



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE HOSCHARUCK

**EXPECTATIVAS DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA EM
RELAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ERECHIM
2021

JAQUELINE HOSCHARUCK

**EXPECTATIVAS DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA EM
RELAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

**ERECHIM
2021**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Hoscharuck, Jaqueline

Expectativas de famílias de crianças da pré-escola em relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil / Jaqueline Hoscharuck. -- 2021.

120 f.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2021.

1. Pré-escola. 2. Família. 3. Educação Infantil. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

JAQUELINE HOSCHARUCK

**EXPECTATIVAS DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA EM
RELAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 26/08/2021

BANCA EXAMINADORA

Zoraia A. Bittencourt

Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt
(Orientadora/presidente – UFFS)

Prof^ª. Dr. Almir Paulo dos Santos
(Membro titular interno – UFFS)

Prof^ª. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho
(Membro titular externo – UFRGS)

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora do Caravággio, meus protetores, pois sempre foram minha fonte maior de luz e força para perseverar na realização do meu sonho, em fazer um curso de mestrado. Desde o início desejei que fosse sempre feita a vontade de Deus e que ela coincidissem com a minha.

À minha família, que sempre me apoiou e me incentivou a estudar, batalhar e buscar aquilo que sonhamos, e isso só se tornou real porque tenho vocês ao meu lado me dando força e incentivo. Gratidão por tudo! Amo vocês!

Às minhas amigas especiais, Deise, Camila e Sabrina, que compartilharam dia após dia a elaboração dessa pesquisa e minha trajetória durante o curso e sempre me deram muito apoio, incentivo e força para nunca desistir, além de compreenderem minha ausência em muitos momentos e, mesmo assim, continuarem me incentivando.

À minha maravilhosa orientadora, Profe Zoraia, a qual me acolheu e me abraçou no momento em que mais precisei nesta caminhada e não mediu esforços para me ajudar, buscar materiais e me dar todo o suporte necessário. Não tenho palavras suficientes para lhe agradecer. Gratidão por acreditar em mim. Só me fez me admirar ainda mais.

Ao Professor Rodrigo, integrante da banca examinadora, mas, além disso, minha fonte de inspiração. Desde a graduação, sempre estive ao meu lado, me dando apoio e incentivo na minha formação. E agora, no mestrado, não mediu esforços, desde o início da minha escrita, em fornecer e sugerir materiais. Gratidão! És minha referência.

Ao Professor Almir, integrante da banca examinadora e professor durante o curso, o qual, com sua sutileza ao falar, sempre estive me incentivando a dar o meu melhor. Gratidão por contribuir mais uma vez com minha formação profissional.

Aos colegas e professores do PPGPE, foi um imenso privilégio dividir este momento de vida com cada um de vocês. Levarei vocês para sempre em meu coração.

À Secretaria Municipal de Educação de Marcelino Ramos, gestão 2021/2024, por me permitir estar presente em suas escolas para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, acreditando em mim com gestos, recados, mensagens e palavras de incentivo, só tenho a dizer o meu muito obrigado.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta a Dissertação produzida no curso de Pós-Graduação Profissional em Educação, *stricto sensu*, na Linha de Pesquisa Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional. O estudo tem por objetivo compreender as expectativas das famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas no município de Marcelino Ramos/RS. A abordagem do estudo é de origem qualitativa, com desenvolvimento de Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo. A Pesquisa de Campo foi realizada através da entrega de questionários às famílias com crianças matriculadas na pré-escola do município de Marcelino Ramos/RS, e a análise dos dados coletados deu-se através da Análise de Conteúdo, de Bardin. A pesquisa conta com produto final, que foi a produção de um livreto com estratégias de aproximação e vinculação da escola infantil com as famílias, que foi entregue às escolas e professoras participantes do estudo. Concluiu-se com o estudo desenvolvido que a fase pré-escolar está rodeada de expectativas trazidas pelas famílias e também pelas crianças. Assim, os resultados da pesquisa apontam para a importância da parceria entre a escola e as famílias, sendo esta a oportunidade para trocas de informações, esclarecimento de dúvidas, diálogo efetivo, exposição do trabalho pedagógico a ser desenvolvido e dos objetivos propostos pela escola e pelas professoras para a fase pré-escolar. Fica clara, ainda, a importância de se firmar uma parceria sólida com as famílias, a necessidade de integrar família e escola com diálogo permanente e escuta sensível, tendo as famílias como aliadas e parceiras no desenvolvimento de um trabalho integrado e articulado que priorize a criança como protagonista das suas aprendizagens.

Palavras-chave: Família. Escola. Pré-escola. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research presents the thesis produced in the Professional Post-Graduation in Education, *stricto sensu*, in the Pedagogical Projects and Educational Management Research Line. The study aims to understand the expectations of children and families in preschool with regard to the pedagogical work to be developed in Kindergartens in Marcelino Ramos/RS. The study approach is of qualitative origin, with the development of Bibliographic Research, Documentary Research and Field Research. The Field Research was made by delivering questionnaires to families with children enrolled in preschool in the city of Marcelino Ramos/RS, and the analysis of the collected data was made through Bardin's Content Analysis. The research also has a final product: the production of a booklet with strategies to approach and bind the kindergarten with the families, which was delivered to the schools and teachers who took part on the study. With the developed study, it was concluded that preschool stage is surrounded by expectations brought by families and children. Thus, the results of the research point out the importance of the partnership between schools and families, with that being the opportunity to the exchange of information, clarification of questions, effective dialogue, exposition of the pedagogical work to be developed and the proposed objectives by the school and the teachers to the preschool stage. Moreover, the importance of forming a solid partnership with the families becomes clear, as well as the necessity to integrate family and school with ongoing dialogue and sensible hearing, having families as allies and partners in the development of an integrated, articulated work that prioritizes the child as a protagonist of their learnings.

Keywords: Family. School. Preschool. Early Childhood Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Temas encontrados no levantamento de dados.....	47
Gráfico 2 – Anos das publicações das pesquisas.....	47
Gráfico 3 – Publicações por ano.....	48
Gráfico 4 – Teses e Dissertações selecionadas.....	49
Gráfico 5 – Universidades oriundas das pesquisas.....	49
Gráfico 6 – Estado onde se desenvolveram as pesquisas.....	50
Gráfico 7 – Tipos de escola onde se realizaram as pesquisas.....	50
Gráfico 8 – Programas oriundos das pesquisas.....	51
Gráfico 9 – Tendências das pesquisas.....	51
Gráfico 10 – Instrumentos utilizados nas pesquisas.....	54
Gráfico 11 – Tendências das respostas na primeira categoria.....	71
Gráfico 12 – Tendências das respostas na segunda categoria.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de categorização.....	46
Quadro 2 – Títulos das publicações selecionadas.....	48
Quadro 3 – Assuntos abordados nas obras utilizadas na pesquisa bibliográfica.....	57
Quadro 4 – Legislações selecionadas na pesquisa documental.....	58
Quadro 5 – Falas das famílias a partir das tendências.....	71
Quadro 6 – Falas das famílias a partir das tendências sobre a participação na escola...	78

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.1.1 Legislação em Educação Infantil: garantia do direito à educação	22
3 FAMÍLIAS E ESCOLA: UMA PARCERIA IMPORTANTE	36
3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	46
4 METODOLOGIA	57
4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	57
4.2 PESQUISA DOCUMENTAL	58
4.3 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	60
4.4 PESQUISA QUALITATIVA.....	61
4.5 PESQUISA DE CAMPO	62
4.6 ANÁLISE DE DADOS.....	66
4.7 PRODUTO FINAL	67
5 ANÁLISE DE DADOS	70
5.1 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PELA PROFESSORA.....	71
5.2 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	97

1 INTRODUÇÃO

Criar expectativas é algo que está intrinsicamente ligado ao ser humano, independentemente do momento, situação, idade, enfim, acabamos por criar expectativas em torno de muitas coisas em nossa vida. E uma dessas expectativas, que é muito comum em nossa sociedade, é a das famílias com relação à educação escolar dos seus filhos, pois é um momento muito marcante na vida dos familiares e das crianças. Assim, nesta pesquisa, busquei debater questões em torno das expectativas das famílias de crianças da pré-escola em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas do município de Marcelino Ramos/RS, refletindo em torno da relação entre famílias e escola.

Com uma melhor relação entre famílias e escola, “começa a haver uma maior abertura e proximidade por parte da escola, que leva a que os pais a procurem, surgindo assim uma nova perspectiva sobre a mesma, bem como de novas expectativas” (PIRES, 2015, p.26). Nesse sentido, as motivações que me levaram a desenvolver a presente pesquisa se deram pelo fato de estar atuando há alguns anos na fase pré-escolar das crianças, por ter grande interesse pelo assunto e, também, por encontrar no meu dia a dia muitas famílias com anseios, dúvidas e expectativas com relação à fase pré-escolar de seus filhos. O município e as escolas escolhidas deram-se pelo fato de ser a minha cidade natal.

A Educação Infantil inicialmente foi vista como assistencialista, ou seja, era voltada apenas para o cuidado, sem focar na educação: “as creches, escolas maternas e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.80-81). Com o passar dos tempos, percebeu-se a importância de se estabelecer uma relação entre educar e cuidar, que culminou com a Constituição de 1988 garantindo às crianças direito à educação.

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.85).

Porém, a partir desse momento, percebeu-se uma precarização no atendimento educacional e a falta de formação dos profissionais que desempenhariam o trabalho

educacional com as crianças. Defende-se, nessa pesquisa, que “a falta de uma metodologia adequada para o desenvolvimento de cada atividade, a excessiva escolarização ou a alfabetização precoce e a inexistência de um currículo que integre os cuidados à educação impedem um trabalho de mais qualidade” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.91). E é esse o cenário que podemos encontrar em muitas escolas, uma preocupação em alfabetizar as crianças desde a pré-escola. Sendo assim, é extremamente importante que tenhamos clareza que a Educação Infantil, e especificamente a etapa pré-escolar, que é estudada nesta pesquisa, não deve antecipar a alfabetização das crianças, que é uma etapa a ser desenvolvida posteriormente pelo Ensino Fundamental.

Assim, esta pesquisa tem uma enorme relevância pelo fato de proporcionar reflexão e análise sobre conhecimentos significativos adquiridos através de vivências e experiências sobre a pré-escola. Já que o presente estudo pretendeu compreender quais as expectativas das famílias da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas, ele pode contribuir para que as escolas compreendam a visão dos sujeitos pesquisados e conseqüentemente consigam sanar e trabalhar com eles sobre essas expectativas, buscando esclarecer questões pertinentes e pertencentes à pré-escola.

Partindo do tema apresentado, busquei refletir e questionar sobre quais são as expectativas das famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas nesta etapa em escolas do município de Marcelino Ramos/RS. Considerando esta questão, me propus a refletir sobre as relações existentes entre as famílias e a escola, e sobre como se dá essa relação, partindo das expectativas que são criadas pelas famílias, uma vez que “estabelece-se um jogo complexo em que diferentes expectativas acerca dos modos desta criança estar no mundo se entrelaçam, aquelas da família e aquelas da escola (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.162).

Para realizar um diagnóstico da problematização acima referida, foi necessário desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, realizando pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, sendo que esta se deu através de questionários entregues às famílias de crianças em etapa pré-escolar. Assim, para se realizar uma pesquisa, faz-se importante promover o confronto entre os dados, evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Já a análise dos dados produzidos

na pesquisa de campo foi desenvolvida através da Análise de Conteúdo, que “leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência)” (BARDIN, 2016, p.49).

Avançando na investigação, procurei elaborar um diagnóstico, através da categorização dos dados obtidos com os questionários, no sentido de análise e compreensão dos mesmos, para que, partindo do diagnóstico, pudesse apresentar como possibilidade de intervenção a produção de um livreto que será compartilhado com as professoras atuantes na etapa pré-escolar e direção das escolas do município de Marcelino Ramos/RS a respeito de estratégias de aproximação e de vinculação da Escola de Educação Infantil com as famílias. O objetivo é proporcionar trocas e reflexões a partir da exposição dos resultados obtidos com a pesquisa, propiciando, assim, maior clareza, aprimoramento profissional e acesso a informações sobre o tema, os quais poderão possibilitar ações futuras da escola para uma melhor relação entre famílias e escola, já que

No caso específico dos Mestrados Profissionais, o foco está na pesquisa aplicada, esta entendida como a investigação que se orienta com base na epistemologia teórico-prática com aplicabilidade imediata na solução de situações-problema nos espaços educativos escolares e não escolares. De modo geral, a pesquisa é realizada para solucionar problemas, sejam eles de ordem intelectual ou de ordem prática (SARTORI; PEREIRA, 2019, p.26).

Dessa forma, acredito estar contribuindo com os estudos na área da educação ao realizar esse trabalho, pois um dos objetivos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é justamente

Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar (ERECHIM, 2020).

Assim, também através da intervenção, estou desenvolvendo ações que possibilitarão às escolas o acesso a um conhecimento maior sobre esse tema, o qual tem relação direta com minha linha de pesquisa (Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Escolar). Aliado à linha de pesquisa do PPGPE a qual se filia essa pesquisa, o presente

estudo considera que os processos pedagógicos promovem relações significativas, com intencionalidade e produção de conhecimentos, e também promovem a troca de conhecimentos com os envolvidos, assim como é a proposta da presente pesquisa, que considera que o conhecimento não se produz apenas na escola, mas sim em todas as relações sociais.

Nessa perspectiva, tive como objetivo geral buscar compreender as expectativas das famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas no município de Marcelino Ramos/RS. Para maior aprofundamento, busquei contemplar os seguintes objetivos específicos:

- Selecionar aporte teórico referente à educação pré-escolar das crianças;
- Analisar materiais disponíveis em meios digitais referentes a expectativas de famílias em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas;
- Identificar quais são as expectativas criadas pelas famílias com relação à etapa da pré-escola dos filhos;
- Constatar as principais características apontadas pelas famílias em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas;
- Desenvolver um estudo reflexivo a partir dos resultados obtidos;
- Promover trocas e reflexões a partir da exposição dos resultados obtidos com a pesquisa, proporcionando, assim, maior clareza, aprimoramento profissional e acesso a informações sobre o tema.

A partir dos objetivos citados acima, procurei contextualizar e buscar bibliografias voltadas ao tema da pesquisa para fundamentar este trabalho, uma vez que não são muito frequentes em Programas de Pós-Graduação dissertações e teses que investiguem essa temática¹, o que também justifica o presente estudo. Segundo Gil (2008, p.50), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Diante disso, a presente pesquisa foi dividida em cinco capítulos para facilitar a leitura e a compreensão dos leitores. No primeiro capítulo após a Introdução, apresento um breve histórico sobre a Educação Infantil, situando, através de pesquisadores da área, desde a origem da Educação Infantil, seus aspectos e mudanças principais

¹ Realizei uma pesquisa na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e, utilizando as palavras-chave *pré-escola e família*, encontrei 217 documentos, porém só mantive sete documentos após uma seleção mais detalhada, sendo esses aqueles especificamente relacionados com a minha área de pesquisa. Os dados estão disponíveis a partir da página 35 da presente pesquisa.

ocorridas no passar dos anos, bem como legislações criadas que regulamentam este processo em nosso país, as quais foram de extrema importância para a garantia do acesso à educação.

No segundo capítulo, expus a relação entre as famílias e a escola juntamente com as expectativas das famílias com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas, baseado em outros estudos relacionados com o tema. Nesse mesmo capítulo, apresento uma pesquisa de Estado do Conhecimento, que é o levantamento feito sobre teses e dissertações existentes relacionadas ao meu tema de pesquisa, com o objetivo de conhecer o que vinha sendo pesquisado em Programas de Pós-Graduação (PPG) de todo o país sobre a temática aqui em estudo.

Já no terceiro capítulo, procurei apresentar em seus pormenores a metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa. O caminho metodológico está organizado em Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa de Campo, Análise dos Dados e Produto Final. Busquei, assim, através deste detalhamento, que o leitor consiga compreender detalhadamente como foi desenvolvida a pesquisa.

No quarto capítulo, realizei a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, através da proposta de Análise de Conteúdo, de Bardin. Assim, neste capítulo, descrevo as falas das famílias apresentadas nos questionários, procurando dialogar com autores que abordam o tema e com as minhas considerações.

E, por fim, no quinto capítulo, finalizo minha escrita apresentando as considerações finais sobre a pesquisa, expondo as conclusões sobre a pesquisa e sobre o produto final produzido.

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é considerada, atualmente, uma das mais importantes etapas da formação das crianças, pois é quando elas começam a socializar fora do convívio familiar, o que envolve desenvolvimento de maior autonomia, criação de laços de amizade, descobertas em diferentes áreas do conhecimento. Porém, nem sempre foi assim, uma vez que, historicamente, a educação das crianças pequenas esteve marcada fortemente por ser exclusivamente familiar ou ligada ao assistencialismo. Dessa maneira, este capítulo dialogará, através de uma pesquisa bibliográfica, com questões relacionadas à Educação Infantil, como veremos a seguir, pois, como cita Alves-Mazzotti (2002), para que o pesquisador se situe no processo de pesquisa, é necessário que ele analise criticamente o estado atual do conhecimento sobre a área de interesse, fazendo leituras e estudando sobre o assunto.

Sendo assim, a partir deste momento, apresentarei o histórico da Educação Infantil, bem como as legislações criadas ao longo dos anos referentes à garantia da educação.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, a educação das crianças esteve marcada por ser exclusivamente familiar, ou seja, as crianças por séculos obtinham educação no contato com seus familiares, adultos e crianças, aprendendo, assim, tudo que girava em torno da sua cultura, como costumes, tradições, crenças, normas. Nesse sentido, Paschoal e Machado (2009, p.79) relatam que “a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura”.

Somente com a Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX) que este cenário se modificou, quando surgiu a possibilidade da entrada das mulheres para o mercado de trabalho, pois o trabalho deixou de ser braçal e passou a ser através do uso de máquinas. Com isso, se configurou uma mudança muito marcante na forma das famílias educarem os seus filhos. Conforme destacam Paschoal e Machado (2009, p.80), “o nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias”.

Dessa maneira, com o surgimento das indústrias modernas, modificaram-se os costumes que eram passados para as crianças, pois as mães que necessitavam trabalhar precisaram arrumar o que fazer com seus filhos, buscando alternativas, como deixar com outras mães conhecidas que não trabalhavam. Conforme destaca Oliveira (1988, p.45), esta situação “levou a soluções emergenciais criadas pelas próprias mães em seus núcleos familiares ou as oferecidas por outras mulheres que se propunham a cuidar dos filhos das operárias em troca de dinheiro”.

Como a demanda de crianças era grande, aos poucos algumas mulheres se organizaram e formalizaram o atendimento às crianças, tentando repassar “atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.80). Porém, as famílias estavam mais preocupadas em trabalhar do que com seus próprios filhos, surgindo, assim, grande desprezo e maus tratos com as crianças.

Nesse cenário, surgiram as primeiras instituições com o objetivo exclusivamente assistencialista, as quais previam cuidados físicos, de higiene e alimentação das crianças para que as mães pudessem trabalhar; porém, logo em seguida, passaram a pensar nas questões pedagógicas também, “apesar de seu início estar mais voltado para as questões assistenciais e de custódia” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.81). Kuhlmann (2001 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.81) ressalta que “essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação, visto se apresentarem como pedagógicas já em seu início”.

Essas instituições surgiram inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, conforme ressalta Andrade (2010, p.129):

Uma das primeiras instituições surgidas na Europa foi a escola de tricotar ou escola de principiantes, criada na França, em Oberlin, no ano de 1769, e tinha como objetivos a formação de hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas.

Muito atrás dos países europeus, o Brasil demorou séculos para se preocupar com o atendimento às crianças. Inicialmente a organização de creches surgiu exclusivamente com caráter assistencialista. Conforme destacam Paschoal e Machado (2009, p.82), “as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas”.

Essas instituições de atendimento à criança foram pensadas por religiosos, empresários e educadores em função dos enormes índices de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos envolvendo crianças, como ressaltam Paschoal e Machado (2009, p.82):

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.

Dessa maneira, essas instituições acolhiam filhos de mulheres trabalhadoras e também órfãos abandonados, preocupando-se exclusivamente com a saúde e a alimentação dessas crianças, permanecendo a educação como função familiar. Assim, “o trabalho junto às crianças nas creches era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentar, cuidar da higiene e da segurança física” (OLIVEIRA, 1988, p.47).

Nesse período, as creches eram consideradas com um mal necessário, pois foram úteis às mulheres desamparadas e pobres que precisavam trabalhar e por apresentarem uma “desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando as mulheres das classes populares a renunciarem ao lar para garantirem sua sobrevivência e a de seus dependentes no trabalho extradoméstico, as creches eram vistas como indispensáveis” (VIEIRA, 1988, p.4). Nesse mesmo sentido,

A creche nesse período foi útil instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas. Ela era um recurso ligado à pobreza. A ela recorriam às mulheres forçadas a trabalhar: mães, solteiras, viúvas e mulheres casadas que contribuíam com seu trabalho para aumentar o orçamento familiar (VIEIRA, 1988, p.4).

Durante muitas décadas, surgiram algumas alternativas de atender as crianças, porém todas de maneira assistencialista. Neste quesito, destacou-se a Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos², que no Brasil funcionou por mais de um século, sendo a única alternativa de assistência para as crianças abandonadas, tendo sua extinção no século XX.

² Dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (MARCÍLIO, 1997 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82-83).

Com a extinção da roda dos expostos, começaram a surgir as primeiras creches e jardins da infância assistencialistas, “defendidas por alguns setores da sociedade que acreditavam que as mesmas trariam vantagens para o desenvolvimento infantil” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.83). Foi neste período, no ano de 1899, que o médico Arthur Moncorvo Filho fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, o qual “tinha como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês” (KUHLMANN, 1998 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.83).

Além disso, propunha “não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras” (KUHLMANN, 1998 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.83). O referido instituto foi considerado como uma instituição muito importante neste momento, que acabou se expandindo pelo país inteiro e fiscalizava fortemente o atendimento à criança.

Com a chegada da industrialização no Brasil, houve a entrada das mulheres no mercado de trabalho, assim como acontecera na Europa, surgindo movimentos reivindicando a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Esses movimentos culminaram com a garantia de alguns benefícios em prol dos trabalhadores, pois os donos das fábricas perceberam que, “pelo fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor” (OLIVEIRA et al., 1992, p. 18). Assim, foi inaugurada em 1899 a “creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro” (KUHLMANN, 2015, p.79).

No entanto, anteriormente a este período, ocorreram diálogos sobre a criação de instituições pré-escolares, porém voltadas ao atendimento dos filhos da burguesia. Neste sentido, Kuhlmann (2015, p.81) relata que,

Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo ‘pedagógico’ como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres.

Nesta perspectiva, as instituições privadas de educação pré-escolar, destinadas à elite, constituíram-se, “no Rio de Janeiro, com o primeiro jardim de infância do país, no Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, e em São Paulo, na Escola Americana, em 1877” (KUHLMANN, 2015, p.112). No setor público, criou-se em 1896 o jardim de infância em anexo à Escola Normal Caetano de Campos, que, apesar de ser público, atendia a burguesia paulistana, pois havia sido criado com interesses políticos, assim, sua clientela eram filhos de presidentes, deputados, advogados, entre outros grupos de poder (KUHLMANN, 2015).

No entanto, foi apenas a partir de 1940 que o Brasil passou a organizar instituições e propor ações voltadas para a área da educação, saúde, assistência e previdência. Com isso, o Estado instituiu “[...] órgãos que centralizassem a assistência à mãe e à criança no Brasil. As creches, integrando uma política de proteção à maternidade e à infância, estiveram referidas às instituições da área de saúde e assistência social, criadas na década de 40” (VIEIRA, 1988, p.4).

A partir de 1940, então, no Ministério da Educação e Saúde, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCR), que foi a instituição que mais se dedicou e manteve cuidados com relação à maternidade e à infância. Esta instituição tinha “múltiplos objetivos e finalidades, que centralizou, durante 30 anos, a política de assistência à mãe e à criança no Brasil. Tudo que houve nesta área partiu desse departamento ou teve sua influência” (VIEIRA, 1988, p.4). Assim, foi uma importante instituição para esse período, pois se preocupava com a situação das creches e sua função social, e foi o DNCR que demonstrou

Preocupação em determinar o adequado funcionamento dessas creches, através da fiscalização e de publicações que abarcavam itens sobre: a

organização dos serviços e seus objetivos, do ponto de vista sanitário e educativo; o desenvolvimento da criança e suas necessidades; a preparação do pessoal responsável e os aspectos arquitetônicos das instalações (VIEIRA, 1988, p.4).

Um destaque importante deste período, com relação aos jardins de infância, e que vem ao encontro do que é defendido na presente pesquisa, é que o DNCr “sugeriu uma série de normas de funcionamento, postulando que a educação pré-escolar era uma extensão do lar e não uma ante-sala da escola primária” (VIEIRA, 1988, p.14). Assim, as instituições auxiliavam as famílias na educação dos seus filhos, mas não apoiavam e nem enfatizavam a alfabetização precoce. Nesta mesma perspectiva, cabe ressaltar os apontamentos feitos por Kuhlmann (2015), quando traz que, já nas propostas iniciais de criação dos jardins de infância, reconheciam

Inequivocamente, a especificidade do atendimento educacional a uma criança em idade anterior à escolar. O reconhecimento de que a criança não começava a aprender apenas a partir dos sete anos, da idade da razão, era acompanhado da intenção de não subordinar essa capacidade ao engessamento no molde da escola primária (KUHLMANN, 2015, p.155).

Até meados de 1960, a discussão em torno da educação das crianças pequenas estava voltada à área médica, diretamente ligada, principalmente, à higiene. Neste sentido, Carvalho (2006, p.125) salienta que,

Em relação aos discursos da saúde, as instituições de educação infantil (assim como as escolas regulares) foram vistas pelos médicos e sanitaristas enquanto espaços através dos quais seria possível realizar um trabalho (preventivo) com as crianças e suas famílias, principalmente no que se referia aos aspectos higiênicos e físicos.

No entanto, no final dos anos 60, algumas coisas começaram a mudar. Nesse período, o DNCr passou a pensar menos no caráter higienista e passou “a planejar a ampliação do atendimento pré-escolar através de centros de recreação, que poderiam ser instalados em prédios anexos a igrejas ou em equipamentos comunitários” (VIEIRA, 1988, p.5). Com essa mudança, as creches/pré-escolas passaram a oportunizar a participação de mulheres da comunidade e, assim, “começaram a ceder lugar para propostas simplificadas de atendimento com participação da comunidade” (VIEIRA, 1988, p.5), perdendo, desse modo, seu foco educacional.

Em 1970 defendeu-se uma educação compensatória, que buscava superar a marginalidade que atingia as camadas sociais mais pobres da escola. Nessa perspectiva,

“foram elaboradas propostas de trabalho junto às creches e pré-escolas defendendo a estimulação precoce e o preparo para a alfabetização” (OLIVEIRA, 1988, p.49). Acreditava-se que, assim, haveria superação das condições sociais precárias em que a criança estava inserida e isso causaria uma mudança social capaz de democratizar as oportunidades educacionais. No entanto, com esta educação, as crianças das camadas populares recebiam uma educação voltada para a pobreza, pensada na carência, na necessidade, na deficiência do seu contexto, enquanto as crianças das classes privilegiadas recebiam uma educação de cunho pedagógico, privilegiando a criatividade e a sociabilidade (KRAMER, 1995).

Com isso, pensando nas classes menos favorecidas pela sociedade, foi iniciada uma busca por um atendimento igualitário, independente de classe social. A partir desse momento, começa a surgir uma busca pela regulamentação do atendimento às crianças que priorize e considere a criança como sujeito de direito e o reconhecimento das instituições de Educação Infantil com oferta de uma boa educação para as crianças. Seguindo nessa discussão, apresento na próxima seção as legislações criadas ao longo da história da Educação Infantil, as quais, cada vez mais, permitiram a garantia do acesso ao direito à educação.

2.1.1 Legislação em Educação Infantil: garantia do direito à educação

O Departamento Nacional da Criança (DNCr), instituído em 1940, foi um órgão de extrema importância que garantiu por muitos anos assistência a mães e crianças, juntamente com o Ministério da Educação e Saúde, e a Legião Brasileira de Assistência – LBA (fundada em 1942), os quais colaboraram para a execução de muitas ações em prol de mães e crianças pequenas. Conforme podemos ver a seguir, o DNCr foi instituído para ser “o supremo órgão de coordenação de todas as atividades relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (BRASIL, 1940).

Porém, aos poucos o DNCr foi perdendo seu espaço e sua força, conforme destaca Vieira (1988, p.6):

Em 1953, o DNCr passou a integrar o recém criado Ministério da Saúde. [...]. Já na década de 60, o DNCr vai perdendo uma série de atribuições, absorvidas por outros setores do Ministério da Saúde, sendo assim paulatinamente enfraquecido, até ser substituído, em 1970, pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil, com funções restringidas se comparadas com aquelas anteriormente assumidas (VIEIRA, 1988, p.6).

Com isso, a educação e as instituições de atendimento às crianças pequenas foram deixadas de lado. Assim, se com o DNCr já havia precariedade, sem ele só tendia a piorar as coisas. Porém, mesmo com o enfraquecimento do DNCr, em 1959, tivemos um avanço muito significativo em outro âmbito, que foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a qual foi

Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961 (BRASIL, 1959).

Dessa maneira, a Declaração Universal dos Direitos da Criança previa em seu 7º princípio que “a criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário” (BRASIL, 1959). Assim, garantiu-se o direito à educação, mas é importante ressaltar que foi incluída neste direito apenas a educação obrigatória elementar.

Em 1961, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que traz em seu documento oficial no Art. 2º que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961) e em seu Art. 23 faz considerações sobre a educação das crianças pequenas, garantindo que “a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961). Dessa maneira, ficou garantido através da LDB o direito ao acesso à educação das crianças pequenas, mas muito pouco se fez para que realmente esse direito fosse colocado em prática.

Somente em 1988, com a criação da Constituição Federal, foi que realmente passou-se a pensar e a falar na educação como um direito previsto em lei. No entanto, se analisarmos “do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.85).

Diante desta colocação, faz-se necessária uma reflexão em torno dela, pois, ao analisá-la historicamente, percebemos que há apenas um pouco mais de 30 anos que o Brasil reconheceu suas crianças como sujeitos com direitos e, principalmente, com

direito à educação. Provavelmente por isso encontramos em nossa sociedade tantos atrasos envolvendo a nossa educação, pois somos ainda “novatos” neste quesito.

Esse direito só foi garantido, conforme nos exemplificam Paschoal e Machado (2009, p.85), porque

Diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Com essa mobilização foi então que começaram a surgir legislações que defendiam e garantiam a educação de crianças pequenas em lei. Nesse sentido, promulgou-se a Constituição Federal em 1988, inserindo a creche e a pré-escola no sistema educativo, ficando definido no Art. 208 o inciso IV, no qual o “[...] dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Nesta perspectiva,

O reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo (KUHLMANN, 2015, p.186).

A partir deste momento, as instituições devem proporcionar um trabalho educacional para as crianças, e não apenas de cuidado. Neste sentido, também ficou garantido às crianças o “[...] direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária” (GUIMARÃES, 2011, p.30). Assim, a Constituição representa um grande marco na história das conquistas pelos direitos à educação, uma vez que foi a partir dela que muito se avançou em todos os aspectos relacionados à educação, como veremos no decorrer desse texto.

Logo em seguida, no ano de 1990, tivemos mais um passo importante no que diz respeito à garantia dos direitos das crianças, que foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90. O ECA em seu Art. 3º assegura que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, [...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990).

A referida lei foi a confirmação da inserção das crianças e adolescentes no que diz respeito aos direitos humanos. O ECA também

Estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (FERREIRA, 2000, p.184).

Após esse período, temos a promulgação da LDB, que, no ano de 1996, instituiu a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, é neste momento que a Educação Infantil é reconhecida como parte integrante dos sistemas educacionais. A referida lei também prevê que “a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Na mesma perspectiva, a Educação Infantil tem o “objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.86). Assim, a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi uma grande conquista, pois assegura que toda criança tem direito ao acesso à educação, não como obrigatoriedade, mas como direito.

No ano de 1998, ocorreu a formulação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que tende a “servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.86). O documento citado prevê que as instituições de Educação Infantil devem se organizar de modo que consigam desenvolver os objetivos desta etapa em consonância com o desenvolvimento de algumas capacidades. Tais capacidades seriam:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

Assim, para atingir os objetivos esperados, “as atividades devem ser oferecidas para as crianças não só por meio das brincadeiras, mas aquelas advindas de situações pedagógicas orientadas” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.87). Porém, os referenciais sofreram muitas críticas por parte dos especialistas, voltadas ao “seu viés escolarizante e na concepção propedêutica de infância expressa no documento” (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p.778). Além disso, os referenciais “foram organizados de modo segmentado por faixa etária (0 a 3 anos e 4 a 6 anos), desconsiderando a existência de uma continuidade educativa que precisava ser abordada” (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p.778).

Entre 1998 e 1999, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) formularam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que têm como objetivo

Direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que também contribuiu para a melhoria de ambos os níveis de ensino ao discutir a relevância de uma formação altamente qualificada para esses profissionais (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.87-88).

Assim, “além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade” (BRASIL, 1999). Ainda podemos ressaltar que as DCNEI têm uma preocupação “com a qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos, que se explicitam na organização e nos princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano” (NASCIMENTO, 2015, p.14). Dessa maneira, as diretrizes

promovem equidade na aprendizagem, é a garantia do direito à educação de qualidade e que essa educação considere a realidade em que esta criança está inserida.

Porém, para que se possa ter uma educação de qualidade, plural e diversa, é necessário não só garantir o direito da criança à educação e diretrizes que norteiem essa educação, mas são necessárias também formação e valorização dos professores e garantia de investimentos dos recursos destinados à educação. Nesse cenário, no ano de 2001, foi aprovada a Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE), que tem objetivos e metas traçados para que sejam alcançados no decorrer de 10 anos. No PNE foram estabelecidas 26 metas que englobam nelas a Educação Infantil, com a pretensão de que “a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro e cinco anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país (BRASIL, 2009). O PNE ainda aponta que

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo - Municípios, Estado e União - e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas (BRASIL, 2001).

O PNE está no Art. 214 da Constituição Federal e está regulamentado pela LDB, e traz em seu documento a garantia de que “a demanda de Educação Infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional” (BRASIL, 2001). Tratando-se do fator qualidade, traz em seu documento a questão dos profissionais da educação, ressaltando que “a formação dos profissionais da Educação Infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 2001).

O PNE ainda aponta questões importantes relacionadas às melhorias da qualidade na educação, ressaltando que sempre se respeite a diversidade e a cultura que a criança está inserida, conforme destaca a seguir:

As medidas propostas por este plano decenal para implementar as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil se enquadram na perspectiva da melhoria da qualidade. No entanto, é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-

histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades (BRASIL, 2001).

Em consonância com o PNE, em 2006 foram criados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que buscam

Responder uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de ‘Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade’ (BRASIL, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005) (BRASIL, 2006).

A criação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil foi pensada para contribuir com a “implementação das políticas públicas para as crianças de zero até seis anos, sendo amplamente divulgado e discutido, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2006). Dessa maneira, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil são importantes para que se planeje o espaço infantil de maneira a atender as necessidades e a realidade das crianças. Porém, na maioria das vezes, não é a realidade que encontramos nas escolas, sendo assim, os parâmetros não atingem os sistemas de ensino efetivamente.

Ainda em 2006, ocorreu a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental que passa para os seis anos, por conta da alteração no Art. 32 da LDB, que passou a vigorar da seguinte maneira: “ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 2006). Dessa maneira, a Educação Infantil passa a atender crianças dos zero aos cinco anos de idade a partir de 2006. Esta mudança gerou muitas críticas pelo fato de ter sido desenvolvida e aprovada sem consulta à população atingida com essa mudança, como destacam Carvalho e Guizzo (2018, p.782):

A Lei federal n.º11.114/2005 foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino. Dessa forma, escolas públicas e privadas foram induzidas a receber as crianças que estavam fora da escola sem ter conseguido preparar os professores, os pais e as crianças.

Com isso, a fase pré-escolar sofreu consideráveis mudanças em sua organização curricular, pois, como as escolas não estavam preparadas para esta mudança, acabaram, em muitos casos, adotando a escolarização precoce deste nível. Conforme aponta Craidy (2014 apud CARVALHO; GUIZZO, 2018, p.782), a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental tem ocasionado mudanças no currículo da pré-escola e, em muitos casos, uma intensificação precoce do processo de escolarização das crianças na Educação Infantil.

No ano de 2009, foi publicada a Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009, que

Mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (BRASIL, 2014).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 também determinou que a Educação Básica passasse a ser obrigatória para crianças a partir dos quatro anos, dando nova redação ao Art. 1º no inciso I do art. 208 da Constituição Federal, que “passa a vigorar com as seguintes alterações: I - educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009). Assim, a etapa pré-escolar, estudada nesta pesquisa, passa a ser incluída na obrigatoriedade de ensino a partir do ano de 2009. Neste sentido, Craidy (2014 apud CARVALHO; GUIZZO, 2018, p.782-783) declara que o fato de a escola se tornar obrigatória aos 4 anos traz para a pré-escola uma concepção que a identifica de forma inadequada com o Ensino Fundamental, tanto nos conteúdos quanto na metodologia.

Dessa maneira, nos anos de 2006 e 2009, a Educação Infantil, principalmente a etapa pré-escolar, sofreu mudanças profundas em sua estruturação e funcionamento. Assim, passou a atender as crianças até os cinco anos de idade, e não mais até os seis, e a obrigatoriedade de matrícula se dá a partir dos quatro anos de idade. Essas mudanças geraram muitas dúvidas para as propostas de currículo da Educação Infantil e nenhuma garantia de oferta de educação de qualidade e de respeito à infância.

Ainda em 2009, o CNE previu a reformulação das DCNEI, pelo fato de que

Os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes (BRASIL, 2009).

Dessa maneira, essa reformulação foi essencial, pois possibilitou “incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (BRASIL, 2009). A presente reformulação foi importante para que se retirassem alguns princípios que já não condizem mais com o momento atual ou não se fazem mais necessários e se inserem princípios que são mais atuais e pertinentes para a educação do momento. Sendo assim, “a orientação legal estabeleceu que todas as instituições de Educação Infantil deveriam elaborar propostas curriculares nas quais fossem planejados e discutidos os usos do tempo, do espaço e dos materiais no cotidiano das práticas desenvolvidas com as crianças” (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p.781).

Nesse sentido, as diretrizes trouxeram, também, em seu texto, as mudanças ocorridas na Educação Infantil nos últimos anos, abordando a nova faixa etária atendida pela primeira etapa da Educação Básica. Além disso, fazem uma ressalva no que diz respeito a educar e cuidar na Educação Infantil, na qual apresenta que “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009). Neste enfoque, destacam que a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Cabe aqui ressaltar a importância do reconhecimento da relação entre o educar e o cuidar, pois a Educação Infantil brasileira é historicamente marcada pelo assistencialismo, como já discutido anteriormente, porém não podemos deixar passar despercebido que toda a assistência prestada, no fundo, apresentava um cunho educacional. Como apresenta Kuhlmann (2015, p. 166),

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado

como uma proposta educacional específica para esse setor social, [...]. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

Embora a Educação Infantil não seja assistencialista, não pode deixar de ser entendida também como um equipamento social, além de educacional. Portanto, a escola precisa ofertar uma educação de qualidade, ter ações transparentes, visando formar crianças que serão adultos capazes de ter opinião própria, de lutar por seus direitos, de buscar emancipação e, acima de tudo, que sejam capazes de questionar os padrões impostos pela sociedade.

Posteriormente, no ano de 2013, foi publicada a Lei nº 12.796/13, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências” (BRASIL, 2013). Assim, a referida lei determinou a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, conforme aponta a própria lei: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2013).

Portanto, a Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12.796/13 buscaram, de certa forma, adequar falhas existentes na Constituição Federal e na LDB no que diz respeito ao atendimento gratuito e obrigatório em creches e pré-escolas, pois a Constituição Federal não determinava a obrigatoriedade e nem a gratuidade do ensino para crianças entre zero e quatro anos (BRASIL, 1988), já na LDB consta atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1996). A implantação das referidas leis, porém, não teve resultados tão positivos, pois promoveram a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade, mas nada se afirmou para crianças com idade inferior aos quatro anos. Além disso, geraram um rompimento na Educação Infantil e dúvidas se essa obrigatoriedade não traria como consequência a escolarização precoce das crianças. Da mesma maneira, conforme destacam Carvalho e Guizzo (2018, p.774), “com a definição da obrigatoriedade da pré-escola, essa passou de direito à obrigação das famílias, as quais não podem mais escolher se desejam ou não matricular as crianças aos 4 anos na escola”.

Em 2011 foi proposto o novo PNE, que vigoraria de 2011 até 2020, estabelecendo metas configuradas pelas demandas levantadas na sociedade, bem como “[...] os indicadores relativos ao patamar atual e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação; bem como uma projeção responsável de

investimentos públicos em educação” (BRASIL, 2011). No entanto, a aprovação do novo PNE não teve a agilidade esperada, mostrando um grande descaso e desinteresse pela educação por parte do governo e, assim, somente em 2014 o novo PNE foi aprovado.

Portanto, em 2014, foi sancionado o novo PNE pelo Congresso, com a finalidade de melhorias na qualidade da educação, direcionando esforços e investimentos, tendo sua vigência de 2014 até 2024. O novo PNE prevê 20 novas metas para a Educação. Tais metas

São orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014).

Assim, o PNE traz “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014). Com relação à Educação Infantil, o PNE traz na sua primeira meta a proposta de

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Portanto, a formulação do novo PNE foi de extrema importância para a educação, pois as metas estabelecidas são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação brasileira em todas as esferas. Possivelmente nem todas essas metas serão alcançadas, mas ao menos já se tem um parâmetro das necessidades existentes e demandas necessárias para a melhoria da educação brasileira num todo.

Já em 2015, foi encaminhada para consulta pública a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estava prevista desde a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 210, na qual ressalta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Posteriormente, a LDB em seu Art. 26 prevê que “os currículos da educação infantil [...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). As DCNEI também reforçam no Art. 14 uma BNCC para toda a Educação Básica e a define como “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas [...]” (BRASIL, 1999). O PNE também prevê a BNCC, definindo-a como uma estratégia para atingir suas metas: “o texto da lei do PNE torna claro que a construção da BNCC deve especificar direitos e objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2017). Porém, apenas em 2017, após a sua terceira versão, é que a BNCC foi aceita pelo CNE, sendo, posteriormente, encaminhada ao MEC, que realizou sua homologação.

A partir disso, podemos destacar que a BNCC especificamente

Define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, constituídas, como já mencionado, por conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, expressáveis em competências para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2017).

Nesse cenário, a BNCC estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que apontam as experiências fundamentais para que a criança se desenvolva e aprenda. Assim, os Campos de Experiência destacam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2017).

Nesta perspectiva, a BNCC estabelece, especificamente para a Educação Infantil, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, que são:

- I. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- II. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
- III. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades, propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles;
- IV. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da

natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;
 V. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
 VI. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).

Diante desse breve histórico, podemos perceber que muitos foram os avanços em relação à legislação brasileira no que se refere à educação, mas podemos destacar que muitos atrasos e retrocessos acompanharam esse processo. Ainda há muito o que se avançar em termos da educação brasileira, pois, conforme já havia comentado, somos “novatos” no que diz respeito à educação, especialmente na Educação Infantil.

No entanto, não basta apenas a existência dessas legislações se os sujeitos envolvidos diretamente com a educação das crianças não tiverem um papel ativo nesse processo. Como nos coloca Kuhlmann (2015, p.177), “é preciso qualificar que educação queremos proporcionar às crianças, que relação estabelecer com as famílias e que concepção defender sobre as relações sociais e a democracia”.

Nesse sentido, Zabalza (1998 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.92) propõe dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade, que, segundo ele, são:

1) organização dos espaços; 2) equilíbrio entre a iniciativa infantil e no trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; 3) atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4) utilização de uma linguagem enriquecida; 5) diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento de todas as capacidades; 6) rotinas estáveis; 7) materiais diversificados e polivalentes; 8) atenção individualizada a cada criança; 9) sistemas de avaliação, anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; 10) trabalho com os pais e mães.

Portanto, todos esses aspectos são importantes, mas ressalto um ponto muito importante para uma educação de qualidade e garantia da mesma, que se trata do trabalho com as famílias, da relação entre famílias e a escola, pois a cooperação, a participação e o diálogo com as famílias são princípios muito importantes na relação entre escola e família no que se refere ao direito à educação. Conforme ressaltam Albuquerque e Zortéa (2018, p. 158), “a relação com as famílias é uma dimensão

reconhecida em termos de legislação como garantia importante na qualidade da oferta da educação infantil”. Ainda segundo Albuquerque e Zortéa (2018, p. 158-159),

Todos os documentos que foram consolidados [...] apresentam a relação com as famílias numa dimensão de complementaridade no que se refere a educação das crianças. A participação, cooperação e troca com as famílias são princípios considerados nos documentos como importantes nas relações entre escola e famílias no que se refere ao direito a educação.

Desse modo, a partir do momento em que se estabelece uma boa relação entre ambas, também está se garantindo que as famílias exerçam o direito de seus filhos em frequentar a escola, e a escola, ao mesmo tempo, exerce sua função ofertando educação de qualidade para seus alunos. Para entendermos um pouco mais sobre esta importante relação entre famílias e escola, apresento na próxima seção como acontece essa relação e também apresento algumas expectativas criadas pelas famílias com relação à escola, com base em estudos relacionados ao tema.

3 FAMÍLIAS E ESCOLA: UMA PARCERIA IMPORTANTE

A família é a primeira base da criança, base esta que proporcionará para a criança as suas primeiras vivências, as quais ficarão com a criança por toda a sua vida. É na família que a criança desenvolverá sua afetividade, seus primeiros passos, “é o lugar onde se ouvem as primeiras falas, com as quais se constrói a auto-imagem e a imagem do mundo exterior” (SARTI, 2004, p.17). Assim, a criança passará a compreender os sentidos de suas vivências a partir do seu desenvolvimento familiar.

As famílias são compreendidas como um grupo concreto, composto por laços de consanguinidade ou aliança e que ocupam lugares diferentes numa hierarquia interna de poder e de papéis, sendo necessário reconhecer seus valores e relações que, muitas vezes, transcendem as fronteiras deste grupo específico e concreto; é preciso reconhecer sua pluralidade e sua forma singular de organização. (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.155).

Sendo assim, a família exerce um papel de extrema importância no processo de desenvolvimento da criança, é nela que a criança encontra um espaço rico para socialização, aquisição de conhecimentos, valores, cultura e saberes essenciais para a vida em sociedade. Conforme destaca Sarmiento (2018, p.53), “a família continua, contudo, a ser entendida como o primeiro contexto de socialização das crianças, mesmo considerando as transformações da sociedade e, particularmente, da vida concedida as crianças”. Dessa maneira, a família pode ser considerada como a principal mediadora da criança para a sua entrada na sociedade. Nesse sentido, Albuquerque (2018, p.32) afirma que “a socialização, então, é compreendida como um processo recíproco produzido pelo indivíduo nas suas interações sociais, sejam elas micro ou macrosociais”.

É importante destacar que em nossa sociedade as constituições familiares vêm se modificando ano após ano, existindo uma heterogeneidade muito grande nas famílias. Portanto, é necessário “rever as idealizações familiares, ou até mesmo conceitos que negam as diferentes constituições familiares às quais pertencem as crianças brasileiras” (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.158). Nessa mesma linha de pensamento, Barbosa (2007, p.1072) nos apresenta que “as estruturas familiares convencionais já não contemplam a vida real, novas estratégias de organização estão, e estarão, permanentemente, sendo reconstruídas”. A este respeito, Sarmiento (2018) defende que

Quando falamos hoje de família, estamos nos referindo a uma realidade multifacetada nos seus propósitos, no seu tempo de interação, nos seus espaços de intervenção e na sua composição. Enfim, não é mais possível hoje analisar as famílias atendendo a um padrão comum, temos de ter sempre um dispositivo de análise que leve em conta a diversidade das mesmas (SARMENTO, 2018, p.53).

Ao falarmos nas constituições familiares, é impossível não dialogarmos sobre a importância do respeito e reconhecimento dessas constituições, uma vez que, na sociedade em que vivemos atualmente, não cabe mais discursos relacionados à existência de famílias ditas “padrões”, pois essas idealizações de famílias já não fazem parte da sociedade atual, cabendo a cada um de nós respeitarmos e reconhecermos a diversidade dessas constituições familiares presentes em nossa sociedade. Conforme destaca Sarmiento (2018, p.56), “um novo componente no funcionamento das famílias é a divisão clara entre conjugalidade e a parentalidade, ou seja, ser pai/mãe de uma criança não se traduz imediatamente em ser marido da mãe ou a esposa do pai”.

Nesse mesmo sentido, Sarti (2004, p.18) traz considerações importantes sobre a constituição das famílias, destacando que “a família não se define, portanto, pelos indivíduos unidos por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações”. Assim, precisamos considerar a família dentro de uma concepção de construção social, reconhecendo sua singularidade e pluralidade, pois

É possível encontrar crianças que vivem com avós, com seus pais e irmãos, com os ‘dindos’, com uma tia distante, com não parentes, mas considerado um amigo da família que tem condições para criá-la, crianças que vivem abrigadas sob a guarda do Estado e vivem em casas lares, crianças que têm duas mães ou dois pais, crianças que vivem com apenas a mãe e irmãos, ou com o pai, a madrasta e os filhos da madrasta (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p. 157-158).

Dessa maneira, podemos observar a existência de diferentes contextos familiares em nossa sociedade, assim “a família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo” (SARTI, 2004. p.17). Um passo muito importante dado pela família e que tem uma grande significação de mundo para a criança, bem como representa sua inserção na sociedade, é o momento em que ela vai para a escola. Esse momento marca um passo importante da criança para sua formação social e moral, bem como representa usufruir do seu direito de acesso à educação. Albuquerque e Zortéa (2018) dialogam sobre esse momento e ressaltam questões importantes:

É preciso considerar que as crianças pequenas são levadas por suas famílias à escola infantil por diferentes razões e, portanto, pode-se esperar que suas expectativas com relação ao que podem encontrar por lá sejam também diversas. Se para algumas famílias esta é uma entre outras opções possíveis para cuidar e educar seus filhos, algumas o fazem de modo compulsório – quase como um ‘mal necessário’ –, porque não se coloca outra opção para aquele momento de seu ciclo de vida. Enquanto alguns buscam na escola infantil um espaço onde podem deixar seus filhos seguros e alimentados para que os adultos possam se ocupar de suas atividades – sejam elas quais forem –, outros são atraídos para a escola por entenderem, desde o início, que ali suas crianças poderão socializar-se, encontrando outras crianças e fazendo novas aprendizagens. (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.160).

Diante dessas considerações, não podemos esquecer-nos de destacar que, independentemente do motivo pelo qual esta criança está sendo levada para a escola, é necessário que a escola seja um local de acolhimento tanto para as crianças quanto para as famílias. Sendo assim, a escola precisa estar atenta, pois “as práticas pedagógicas não podem negligenciar a seleção de materiais e de abordagens quando se referem à área familiar, sob risco de criar novas formas de exclusão” (SARMENTO, 2018, p.56).

Portanto, a escola precisa “compreender as dinâmicas implicadas neste processo e criar/propor as estratégias político-pedagógicas que promovam, cotidianamente, nos encontros com as famílias, a possibilidade de escuta e de trocas” (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.161). Nesse sentido, as autoras ainda ressaltam que “não se trata de igualar um contexto ao outro – da casa e da escola –, mas de ‘unir as pontas’ que se tocam com a chegada da criança à escola infantil” (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.165-166).

Nesse mesmo contexto, a escola precisa manter uma relação de confiança, amigável, possibilitando, assim, uma troca de saberes, e isso é construído dia após dia com diálogo e espaço para as famílias na escola (SILVA, 2011). Dessa maneira, é preciso que haja uma parceria entre escola e famílias para que possam caminhar lado a lado sempre pensando no melhor para as crianças. Cabe aqui ressaltar um importante apontamento feito por Barbosa (2007) com relação à escola e às famílias, quando a autora destaca que

Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e de práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares (BARBOSA, 2007, p.1072).

Nesta mesma perspectiva, as Diretrizes apontam que “o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças” (BRASIL, 2009). Portanto, cabe à escola ter um olhar atento e sensível para articular as culturas familiares e as culturas escolares, e, assim, perceber as culturas infantis e aprender a trabalhar com elas, pois geralmente a cultura escolar se sobressai sobre as demais, e a escola acaba, por muitas vezes, reconhecendo apenas a sua cultura escolar e esquecendo as demais. Conforme destaca Barbosa (2007, p.1072), infelizmente ocorre um “movimento em direção à apropriação da cultura escolar pelas famílias, e a escola segue desconhecendo as culturas familiares”.

Diante do exposto, é fundamental que as escolas reconheçam as culturas familiares, as respeitem e, principalmente, tragam elas para dentro da escola, para dentro da sala de aula, fazendo com que a criança se sinta reconhecida e valorizada em seu ambiente escolar. A partir disso, a escola terá um leque de possibilidades para trabalhar com as crianças e suas famílias, as quais se sentirão pertencentes ao espaço escolar e passíveis de compreender melhor a cultura escolar. Portanto,

Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem –, certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças (BARBOSA, 2007, p.1075-1076).

Diante disso, a escola precisa estar atenta, conforme já destaquei anteriormente, aos contextos familiares, para que haja um elo entre escola e família, pois “os principais responsáveis pela educação das crianças pequenas em nossa sociedade são a família e a escola” (SILVA, 2018, p.60). Assim, não basta que a educação esteja assegurada em lei, é necessário que a escola e as famílias trabalhem aliadas para a garantia da mesma, conforme apontam as Diretrizes:

Perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (BRASIL, 2009).

Diante disso, também é importante destacar sobre a educação, já que “esta responsabilidade vem ganhando uma coparticipação cada vez maior na medida em que as novas configurações e organizações familiares demandam um tempo ampliado de permanência das crianças na escola” (SILVA, 2018, p.60). Salienta-se esse aspecto, uma vez que este é um fator presente em nossa sociedade desde o surgimento das escolas, quando as famílias necessitam trabalhar para garantir o sustento de suas casas, surgindo, assim, a necessidade de deixar seus filhos por mais tempo na escola.

Portanto, é importante ressaltar que “a relação família-escola parece possível pelo reconhecimento das diferenças entre essas instituições, principalmente no que diz respeito às responsabilidades e funções de cada uma na educação das crianças” (JOHANN, 2018, p.37). Assim, quando escola e família reconhecem o seu papel e assumem suas responsabilidades perante a educação das crianças, o trabalho se torna uma parceria produtiva e eficaz, conseguindo desenvolver um trabalho com as famílias, e não para as famílias. Cada vez mais, em nossa sociedade, torna-se indispensável a ampliação de um vínculo entre a escola e as famílias, pois, conforme destaca Silva (2011, p.85), “escola é escola; família é família. Entretanto, apesar de possuírem características diversas e peculiares, ambas as instituições apresentam alguns pontos em comum: promover o desenvolvimento integral da criança”.

Dessa maneira, escola e famílias precisam compreender que trabalhando juntas, trocando ideias, esclarecendo dúvidas, compartilhando seus anseios e expectativas estarão aliando juntas o cuidar e o educar das crianças, que são indissociáveis para que se alcance uma educação de qualidade. Nesta perspectiva, a BNCC traz um destaque importante, ressaltando que

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017).

Um ponto importante destacado por Albuquerque e Zortéa (2018, p.161) e que precisa ser levado em consideração é que, “independentemente do que a instituição de

Educação Infantil projete ofertar às crianças, discordâncias iniciais entre as expectativas da família e aquilo que a escola pretende são quase inevitáveis”, pois as famílias, ao levarem seus filhos para a escola, levam junto muitas expectativas em relação à escola. Nesse sentido, muitas vezes podem acontecer frustrações iniciais pelo fato das expectativas das famílias não coincidirem com o que a escola está ofertando, por isso é necessário o diálogo entre escola e família para que se busque sanar todas as dúvidas e compreender quais são as expectativas dessas famílias com relação à escola, pois “a família é o *locus* das primeiras relações, interações e conhecimentos auferidos pelos infantes: há toda uma história, um desejo, um significado que os acompanha” (SILVA, 2011, p.88).

Dessa maneira, considerar a participação das famílias na escola é um desafio à prática educativa, havendo, assim, necessidade de ser planejada no cotidiano da escola. Assim, se torna necessário que a escola construa um espaço para conhecer de forma mais singular e pontual a pluralidade das lógicas e culturas das famílias (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018). Nesses momentos é que a escola precisa se mostrar como um espaço de respeito e aberto a sugestões e opiniões, pois “é preciso oportunizar às famílias um espaço coletivo e democrático reconhecido, que tenha como princípio o diálogo, a escuta e a comunicação” (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.167-168).

Diante deste contexto, a escola terá a oportunidade de compreender a individualidade de cada criança e as expectativas de sua família quanto ao trabalho da escola, possibilitando a produção de um currículo que respeite as singularidades destas e supere barreiras e pré-conceitos que possam vir a existir. Nesse sentido, “as expectativas das famílias quanto ao trabalho coletivo realizado nas IEs baseiam-se na construção da confiança com relação à segurança, saúde e bem-estar das crianças pequenas” (SILVA, 2018, p.61). Desse mesmo modo, pode-se perceber que

As expectativas em relação à escola já começam desde a Educação Infantil, mesmo quando as famílias estão mobilizadas principalmente por necessidades ligadas à sobrevivência e ao bem-estar próprio e das crianças. A instituição de Educação Infantil é percebida como uma oportunidade de novas aprendizagens fora do âmbito doméstico (BRASIL, 2016, p.25).

Nesse mesmo caminho, na pesquisa³ desenvolvida por Albuquerque (2009, p.182), ela apresenta visões e concepções expostas por familiares com relação às expectativas desenvolvidas por eles com relação à Educação Infantil, na qual a pesquisadora destaca que para os pais a Educação Infantil serviria para “[...] preparação para a alfabetização, para ingresso no primeiro ano”. Nesta mesma linha de pensamento, Campos (2012, p.18) nos apresenta que

As famílias e as próprias crianças demonstram expectativas diferentes e fazem cobranças em relação ao que seus filhos encontram nas creches e pré-escolas, particularmente as públicas: querem mais sinais exteriores de aprendizagens, em especial sobre a leitura e a escrita; professores disfarçam práticas de letramento e pré-alfabetização nas instituições onde são orientados a não se ocupar disso.

Dessa maneira, a educação pré-escolar está rodeada de expectativas, anseios e visões criadas pelas famílias, surgindo, assim, um grande impasse entre a lógica da escola e a lógica da família sobre a real função da Educação Infantil. Diante disso, cabe aqui ressaltar as sugestões propostas pelas Diretrizes para o desenvolvimento de um trabalho integrado entre escolas e famílias, sugerindo que

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los (BRASIL, 2009).

Assim, é fundamental que a escola situe as famílias sobre o foco da Educação Infantil, que é defendido desde 1940, no qual a educação pré-escolar deve se configurar como uma extensão do lar, e não como uma preparação da escola primária (VIEIRA, 1988). Como bem sabemos, e nos exemplifica Campos (2012, p.16), “a pré-escola, como seu nome sugere, é definida em relação a algo já existente e consolidado, a escola elementar. Mesmo quando procura negar algumas características da escola primária, a pré-escola a tem como referência sempre presente”.

³ ALBUQUERQUE, Simone Santos. Para além do “Isto” ou “Aquilo”: Os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. 2009. 368f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16404>. Acesso em: 29 mar.2020.

Consequentemente, muitas famílias chegam à escola com a expectativa de que as crianças se alfabetizem na pré-escola. Todavia, talvez para eles (enquanto público leigo) a alfabetização seja o que há de mais “concreto” em relação à educação, assim, advogam por tal demanda. Portanto, a presente pesquisa proporcionará para as escolas a possibilidade de ampliar sua visão quanto a este posicionamento das famílias das crianças, sendo que não podemos inviabilizar a perspectiva das famílias, mas sim trabalhar com elas sobre o tema. Nesta perspectiva, é importante salientar que

Diferentemente da família, a escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, a serem alcançados de forma diferenciada em cada etapa da educação. Na condição de profissionais com formação específica para a atuação na educação, as professoras devem se diferenciar das famílias por terem suas ações baseadas em conhecimentos específicos e orientados pelas normas legais que regem a sua área de atuação. (BRASIL, 2016, p.28).

Diante do exposto, tratando-se das expectativas criadas pelas famílias com relação à escola, é importante destacar a pesquisa⁴ desenvolvida por Iunes *et al.* (2010), na qual as pesquisadoras trazem dados importantes sobre as expectativas criadas pelas famílias com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola e que contribuem muito com o tema. Nesse estudo, elas destacam que “os pais esperam que a escola seja fonte de educação de qualidade, com profissionais bem preparados e dedicados ao ensino”. Portanto, é comum que o discurso sobre as expectativas das famílias seja permeado pela discussão sobre a qualidade da Educação Infantil, mas, afinal, o que se considera como instituição de qualidade para as crianças?

Desde sua emergência no cenário no início da década de 80, o discurso da qualidade tem sido aplicado ao campo das instituições dedicadas à primeira infância de várias maneiras, incluindo pesquisa, medidas, padrões e diretrizes sobre a boa prática. Todos esses têm envolvido, de várias formas, o desenvolvimento e a aplicação de critérios, para permitir a avaliação dos padrões ou o desempenho das instituições dedicadas à primeira infância (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.132).

Diante do exposto, cabe aqui salientar que um desses critérios diz respeito aos resultados, e não necessariamente aos resultados do desempenho das crianças, e sim “a satisfação do cliente relacionada aos pais, os supostos consumidores dos serviços

⁴ IUNES, Silvana Maria Silva *et al.* Os pais e suas expectativas em relação à educação infantil da escola particular. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 30, p. 113-126, jun. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100009. Acesso em: 05 abr. 2020.

dedicados à primeira infância” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.132). Dessa maneira, a questão do cuidado nas escolas e as interações entre escola e as famílias têm se ampliado, pois é necessário se fazer uma “boa propaganda” para os pais, principalmente em escolas privadas. Portanto, de certa forma, essa situação acaba ampliando a relação entre a escola e as famílias, que tendem a se fazer mais presentes na escola, para que se possa acompanhar mais de perto se a tal qualidade desejada está de fato acontecendo.

Nesta perspectiva, ainda cabe destacar os apontamentos de Iunes *et al.* (2010, p.117), nos quais as famílias “afirmaram que devem contribuir com a escola no acompanhamento das atividades, das tarefas de casa e com os trabalhos sugeridos aos seus filhos a título de complementação da aprendizagem”. Nesse mesmo sentido, Johann (2018, p.37) também traz considerações em torno do acompanhamento e continuidade de atividades em casa, destacando que “a necessidade de interação entre a escola e família parece apontar para a troca de informações do dia a dia e do apoio familiar para a construção ou continuidade dos saberes escolarizados”. Nessa mesma perspectiva, as Diretrizes apresentam que,

Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (BRASIL, 2009).

As Diretrizes ainda apontam outros fatores importantes com relação à família e à escola, destacando que “o trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros [...]” (BRASIL, 2009). Ao tratarmos sobre esta parceria entre escola e família, é importante salientar que através desta parceria a escola terá maior oportunidade de conhecer a criança que está na escola. Ainda com relação a esta parceria, Silva (2011, p.88) apresenta em sua pesquisa⁵ razões para se estabelecer uma forte parceria entre família e escola, destacando entre elas:

⁵ SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da. A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. 2011. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-143518/publico/tese.pdf>. Acesso em: 17 mai.2020.

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

Esse contexto propiciará para a escola maior facilidade na resolução de problemas relacionados à escola e à criança, pois a escola terá contato direto com a família, o que permitirá diálogo frequente e oportuno para a resolução dos problemas. Nesse sentido, “o importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos” (BRASIL, 2009).

Seguindo por este caminho, com relação à participação das famílias na escola, outro aspecto importante apontado por Iunes *et al.* (2010) é de que muitas famílias já têm essa expectativa de serem convidadas a estarem e se fazerem mais presentes na escola em momentos diversos que propiciem a integração entre família e escola:

Se a escola convidasse os pais para participar de eventos culturais nos finais de semana, junto com os filhos, criaria a possibilidade de percepção conjunta e de troca de experiências entre eles e os professores acerca do desenvolvimento das crianças e haveria maior aproximação entre todos, família-alunos-escola, com consequências eficientes ao processo ensino-aprendizagem (IUNES *et al.*, 2010, p.118).

Sendo assim, a escola precisa estar atenta a esses aspectos e considerar essas expectativas das famílias, fazendo com que a participação das famílias na escola se torne algo frequente e que ocorra de forma tranquila e com resultados positivos para uma melhor relação entre família e escola, pois as famílias “acreditam que a escola pode aproximá-los mais dos professores, promovendo encontros extras e, assim, melhorando a educação das crianças (IUNES *et al.*, 2010, p.123). Nessa perspectiva, podemos destacar o diálogo como sendo uma ponte de ligação que propicia a participação da família na escola e, também,

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e

saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009).

Ainda é importante destacar que, na pesquisa de Iunes *et al.* (2010, p.117), as famílias “asseguraram que poderiam contribuir para o desenvolvimento integral do filho, apoiando as iniciativas da escola, participando das atividades para as quais fossem convocadas, interagindo no dia a dia e indo às reuniões”. Seguindo por esse caminho, podemos apontar, assim, o surgimento de uma redefinição de papéis, pois, quando a escola oportuniza a participação da família, como nos coloca Nogueira (2006, p.164):

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo do desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras.

Portanto, quando é oportunizado um espaço para a participação das famílias, estas irão se sentir mais à vontade para buscar a escola com maior frequência, seja para saberem mais sobre os filhos ou para participarem de alguma atividade que a escola esteja propondo ou em situações que a escola solicite a presença das mesmas, conseguindo, dessa maneira, aliar as expectativas das famílias com a possibilidade de realização delas pela escola. Assim, o desenvolvimento da presente pesquisa vem ao encontro de tudo o que foi apresentado neste capítulo, pois busquei identificar as expectativas das famílias com relação à etapa pré-escolar de seus filhos, levando em consideração seus contextos familiares e respeitando suas condições de participação na vida escolar de seus filhos.

Para obter mais informações e conhecimento sobre o que está sendo pesquisado e estudado sobre o tema escola e família em nosso país, na próxima seção realizei uma análise de teses e dissertações publicadas sobre o tema nos anos entre 2008 e 2018, denominada Estado do Conhecimento.

3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Estado do Conhecimento é uma etapa da pesquisa realizada para identificar publicações existentes sobre o assunto pesquisado. Na presente pesquisa, o repositório escolhido para busca foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que é

uma plataforma digital que disponibiliza teses e dissertações publicadas nos últimos anos. Morosini e Fernandes (2014, p.155) definem o Estado de Conhecimento como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

A BDTD conta com um sistema de busca simples, mas que realiza uma pesquisa avançada e possibilita adicionar vários filtros e palavras-chave que facilitam a busca por assuntos específicos. Na minha pesquisa utilizei filtros delimitando o período de busca entre 2008 e 2018, e as palavras-chave *pré-escola e família*.

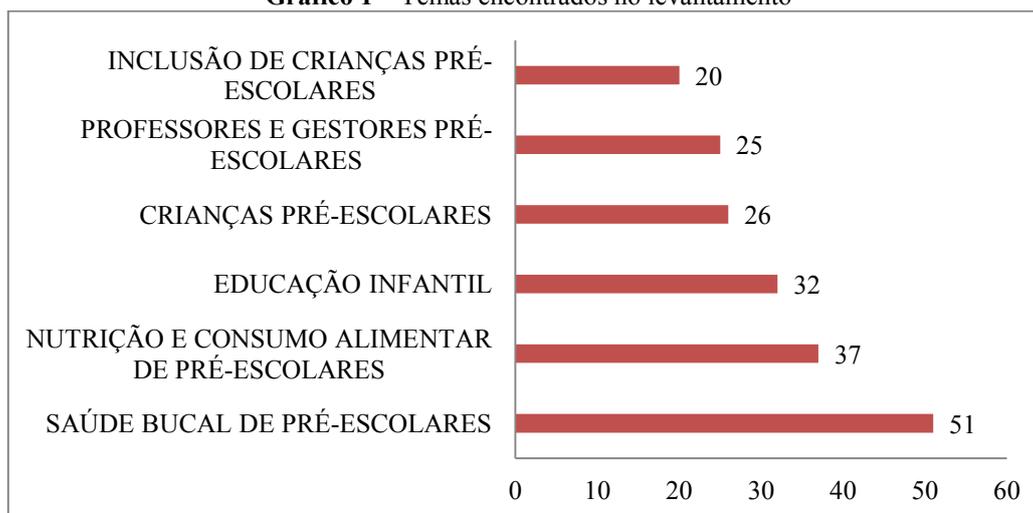
As teses e dissertações encontradas nesta busca foram analisadas a partir dos seus resumos e extraídas informações importantes de cada uma delas, como título da pesquisa, nome do autor, ano da publicação, instituição, objetivos, metodologia utilizada, resultados obtidos e as conclusões da pesquisa. As informações foram descritas no quadro, conforme modelo abaixo, com o intuito de ajudar na identificação dos dados selecionados e sua futura análise.

Quadro 1 – Quadro de Categorização

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
1								

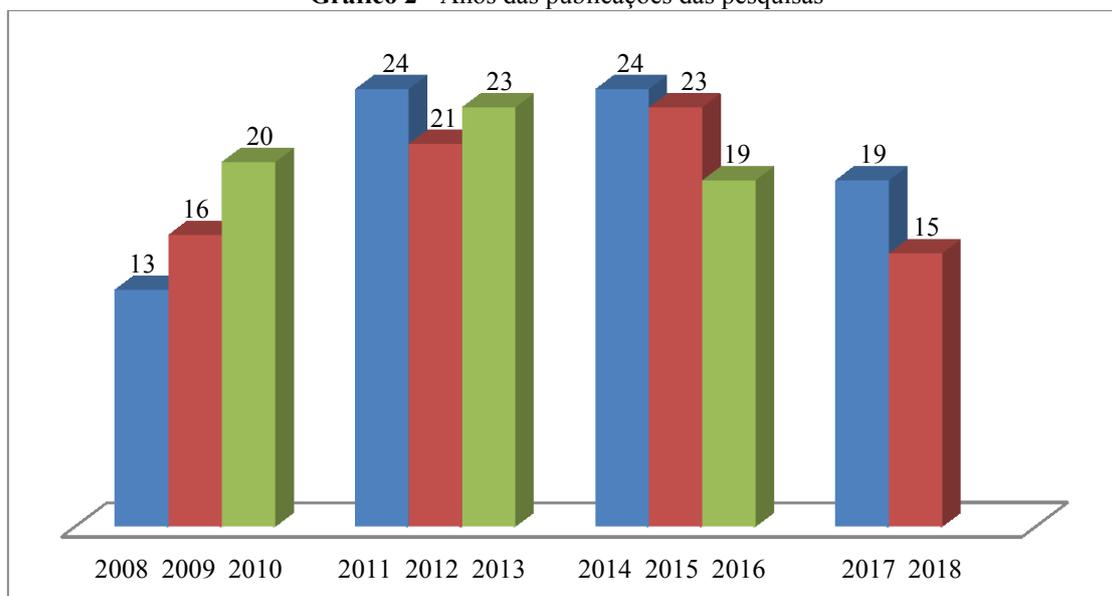
Fonte: Elaborado pela autora

Nesta perspectiva, encontrei um total de 217 documentos entre teses e dissertações. Após este primeiro levantamento, busquei analisar as especificidades contidas nos resumos de cada uma delas. Assim, foi possível perceber que algumas discutiam conceitos e abordagens particulares de áreas específicas. Sendo assim, a partir desta constatação, eliminei do quadro de análise as publicações que tratavam de áreas específicas sem relação direta com o tema pesquisado, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Temas encontrados no levantamento

Fonte: Elaborado pela autora.

Também foi possível verificar os anos de maior incidência de realização dessas pesquisas, no período de 2008 a 2018, como veremos no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Anos das publicações das pesquisas

Fonte: Elaborado pela autora.

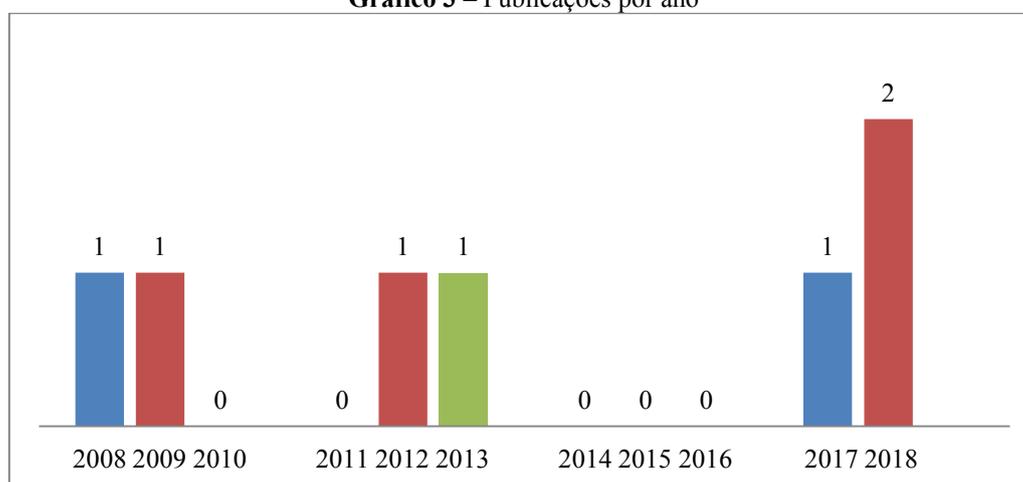
Dessa maneira, dos 217 documentos encontrados, utilizando as palavras-chave *pré-escola e família*, mantive sete documentos após a seleção mais detalhada, tendo como base os temas de cada pesquisa, pois todas as demais tratavam de assuntos sem relação direta com meu tema de pesquisa, conforme apresentei no gráfico 1. Essas sete selecionadas eram especificamente voltadas para a minha área de pesquisa, a pré-escola.

Quadro 2 – Títulos das publicações selecionadas

A relação entre a educação infantil e as famílias do campo (LIMA, 2012).
Famílias e educação infantil: parcerias (PARREIRA, 2013).
Trabalho com famílias na educação infantil: concepções e práticas (LOPES, 2008).
“ELE PRECISA MUITO ESTAR AQUI, É BOM ELE ESTAR AQUI!”: frequência escolar na Educação Infantil (SILVA, 2018).
A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola (JOHANN, 2018).
Estabilidade e mudança nas práticas educativas maternas e paternas ao longo dos anos pré-escolares e sua relação com a competência social infantil (MARIN, 2009).
Práticas educativas maternas e compreensão social na infância: um estudo com mães e filhos no período pré-escolar (BAPTISTA-MACEDO, 2017).

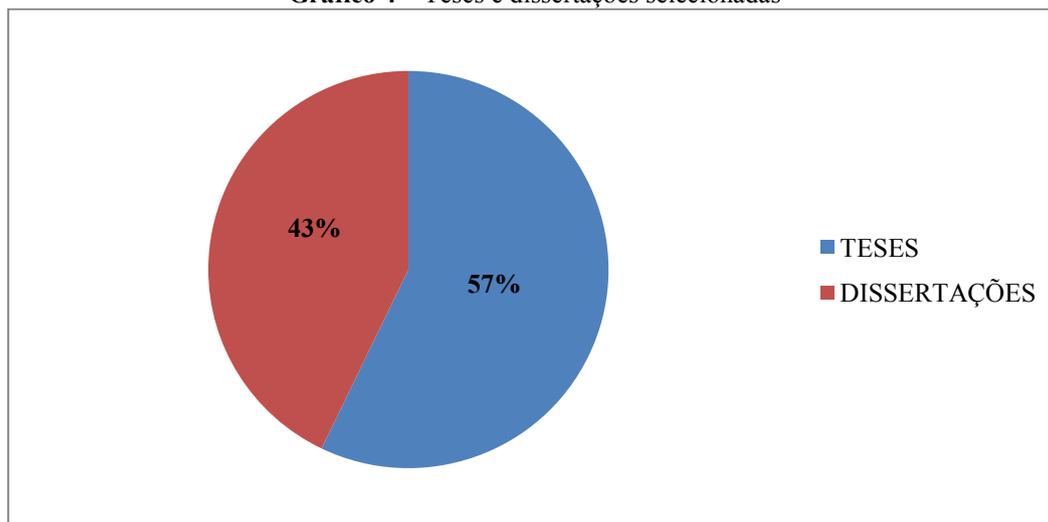
Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, as pesquisas restantes passaram novamente por uma análise, desta vez, mais criteriosa, buscando informações importantes para compreender a recorrência do tema pesquisado. Ao analisar os sete documentos, pude constatar que as publicações ocorreram nos anos de 2008, 2009, 2012, 2013, 2017 e 2018, e não havendo nenhuma publicação em 2010, 2011, 2014, 2015 e 2016, como podemos ver no gráfico com os dados dos anos das publicações:

Gráfico 3 – Publicações por ano

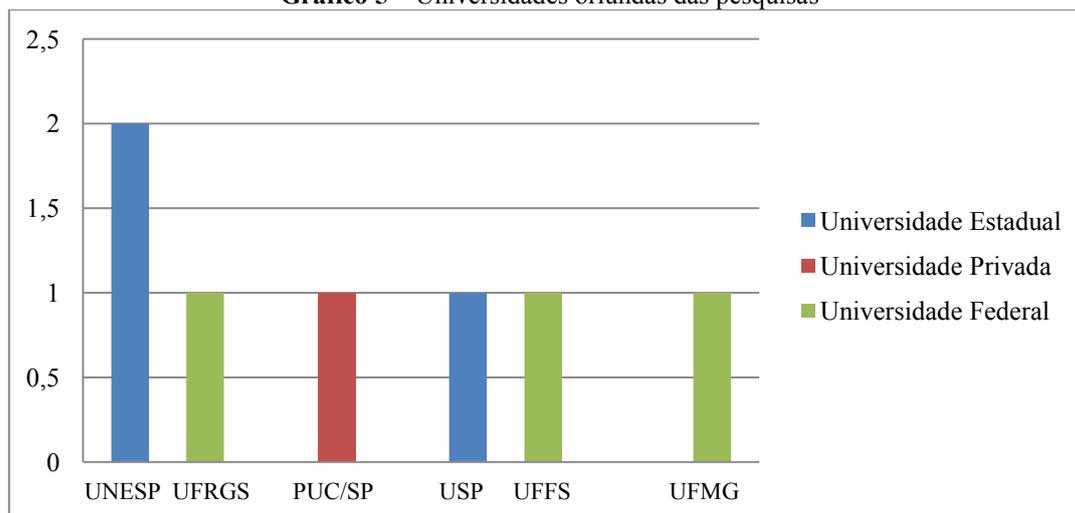
Fonte: Elaborado pela autora.

Neste novo patamar, é possível perceber outro ponto importante relacionado com as pesquisas, sendo que, dentre as sete pesquisas selecionadas, três delas são dissertações, enquanto as outras quatro são teses, conforme explicitado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Teses e dissertações selecionadas

Fonte: Elaborado pela autora.

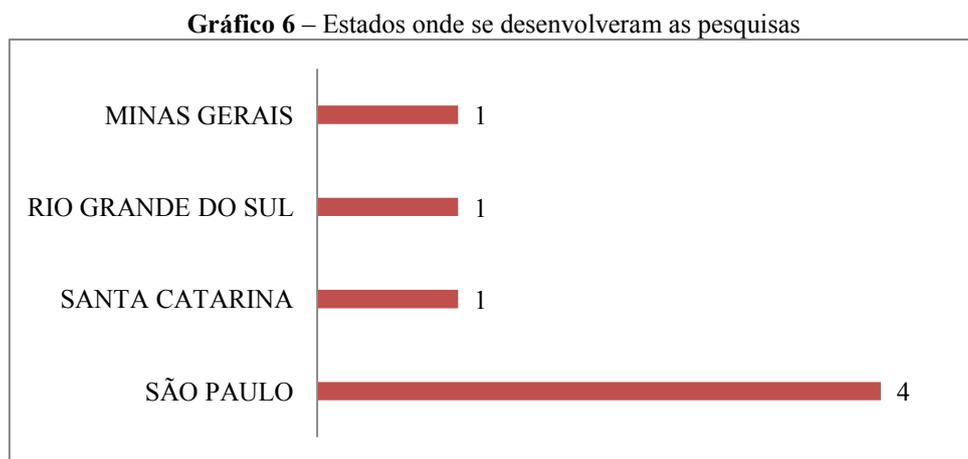
Prosseguindo com a análise, realizei a separação das pesquisas pelas universidades onde foram desenvolvidas. Nessa organização, podemos ver que, dentre estas pesquisas, três delas são pertencentes a universidades estaduais de ensino (UNESP e USP), enquanto outras três são pertencentes a universidades federais (UFRGS, UFFS e UFMG) e apenas uma pertencente à rede privada de ensino (PUC/SP). A seguir apresento o gráfico com as universidades de origem das pesquisas e sua classificação entre estadual, federal e privada.

Gráfico 5 – Universidades oriundas das pesquisas

Fonte: Elaborado pela autora.

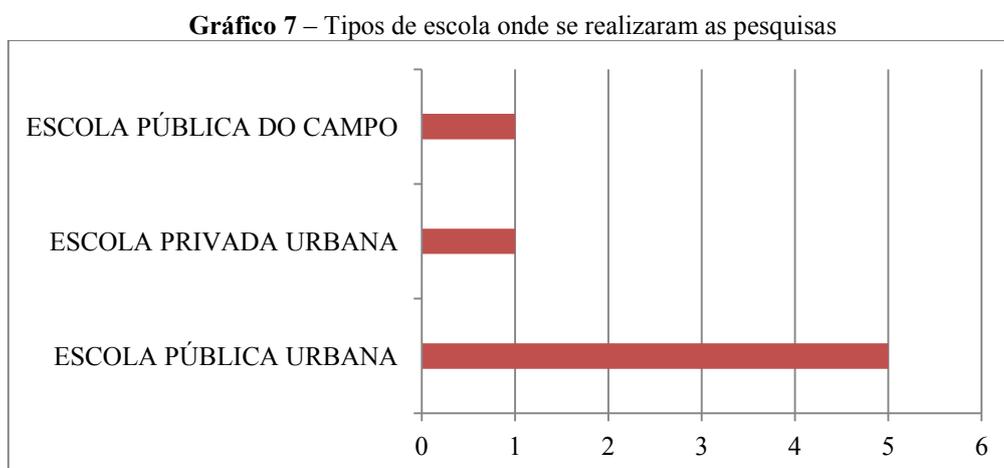
Nesse mesmo percurso, realizei a análise dos Estados onde se desenvolveram as pesquisas, assim, pude perceber que quatro delas são oriundas do Estado de São Paulo

(USP, UNESP e PUC), uma delas do Estado de Santa Catarina (UFFS), uma oriunda do Estado do Rio Grande do Sul (UFRGS) e uma do Estado de Minas Gerais (UFMG). Ao observarmos o gráfico, podemos perceber que a maioria das pesquisas sobre *família e pré-escola* foi desenvolvida no Estado de São Paulo, ficando com a seguinte configuração, conforme o gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora.

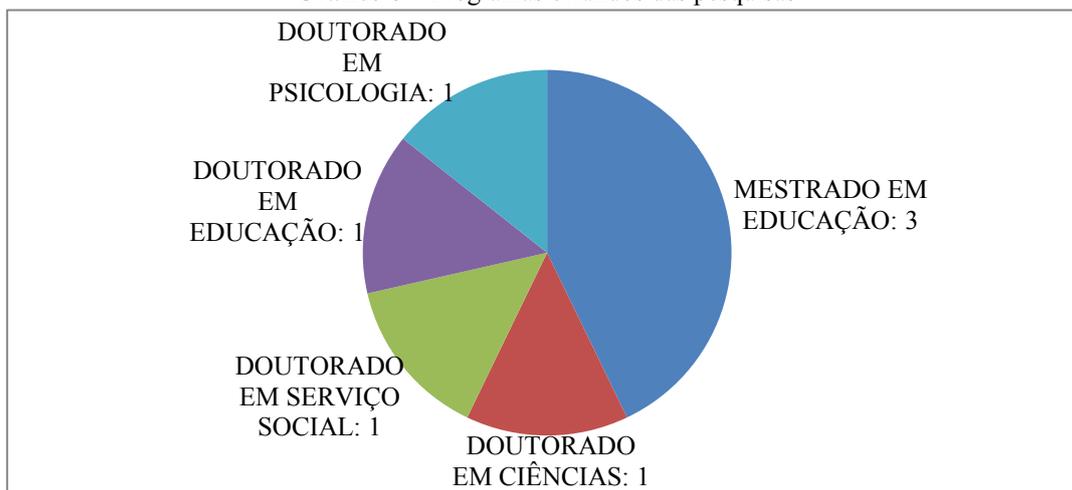
Além das instituições onde foram desenvolvidas as pesquisas e os Estados de origem das mesmas, também é importante destacar em qual tipo de escola (campo de pesquisa) foram desenvolvidas as pesquisas, ressaltando que todas as pesquisas foram desenvolvidas na pré-escola, pois, ao realizar a busca por elas, esse já foi um item descritor de seleção. Assim, poderemos perceber a maior incidência de pesquisas realizadas em escolas públicas, conforme o gráfico a seguir nos mostra.



Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante observar a pluralidade dos tipos de Programa de Pós-Graduação que pesquisam esta mesma área de interesse, família e pré-escola, pois, como poderemos ver no gráfico a seguir, as pesquisas não se limitam aos cursos da Educação, tendo assim outros cursos, tais como a Psicologia, o Serviço Social e Ciências, também pesquisando sobre este tema.

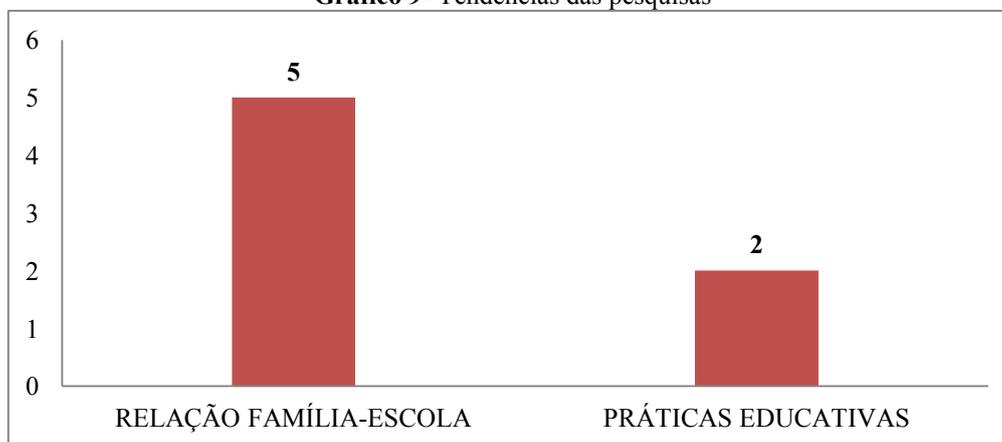
Gráfico 8 – Programas oriundos das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, realizei um estudo mais detalhado me detendo aos objetivos gerais de cada pesquisa e, dessa maneira, pude perceber que, quando pesquisamos sobre *família e pré-escola*, temos duas tendências nessas pesquisas, que são: a relação família-escola e as práticas educativas. Assim, a partir desta constatação, organizei estas pesquisas em duas categorias para uma melhor compreensão e interpretação dos dados, como veremos no gráfico a seguir.

Gráfico 9- Tendências das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar cada uma destas duas tendências presentes nas pesquisas, pode perceber que as pesquisas de Johann (2018), Lima (2012), Silva (2018), Lopes (2008) e Parreira (2013) têm uma forte tendência em abordar a relação família-escola, mostrando a importância dessa relação acontecer no espaço infantil, mesmo que, de modo geral, todas as pesquisas mostrem a importância dessa relação no processo educacional das crianças. Dessa maneira, apresento um pouco sobre cada uma destas pesquisas a seguir.

Johann (2018) teve por objetivo compreender as representações sociais de mães sobre a relação família-escola. Com isso, constatou que o entendimento do papel da escola e das famílias no desenvolvimento das crianças, na visão das mães, está ligado à participação da família na escola, no acompanhamento das crianças na vida escolar, numa parceria com expectativa de crescimento e desenvolvimento. Outro ponto importante ressaltado na pesquisa é de que os contextos de vida das famílias impactam nos tipos de relação entre mães e escola.

Lima (2012) buscava investigar as significações dos profissionais da educação e das famílias do campo sobre a relação existente entre a Educação Infantil e as famílias do campo. Assim, identificou situações problemáticas na relação escola e família, concluindo que existe uma relação diferenciada entre os profissionais da escola e as famílias, marcando uma relação com movimentos de aproximações e distanciamentos, ressaltando a necessidade de uma melhoria na relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo.

Silva (2018) teve por objetivo investigar as concepções das famílias e dos profissionais da educação sobre a frequência escolar. Mesmo se tratando de frequência escolar, a pesquisa mostra fortemente a relação família e escola para que a frequência ocorra, apresentando que o número de faltas não necessariamente indica uma desvalorização do trabalho realizado pelas instituições, mas sim variáveis referentes à situação econômica e social das famílias. Sugere que a escola busque enfatizar a importância da frequência escolar como garantia do direito à educação e proteção da criança frente às vulnerabilidades sociais.

Lopes (2008) buscou em sua pesquisa estudar as relações entre instituições de Educação Infantil e famílias. No estudo, pode constatar que as práticas de trabalhos com as famílias são predominantemente tradicionais, resumindo-se a reuniões de pais e atendimentos individuais quando necessário. Outro ponto constatado foi que as

instituições propõem trabalhos para as famílias, mas não trabalhos com as famílias, destacando a necessidade de rever as relações entre as famílias e as instituições.

Parreira (2013) objetivou em sua pesquisa refletir a partir da ótica das famílias sobre o espaço da Educação Infantil. Buscou-se mostrar na pesquisa o espaço da Educação Infantil como uma possibilidade de construção de uma cultura participativa, de participação ativa das famílias no processo educacional de seus filhos vinculada à garantia de uma gestão democrática, porém, observou-se que não tem havido clareza entre os gestores, educadores e famílias nas formas de participação. Dessa forma, a presença das famílias acontece em momentos festivos, de promoções para a aquisição financeira, nos colegiados escolares, no conselho de escola, associação de pais e mestres, no conselho de educação e outros que venham a existir.

Dessa maneira, ficou explícito, nas pesquisas apresentadas acima, que a participação das famílias na escola ainda é de forma muito remota, acontecendo em momentos nos quais há solicitação ou extrema necessidade. Desse modo, se faz necessário que a escola seja estimulada a abrir as suas portas para as famílias participarem ativamente, possibilitando que as famílias passem a frequentar o espaço escolar e a participar de muitas atividades. Neste sentido, “a escola não pode ser mais uma instituição isolada e fechada em si mesma, distante da realidade circundante, contudo integrada na comunidade que interage com a vida social em geral” (PARREIRA, 2013, p.106).

Dando sequência à análise das tendências encontradas nas pesquisas, destaquei como sendo a segunda tendência predominante a questão relacionada às práticas educativas, as quais apareceram nas pesquisas de Baptista-Macedo (2017) e Marin (2009). A seguir apresento um pouco mais sobre estas duas pesquisas.

Baptista-Macedo (2017) buscou analisar mães e filhos no período pré-escolar para averiguar a relação entre as práticas educativas maternas e a compreensão social da infância em situações de regulação do comportamento dos filhos e do desenvolvimento dos filhos. Dessa maneira, verificou que a relevância das interações sociais e a qualidade do conteúdo das experiências de conversação durante a infância desempenham um papel de elevada importância para o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento da compreensão social da infância.

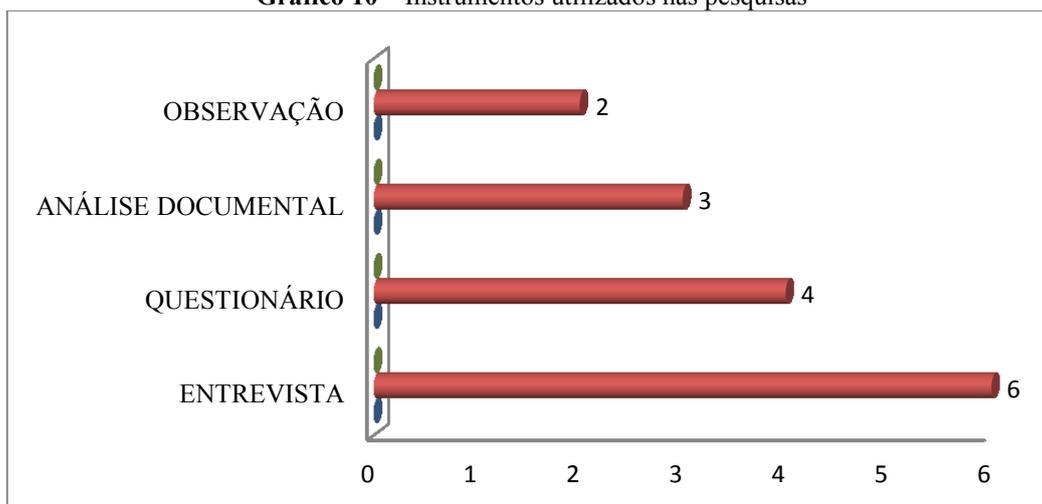
Já Marin (2009) teve por objetivo examinar a estabilidade e a mudança nas práticas educativas maternas e paternas. Assim, pode concluir que as práticas de não interferência maternas apareceram correlacionadas com as dimensões de

responsabilidade e autocontrole da criança, respectivamente. Os resultados sugerem que, à medida que a criança apresenta novas habilidades e demandas, surge a necessidade de práticas educativas parentais adequadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, as duas pesquisas apresentadas acima nos mostram que as práticas educativas das famílias de pré-escolares são de extrema importância para o desenvolvimento social das crianças e que estas práticas educativas vão se alterando conforme a criança vai se desenvolvendo pelo fato de que “o desenvolvimento infantil nos anos pré-escolares é bastante intenso e complexo, o que certamente interfere nas práticas educativas utilizadas pelas mães e pelos pais em uma constante interação” (MARIN, 2009, p.93). Assim, os valores transmitidos pelas famílias são determinantes para o futuro de cada criança, pois a criança refletirá esses valores nas suas interações sociais, seja na escola, na rua ou qualquer outro lugar de seu convívio.

Por fim, apresento os instrumentos utilizados na realização das pesquisas. Cabe aqui ressaltar que, em todas as pesquisas selecionadas, realizaram-se pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. Ressalto também que o número total de dados apresentados no gráfico a seguir é maior que o número de pesquisas analisadas, pois as pesquisas utilizaram mais de um instrumento para a construção de dados, conforme vemos a seguir:

Gráfico 10 – Instrumentos utilizados nas pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora.

Em decorrência da análise desenvolvida, pode constatar que as pesquisas apresentadas possuem proximidades e, ao mesmo tempo, distanciamentos em alguns

aspectos com a minha pesquisa. Nesse sentido, destaco como proximidade as questões abordadas em torno da importância da relação família-escola, presente em algumas pesquisas, o que vem ao encontro do que debato e defendo em minha escrita ao longo da pesquisa. Porém, ressalto um distanciamento na abordagem de algumas pesquisas com relação a minha no que diz respeito a práticas educativas dos pais no desenvolvimento dos filhos, pois não é um tema do qual referencio e nem me detenho na minha pesquisa. Deste modo, ao buscar nas pesquisas questões relacionadas às expectativas das famílias com relação à fase pré-escolar dos filhos, pude constatar que apenas a pesquisa de Silva (2018) apresentava alguns aspectos relacionados com o meu tema de pesquisa.

Portanto, a partir dos dados apresentados até o momento sobre as pesquisas desenvolvidas sobre família e pré-escola, e considerando os instrumentos utilizados nas pesquisas para a construção de dados, apresento, a seguir, a metodologia que utilizei na minha pesquisa, detalhando os caminhos metodológicos sobre a Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa de Estado do Conhecimento, Pesquisa de Campo e Produto Final.

4 METODOLOGIA

Na busca por uma melhor compreensão sobre as expectativas de famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas no município de Marcelino Ramos/RS, segui alguns caminhos metodológicos na realização da pesquisa. Assim, para a realização da pesquisa, faz-se necessário, primeiramente, um estudo prévio de materiais relacionados ao tema a ser abordado, pois sem um conhecimento teórico em torno do assunto não se consegue abordar claramente a temática.

Portanto, para se realizar uma pesquisa, faz-se necessário promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse estudo, num primeiro momento, foi realizada uma Pesquisa Bibliográfica para encontrar aporte teórico relacionado ao tema da pesquisa, em seguida, realizei uma Pesquisa Documental, para encontrar ordenamentos legais para fundamentar a pesquisa e, uma Pesquisa de Estado do Conhecimento, para averiguar a existência de pesquisas já produzidas relacionadas ao meu tema. Após, para situar a linha norteadora da minha pesquisa, trago considerações em torno do que é uma Pesquisa Qualitativa. Posteriormente apresento como foi realizada a Pesquisa de Campo da presente pesquisa e, por fim, como foi realizada a Análise dos Dados produzidos na pesquisa de campo, bem como seu Produto Final, como veremos a seguir.

4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Inicialmente, para desenvolver este estudo, fez-se necessário buscar e selecionar materiais envolvendo a temática (artigos, livros, teses e dissertações), sabendo-se que “a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido” (MINAYO, 1994, p.19). Sendo assim, após selecionar as obras, foi necessário realizar as leituras das mesmas em busca de fundamentação e auxílio na escrita da pesquisa. Desta forma, as obras foram organizadas por assunto a ser abordado, conforme a tabela a seguir.

Quadro 3 - Assuntos abordados nas obras utilizadas na pesquisa bibliográfica

ASSUNTOS ABORDADOS	NOMES DOS AUTORES
Histórico da Educação Infantil	Jaqueline Delgado Paschoal; Maria Cristina Gomes Machado (2009); Moysés Kuhlmann Jr. (2015); Livia Maria Fraga Vieira (1988); Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (2010); Sonia Kramer (1995); Rodrigo Saballa de Carvalho (2006/2018); Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Ana Maria Mello; Telma Vitória; Maria Clotilde R. Ferreira (1992); Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (1988);
Relação família e escola	Ana Teresa Gavião Almeida Marques da Silva (2011); Cynthia Andersen Sarti (2004); Magali Maria Johann (2018); Maria Carmen Silveira Barbosa (2007); Simone Santos Albuquerque; Ana Maria Zortéa (2018); Simone Santos Albuquerque (2018); Teresa Sarmiento (2018)
Expectativas das famílias com relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil	Gunnilla Dahlberg; Peter Moss; Alan Pence (2019); Maria Alice Nogueira (2006); Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos Silva (2018); Silvana Maria Silva Iunes; Aicyr Lomonte da Silva; Maria Eleusa Montenegro; Ana Regina Melo Salviano; Márcia Marins Batista; Celeida B. Garcia Cintra Pinto; Marianna Dantas Guimarães Melo (2010); Simone Santos Albuquerque (2009).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os assuntos citados foram fundamentais no desenvolvimento da minha pesquisa, uma vez que debatem, no decorrer da sua escrita, sobre o histórico da Educação Infantil, a relação das famílias com a escola e as expectativas das famílias com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na pré-escola com seus filhos. Assim, os aportes teóricos selecionados proporcionaram debate e diálogo com minha linha de pensamento sobre os assuntos mencionados e o posicionamento dos autores sobre os mesmos.

4.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Da mesma forma que realizei a pesquisa bibliográfica, realizei uma busca por ordenamentos legais sobre Educação Infantil, em nosso país, buscando analisar e compreender o processo de evolução das legislações que tratam da garantia ao acesso à

educação e, especialmente, sobre o reconhecimento da Educação Infantil, quando as crianças passam a ser vistas como sujeitos de direitos e com direito à educação. Convém destacar que a análise documental tem como objetivo “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY, 1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Dessa maneira, na realização da pesquisa documental, fiz uso de Leis, Resoluções, Pareceres, Decretos e Emendas Constitucionais pertinentes e que contribuíram para a obtenção de informações relacionadas com o tema da pesquisa. Assim, conforme destacam Ludke e André (1986, p.38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Apresento, a seguir, o quadro com as legislações selecionadas para a realização da pesquisa documental:

Quadro 4 - Legislações selecionadas na pesquisa documental.

ANO	LEGISLAÇÃO
1940	Decreto-Lei nº 2.024.
1959	Declaração Universal dos Direitos da Criança.
1961	LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1988	CF- Constituição Federal.
1990	ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.
1996	LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1999	DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2001	RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.
2001	PNE- Plano Nacional de Educação.
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.
2009	DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2009	Emenda Constitucional nº59.
2013	Lei nº 12.796.
2014	PNE- Plano Nacional de Educação.
2016	Resolução CNS nº510.
2017	BNCC- Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: Elaborado pela autora.

As legislações citadas foram de suma importância no desenvolvimento da minha pesquisa, pois permitiram a percepção de muitas mudanças ocorridas com o decorrer do tempo com a criação, revisão ou implementação de cada legislação. Assim, os ordenamentos legais selecionados proporcionaram uma visão mais ampla de todo o processo de reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos com direitos e, principalmente, com direito à educação.

4.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Além de realizar a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, realizei uma pesquisa intitulada de Estado do Conhecimento, que nos permite conhecer as publicações relacionadas ao meu tema de pesquisa. Para Haddad (2002 apud FERNANDES; D'ÁVILA, 2016, p.184), esse tipo de pesquisa caracteriza-se como

Um estudo que propicia, num período definido, ordenar um determinado campo de conhecimento, conhecer o que diferentes produções acadêmicas incluem como resultados de suas pesquisas e reconhecer, por meio desses trabalhos, as temáticas, as abordagens dominantes e emergentes, além das lacunas existentes, que podem servir à elaboração de pesquisas futuras.

Já Morosini e Fernandes (2014, p.155) apontam que,

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Trata-se, no caso específico da presente pesquisa, de uma busca por dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Assim, realizei uma busca entre os anos de 2008 e 2018, através das palavras-chave *pré-escola* e *família*, no site da BDTD. Esta busca de informações auxilia na identificação de publicações existentes sobre o tema a ser estudado, bem como possibilita a percepção da relevância e amplitude do tema no cenário educacional.

Os resultados obtidos nesta busca foram organizados em quadros de categorização e divididos por temas para que se pudesse ter uma visão mais clara e ampla desses temas, e, assim, poder trabalhar e explorá-los. A partir dos temas, organizei-os em gráficos para facilitar a análise dos mesmos, conseguindo, a partir daí, separar as teses e dissertações que se relacionam ou não com a minha pesquisa. Ressalto que me dediquei a uma análise mais profunda somente nas pesquisas que se aproximaram do meu tema de pesquisa, conforme apresento na seção sobre o Estado do Conhecimento.

4.4 PESQUISA QUALITATIVA

Na tentativa de responder o problema de pesquisa: “Quais são as expectativas das famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas no município de Marcelino Ramos/RS?”, esta pesquisa seguiu uma proposta caracterizada como qualitativa, que é definida como aquela que

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21-22).

A pesquisa em questão tem uma abordagem qualitativa, pois foi produzida sob as diferentes perspectivas das famílias com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com seus filhos pelas professoras nas turmas de pré-escola. Portanto, para Ludke e André (1986, p.11-13), existem cinco características que configuram a pesquisa qualitativa, são elas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O ‘significado’ que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim, o pesquisador deve observar essas características para a melhor elaboração de sua pesquisa. Nesse sentido,

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Diante disso, a pesquisa desenvolvida no presente trabalho é de cunho qualitativo, pois contempla todo o processo, e não apenas o resultado final. Também se detém em realizar a análise dos dados construídos, buscando o significado dos

elementos presentes, considerando e valorizando a individualidade de cada informação obtida.

4.5 PESQUISA DE CAMPO

Após a definição da abordagem que embasa a pesquisa, fez-se necessário realizar a pesquisa de campo, que forneceu os dados a serem utilizados para a análise das expectativas das famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas. Assim, esta pesquisa também se caracterizou como pesquisa de campo, entendida como

Recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (MINAYO, 1994, p.26).

Nesse sentido, o trabalho de campo se apresenta como “uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (MINAYO, 1994, p.51). Sendo assim, a pesquisa de campo deve ter relação com um tema que o pesquisador se identifique e tenha o desejo de estudar. Nesta perspectiva, Minayo (1992 apud MINAYO, 1994, p.53) apresenta campo de pesquisa como “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Inicialmente, para a produção dos dados da presente pesquisa, utilizei questionários como instrumento de pesquisa. Assim, foi realizada a pesquisa através da entrega de questionários às famílias de crianças que se encontram na etapa da pré-escola com a intenção de investigar quais são as expectativas dessas famílias com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas nesta etapa. O questionário, segundo Gil (2008, p.140), é

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Sendo assim, os questionários foram elaborados de maneira que o entendimento fosse fácil aos participantes, sem que tivessem dúvidas quanto a sua compreensão. Para que isso acontecesse, foi essencial que as questões do questionário fossem claras, compreensíveis, objetivas e diretamente ligadas ao tema da pesquisa, favorecendo, assim, a obtenção de informações precisas, as quais auxiliarão na compreensão e resposta do problema da pesquisa.

A produção dos dados para a presente pesquisa foi realizada nas escolas que ofertam a pré-escola no município de Marcelino Ramos/RS, totalizando três escolas, sendo duas urbanas e uma rural. As escolas urbanas são distintas entre si, uma delas é escola exclusivamente de Educação Infantil, atendendo a creche e a pré-escola, e a outra escola urbana é caracterizada por atender a pré-escola e o Ensino Fundamental, assim como a escola rural também atende a pré-escola e Ensino Fundamental. O critério de escolha deste município e destas escolas deu-se pelo fato de ser o município de origem da pesquisadora, e as escolas por serem as únicas que atendem a pré-escola no município.

Ressalto que, como o objetivo da presente pesquisa era o de compreender as expectativas das famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil das escolas no município de Marcelino Ramos/RS, busquei através dos questionários identificar a visão e as expectativas criadas pelas famílias com relação à etapa pré-escolar de seus filhos. O objetivo era que, assim, pudesse possibilitar às escolas esclarecer e informar as famílias sobre o que contempla a etapa pré-escolar de seus filhos e também, dessa forma, surgindo a possibilidade de ações futuras das escolas para uma melhor relação entre famílias e escola. Dessa maneira, foram entregues questionários às famílias de todas as crianças em etapa pré-escolar do município de Marcelino Ramos/RS, abrangendo, assim, a totalidade de 77 famílias de crianças matriculadas em pré-escolas desse município.

Destaco que as famílias e as escolas participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que permitiu que a pesquisadora usasse as respostas dadas pelos participantes na elaboração de sua pesquisa. Cabe aqui ressaltar que o projeto, o instrumento de pesquisa e o TCLE foram submetidos à Plataforma Brasil⁶ e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁷ no dia 05/12/2020.

⁶ Sistema eletrônico nacional que sistematiza o recebimento de pesquisas que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética no país. Site para acesso:

Destaco ainda que, durante o uso dos dados produzidos nos questionários, não foi divulgada em nenhum momento a identidade dos participantes. Conforme destacam Ludke e André (1986, p.50), “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los”. Neste trabalho, os participantes foram identificados através de letras, *Família A*, *Família B*.

Considero importante destacar ainda, com relação ao TCLE, algumas definições adotadas na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que prevê princípios éticos da pesquisa aos participantes com relação a sua participação na pesquisa, destacando os seguintes princípios:

- I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V - recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;
- IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e
- X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (BRASIL, 2016).

Sendo assim, respeitando todos os princípios éticos citados anteriormente, as famílias foram convidadas a responder perguntas a partir de dois eixos temáticos, através do questionário envolvendo as expectativas das famílias em relação:

a) Trabalho pedagógico desenvolvido pela professora:

<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=8877670133870A64944D9946E4DB91E7.serve-r-plataformabrasil-srvjpdf132>.

⁷ Colegiado independente presente em algumas instituições de ensino que realizam pesquisas com seres humanos. Sua função é proteger os participantes das pesquisas, garantindo que sejam seguidos princípios éticos na sua participação.

1. Na sua opinião, qual é a importância da pré-escola?
2. O que você espera do trabalho realizado na pré-escola em que seu/sua filho/a está matriculado/a?
3. A escola de Educação Infantil está atendendo as suas expectativas quanto ao trabalho pedagógico que desenvolve? De que forma?
4. E com relação à etapa que seu/sua filho/a está (pré-escola), o que espera que seja desenvolvido e ensinado a ele/a? O que você espera que o/a seu/sua filho/a aprenda na pré-escola?
5. Você acredita que a escola sabe o que é bom para o desenvolvimento das crianças? Explique.

b) Participação na escola:

6. A escola compartilha o que as crianças estão fazendo, aprendendo? Como a escola compartilha isso?
7. A escola de Educação Infantil de seu/sua filho/a realiza algum trabalho com a participação das famílias? Se sim, explique qual é o trabalho desenvolvido.
8. A escola solicita a participação dos pais? Se sim, como?
9. Você se considera participativo/a na escola? De que forma você participa? Se sente à vontade em participar da escola? Por quê?
10. O que você acha que a escola poderia fazer para haver maior participação das famílias na escola?

Cabe aqui ressaltar que a entrega dos questionários deu-se de maneira segura e tomando todos os cuidados necessários para a preservação da saúde dos envolvidos na pesquisa, pesquisadora e pesquisados, em função de estarmos vivendo um momento de pandemia mundial por conta do Covid-19. Dessa maneira, após a entrega dos questionários, os participantes tiveram o período de um mês para responder e realizar a devolução do mesmo. A partir disso, obtive das famílias a devolutiva de 18 questionários, tendo sido entregues um total de 77 questionários, totalizando, assim, 23,3% das famílias das crianças matriculadas na pré-escola das três escolas de Marcelino Ramos/RS.

Após o retorno dos questionários enviados às famílias, os mesmos foram organizados para que se pudesse ter uma visão mais ampla, que possibilitasse, assim, realizar a análise dos dados descritos em cada questionário. A seguir apresento detalhadamente como foi realizada essa análise dos dados.

4.6 ANÁLISE DE DADOS

Com a obtenção dos dados através da pesquisa de campo, foi necessário realizar a análise desses dados como fase final da pesquisa. Minayo (1994, p.69) destaca três finalidades para essa etapa:

Estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa/ e ou responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Nesse mesmo sentido, Ludke e André (1986, p.45) trazem que “a tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Dessa maneira, a análise dos dados nesta pesquisa foi realizada através do método da Análise de Conteúdo, o qual “leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência)” (BARDIN, 2016, p.49). Ainda segundo a autora, “a análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (BARDIN, 2016, p.49).

É necessária a realização de uma categorização dos dados para que se obtenha uma melhor forma de análise e, conseqüentemente, se consiga chegar aos resultados da pesquisa. “As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 1994, p.70).

Com a entrega dos questionários às famílias de crianças na etapa pré-escolar no município de Marcelino Ramos/RS, foi possível construir dados que foram organizados através da categorização, os quais auxiliaram na interpretação e percepção de elementos subjetivos contidos nos dados obtidos. Nesse sentido, Bardin (2016) aponta que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupação seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Desse modo, para a realização da categorização, é necessário que o pesquisador desenvolva uma investigação buscando características em comum entre os elementos a fim de conseguir classificá-los em categorias.

Após o processo de categorização dos dados obtidos com a entrega dos questionários, ocorreram outras três etapas, que, conforme define Gomes (2009), são as etapas da descrição, da inferência e da interpretação. A etapa da descrição é entendida pela organização das características presentes no material obtido, a fim de que se possa verificar a contemplação dos objetivos propostos na pesquisa. Após a descrição, ocorre a interpretação dos dados, que busca encontrar significação nas características presentes através da comparação das descrições e das inferências.

Entre a descrição e a interpretação, encontra-se a inferência, que é um procedimento que possibilita a transição de uma para outra. A inferência nos possibilita estabelecer conexões importantes na Análise de Conteúdo, uma vez que permite que realizemos deduções do material estudado, favorecendo, assim, o processo de análise. Portanto, a partir das inferências realizadas, busquei realizar a interpretação dos dados dialogando com autores através de fundamentação teórica baseada em referenciais bibliográficos desses autores. Utilizei, para tal, autores que dialoguem com a pesquisa, com a fala dos participantes da pesquisa e também com as minhas colocações.

4.7 PRODUTO FINAL

A presente pesquisa conta ainda com uma etapa final, a qual foi desenvolvida a partir da análise dos dados que foram coletados e analisados. A esta etapa denominamos como produto final: “a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional” (SARTORI; PEREIRA, 2019, p.31).

O Mestrado Profissional possibilita ao pesquisador aproximar a teoria às práticas encontradas no cenário educacional e oportuniza aos profissionais da educação qualificação e conhecimentos sobre temas que, muitas vezes, passam despercebidos aos olhos destes profissionais. Sendo assim,

A pesquisa desenvolvida na Pós-graduação em Educação, na modalidade profissional, apresenta a característica de pesquisa aplicada, permitindo ao sujeito pesquisador delinear a sua investigação na perspectiva de resolver problemas identificados ou vivenciados na sociedade, em especial relacionado à sua atuação laboral. A pesquisa aplicada é instigada pela ideia de apropriar novos conhecimentos com o objetivo de aplicar os resultados apresentados e assim apresentar a solução para o problema formulado no projeto de pesquisa, a partir de necessidades concretas (PIMENTA, 2017, p. ii).

Portanto, a presente pesquisa propôs desenvolver como produto final a produção de um livreto que será compartilhado com as professoras atuantes na etapa pré-escolar e direção das escolas do município de Marcelino Ramos/RS a respeito de estratégias de aproximação e de vinculação da Escola de Educação Infantil com as famílias. O objetivo é que ocorram trocas e reflexões a partir da exposição dos resultados obtidos com a pesquisa, proporcionando, assim, clareza e acesso a informações sobre os resultados do estudo, as quais poderão possibilitar ações futuras da escola para uma melhor relação entre família e escola.

As estratégias de aproximação e vinculação da Escola Infantil com as famílias foram elaboradas a partir do retorno dos questionários enviados na pesquisa de campo, pois, através das respostas das famílias, pude constatar que muitas famílias têm dúvidas, questionamentos, vontades e expectativas com relação à etapa pré-escolar e que efetivamente têm participado da escola apenas quando lhes é solicitado. Portanto, a produção do livreto permitirá que as escolas busquem estratégias para aproximar as famílias e trabalhar com elas.

Diante do exposto, o livreto produzido tem a intenção de despertar, nas escolas e nas professoras, um olhar mais afetuoso, de provocar uma escuta mais atenta e sensível, na busca por uma melhor relação entre as escolas e as famílias. O material produzido também busca sensibilizar e auxiliar escolas e professoras em ações em prol da abertura de espaços efetivos para as famílias na escola, bem como a busca por uma parceria no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Sendo assim, produziu-se o livreto intitulado “Estratégias de aproximação e vinculação da Escola Infantil com as famílias”.

As estratégias foram organizadas de maneira clara e compreensível, buscando fácil compreensão e entendimento do leitor, sendo de grande importância, tanto para a conclusão desta pesquisa, onde posso aproximar a teoria da prática, quanto para fornecer para as escolas a oportunidade de aproximação e vinculação com as famílias. Cabe aqui ressaltar que as estratégias são sugestivas, cabendo às escolas e professoras adotá-las ou não.

Sendo assim, anseio que as escolas e professoras tenham boa receptividade do material e façam bom uso dele, percebendo que o mesmo possibilita aprendizado, aprofundamento e conhecimento sobre um tema talvez não abordado ou estudado em outros momentos. Neste enfoque, então, apresento, nos Apêndices desta pesquisa, as estratégias de aproximação e vinculação da Escola Infantil com as famílias, através de

um livreto, que será entregue às escolas e professoras das escolas de Educação Infantil de Marcelino Ramos/RS.

Cabe aqui destacar que, dessa maneira, além de estar possibilitando aos professores e direção das escolas aprimoramento profissional, cooperação na elaboração de estratégias, vou ao encontro do objetivo do curso de Mestrado ao desenvolver estas ações, o qual consiste em

Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar e implantando ações transformadoras no campo dos processos pedagógicos formais e não-formais (SARTORI; PEREIRA, 2019, p.22).

Portanto, as pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional são de grande valia, pois estão contribuindo para o fortalecimento da Educação Básica ao dar um retorno para as instituições estudadas sobre os resultados obtidos com a pesquisa. Nessa perspectiva, é importante a valorização e divulgação das pesquisas desenvolvidas no curso, permitindo produção de informações e conhecimento, os quais, por vezes, podem não ser pauta de discussão sobre o trabalho pedagógico nos espaços escolares.

5 ANÁLISE DE DADOS

Na tentativa de responder o problema de pesquisa: “Quais são as expectativas das famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas no município de Marcelino Ramos/RS?”, realizou-se a entrega de questionários às famílias de crianças na etapa pré-escolar no município de Marcelino Ramos/RS, para, assim, construir os dados. Nesta perspectiva, abrangeu-se a entrega dos questionários para a totalidade de famílias que possuem seus filhos matriculados na pré-escola, contabilizando um total de 77 famílias. Após a entrega dos questionários, os participantes tiveram o período de um mês para realizar a devolução do mesmo e, assim, obtive das famílias a devolutiva de 18 questionários, totalizando, assim, 23,3% de participação.

A partir da obtenção dos dados através da pesquisa de campo, fez-se necessário realizar a análise desses dados como etapa final da pesquisa. Neste viés, Gomes (1994, p. 67) ressalta que “[...] a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”.

Nesse sentido, é necessária a realização de uma categorização dos dados para que se obtenha uma melhor forma de análise e, conseqüentemente, se consiga chegar aos resultados da pesquisa. Diante disso, Gomes (1994, p.70) afirma que “[...] as categorias são empregadas para se estabelecer classificações [...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso [...]”.

Diante disso, é necessário desenvolver uma investigação averiguando características comuns presentes nos dados, buscando classificá-los de modo a formar categorias. Assim, para Bardin (2016), a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário: isolar os elementos e a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens.

Nesta perspectiva, a análise dos dados foi organizada em duas categorias principais: na primeira delas abordo as expectativas das famílias com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras, e na segunda categoria destaco as expectativas das famílias sobre a participação nas escolas. Tais categorias foram definidas de acordo com os eixos estruturantes das perguntas do questionário.

Dessa maneira, a seguir, apresento as análises realizadas a partir dos questionários, dialogando com autores que abordam as temáticas e com minhas considerações em torno dos dados obtidos.

5.1 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PELA PROFESSORA

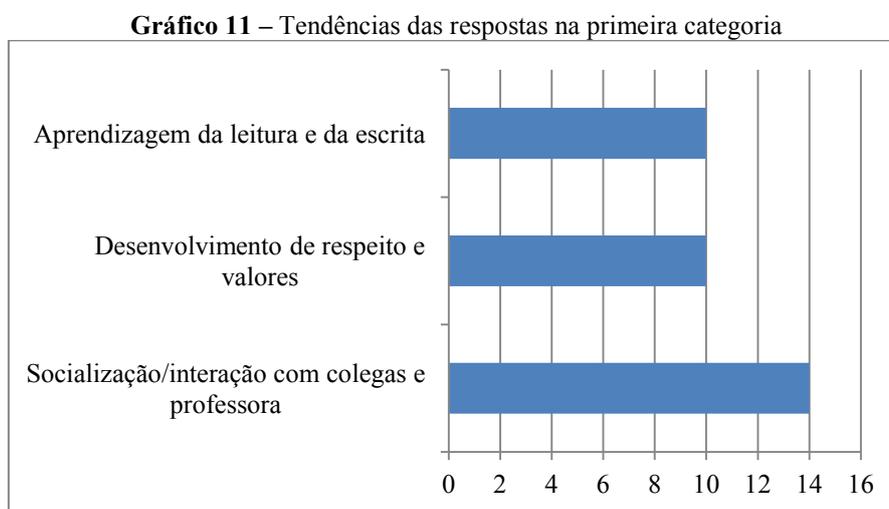
O trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas pelas professoras, muitas vezes, gera muitas dúvidas, questionamentos, anseios, expectativas, pois as famílias a cada ano escolar esperam ansiosamente que seus filhos avancem em suas aprendizagens. Porém, muitas famílias não têm conhecimento sobre o que faz parte de cada nível de desenvolvimento da criança, nem quais são os objetivos de cada etapa escolar, gerando, assim, inquietações sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela professora na etapa escolar que se encontra seu filho. Sendo assim, “a relação com a família configura-se como um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições de Educação Infantil, exigindo bastante conhecimento e sensibilidade” (BRASIL, 2016, p.23).

Diante disso, torna-se necessário e indispensável a existência do diálogo, da comunicação, do vínculo entre família e escola, para que as famílias possam estar em contato direto com a escola, ter conhecimento das práticas desenvolvidas, acesso ao ambiente escolar. Conforme destacam as DCNEI

Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (BRASIL, 2009).

Nesta perspectiva, ao categorizar os dados obtidos com os questionários, pude perceber características predominantes nas respostas das famílias, sendo que se destacaram tanto aspectos comportamentais quanto cognitivos. Neste enfoque, ao abordar questões relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido pela professora na pré-escola, as famílias apresentaram três tendências em suas descrições, gerando, assim, três subcategorias, sendo elas, a *socialização/interação com os colegas e professores*, a *aprendizagem da leitura e da escrita* e o *desenvolvimento de respeito e valores*. Apresento tais subcategorias no gráfico a seguir. Ressalto que o número total de dados

apresentados no gráfico é maior que o número de questionários analisados, pois algumas famílias apresentaram mais de uma tendência em suas respostas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, 14 das 18 famílias apresentaram que esperam como pontos principais para um bom trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela professora na etapa pré-escolar que ocorra uma boa socialização e interação com colegas e professora. Em outra perspectiva, 10 famílias relataram a importância do desenvolvimento de respeito e valores. E 10 delas demonstraram a expectativa de que as crianças iniciem os primeiros passos na leitura e na escrita, como podemos ver no quadro a seguir, onde apresento algumas falas das famílias obtidas com os questionários.

Quadro 5 – Falas das famílias a partir das tendências

TENDÊNCIAS	FALAS DAS FAMÍLIAS
Socialização/interação com colegas e professora	“Se dê bem com os colegas e professores”; “Bom relacionamento com professores e colegas”; “Socializar com colegas e interagir”; “Integração com os outros alunos”; “Aprender dividir, brincar em equipe”; “Fazer amizade com os coleguinhas”; “Socialização das crianças”.
Aprendizagem da leitura e da escrita.	“Que ele aprenda ler, escrever”; “Primeiros passos da alfabetização”; “Início da leitura”; “Escrever, ler”; “Preparação para a criança ingressar nas séries

	seguintes”; “Preparar a criança para a alfabetização”; “Escrever, desenhar, ler”; “Dividir as coisas, escrever e ler”; “Ler e escrever (pequenas palavras)”; “Introdução às series iniciais”; “Pintar, conhecer as letrinhas”; “Conhecimento alfabético como letras e números”.
Desenvolvimento de respeito e valores	“Bom relacionamento com professores e colegas.”; “Dividir espaços, saber se enturmar com outras crianças”; “Aprendem a respeitar os colegas e os valores principalmente com os professores”; “Compreendem a importância da divisão, educação e comportamento”; “Repartir as coisas com os outros”; “Limites, compartilhar objetos, aprender a esperar”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, cabe aqui ressaltar que muitas famílias destacam a importância da interação e da socialização das crianças pelo fato de ser o primeiro ano em que a criança irá frequentar a escola, por ser a pré-escola o início da idade obrigatória de ensino. Nesse sentido, a *Família M* destaca que a pré-escola permite “dar os primeiros passos da vida escolar, aprender a dividir, compartilhar, ter o sentido do que é escola”.

Ainda, se faz presente a busca por aprendizagem de valores e regras, tais como respeito, bom relacionamento, dividir, emprestar, saber esperar, entre outros. Portanto, muitas famílias buscam na escola um espaço de socialização das crianças “[...] por entenderem, desde o início, que ali suas crianças poderão socializar-se, encontrando outras crianças e fazendo novas aprendizagens” (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.160). Isso também nos exemplifica a *Família N*, destacando que esperam que a criança aprenda na escola a “levantar as mãos, ter paciência, compartilhar, dar atenção ao professor, fazer novas amizades”.

Nesse sentido, Barbosa (2007, p.1065) afirma que “a socialização é algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas ideias”. Sendo assim, as

famílias chegam às escolas buscando um espaço acolhedor, de socialização, de interação, que evidencie valores e regras que permitam, na concepção das famílias, uma melhor interação com os colegas e professores. Como podemos ver na fala da *Família G*, a escola “é bom para o desenvolvimento das crianças porque elas aprendem a respeitar os colegas e os valores principalmente com os professores”.

Nesta perspectiva, de acordo ainda com Barbosa (2007, p.1078), “a escola, atualmente, funciona muito mais como um espaço de socialização, organização, integração, análise de conhecimentos, percepção de pontos de vista diferenciados do que como transmissora de informações”. Por isso, torna-se indispensável o diálogo com as famílias para que se conheça a amplitude de tudo que é esperado do trabalho pedagógico da professora por parte delas e se exemplifique o que é realmente previsto em legislações, diretrizes, referenciais e PPP da escola, para ser trabalhado com as crianças na etapa pré-escolar.

Sendo assim, cabe aqui ressaltar algumas sugestões para o desenvolvimento de um trabalho integrado de aproximação entre as escolas e as famílias, onde

Algumas práticas podem favorecer essa aproximação, como abrir espaços diários onde os educadores possam simplesmente falar com as famílias; promover que objetos que lembrem/representem suas casas estejam presentes na escola; chamar os familiares para ensinar o que sabem fazer, seja para entoar uma canção, mostrar um modo peculiar de preparar um alimento e, de muitas formas, compartilhar suas percepções, contribuindo para qualificar as dinâmicas presentes no cotidiano da escola infantil. Estas são algumas possibilidades nas quais todos podem se fortalecer ao serem chamados para mostrar suas competências, em lugar de marcar a incompetência de uma das partes na relação da família com a escola infantil (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.166-167).

Nesta perspectiva, ao dialogar com as famílias, a escola tem a possibilidade e a oportunidade de propiciar momentos para expor o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola e pela professora, bem como oportunizar às famílias conhecer o Projeto Político-Pedagógico que dá base para a prática pedagógica da professora. O objetivo é que, assim, tenham clareza e conhecimento sobre o que será trabalhado e apresentado à criança no decorrer da etapa escolar em que se encontra.

Neste enfoque, podemos perceber que a educação pré-escolar está rodeada de expectativas, anseios e visões criadas pelas famílias, surgindo, assim, um grande impasse entre a lógica da escola e a lógica da família sobre a real função da Educação Infantil. Nesta perspectiva, é importante destacar que

A relação entre famílias e instituições de Educação Infantil deve ser, como preconiza nossa legislação, de complementação e cooperação. No entanto, essas instituições têm características diferentes, e acontece também de elas terem perspectivas diversas a respeito do bem-estar, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Tudo isso pode levar a desafios nessa relação que precisam ser mais bem entendidos e enfrentados (BRASIL, 2016, p.15).

Nesse contexto, cabe aqui trazer outro ponto de interesse das famílias no que tange às expectativas quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela professora, que é em relação à alfabetização na pré-escola. Conforme nos relata a *Família F*, a pré-escola “é importante para alavancar a educação para o ponta pé inicial das crianças, que está começando a aprender os primeiros passos da alfabetização”. No entanto,

É necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização stricto sensu. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. [...] (BRASIL, 2016, p.26).

Diante do exposto, convém destacar que há inúmeras possibilidades de se trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil, em todos os seus níveis, mas de uma forma lúdica e não instrumental, uma vez que a alfabetização da criança, essa sim, só ocorrerá nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, como podemos ver,

Apesar dos avanços conceituais e legais e da elevação do grau de formação das professoras, na Educação Infantil ainda coexistem diferentes funções que historicamente ela foi assumindo. Vale destacar umas dessas funções para contextualizar as expectativas das famílias e das professoras acerca da apropriação da leitura e da escrita nessa etapa da educação: a função preparatória para o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2016, p.26).

Em vista disso, cabe aqui apresentar e discutir sobre o que as legislações em vigência trazem de proposta para a elaboração do currículo na Educação Infantil, em especial para a pré-escola, foco da pesquisa. Conforme já apresentei, as famílias trazem consigo suas expectativas sobre a pré-escola e cabe à escola e aos professores terem conhecimento e aporte teórico para dialogar e justificar o trabalho que será desenvolvido com as crianças nesta etapa.

Sob esse foco, desde 1999 (e reformuladas em 2009), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresentam eixos norteadores para a elaboração de práticas pedagógicas, sendo eles as interações e a brincadeira, onde ainda propõem que se articulem as diferentes linguagens na organização curricular (BRASIL, 2009). Dessa

maneira, o currículo da Educação Infantil explicitado pelas Diretrizes deve possibilitar e oferecer experiências e acesso às diferentes linguagens existentes. Conforme consta no artigo 9º, para que as práticas pedagógicas

[...] II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
 III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]. (BRASIL, 2009).

Como podemos ver, precisamos possibilitar às crianças experiências relacionadas à leitura e à escrita, oferecer diferentes gêneros textuais, possibilidades de expressar-se através das diferentes linguagens, mas sem esquecer que essas práticas precisam ser significativas para as crianças, nas quais predomine o lúdico e o interesse seja por parte das crianças. Em suma:

Não podemos perder de vista os eixos que orientam as propostas pedagógicas da Educação Infantil: as interações e a brincadeira. É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças. (BRASIL, 2016, p.26).

Ao encontro das DCNEI, temos a BNCC, instituída mais recentemente, no ano de 2017, que em seu texto retoma a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que instituiu as Diretrizes, onde reitera no art.11 que na Educação Infantil “a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 23).

Dessa maneira, a BNCC veio para reforçar o que propõem as Diretrizes e, principalmente, ampliar ainda mais a importância de se ter um currículo centrado na criança, que a torne protagonista do planejamento. Sendo assim, reforça a visão de que a criança não apenas interage, mas também cria e modifica a cultura e a sociedade, onde aprende por meio de experiências vividas no contexto escolar (BRASIL, 2017).

Nesses termos, a BNCC está organizada a partir de áreas do conhecimento e das diferentes linguagens, sendo estas, integradas a partir de campos de experiência. Assim, estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil, nos quais as crianças possam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017), para que, assim, através desses direitos de aprendizagem

e desenvolvimento, as crianças possam formular perguntas, pensar sobre o mundo que as cerca, observar, criar hipóteses. A partir disso, “perceber as crianças pela lente da competência é possibilitar não apenas uma coconstrução da própria infância, como também da sociedade” (BRASIL, 2016, p.15). Portanto,

Cabe à Educação Infantil ampliar as experiências culturais das crianças, socializando os seus saberes e conhecimentos e disponibilizando outros, favorecer a expressão das crianças em todas as formas, valorizando as diferentes linguagens. A linguagem escrita faz parte do contexto educativo, é uma entre as outras (BRASIL, 2016, p.09).

Sendo assim, o professor deve dar à criança o acesso à linguagem escrita, possibilitando o acesso a diferentes gêneros textuais e propiciando situações que as crianças façam o uso social da escrita, e não instrumental. Nesse sentido, é necessário partir do interesse das crianças em todas as suas abordagens, tendo como base as situações reais vividas pelas crianças, pois, “na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer” (BRASIL, 2017).

Nesta perspectiva, a Educação Infantil precisa “criar situações significativas de leitura e produção de texto, nas quais as crianças possam escrever de forma espontânea, revelar seus pensamentos e hipóteses e confrontá-los com informações e convenções, em processos interlocutivos” (BRASIL, 2016, p. 42). Desse modo,

Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético) (BRASIL, 2016, p.26).

Sob esse foco, sabemos que todo esse trabalho não é simples e nem fácil, mas que não é impossível. Faz-se necessário uma busca incessante por qualificação e aperfeiçoamento, a necessidade de diálogo e troca de informações com as famílias, aprender a lidar com angústias, dúvidas, expectativas, que nem sempre serão sanadas e realizadas. No entanto, tudo se torna mais claro e possível quando os professores têm apropriação das normas legais que os amparam, bem como “clareza sobre quais são as suas expectativas sobre a apropriação da leitura e da escrita pelas suas crianças, que

lugar esse tema assume no contexto das suas preocupações acerca do bem-estar, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2016, p.33).

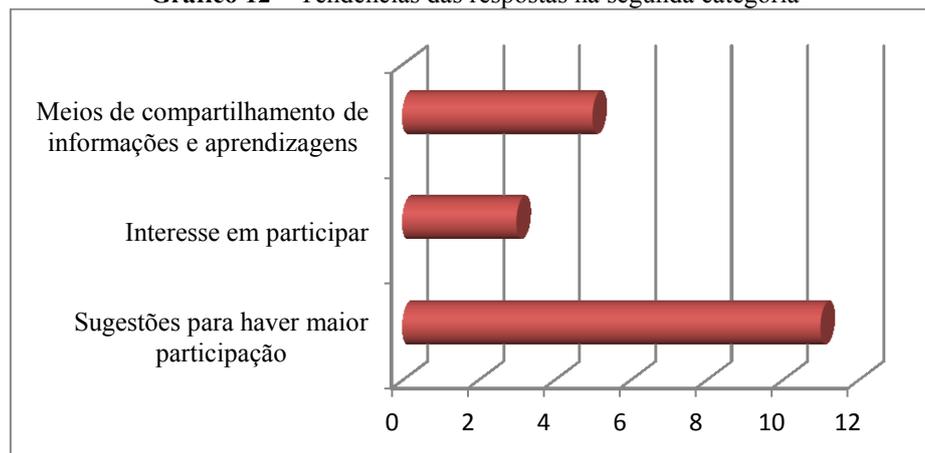
Além disso, podemos/devemos ter a família como parceira para o desenvolvimento de um bom trabalho com a linguagem escrita e a leitura. Conforme veremos na próxima subseção, uma expectativa predominante nos questionários se refere à participação na escola, sendo que essa participação se torna uma parceria importante para o desenvolvimento e construção da linguagem escrita e da leitura, como veremos a seguir.

5.2 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Conforme pudemos observar na subseção anterior, a Educação Infantil, em especial a pré-escola, gera muitas expectativas nas famílias e nos professores. Diante disso, pude constatar que, além das expectativas relacionadas aos aspectos cognitivos e comportamentais apresentados, as famílias apresentaram muitas dúvidas, inseguranças e perspectivas quanto a sua participação ou não na escola de seus filhos. Neste caminho, Albuquerque e Zortéa (2018, p.167-168) destacam que

A participação das Famílias se coloca como um desafio à prática educativa, que precisa ser planejada no cotidiano da escola, sendo necessário construir um espaço para conhecer de forma mais singular e pontual a pluralidade das lógicas e culturas das famílias. E preciso oportunizar as famílias um espaço coletivo e democrático reconhecido, que tenha como princípio o diálogo, a escuta e a comunicação.

Nesse sentido, ao categorizar os dados obtidos com os questionários, pude perceber características predominantes ao abordar questões relacionadas à participação na escola, gerando, assim, três subcategorias, sendo elas: *os meios de compartilhamento de informações e aprendizagens*, *o interesse em participar* e *sugestões para haver maior participação*. Assim, apresento tais subcategorias no gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Tendências das respostas na segunda categoria

Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, pude constatar que das 18 famílias apenas cinco delas relataram os meios que são utilizados pela escola para o compartilhamento de informações e aprendizagens. Destas, somente três delas demonstraram real interesse em participar mais ativamente na escola. Porém, em outra perspectiva, 11 famílias deram sugestões para haver maior participação na escola. No quadro a seguir, apresento algumas falas das famílias obtidas com os questionários que exemplificam esses dados.

Quadro 6 – Falas das famílias a partir das tendências sobre a participação na escola

TENDÊNCIAS	FALAS DAS FAMÍLIAS
Meios de compartilhamento de informações e aprendizagens	“Meios de comunicação”; “Gincanas”; “Através de mensagem”; “Mandando os trabalhos pra casa, via whatsapp, com projetos”.
Interesse em participar	“Para ver como está aprendendo, respeitando os colegas”; “Sempre que solicitado participo”; “Sempre fui ativa em ver e perguntar do desenvolvimento dela aos professores.”; “Sempre participo e sim, me sinto bem em relação a escola”.
Sugestões para haver maior participação	“Mais trabalhos para casa”; “Atividades, gincanas, reuniões”; “Reuniões, gincanas”; “Reuniões sobre assuntos mais diversificados, demonstrações de aprendizado, tal como desenhos,

	<p>apresentações, etc”;</p> <p>“Eventos relacionados ao aprendizado que está sendo realizado na escola”;</p> <p>“Acho que o dia dos pais na escola é legal, quem é seu pai/mãe, apresentar para os colegas”;</p> <p>“Permitir que as crianças convidem seu cuidador para participar da aula”;</p> <p>“Famílias e a escola trabalham juntas sempre, homenagens, projetos”;</p> <p>“Organizar eventos para toda a família, feira de livros, datas comemorativas”;</p> <p>“Flexibilizar os horários para que os mesmos possam ter mais acesso, incentivar um dia em que os pais participem do dia na escola”.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados expostos e das falas apresentadas, surgiram muitas dúvidas e questionamentos inquietantes, pois, ao analisarmos atentamente ambos, podemos perceber uma dicotomia entre o real interesse em participar e a participação quando é solicitado. Por outro lado, as famílias fornecem inúmeras sugestões para haver maior participação, porém é possível perceber que a participação ocorre apenas quando lhes é solicitada. Neste momento, me surgiram algumas indagações, no sentido de que, será que essas famílias se sentem à vontade em participar? Será que a escola está propiciando espaços e abertura para as famílias? As aprendizagens das crianças estão sendo compartilhadas efetivamente? Existe diálogo efetivo entre famílias e escola? O que fazer para aproximar as famílias da escola?

Considerando o exposto, busquei sanar essas inquietações a partir das falas das famílias, das minhas considerações em torno do assunto e dos autores que se relacionam com essa abordagem. Sendo assim, é importante destacar inicialmente que

A relação com a família configura-se como um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições de Educação Infantil, exigindo bastante conhecimento e sensibilidade. Infelizmente, em geral os profissionais não têm oportunidade de uma preparação e um acompanhamento mais específico em relação a esse assunto, pois ele ainda não é encarado verdadeiramente como parte da ação educativa (BRASIL, 2016, p.23).

A partir desta colocação, fica evidente que a relação entre as famílias e a escola é um desafio a ser vencido e cabe à escola e seus profissionais a missão de buscar superar

as barreiras existentes entre ambas. Nesta perspectiva, um ponto inicial que precisa ser pensado pelas escolas é com relação aos contextos familiares que chegam às escolas de Educação Infantil, pois, conforme nos exemplificam Albuquerque e Zortéa (2018, p.163),

Muitos familiares das crianças que frequentam as nossas escolas, dependendo do modo como viveram suas experiências como alunos ou do lugar que a escola ocupou em suas vidas, não sentem o espaço da escola infantil como um lugar do qual podem compartilhar e, de fato, participar.

Diante disso, existem muitos aspectos importantes a serem considerados ao pensarmos a participação das famílias na escola, e o exposto acima é um deles. Sendo assim, a escola precisa estar atenta e aberta para entender e aprender sobre as implicações que envolvem a relação com as famílias, pois “os valores, os modos de funcionamento, os padrões da instituição de educação infantil podem não coincidir exatamente com aqueles da família e isto não precisa significar que não possamos dispor-nos a aprender uns com os outros” (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.165).

Cabe aqui pensarmos sobre os meios de compartilhamento de informações e aprendizagens que as escolas oferecem às famílias, pois é através destes que a maioria das famílias tem conhecimento sobre o que seu filho irá/está aprendendo na escola. Conforme exemplifica a *Família C*, eles obtêm conhecimento sobre as aprendizagens do seu filho quando a escola “compartilha com as famílias nas reuniões, ou o que as crianças levam pra casa”. Já a *Família K* nos apresenta outra perspectiva, apresentando que

Sempre tive contato direto com os professores sobre os avanços e desafios. Tinha o dia das mães, pais, apresentação de fim de ano e a semana junina, desfile de 7 de setembro, onde mostravam o que tinham aprendido e tinha amostra de trabalhos, mas sempre fui ativa em ver e perguntar do desenvolvimento dela aos professores.

Aqui cabe retomar a dicotomia apresentada lá no início da discussão, entre o real interesse em participar e a participação quando há solicitação. Ao analisar os relatos entre as duas famílias acima, podemos perceber que a *Família C* participa quando há reuniões e acompanha o desenvolvimento de aprendizagens através delas e dos materiais que lhe são enviados para casa. Em contraposição, a *Família K* demonstra interesse e participação ativa, buscando informações diretamente com os professores, e, ainda, ressalta que “sempre participo e sim, me sinto bem em relação à escola”.

Dessa maneira, pode-se perceber que as escolas pesquisadas oportunizam o diálogo direto com as famílias, oferecem oportunidades para as famílias estarem presentes na escola, mas cabe a elas fazer uso desse espaço que lhes é oportunizado. Nesse viés, não podemos esquecer que

A participação das famílias precisa constituir-se na escola como uma política educativa que precisa ser considerada em toda a complexidade, demarcando estratégias profícuas, como utilizando horários adequados à realidade das famílias, dinâmicas convidativas, linguagem compreensível, bem como ser um processo cotidiano e não uma política de eventos sejam elas para comemorações ou reclamações (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.168).

Nesta perspectiva, muitas famílias fizeram sugestões que vêm ao encontro do exposto, demonstrando que a escola poderia flexibilizar mais os horários para participação, oferecer eventos para as famílias, compartilhar mais as ações da escola, para além apenas de reuniões. Conforme nos sugere a *Família P*, a escola poderia “flexibilizar os horários para que os mesmos possam ter mais acesso, incentivar um dia em que os pais participem do dia na escola”.

Sendo assim, não podemos reduzir a participação das famílias em apenas eventos comemorativos e reuniões formais nas quais, muitas vezes, as famílias nem se fazem presentes ou se fazem é por obrigação. Nesse sentido, “essas reuniões muitas vezes não conseguem se constituir numa oportunidade de maior conhecimento e troca entre os profissionais da escola e os familiares das crianças. São comuns reclamações da escola sobre a falta de participação das famílias” (BRASIL, 2016, p.22). Nesse cenário, cabe ressaltar que

Thin (2006) encontrou, em suas pesquisas, que muitas vezes são as condições de trabalho ou o sentimento de incompetência – o medo da escola que já foi vivenciado como um fracasso –, ou ainda o confronto entre lógicas educativas que levam os pais a não comparecerem à escola (THIN, 2006 apud BARBOSA, 2007, p.1070).

Diante disso, as escolas precisam repensar sobre as oportunidades que estão sendo ofertadas às famílias, pois, ao perceber a pouca participação das famílias na escola, se faz necessário mudar as estratégias que até o momento estão sendo utilizadas e formular novas, buscando alternativas para atrair essas famílias que estão mais distantes da participação escolar para que se mobilizem a participar. Cabe aqui levar em consideração que o acesso ou o não acesso ao espaço escolar, com relação às famílias pesquisadas, também tem relação direta com o fato de que algumas famílias residem

mais próximas às escolas e outras precisam se deslocar quilômetros até elas. Claro que essa proximidade ou distância das escolas não pode ser considerada um fator para justificar a participação ou não participação na escola, mas deve sim ser levada em conta.

É importante destacarmos também que, em meio à situação em que estamos vivendo neste momento, de uma pandemia mundial, em função do Covid-19, a participação na escola se tornou algo restrito. Se pensarmos nas famílias que já não participavam efetivamente da escola em tempos normais, como está sendo neste período então? Aproximou as famílias ou distanciou ainda mais? Que estratégias adotar para manter o vínculo com as famílias?

Nesta perspectiva, surgiram ainda mais desafios às escolas e à prática dos professores, os quais precisaram se reorganizar e repensar suas estratégias e suas práticas docentes e, ao mesmo tempo, aproximar as famílias na distância para atingir as crianças de maneira eficiente. Nesse sentido, a *Família M* relatou que a escola vem “mandando os trabalhos pra casa, via whatsapp, com projetos”. Neste mesmo sentido, a *Família B* descreveu o uso dos “meios de comunicação” para compartilhamento de informações e atividades.

Porém, independentemente da situação atual ou normal, podemos perceber claramente que se faz necessário pensar e repensar estratégias para aproximação das famílias com a escola, pois, como pudemos perceber, a escola não pode se restringir a oferecer a participação apenas em reuniões e datas comemorativas, é necessário proporcionar escuta ativa e pensar em canais abertos que propiciem transparência e segurança às famílias.

Diante disso, um movimento da escola para atrair essas famílias a participarem mais efetivamente do ambiente escolar é buscando estratégias de aproximação e vinculação da escola com as famílias. A partir disso, uma dessas estratégias vem ao encontro da expectativa das famílias com relação à aquisição da leitura e da escrita, na qual a escola busca nas famílias uma parceria para o desenvolvimento dessas linguagens. Assim, é preciso “considerar a participação das famílias como eixo de um processo desenvolvido no trabalho educativo com as crianças e na gestão da escola, e principalmente encontrando nas famílias interlocutoras e protagonistas importantes” (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.168). Diante disso,

Entender as expectativas da instituição e das famílias em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil é fundamental para analisar as convergências e divergências destas com o que é proposto às crianças na Educação Infantil e estabelecer um diálogo mais profícuo em relação a esse tema (BRASIL, 2016, p.16).

Para isso, é necessária a construção de caminhos para que as famílias se aproximem da escola e que lhes seja proporcionado o entendimento de que com a sua participação suas expectativas poderão ser ouvidas, compreendidas e esclarecidas. De tal forma, perceberiam que, através da participação ativa, poderão compreender o trabalho a ser desenvolvido com as crianças envolvendo a leitura e a escrita, oportunizando às escolas demonstrar que “ler para as crianças desde a mais tenra idade é mostrar que a literatura está na vida e que se constrói no nosso dia a dia” (BRASIL, 2016, p.56). Nesta perspectiva, “não podemos nos esquecer de levar em consideração a história pessoal de cada um dos familiares como leitores” (BRASIL, 2016, p.56).

Diante disso, “acolher as famílias no cotidiano da escola implica uma decisão política e pedagógica que prevê ações e interações vivenciadas no cotidiano [...]” (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.168). Sendo assim, ao pensarmos na parceria entre a escola e as famílias, com relação ao trabalho a ser desenvolvido com a leitura e a escrita, a escola tem o papel fundamental com relação às famílias de

Criar um espaço de encontro onde eles possam expressar e socializar suas experiências literárias atreladas a seus sentimentos e suas emoções, oferecendo vivências que estimulem outras consciências e outros desejos. A construção de um caminho leitor é feita compartilhando experiências de narrativas, de sentimentos, de brincadeiras com as palavras, de criação e de recreação de formas de vida (BRASIL, 2016, p.56).

Por fim, após todas as análises desenvolvidas e as reflexões realizadas, apresento estratégias de aproximação e vinculação da Escola Infantil com as famílias, nos apêndices da presente pesquisa, onde se encontra um livreto com sugestões para as escolas. Em vista disso, “são exemplos de iniciativas que aproximam as famílias e a escola de maneira prazerosa. Além disso, servem também ao propósito de enriquecer a apropriação da leitura e da escrita entre as crianças, processo tão valorizado por ambas” (BRASIL, 2016, p.36). Portanto, “[...] são estratégias para a construção de relacionamentos entre o contexto escolar e o contexto familiar, na perspectiva de considerar a participação das famílias como uma política educativa” (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018, p.168).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou refletir e questionar sobre as expectativas das famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas no município de Marcelino Ramos/RS. Considerando esta questão, me propus a refletir sobre as relações existentes entre as famílias e a escola, e de como se dá essa relação, partindo das expectativas que são criadas pelas famílias.

Nesse sentido, inicialmente busquei fazer um estudo bibliográfico sobre a história da Educação Infantil, e as leis vigentes, que asseguram a mesma, bem como um aprofundamento sobre a relação entre escolas e famílias a partir de autores que abordam o tema. O objetivo dessa pesquisa bibliográfica foi ter maior conhecimento sobre o tema e a possibilidade de pensar e refletir sobre esta importante relação família e escola.

Nesse contexto, pude verificar que a Educação Infantil está marcada por alguns avanços ao longo de sua história, mas também de muitos retrocessos. Ao tratarmos especificamente da etapa pré-escolar, esta vem cercada de muitas dúvidas, questionamentos e, principalmente, de expectativas. Nesse viés, tive como hipótese inicial que as famílias criam expectativas em torno dessa etapa escolar de seus filhos, visando que os mesmos serão alfabetizados ainda na pré-escola. Minha hipótese inicial era de que muitas escolas não abrem suas portas para as famílias, seja para sanar dúvidas ou para propor sua participação em atividades e, assim, as famílias acabam por não ter conhecimento do que realmente contempla a etapa pré-escolar.

A partir disso, foi desenvolvida a pesquisa de campo, com o intuito de aliar a teoria à prática e, através dos questionários, identificar a visão e as expectativas criadas pelas famílias com relação à etapa pré-escolar de seus filhos, para que, assim, possibilitasse à escola esclarecer e informar as famílias sobre o que contempla a etapa pré-escolar de seus filhos e também para que, dessa forma, surgisse a possibilidade de ações futuras da escola para uma melhor relação entre famílias e escola. Diante disso, o foco da pesquisa se deu em torno das respostas das famílias frente ao questionário respondido pelas mesmas.

Nesse sentido, ao realizar a análise dos dados obtidos, pude através deles verificar tendências nas falas das famílias, as quais apresentaram expectativas voltadas ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela professora na pré-escola e também expectativas com relação à participação das famílias na escola. Dessa maneira, pude

constatar que as famílias buscam na escola e no trabalho das professoras que sejam desenvolvidos aspectos comportamentais e cognitivos com as crianças, dentre eles destacaram a importância da aquisição de valores, a prática do respeito, além de aprenderem a se relacionar e socializar com colegas e professores. Nesta mesma perspectiva, destacaram como fator importante o desenvolvimento de práticas iniciais de leitura, escrita e inserção na alfabetização.

Por outro lado, as famílias relataram sobre a participação na escola, ou seja, os espaços que são propiciados a elas para sua participação. Neste viés, apresentaram pouco interesse em participar e que suas participações acontecem quando lhes é solicitado. Porém, proferiram diversas sugestões para haver maior participação no espaço escolar.

A partir dos expostos, das expectativas das famílias, pude elencar diversos aspectos significantes a fim de se concluir a pesquisa. Sob esse foco, os resultados da pesquisa apontam que a etapa pré-escolar está rodeada de expectativas trazidas pelas famílias e também pelas crianças. Nesse viés, as famílias não têm conhecimento sobre o que deve ser trabalhado no nível que seu filho se encontra, nem quais são os objetivos desta etapa escolar, o que ocasiona cobranças das famílias sobre as aprendizagens das crianças.

Neste ponto, destaco como primordial a necessidade da escola e das professoras, desde a chegada das crianças e famílias na escola, expor o trabalho pedagógico que será desenvolvido na etapa pré-escolar, além do PPP da escola, que ancora o planejamento da professora, para que, assim, as famílias tenham clareza e conhecimento sobre o que será trabalhado no decorrer desta etapa. Nesta mesma perspectiva, as professoras precisam ter conhecimento e aporte teórico que sustente sua prática, conhecendo, assim, as legislações que sustentam e justificam o seu trabalho.

Dessa maneira, é possível mostrar às famílias a importância desta etapa escolar, de se trabalhar de maneira lúdica, e não instrumental, de seguir os interesses das crianças, e não das professoras ou das famílias. Perceber que, a partir de um trabalho que tem intencionalidade, que respeita as crianças, que proporciona situações reais para o desenvolvimento das mesmas, é que iremos formar crianças que pensam, que brincam, que interagem, que são sujeitos ativos e participativos.

Nesta perspectiva, o ponto-chave da pesquisa aponta para a importância da parceria entre a escola e as famílias, sendo esta a oportunidade para trocas de informações, esclarecimento de dúvidas, diálogo efetivo, exposição do trabalho

pedagógico a ser desenvolvido e dos objetivos propostos pela escola e pelas professoras para a etapa pré-escolar. Quando a escola abre espaço para a participação das famílias, prepara e articula estratégias para a aproximação, as mesmas se sentem mais à vontade para participar, interagir e, conseqüentemente, auxiliar no desenvolvimento das crianças.

Neste contexto, ressalto que o vínculo entre escola e família torna-se a base de sustentação para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que tenha a criança como protagonista. Através deste vínculo, o professor terá acesso a informações e conhecimentos sobre a criança que está chegando para si e, a partir disso, poderá pensar práticas pedagógicas que considerem a realidade trazida por essa criança. Além disso, será possível articular estratégias para que as famílias se mantenham vinculadas à escola por interesse próprio, e não por obrigação ou quando lhes é solicitado.

Neste cenário, constatei que existem estratégias que a escola e os professores podem adotar para tentar efetivamente aproximar as famílias do ambiente escolar. Entre elas, destaco:

- Convidar as famílias das crianças para uma conversa, em que a proposta seja ouvir as suas expectativas;
- Marcar mais de um dia para que as famílias possam escolher o que melhor lhes convier e para que o grupo não seja grande;
- Proporcionar espaços diários para o diálogo com as famílias;
- Chamar os familiares para ensinar o que sabem fazer, seja para entoar uma canção, mostrar de modo prático o preparo de um alimento;
- Promover que objetos que lembrem/representem suas casas estejam presentes na escola;
- Ofertar eventos educativos, como gincanas, palestras e debates, exposição de trabalhos, noite cultural;
- Ter a tecnologia como aliada, utilizando para haver maior contato diário entre escola e famílias;
- Pensar na possibilidade de se trabalhar a leitura e a escrita com as crianças de modo a integrar as famílias neste processo, com a elaboração de um livro com a participação de familiares das crianças ou propondo que a família possa ir até a escola ler ou contar uma história para as crianças, entre outras.

Dessa maneira, o movimento da escola é trazer as famílias para a escola, de modo que se sintam pertencentes ao ambiente escolar e também colaboradores no desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças. Com isso, as famílias estarão aliando suas expectativas quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido pela professora com as expectativas sobre sua participação na escola e terão a possibilidade de desenvolvê-las de maneira a saná-las. Portanto, família e escola precisam estar conectadas para que desenvolvam um trabalho eficiente e integrado, no qual se busque garantir, acima de tudo, o direito das crianças ao acesso a uma educação de qualidade, que respeite seu desenvolvimento e que a reconheça como protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Por fim, a presente pesquisa objetivou também promover trocas e reflexões, proporcionando maior clareza, aprimoramento profissional e acesso a informações sobre o tema para as escolas e professoras. Nesse sentido, elaborei um livreto (em anexo à pesquisa) com estratégias de aproximação e vinculação da escola infantil com as famílias, para que, assim, escolas e professoras tenham a possibilidade de ações efetivas para uma melhor relação entre famílias e escola. Dessa maneira, almejo que as escolas e seus professores façam uso deste material, o qual foi elaborado pensando na importância do vínculo da escola com as famílias, nessa parceria em prol do desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, o desenvolvimento da pesquisa, assim como o seu produto final, foi de grande importância, pois é um tema até então muito pouco pesquisado e que traz considerações emergentes e urgentes, que precisam ser pensados e repensados no cotidiano da escola e na prática pedagógica dos professores. Fica clara a importância de se firmar uma parceria sólida com as famílias, a necessidade de integrar família e escola através do diálogo permanente e de escuta sensível, no qual se tenha as famílias como aliadas e parceiras no desenvolvimento de um trabalho integrado e articulado, que priorize a criança como protagonista das suas aprendizagens.

No entanto, mesmo com todo o estudo desenvolvido, considero que este trabalho é apenas um estudo inicial e que existe um longo caminho a ser percorrido em busca de uma parceria efetiva entre escola e famílias. Vejo nessa pesquisa pontos importantes a serem considerados no âmbito da educação, uma vez que apresento possibilidades concretas de trabalho com as famílias, os quais oportunizam uma aproximação entre as famílias e as escolas.

Além disso, e talvez o principal desse trabalho, é olhar para as possibilidades de se trabalhar com as famílias, de abrir espaços efetivos para aproximação, percebendo a importância da escuta sensível, do diálogo, de estabelecer uma parceria com as famílias. Nesse sentido, o trabalho também contribui diretamente na formação de escolas e professores, que nele têm a possibilidade de repensar suas estratégias de aproximação e vinculação com as famílias, buscando consolidar a efetiva e real participação das famílias na escola de maneira articulada e integrada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone. Crianças em contextos familiares. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (Orgs). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018, p.29-46.

ALBUQUERQUE, Simone Santos. **Para além do “Isto” ou “Aquilo”**: Os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. 2009. 368f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16404>. Acesso em: 29 mar. 2020.

ALBUQUERQUE, Simone Santos; ZORTÉA, Ana Maria. Educação Infantil: Por que te quero? Compartilhando os significados entre escolas, bebês e suas famílias. *In*: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (org.). **Educação Infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: Nepie/ufpr, 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaodesentidoseformacao.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 25-41.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

BAPTISTA-MACEDO, Jefferson. **Práticas educativas maternas e compreensão social na infância: um estudo com mães e filhos no período pré-escolar**. 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20158>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>. Acesso em: 06 maio 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, v. 3, 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução CNS nº 510**, de 07 de abril de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV)**, de 20 de novembro de 1959. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Organização das Nações Unidas. Brasília, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59**, de 12 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação (MEC), 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274**, de 07 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 2.024**, de 17 de fevereiro de 1940. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jun. 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 maio 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p.11-20.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A emergência das Instituições de Educação Infantil. **História da Educação**, Pelotas, n. 20, p. 115-134, set. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891513.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, p. 771-791, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/184788>. Acesso em: 29 mar. 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

ERECHIM. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Mestrado Profissional em Educação: Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (Mestrado)**. 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/apresentacao>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; D'ÁVILA, Jorge Luis. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no

Brasil. **Intermeio**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, v. 21/22, p.181-201, 2016.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 67-80.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

IUNES, Silvana Maria Silva *et al.* Os pais e suas expectativas em relação à educação infantil da escola particular. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 30, p. 113-126, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100009. Acesso em: 05 abr. 2020.

JOHANN, Magali Maria. **A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola**. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, 2018. Disponível em: <http://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2129>. Acesso em: 28 mar. 2020.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIMA, Luciana Pereira de. **A relação entre a educação infantil e as famílias do campo**. 2012. 290f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-18122012-105739/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer. **Trabalho com famílias na educação infantil: concepções e práticas**. 2008. 133 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92375>. Acesso em: 28 mar. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Angela Helena. **Estabilidade e mudança nas práticas educativas maternas e paternas ao longo dos anos pré-escolares e sua relação com a competência social**

infantil. 2009. 124f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/16125>. Acesso em: 25 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 22 fev. 2020.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, XII, 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>. Acesso em: 28 mar. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v14, n1, p. 43-52, jan./jun. 1988. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402>. Acesso em: 04 mar. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* **Creches: crianças, faz-de-conta & cia**, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Famílias e educação infantil: parcerias**. 2013. 124 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110724>. Acesso em: 28 mar. 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

PIMENTA, Lídia Boaventura. Editorial. **Plurais: revista multidisciplinar**, V. 2. n. 3, p. i-iii, ago/dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/4273>. Acesso em: 28 mar. 2020.

PIRES, Andreia Filipa Duarte. **As expectativas dos pais/Encarregados de Educação sobre o Pré-escolar e a sua influência na prática profissional do/a Educador/a – Um estudo sobre a participação**. 2015. 78f. Relatório final de Mestrado (Mestrado

Profissional de Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1799/1/Relat%C3%B3rio%20final%20de%20Mestrado.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SARMENTO, Teresa. A criança entre-lugares: na família e na escola. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (Orgs). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018, p. 47-70.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-18. 2004. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/1972>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SARTORI, Jeronimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. *In*: SARTORI, Jeronimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças**. 2011. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-143518/publico/tese.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

SILVA, Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos. **“ELE PRECISA MUITO ESTAR AQUI, É BOM ELE ESTAR AQUI!”: frequência escolar na Educação Infantil**. 2018. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B5UKE3>. Acesso em: 28 mar. 2020.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v.67, p.3-16, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1215>. Acesso em: 20 fev. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS EM ETAPA PRÉ-ESCOLAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é investigar as expectativas de famílias de crianças da Pré-escola em relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: jaque-hck@hotmail.com e pelo telefone: (54)996434984.

Desde já, agradeço sua participação.

➤ Responda as seguintes questões:

1- Na sua opinião, qual é a importância da pré-escola?

2- O que você espera do trabalho realizado na pré-escola em que seu/sua filho/a está matriculado/a?

3- A escola de Educação Infantil está atendendo as suas expectativas quanto ao trabalho pedagógico que desenvolve? De que forma?

4- E com relação à etapa que seu/sua filho/a está (pré-escola), o que espera que seja desenvolvido e ensinado a ele/a? O que você espera que o/a seu/sua filho/a aprenda na pré-escola?

5- Você acredita que a escola sabe o que é bom para o desenvolvimento das crianças? Explique.

6- A escola compartilha o que as crianças estão fazendo, aprendendo? Como a escola compartilha isso?

7- A escola de Educação Infantil de seu/sua filho/a realiza algum trabalho com a participação das famílias? Se sim, explique qual é o trabalho desenvolvido.

8- A escola solicita a participação dos pais? Se sim, como?

9- Você se considera participativo/a na escola? De que forma você participa? Se sente à vontade em participar da escola? Por quê?

10- O que você acha que a escola poderia fazer para haver maior participação dos pais na escola?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para maiores de 18 anos

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **“Expectativas de famílias de crianças da Pré-escola em relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil”**, desenvolvida por Jaqueline Hoscharuck, natural de Marcelino Ramos, mestranda do curso Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é buscar compreender as expectativas das famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas no município de Marcelino Ramos/RS.

O convite a sua participação se deu pelo fato de seu filho encontrar-se na etapa pré-escolar, tema desta pesquisa. Sua participação é fundamental para termos um resultado mais preciso sobre as expectativas em torno desta etapa escolar.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, ou seja, em momento algum seu nome será divulgado, e o material coletado será armazenado em local seguro com a pesquisadora.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário à pesquisadora do projeto ao qual terá acesso apenas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de ter como possibilidade de ser ouvido (a) em suas expectativas, anseios, dúvidas e angústias e possibilitar à escola ter maior clareza quanto a isso também. Aumento do conhecimento sobre si, ao refletir sobre a temática investigada e satisfação por saber que a informação fornecida poderá ajudar outras pessoas.

A participação na pesquisa poderá causar riscos no sentido de perda de tempo, medo do desconhecido, desconforto ao se expressar, existindo dúvidas se estará se expressando corretamente, assim, deixo claro que não existe resposta certa ou errada, expresse-se livremente. Nesse sentido, serão tomadas medidas de respeito com o participante, respeitando suas respostas.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Pesquisador Responsável
Contato profissional: Tel: (54) 3321-7050
E-mail: zoraibittencourt@gmail.com

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Mestranda Jaqueline Hoscharuck e Professora Dra Zoraia Aguiar Bittencourt. Com elas poderá manter contato pelo telefone (54) 996434984; e-mail: jaque-hck@hotmail.com

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745 e E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____

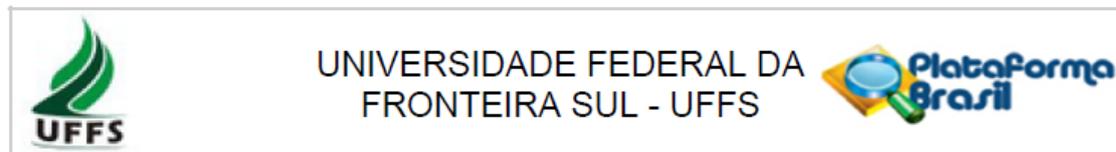
Telefone: _____

Email: _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPECTATIVAS DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA EM RELAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: JAQUELINE HOSCHARUCK

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39874220.7.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.440.370

Apresentação do Projeto:

“Criar expectativas é algo que está intrinsicamente ligado ao ser humano, independentemente do momento, situação, idade, enfim, acabamos por criar expectativas em torno de muitas coisas em nossa vida. O presente estudo tem como objetivo compreender as expectativas das famílias de crianças da pré-escola com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil pelas escolas no município de Marcelino Ramos/RS. Diante disso, o caminho metodológico delimitado nesse estudo, num primeiro momento, foi a realização de uma Pesquisa Bibliográfica, para encontrar aporte teórico relacionado ao tema da pesquisa, em seguida, uma Pesquisa Documental, para encontrar ordenamentos legais para fundamentar a pesquisa, e uma Pesquisa de Estado do Conhecimento, para averiguar a existência de teses e dissertações existentes relacionadas ao tema de pesquisa, com o objetivo de conhecer o que vem sendo pesquisado em Programas de Pós-Graduação (PPG) de todo o país sobre a temática aqui em estudo. Após, para situar a linha norteadora da pesquisa, são realizadas considerações em torno do que é uma Pesquisa Qualitativa. Posteriormente será realizada a Pesquisa de Campo da presente pesquisa, através de questionários com às famílias de crianças que se encontram no período da pré-escola no município de Marcelino Ramos/RS, totalizando três escolas, e, por fim, como será realizada a Análise dos Dados produzidos na pesquisa de campo e seu Produto Final que propõe desenvolver, primeiramente, a disponibilização da pesquisa para as escolas participantes e, posteriormente, a realização de uma Roda de Conversa com os professores atuantes na fase pré-escolar e direção das escolas do município de Marcelino Ramos/RS para troca e reflexões a partir da exposição dos resultados obtidos com a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Famílias. Pré-escola. Educação Infantil.”

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 4.440.370

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1545563.pdf	30/11/2020 21:46:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	30/11/2020 21:44:57	JAQUELINE HOSCHARUCK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_pesquisa.docx	30/11/2020 21:44:45	JAQUELINE HOSCHARUCK	Aceito
Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	30/11/2020 21:44:45	JAQUELINE HOSCHARUCK	Aceito
Outros	CARTA_DE_PENDENCIAS.pdf	30/11/2020 21:42:23	JAQUELINE HOSCHARUCK	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_ciencia_e_concordancia.pdf	30/11/2020 21:41:29	JAQUELINE HOSCHARUCK	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	03/11/2020 21:29:26	JAQUELINE HOSCHARUCK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 05 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Fabiane de Andrade Leite
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

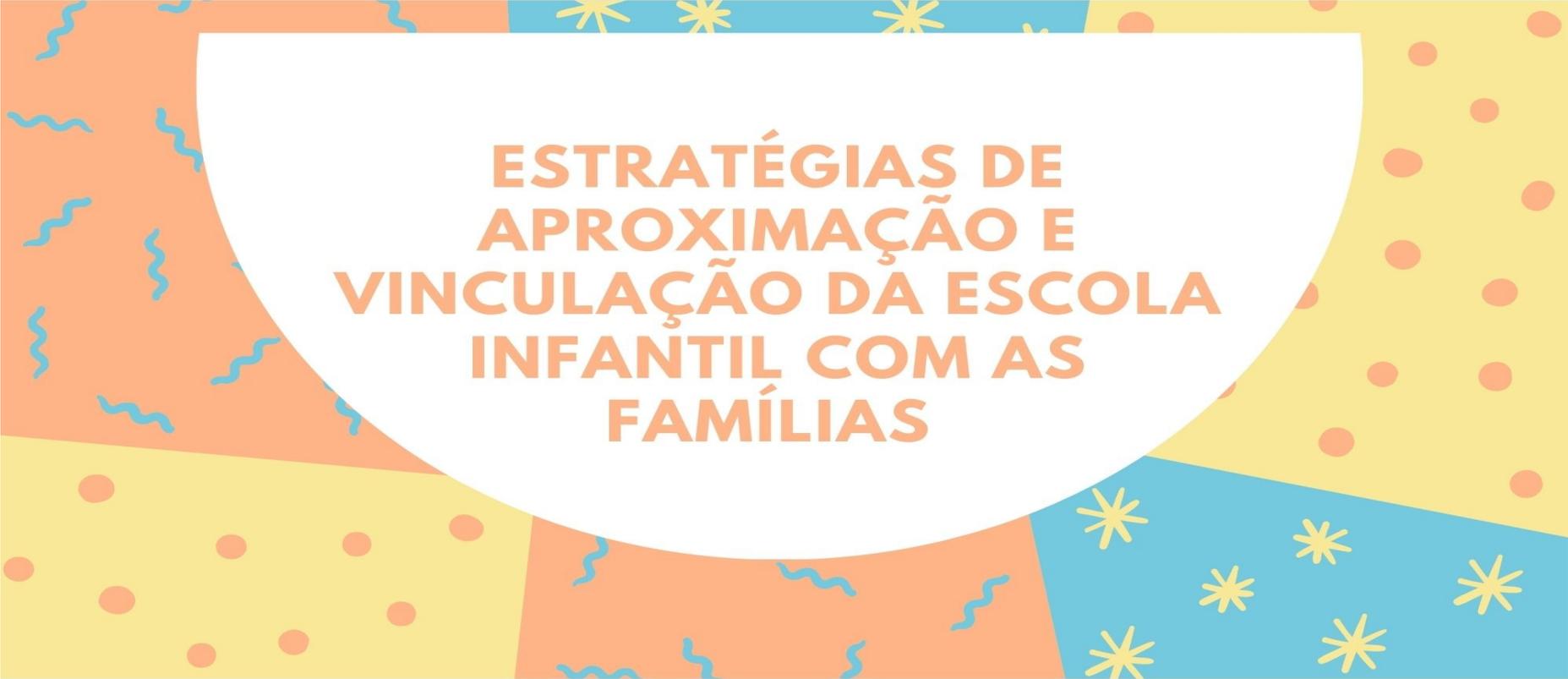
UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

APÊNDICE D – PRODUTO FINAL



**ESTRATÉGIAS DE
APROXIMAÇÃO E
VINCULAÇÃO DA ESCOLA
INFANTIL COM AS
FAMÍLIAS**

**PRODUTO FINAL DESENVOLVIDO A PARTIR DA
PESQUISA DE CAMPO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO -
PPGPE

ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO E VINCULAÇÃO DA ESCOLA INFANTIL COM AS FAMÍLIAS

MESTRANDA: JAQUELINE HOSCHARUCK
ORIENTADORA: DR^ª ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT

2021

APRESENTAÇÃO

As estratégias de aproximação e vinculação da Escola Infantil com as famílias foram elaboradas a partir da Pesquisa de Campo desenvolvida na dissertação intitulada "Expectativas de famílias de crianças da Pré-escola em relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil", desenvolvida com famílias que possuem seus filhos matriculados na pré-escola no município de Marcelino Ramos/RS. A produção do presente livreto se deu pelo fato que o curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, tem como pré-requisito para sua conclusão a elaboração de um produto final, o qual foi produzido a partir do retorno de questionários enviados para as famílias. Dessa forma, através das respostas das famílias, pude constatar que muitas famílias têm dúvidas, questionamentos, vontades e expectativas com relação à fase pré-escolar. Portanto, a produção do livreto permite que as escolas busquem estratégias para aproximar as famílias e, trabalhar com elas.

OBJETIVO

O livreto produzido tem a intenção de despertar, nas escolas e nas professoras, um olhar mais afetivo, de provocar uma escuta mais atenta e sensível, na busca por uma melhor relação entre as escolas e as famílias. O material produzido também busca sensibilizar e auxiliar escolas e professoras em ações em prol da abertura de espaços efetivos para as famílias na escola e, bem como a busca por uma parceria no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Dessa maneira, o objetivo principal é que ocorram trocas e reflexões entre escola e professores a partir da exposição dos resultados obtidos com a pesquisa, proporcionando, assim, clareza e acesso a informações sobre os resultados do estudo, as quais possibilitarão ações futuras da escola para uma melhor relação entre família e escola.



ESTRATÉGIAS:

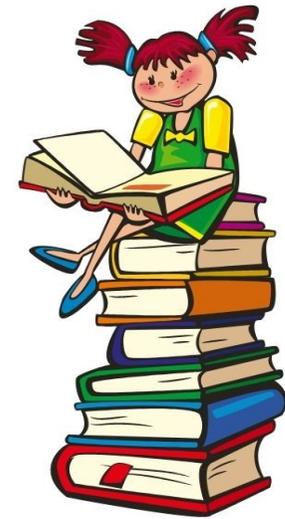
- **CONVIDAR AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS PARA UMA CONVERSA, EM QUE A PROPOSTA SEJA PREDOMINANTEMENTE OUVIR SUAS EXPECTATIVAS, MAIS DO QUE OCUPAR TODO O TEMPO EXPLICANDO A PROPOSTA DA ESCOLA.**



De preferência, marcar mais de um dia para que elas possam escolher o que melhor lhe convier e para que o grupo não seja grande.

- **PROPORCIONAR ESPAÇOS DIÁRIOS PARA DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS;**
- **CHAMAR OS FAMILIARES PARA ENSINAR O QUE SABEM FAZER, SEJA PARA ENTOAR UMA CANÇÃO, MOSTRAR DE MODO PRÁTICO O PREPARARO DE UM ALIMENTO;**
- **PROMOVER QUE OBJETOS QUE LEMBREM/REPRESENTEM SUAS CASAS ESTEJAM PRESENTES NA ESCOLA;**

- **ELABORAR UM LIVRO COM A PARTICIPAÇÃO DE FAMILIARES DAS CRIANÇAS;**
- **HORA DO CONTO: A FAMÍLIA PODE SER CONVIDADA PARA IR ATÉ A ESCOLA E CONTAR OU LER UMA HISTÓRIA. AVÔ, AVÓ, TIO, TIA, IRMÃO, PAI OU MÃE PODEM PREPARAR UMA HISTÓRIA E IR PARA A SALA DE AULA CONTÁ-LA PARA AS CRIANÇAS.**



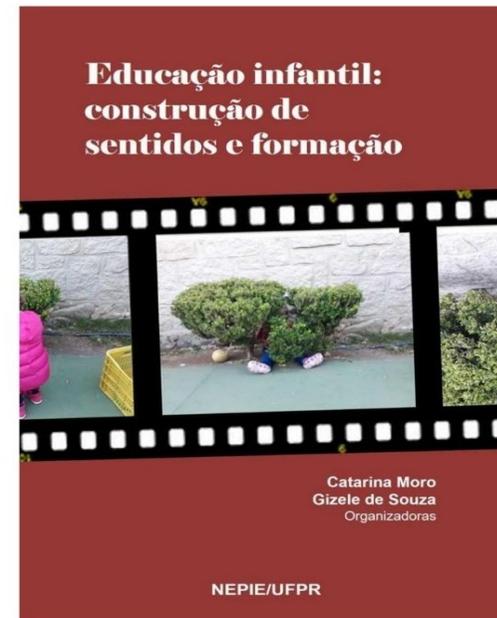
- **EVENTOS EDUCATIVOS PARA APROXIMAR FAMÍLIA E ESCOLA. A INSTITUIÇÃO PODE REALIZAR:**
- **GINCANAS;**
- **PALESTRAS E DEBATES: ORGANIZAR CICLOS DE PALESTRAS E DEBATES COM TEMAS PERTINENTES;**
- **EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS;**
- **NOITE CULTURAL, ENTRE OUTROS.**



- **TECNOLOGIA COMO ALIADA: É FUNDAMENTAL PARA QUE O CONTATO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA ACONTEÇA DIARIAMENTE, E NÃO APENAS NAS ATIVIDADES PROMOVIDAS PELA INSTITUIÇÃO.**



SUGESTÕES DE LEITURAS PARA REUNIÕES DAS ESCOLAS





PARA DAR CONTINUIDADE À DISCUSSÃO... SUGESTÕES DE ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES PARA LEITURA

ALBUQUERQUE, Simone Santos. **Para além do “Isto” ou “Aquilo”**: Os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. 2009. 368f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16404>.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras.** Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil:** práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>.

IUNES, Silvana Maria Silva *et al.* Os pais e suas expectativas em relação à educação infantil da escola particular. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 30, p. 113-126, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100009.

LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer. **Trabalho com famílias na educação infantil: concepções e práticas.** 2008. 133 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92375>.

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças.** 2011. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011143518/publico/tese.pdf>.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação do município de Marcelino Ramos/RS, em especial à secretária de educação, Jaqueline Beal Gudoski, por me receber carinhosamente, me fornecer seu tempo, atenção, disponibilidade e auxílio em tudo que precisei e por me permitir estar em contato com as famílias e poder desenvolver a pesquisa de campo que gerou o presente material.

Às famílias participantes da pesquisa, pois sem o retorno delas este material não poderia ser elaborado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diálogo com as famílias:** a leitura dentro e fora da escola. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (org.). **Educação Infantil:** construção de sentidos e formação. Curitiba: Nepie/ufpr, 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaodesentidoseformacao.pdf.

MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (Orgs). **Lugar da criança na escola e na família:** a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.