ordenamento jurídico brasileiro. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XII, n. 69, out 2009.

RODRIGUES, V. B. Políticas públicas na educação brasileira: caminhos percorridos desde o império até o governo lula. **Sociais e humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 01, jan/abr 2013, p. 09-24.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROSEMBERG, F. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: **ANais Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

SANTOS, M. S.; XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento**: teorias e temas contemporâneos. Brasília: Liber Livro, 2009.

SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SARMENTO, D. **Criação dos Sistemas Municipais de Ensino**. Escola e Sistema de Ensino: memória, gestão e saberes/ [organização:] Dalva Carolina (Lola) de Menezes Yazbech, Diva Chaves Sarmento. Juiz de Fora: Editora: UFJF, 2009. 240p.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SILVA, V. G.; PERES, R. G. Educação integral como política pública: marco legal, planejamento e gestão. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**. Santos, v. 04, n. 08, p. 259-278, jul./dez. 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOBRAL, M. A. Princípios constitucionais e as relações jurídicas familiares. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 81, out 2010.

SOUZA, M. E. P. **Família/Escola**: a importância dessa relação no desenvolvimento escolar. 2009. 25 f. Artigo (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio da Platina, PR, 2009.

STEARNS. P. N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília, 2009.

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICZ, A. Creches, educação infantil e políticas públicas municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos - Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n.2, p. 25-39, 2010.

UNESCO, **Fontes Para a Educação Infantil Brasília**: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Orsa, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

_____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

WITTER, G. P. **Família e aprendizagem**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

ZAGURY, T. **A Participação da família na escola**. *Jornal do Professor*, n. 4, 2008.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Senhores pais ou responsáveis,

Este questionário faz parte da pesquisa “Participação da família na promoção da aprendizagem da criança na educação infantil: estudo de caso de uma “creche” no município de Presidente Kennedy – ES” e tem como objetivo coletar dados que auxiliem na melhor compreensão acerca das relações entre família e escola e sobre a importância da participação da família na vida escolar das crianças.

Sua colaboração será muito importante para a produção desse estudo. Por isso, desde já agradecemos sua atenção e participação.

1 - Você participa das reuniões na creche de seu filho(a)?

- sim
- não
- às vezes

2- Em quais outros momentos/atividades, além das reuniões, você frequenta a creche?

- Projetos pedagógicos
- Palestras
- Dias de comemoração

Outros: _____

3- Na sua opinião, qual é o principal papel da escola?

- cuidar das crianças
- ensinar as atividades
- ensinar comportamentos adequados
- ensinar a conviver bem com as outras pessoas

Outros: _____

4- Em relação ao desenvolvimento das crianças como você avalia o trabalho do professor?

- Tem um papel fundamental
- Não tem interferência
- Precisa dialogar com as famílias

Outros:

5 - Para você, qual é a responsabilidade da família na educação dos filhos?

- participar e acompanhar o desenvolvimento das crianças
- mandar à escola
- educar para o dia-a-dia

Outras funções:

6- Como você percebe a relação entre família e creche?

- boa
- regular
- ruim

Comente:

7 - Você acompanha o desenvolvimento de seu filho(a) em relação à escola?

- não tenho tempo para acompanhar
- não tenho paciência
- ajudo a fazer as atividades
- vou às reuniões

Outros

8- Você considera que participar nas atividades da escola pode ajudar no desempenho do aluno(a)?

- sim
- talvez
- não

Por quais motivos? _____

9 – Que tipo de temas poderiam ser apresentados e trabalhados pela escola para ajudar as famílias em relação à educação de seu filho(a)?

- planejamento de rotina junto aos filhos
- responsabilidade e participação dos pais no processo escolar dos filhos
- alimentação e nutrição
- saúde das crianças
- Estatuto da criança e do adolescente

Outros

10-Deixe algum comentário sobre a relação entre família e escola.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES/EDUCADORES

Senhores professores/educadores,

Este questionário faz parte da pesquisa “Participação da família na promoção da aprendizagem da criança na educação infantil: estudo de caso de uma “creche” no município de Presidente Kennedy – ES” e tem como objetivo coletar dados que auxiliem na melhor compreensão acerca das relações entre família e escola e sobre a importância da participação da família na vida escolar das crianças.

Sua colaboração será muito importante para a produção desse estudo. Por isso, desde já agradecemos sua atenção e participação.

1 – Como você avalia a participação dos pais nas atividades propostas pela creche (reuniões, palestras, encontros)?

- participam
- não participam
- às vezes participam

2- Em relação à possíveis ausências dos familiares, a que elas se devem, na sua avaliação?

- Falta de tempo dos familiares
- Falta de comunicação entre a instituição e as famílias
- Falta de interesse
- Outros _____

3- Quais práticas poderiam ser desenvolvidas pela creche para aproximar as famílias da escola?

4-Como você avalia o processo de aprendizagem do aluno que tem a família participativa na escola? Você percebe interferência entre esses dados (processo de aprendizagem e participação da família)?

APÊNDICE C – PROJETO “FAMÍLIA NA ESCOLA”



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO FAMÍLIA NA ESCOLA



Presidente Kennedy-ES
2019

“A educação não pode ser delegada à escola. Aluno é transitório. Filho é para sempre” (Içami Tiba)

Tema: “A Família na Escola”

Público Alvo:

O Projeto contemplará as comunidades, as famílias e os estudantes das Escolas da Rede Municipal de Ensino;

Introdução:

A aluna do Mestrado em Educação Giselle Sequim Souza em parceria com a secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy, entendendo o papel da família na formação do sujeito e reconhecendo a necessidade de aproximá-la ao ambiente escolar para ampliar e fortalecer o processo educativo idealizaram o projeto “A Família na Escola” propondo ações prioritárias para o período de Agosto a Novembro do ano em decurso.

O presente Projeto pretende debater sobre a importância da presença da família no processo de escolarização das crianças de maneira a contribuir na construção de parceria no desenvolvimento das ações que favoreçam o sucesso escolar e social das crianças atendidas pela instituição escolar.

Tem como intuito promover uma interação significativa com a família, professores, alunos e comunidade, visando oportunizar vivências que possibilitem o refletir sobre o processo de desenvolvimento das crianças, para que possam assumir o compromisso com a aprendizagem informal e formal dos educandos, colaborando com a construção de horizontes, que terão posteriormente impactos positivos em suas vidas.

Justificativa

O Projeto “Família na Escola” faz-se necessário, uma vez que, a família é a maior aliada da escola. Sendo assim, procura-se evidenciar a importância dessa parceria, pois, a função da escola moderna vai além de ensinar a ler e a escrever; perpassa pelas práticas sociais.

Devido às mudanças ocorridas na sociedade ao longo das últimas décadas, a escola também sofreu transformações, com isso a educação das crianças dentro e fora da família ganhou novos contornos. A criança passa a ser vista como sujeito de um processo social mais amplo, com interesses, necessidades e produções, com direito a uma condição de existência própria. Através da consolidação desses direitos, surgem novas responsabilidades e novos ordenamentos para o Estado e para a família, com destaques para:

- A LDB, nos artigos 12, 13 e 14, ressalta sobre a importância da articulação entre a escola, família e comunidade na ação educativa;
- A Constituição Federal, no Art 205, e a LDB, no Art 2º, dispõem sobre a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família;
- O Decreto 6.094, de 24/04/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Capítulo IV, parágrafo único, menciona o direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais;

Com efeito na garantia dos direitos da criança e do adolescente baseando-se na LDB e na Constituição Federal, passa-se a entender o conceito de educação como sendo além da educação formal, pois, é na família que a criança construirá valores que serão incorporados ao longo da vida e onde ocorre o primeiro processo de socialização que lhes permitirá traçar caminhos futuros. Conseguir trazer a família para a escola ampliará os conceitos formulados pela criança e ainda permitirá conhecer a sua cultura pessoal para que a escola possa valorizá-la. Pensando assim, há a necessidade de estarmos estreitando laços entre escola e aqueles que dela participam direta ou indiretamente, a família uma vez que procure acompanhar o desenvolvimento da criança em todo o seu processo de aprendizagem, tanto no lar quanto na sua atividade na escola se envolvendo e participando com seus filhos.

Como a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social, ela será um parceiro a mais na busca pelo cumprimento da nossa função social e nos ajudará a cumprir com a nossa meta, cada um fazendo o que

lhes é de direito e não deixando todas as ações para a escola, de modo que o aluno possa desenvolver em todos os aspectos da vida tanto pessoal quanto profissional e ter sucesso, pois, a meta da escola é ajudar o educando em suas necessidades em parceria com a família.

Objetivo geral

Desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar incluindo a família no processo ensino-aprendizagem de forma a valorizá-la como parceira e colaboradora, estimulando o crescimento do aluno, resgatando o fortalecimento da autoestima a fim de aproximá-los dos princípios desenvolvidos na escola como solidariedade humana, respeito, democracia, inclusão, entre outros, para que possam argumentar sobre eles através de encontros agradáveis e proveitosos para que a família sinta-se estimulada a participar cada vez mais do processo educativo do aluno.

Objetivos específicos

- Promover a integração entre família e escola, estimulando o rendimento e o comportamento escolar dos alunos;
- Proporcionar aos educadores e a família momentos de reflexão acerca de questões relacionadas ao andamento da educação dos alunos;
- Apresentar o funcionamento da escola e funcionários para a família para que possam atingir a confiança para com o trabalho desenvolvido pela instituição;
- Fazer além das reuniões de pais e/ou responsáveis que acontece no início do ano e trimestralmente, uma reunião quinzenal, bem como palestras e debates com a família e direcioná-la ao ensino dos alunos, orientando como se comportar diante de determinadas situações envolvendo os educandos;
- Desenvolver atividades que trabalhem os valores familiares para que possam dentro do ambiente escolar e familiar perceber a importância do diálogo para a construção dos mesmos e a resolução de conflitos;
- Ressaltar a importância da afetividade e limites na escola e na família como fator primordial para o bom desenvolvimento do aluno;

- Construir momentos de socialização de ideias e valores com a família sempre pensando em quais horários serão convenientes para a família;
- Trabalhar com oficinas que visem melhorar o convívio da família com a escola;
- Incentivar os pais a participarem do conselho escolar e também a organizar uma associação de pais e mestres;
- Promover o dia da família na escola;
- Integrar escola, família e comunidade abrindo as portas para atividades de integração entre as diversas famílias, a escola e a comunidade local, envolvendo instituições parceiras como a Igreja, o Conselho Tutelar, o Ministério Público e outras, e garantir a participação na gestão escolar;

Metodologia

- Buscar Informações sobre a família através de conversas ou entrevistas;
- Montar árvore genealógica;
- Mural com palavras mágicas que ajudam na boa convivência;
- Dinâmicas para acolher a família em reuniões e eventos;
- Palestras com temas relacionados à estrutura familiar atual; (Equipe Multifuncional, Representantes Religiosos, Ministério Público, Conselho Tutelar, PROERD e outros);
- Oficinas diversas de acordo com a realidade e necessidade da comunidade escolar;
- Exposições dos trabalhos realizados em aula — Feira Cultural;
- Visita domiciliar aos alunos;
- Promover jogos com a participação da família;
- Criar meios de promover a comunicação entre professores, alunos, técnicos, família e demais parceiros da escola através de: Agenda Escolar, Rádio Escolar, Teatro comunitário, Quadro mural, Festival, mostra, sarau, gincana, campanha educativa, etc.
- Adaptar filmes sobre a família, construídos pelos alunos:

- Fazer mural da família (com fotos ou recortes), mostrando as diversas estruturas familiares, ressaltando a importância do amor, respeito, solidariedade, perdão, limites...;
- Trabalhar filmes nos encontros de família que retratem temas relevantes da atualidade e que permitam a reflexão sobre qual tipo de família convivemos; (de maneira diferenciada, aconchegante e motivadora: cine pipoca etc.).
- Trabalhar com dinâmicas, brincadeiras, cantigas nos encontros com a família;
- Perceber se na família, alguém possui alguma habilidade artística e procurar valorizá-la através de apresentações, conversas nos encontros de família;
- Promover o Dia da Família na Escola oferecendo, além de dinâmicas e gincanas, ações sociais em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria de Ação Social onde serão realizados os seguintes serviços: Consulta médica, avaliação com dentista, teste de glicemia, aferição de pressão arterial, palestras, emissão de documentos pessoais e cartões AMA, SUS, oficinas de beleza, entrega de kits de higiene pessoal, almoço, café ou jantar coletivo (dependendo do horário), etc.
- Convocar a família para reunião de pais por série;
- Convidar para reuniões ordinárias com temas atualizados;
- Reagendar reuniões com os pais que não compareceram;
- Divulgar a data e a pauta das reuniões em tempo hábil para que as pessoas possam se comunicar e se preparar para as reuniões;
- Elaborar uma pauta para entregar a família no momento da reunião para que ela possa acompanhar;
- Combinar com os participantes as datas e horários mais adequados para os encontros;
- Abrir a participação para outras pessoas da comunidade, além da família dos alunos;
- Organizar o espaço da reunião e a recepção dos participantes;
- Preparar uma acolhida carinhosa;
- Criar um rodízio na coordenação das reuniões;
- Garantir, no decorrer da reunião, a circulação do maior número de informações sobre os assuntos que serão debatidos;

- Criar um clima favorável à participação, sem que ninguém tenha receio de expor suas posições;
- Disponibilizar material para que eles possam fazer anotações e melhor esclarecer suas dúvidas no momento oportuno;
- Iniciar a reunião convidando alguém da família para fazer leitura de um texto, oração etc.
- Preparar um texto para uma reflexão sobre o relacionamento família- aluno ou organizar uma dinâmica de grupo em que todas as famílias possam participar e estabelecerem contato uns com os outros;
- Confeccionar uma cápsula do tempo com os alunos, pedir para anotarem em um pergaminho em parceria com a família o que eles esperam que aconteça de melhoria no município com relação à educação com a implantação do Porto Central no período de quatro anos. Enterre a cápsula com a presença do (a) prefeito (a), do (a) Secretário (a) de Educação e de todos os envolvidos. Esta, só poderá ser retirada e aberta no tempo certo e na presença destes. Use um calendário, escreva no final de cada ano, quando a sua cápsula do tempo deve ser aberta. Coloque uma placa ou marcador se você escondeu ou enterrou a cápsula do tempo indicando onde pode ser encontrada. Anote a data e paradeiro em um jornal ou folha de recados.

Recursos

Humanos: profissionais da escola, família, comunidade e todos que participarem colaborando no desenvolvimento do Projeto, Secretaria de Educação; Equipe Multidisciplinar: Secretaria de Saúde, Secretaria de Ação Social, Conselho Tutelar, Ministério Público;

Materiais: CDs, DVDs, revistas, jornais, livros, bloco para anotações, caneta, lápis, borracha, papel pardo, cartolina, folha A 4, cola, durex colorido, fita crepe, garrafa pet. Fotos, papel sulfite, lápis de cor, giz de cera, tesourinha, caneta hidrocor, barbante, EVA, TNT etc.

Cronograma

Julho: Apresentação e apreciação do Projeto para Diretoras e Pedagogas;

1º quinzena de agosto: Apresentação do projeto à família. Escolher uma dinâmica para ser trabalhada na reunião de pais e/ou responsáveis;

2º quinzena de agosto: Dinâmica; Palestra com o Promotor de Justiça ou Conselho Tutelar enfatizando a importância e o dever da Família acompanhar o aluno no processo ensino-aprendizagem.

1º semana de setembro: Dinâmica; Cine pipoca (escolher um filme adequado para o momento);

2º semana de setembro: Dinâmica; Palestra com um Representante Religioso com o tema: A Importância do amor e do respeito na convivência familiar;

1º semana de outubro: Palestra sobre drogas com um representante do PROERD (orientar a família como identificar quando o filho está usando drogas etc.);

2º semana de outubro: Como já se passou o Dia Nacional da Família na Escola que é 24 de abril, pode-se aproveitar essa quinzena para comemorar esse dia oferecendo os serviços, promovendo gincanas e oficinas citadas na metodologia;

1º semana de novembro: Dinâmica, Palestra com a Equipe Multidisciplinar (ver tema);

2º semana de novembro: Fechamento do projeto com: Exposição das atividades realizadas pelos alunos - Feira Cultural; cine pipoca (ver filme adequado para o momento); sugestões e avaliação da família com relação ao projeto.

Dinâmicas indicadas:

Dinâmica do aquário;

Dinâmica da ordem;

A teia do envolvimento;

Dinâmica do nó;

Desenho dos pés;

Qual é a música;

Filmes indicados:

A corrente do bem;

O clube do imperador;

A procura da felicidade;

Um dia perfeito;

A árvore dos sonhos,

Em busca da terra do nunca;

Ensinando a viver;

Nossa vida sem grace;

Escritores da liberdade;

Prova de fogo;

Avaliação:

O presente projeto será avaliado por meio do empenho e participação efetiva de todos os envolvidos em todas as etapas de execução do mesmo.

ANEXO A – DINÂMICAS

DINÂMICA DO AQUÁRIO

Esta dinâmica pode ser utilizada com pais de alunos de várias faixas etárias.

Objetivos:

Desenvolver o raciocínio lógico, o sentido reflexivo e crítico, de tal maneira que possam tornar-se cidadãos conscientes de seus deveres e direitos.

Comparar diferenças e igualdades.

Tempo: aproximadamente 50 minutos.

Local: sala de aula ou uma sala grande.

Material: papel pardo, fita adesiva, música Peixe vivo, papel sulfite, lápis preto e de cor, borracha, giz de cera, tesourinha etc.

Desenvolvimento:

Faça o desenho de um aquário do tamanho de um papel pardo e fixe-o na lousa. Coloque a música Peixe vivo para eles ouvirem e peça que cantem juntos...

Entregue aos pais um pedaço de papel sulfite (1/4) e peça-lhes que desenhem um peixinho, como desejarem...

(coloque à disposição lápis preto e de cor, borracha, giz de cera, tesourinha etc.) e depois recortem. Peça que, assim que terminem, dirijam-se à lousa e fixem seu peixinho no aquário. Após todos fixados, peça para que eles observem o que realizaram e manifestem o que entenderam sobre a atividade. Deixe-os à vontade para falar. Se necessário, conduza a conversa para o lado da moral, da ética, do respeito às diferenças individuais.

Pergunte:

Todos os peixinhos estão iguais?

Por que são diferentes?

Porque todos somos diferentes, temos gostos diferentes, habilidades diferentes, conhecimentos diferentes.

Todos os peixinhos estão indo para mesmo lado? Por quê?

Porque temos objetivos, metas e sonhos diferentes, caminhamos por caminhos diferentes, viemos de famílias diferentes etc.

Mas, apesar de todas essas diferenças, todos são iguais nas suas necessidades de sobrevivência.

Como podemos transferir essas ideias para a vida escolar?

O que o aquário representa?

Quem são os peixinhos?

Como convivermos, sabendo lidar com essas diferenças, em casa e na escola?

E assim por diante, de acordo com o retorno dos pais.

Conclusão:

As dinâmicas na escola têm uma boa aceitação por parte dos pais e facilitam muito a relação escola-pais.

Final da reunião:

Não finalize a reunião sem antes perguntar aos pais se eles têm alguma sugestão para melhorar a escola e como podem fazê-lo.

Agradeça-lhes pela participação e se possível não os deixe sair sem uma pequena lembrança desse dia.

DINÂMICA DA ORDEM

Objetivo: Por meio dessa dinâmica, o grupo reflete sobre o porquê de cada um reagir de uma maneira diferente diante de uma mesma coisa; trabalha também as diferenças individuais, como entender melhor o outro, como lidar com essas diferenças de comportamento.

Material utilizado: Folha de papel sulfite - Canetinha colorida.

Tempo de duração: 25 minutos.

Tamanho do grupo: de 10 a 30 pessoas.

Ambiente físico: Sala e carteiras.

Processo

1 - Distribuir a cada participante uma canetinha e uma folha de sulfite em branco e dar a seguinte orientação a todos:

Desenhe um animal que possua:

- porte elevado;
- olhos pequenos;
- rabo comprido;
- orelhas salientes;
- pés enormes;
- coberto de pelos;

2 - Depois que todos terminarem de desenhar, pedir que coloquem o desenho no chão, um ao lado do outro, de forma que o grupo possa visualizar cada um;

3 - Após, o facilitador mostra ao grupo como cada um reage de forma diferente diante da mesma ordem, pois cada um tem atitudes de acordo com suas experiências e cada um, vê o mundo de maneira diferente,

4 - Abrir para o grupo comentar o que aprendeu com esta dinâmica.

A TEIA DO ENVOLVIMENTO

Objetivos, apresentações e integração:

Material:

Rolo de barbante

Procedimento:

Orientá-los para que:

- 1- Todos fiquem de pé, em círculo ou espalhados;
- 2- Cada participante apanhe o rolo de barbante, amarre a sua ponta no dedo e apresente-se ao grupo;
- 3- Cada um escolha uma pessoa e, avisando-a para segurar, arremesse cuidadosamente para ela o rolo de barbante;
- 4- Quem arremessou o barbante deve pedir ao outro, agora, para que dê uma volta com o barbante no dedo indicador e se apresente;

- 5- Feito isso, deverá arremessar o rolo para outra pessoa, mantendo o fio retesado. O jogo prosseguirá nessa dinâmica, até que o último jogador faça a sua apresentação;
- 6- A partir desse momento, peça para que todos visualizem o emaranhado que o barbante provocou;
- 7- Sugira que verifiquem a forma criada com os arremessos do rolo de barbante. Por fim, peça para que o último participante desenlace o fio de seu dedo, arremesse o rolo ao jogador anterior a ele, isto é, ao que tem o laço anterior ao dele, e apresente o colega;
- 8- Oriente-o para que tente lembrar o mais fielmente possível o que ele havia dito. Prosseguir, desta forma, até que chegue novamente no facilitador.

DINÂMICA DO NÓ

Como Fazer:

- 1- Os participantes de pé, formam um círculo e dão as mãos. Pedir para que não se esqueçam de quem está ao seu lado esquerdo e direito;
- 2 - Após esta observação, o grupo deverá caminhar livremente. A um sinal do animador, o grupo deve parar de caminhar e cada um deve permanecer no lugar exato em que está;
- 3 - Então cada participante deverá dar a mão à pessoa que estava ao seu lado (sem sair do lugar, ou seja, de onde estiver); mão direita para quem segurava a mão direita e mão esquerda para quem segurava a mão esquerda (como no início);
- 4 - Com certeza, ficará um pouco difícil devido à distância entre aqueles que estavam próximos no início. Porém, o animador tem que motivá-los para que ninguém mude ou saia do lugar ou troque o companheiro com o qual estava de mãos dadas;
- 5 - Assim que todos estiverem ligados aos mesmos companheiros, o animador pede que voltem para a posição natural, porém sem soltarem as mãos e em silêncio;
- 6 - O grupo deverá desamarrar o nó feito e voltar ao círculo inicial, movimentando-se silenciosamente;

7 - Se após algum tempo não conseguirem voltar à posição inicial, o animador libera a comunicação.

Avaliação:

Partilhar a experiência vivenciada e destacar as dificuldades.

Observação:

Sempre é possível desatar o nó completamente, mas quanto maior for o grupo, mais difícil fica. Sugerimos que se o grupo passar de 30, os demais ficam apenas participando como observadores.

DESENHO DOS PÉS

Objetivos: Socializar, integrar, sensibilizar acerca da necessidade de assumir compromissos, crescer, valorizar-se.

Material: Uma grande folha de papel e lápis colorido para cada participante.

Como Fazer:

1. O animador motiva os participantes a desenharem num grande papel o próprio pé;
2. Em seguida, encaminha a discussão, de forma que todos os participantes tenham oportunidade de dizer o que pensam;
 - a) Todos os pés são iguais?
 - b) Estes pés caminham muito ou pouco?
 - c) Por que precisam caminhar?
 - d) Caminham sempre com um determinado objetivo?
 - e) Quantos já caminharam? Lembrar-se de pessoas que lutaram por objetivos concretos e conseguiram alcançá-los;
3. Terminada a discussão, o animador convida a todos que escrevam no pé que desenharam algum compromisso concreto que irão assumir.

Bibliografia:

Sites da Internet; Coleções pedagógicas.

ANEXO B – INFOGRÁFICO



Prestem atenção no que seus filhos pensam e fazem, conversem com eles.

Participem da vida de seus filhos com incentivo a atitudes éticas e de solidariedade.

Diálogo é o caminho para promover a aproximação entre escola e pais ou responsáveis.

Acompanhem o desempenho escolar de seus filhos e valorizem atividades que possam melhorá-lo.

Participem de reuniões promovidas pela escola, de forma a controlar a qualidade do ensino e colaborar para sua melhoria.

Colaborem com a realização dos projetos de vida de seus filhos.

Não sejam pais ausentes!

Bem mais que um depósito de crianças

#CrecheMeninoJesus