

CAPÍTULO 3

DESAFIOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giianne Flor de Souza

Elaine Conte

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação brota das experiências profissionais nos espaços de Educação Infantil na rede privada do município de São Leopoldo/RS. Com base nessa cultura escolar percebemos que há diversos entraves no diálogo entre família e escola e discursos divergentes quanto ao papel de ambas as instâncias nesse processo formativo de socialização e educação das crianças de 0 a 5 anos. Percebemos que as famílias também são constituídas por culturas diferentes acerca das funções das instituições de Educação Infantil com as crianças.

Compreendemos que o envolvimento da família na escola é de grande importância e influência para o desenvolvimento das crianças, tanto nas questões de ensino e de aprendizagem quanto nas construções das relações sócio afetivas. Quando a família se envolve no processo educacional, as crianças se sentem confiantes para a tomada de decisões, tendo um maior interesse pelas atividades escolares e não condicionadas numa formulação simplória. Dessa forma, quanto maior for o elo construído entre escola e a família, mais relevantes e significativos serão os resultados das aprendizagens coletivas, até porque a família e a escola possuem funções complementares de corresponsabilidade. Parolin (2010, p. 36) afirma que “a qualidade do relacionamento que a família e a escola construirão serão determinantes para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as instituições”.

A relação dialógica entre escola de Educação Infantil e família vem sendo objeto de estudo dentro da área da educação, e dentre os autores podemos citar Sambrano (2006), Haddad (2011), Oliveira (2011), tendo em vista a necessidade das instituições manterem uma relação de cooperação a favor do desenvolvimento integral da criança. Cabe ressaltar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação, o desenvolvimento integral da criança contempla os aspectos físico, psicológico, intelectual e social e a Educação Infantil tem como finalidade essa formação global da criança, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). A legislação brasileira explicita a importância da ação cooperativa entre a escola e a família para garantir a educação da criança de 0 a 5 anos, considerando a criança em sua integralidade, abrangendo todos os aspectos para o seu desenvolvimento evolutivo. Entretanto, nos indagamos a partir das observações do cotidiano escolar: como essa relação se consolida e se aprimora nos contextos de atuação profissional na Educação Infantil?

Considerando as mudanças sociais que afetam as famílias nos últimos anos, notamos que a escola vem adquirindo uma multifuncionalidade, sendo cada vez mais recorrente o debate sobre as funções de cada instituição. Assim, o presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: qual a importância da cooperação entre a família e a escola de Educação Infantil para o processo formativo da criança? O trabalho se propõe a analisar por meio dos relatos das professoras e famílias nas respostas ao questionário, o que de fato ocorre no cotidiano escolar acerca do tema, relacionando os aspectos teóricos e práticos. Temos como objetivo analisar a relação entre escola de Educação Infantil e família na garantia da educação, buscando contextualizar essas instituições na sociedade brasileira contemporânea, identificando suas atribuições.

Inicialmente, observamos que as atribuições e o papel da Educação Infantil na tarefa de educar não estão bem elucidados nos contextos socioeducacionais, o que gera desconforto, insatisfação e desafios para as famílias e educadoras. Na perspectiva de Fevorini e Lomônaco (2009, p. 76), a aproximação da família na educação escolar dos filhos “[...] pode permitir a quebra de preconceitos por parte da escola em relação às famílias e uma compreensão maior por parte das mesmas do papel da escola e da sua forma de trabalhar”. No entanto, as maneiras convencionais de contato e diálogo dos educadores com as famílias dificilmente são efetivadas, o que necessita de uma maior reflexão e participação, o que poderia tornar visível e expor o problema da baixa qualificação profissional dos professores nessa área. Os chamamentos da escola, em geral, são feitos em casos graves, ou seja, quando o conflito já aconteceu. Poucas são as famílias que dialogam com os educadores durante o ano letivo para acompanhar a trajetória escolar dos filhos. Até mesmo durante a entrega dos pareceres, a relação com o educador é restrita e parece que os pais têm dificuldades de chegar às escolas.

Para atingir os objetivos da pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa caracterizada de pesquisa-formação, tendo em vista a participação e a inserção dos pesquisadores. Utilizamos como técnica de pesquisa diálogos com a comunidade que frequenta a escola, relatos de professoras e um questionário com questões abertas enviadas para 15 educadoras e para 20 famílias. Trata-se de um questionário com as mesmas perguntas, na busca de percebermos os entendimentos da escola e da família sobre a educação das crianças, a fim de traçar correlações e interações dialéticas sobre a questão. Entendemos que as pesquisas no ambiente escolar são de extrema relevância, visto que brotam de relações e necessidades que envolvem crianças e educadores, orientadas por subjetividades, experiências, linguagens, significados diversos, vivências, interesses, valores e expectativas, que influenciam no processo de construção de novos saberes.

Em termos estruturais, o artigo inicia com uma seção que contextualiza a escola de Educação Infantil e a família na sociedade brasileira contemporânea, buscando estabelecer suas atribuições e contribuições da relação de cooperação entre família e escola no processo de socialização e educação das crianças. A segunda seção apresenta os dados coletados nos questionários, as concepções das professoras e famílias acerca do tema, em interlocução com alguns autores. Buscamos também traçar alternativas que favoreçam a relação de cooperação entre família e escola, visando contribuir para o diálogo formativo das crianças.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

A história da Educação infantil, enquanto instituição educacional é recente no Brasil. Por muito tempo a educação das crianças foi tarefa exclusiva das famílias. Segundo Sambrano (2006, p. 47),

O atendimento institucionalizado a crianças menores de sete anos apresenta uma história relativamente recente no país. Embora iniciativas no campo da educação infantil existam há mais de cem anos, nas últimas décadas, acompanhando uma tendência internacional, os órgãos educacionais brasileiros, relacionados a políticas públicas e propostas para a educação da infância, têm determinado que as funções da educação infantil devem estar associadas a concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais e culturais.

De acordo com Parolim (2010, p. 46), “antigamente a tarefa de construir valores e atitudes era exclusivamente da família. Hoje, as crianças vão cedo para as creches, berçários e escolas de Educação Infantil, originando uma nova filosofia para os educadores e para a escola, que é a grande parceria da família”. Essa nova composição social foi influenciada por uma série de questões políticas e sociais, que influenciam diretamente nas relações estabelecidas entre Educação Infantil e famílias na contemporaneidade.

Sendo assim, é essencial conhecermos os aspectos históricos do surgimento das instituições de Educação Infantil e as mudanças pelas quais vêm passando, na tentativa de dar visibilidade e contextualizar sua função social e formativa. Segundo Kuhlmann (1998) e Oliveira (2011), as primeiras instituições escolares que se tem registro no

Brasil, surgem na segunda metade do século XIX com uma função assistencialista. De acordo com Oliveira (2011), o atendimento para crianças pequenas em creches ou pré-escolas antes deste período praticamente não existia no Brasil, sendo função primordial da mãe a educação dos seus filhos. As primeiras organizações planejadas para esse fim surgiram de um conjunto de interesses sociais e políticos da época, com enfoque especial em dois pontos: a preocupação de médicos com o alto índice de mortalidade infantil e a entrada da mulher no mercado de trabalho, mais fortemente após a Revolução Industrial (OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, desde sua origem ela trouxe conflitos quanto ao seu papel social. De acordo com Kuhlmann (1998, p. 87), “a creche não era defendida de forma generalizada, pois trazia à tona conflitos, tais como a defesa da atribuição de responsabilidade primordial à mãe na educação da pequena infância”. Haddad (2011) diz que as escolas de Educação Infantil surgiram como um mal necessário, ocupando o lugar de falta da família. De acordo com Ferreira e Garms (2009, p. 546):

Essa concepção foi, por muito tempo, reforçada por teorias psicológicas que defendiam a necessidade de vínculos duradouros da criança com um único responsável, preferencialmente a mãe. A naturalização do cuidado infantil como uma atribuição exclusiva da família, ou mais precisamente feminina, parece ser ainda um elemento fortemente inibidor de uma concepção de que essa tarefa possa ser compartilhada por outros atores ou em outras esferas da sociedade.

Kuhlmann (1998) cita como marco inicial das primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil o ano de 1899 com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro e a inauguração da primeira creche brasileira para filhos de operários, da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro. A criação de creches junto às indústrias surge da necessidade de regulamentar as relações de trabalho das mulheres, sendo uma recomendação constante nos congressos sobre a assistência à infância. A ideia era de prestar um serviço de guarda da criança enquanto os pais trabalhavam, “[...] não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistencialistas” (KUHLMANN, 1998, p. 83).

Assim, as creches surgiram a partir da ideia de prestação de serviço destinadas às crianças mais vulneráveis da sociedade, aquelas oriundas de famílias com baixa renda, o que explica o caráter assistencialista dessas instituições e que tem ressonâncias até os dias atuais. O trabalho realizado valorizava o cuidado com a criança e as preocupações acerca da alimentação, higiene e segurança física. Outro aspecto marcante na história dessas instituições é seu caráter discriminatório, pois enquanto as creches destinadas às crianças mais carentes tinham um foco assistencialista, nos jardins de infância de iniciativa privada, designados para a classe média, notava-se uma preocupação com o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança (OLIVEIRA, 2001). Nesse processo, segundo Kuhlmann (1998, p. 81), há “[...] 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”.

Durante as décadas de 70 e 80, segundo Oliveira (2001), com a influência de movimentos feministas e a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho, cresceu a pressão popular sobre os governos, na busca pela creche como um direito da mãe trabalhadora e dever do Estado. Além das reivindicações das mães, educadores também começaram a demonstrar preocupação com a creche enquanto espaço de desenvolvimento infantil e não mero assistencialismo, que não estava efetivamente beneficiando o processo formativo das crianças de classes menos favorecidas.

Retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2001, p. 115).

Nesse cenário, em 1988, a Educação Infantil tem uma grande conquista na Constituição Federal. Conforme Saisi (2010, p. 67):

Se historicamente a educação de crianças de zero a seis anos foi concebida como amparo e assistência, ela passa a ser considerada pela Constituição de 1988 como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional. Ao definir a inclusão da creche no capítulo da Educação, sua função educativa fica explicitada, o que significa um ganho da Educação Infantil no Brasil.

Ainda, segundo Saisi (2010), ao longo da década de 1990 foram elaborados uma série de documentos que valorizam a Educação Infantil em seu papel educacional e reafirmam o direito da criança pequena à educação. Entre eles, cabe destacar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB- (BRASIL, 1996), que considera a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, expressando sua finalidade: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. Também a divide em: creche, que atende crianças dos 0 aos 3 anos e pré-escola, atendendo as crianças de 4 a 5 anos.

Analisando o documento, no que tange às articulações entre família e escola, percebemos que na LDB, art. 2º, não se encontra maiores detalhamentos sobre ela. Contudo, pode-se ler que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, reconhecendo a importância da família para a formação e desenvolvimento da criança (BRASIL, 1996, *on-line*). No art. 12 há uma ideia de aprofundar os vínculos entre família e escola. No Inciso VI, afirma como dever das instituições de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. (BRASIL, 1996, *on-line*). Na definição dos deveres dos educadores, o art. 13 estabelece: “VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”, na perspectiva das interações diversificadas entre as instâncias por meio da participação em eventos curriculares (BRASIL, 1996, *on-line*). Nessa perspectiva, Martelli (1998, p. 288) considera que a LDB de 1996 traz novos elementos referente às relações da escola e do educador com a família, mas “a grande questão [...] é como operacionalizar essa integração de papéis”. Segundo um levantamento dos projetos e políticas de interação família e escola no Brasil, realizado pela Unesco e em parceria com o Ministério da Educação, é revelado um “[...] pequeno número de iniciativas (projetos, programas ou políticas) em curso no Brasil desenhadas especificamente para estimular a relação escola-família”, constatando ainda que muitas iniciativas são descontinuadas e precárias a longo tempo (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 32).

As autoras Resende e Silva (2016, p. 30) ao realizarem uma pesquisa documental da legislação educacional federal, do período 1988-2014, das políticas públicas que incentivam a relação família-escola, defendem que embora “[...] incentivada pela legislação, a relação família-escola não é objeto de forte regulamentação estatal em nosso país”, além disso, a “[...] articulação entre as duas instâncias depende de iniciativas específicas, frequentemente descontínuas”. Vale salientar que há nas legislações um enfoque maior nas relações entre família e escola nos documentos da Educação Infantil, diminuindo sua incidência no transcorrer de outros níveis de escolarização, cuja marca são as próprias características das necessidades das crianças da Educação Infantil, requerendo maior atenção da família com as crianças (RESENDE; SILVA, 2016).

Em 2001, no Plano Nacional de Educação, localiza-se, por exemplo, apenas uma menção nessas articulações da família com a Educação Infantil, visando o “[...] 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, *on-line*). Trata-se de somente uma menção em todo o Plano Nacional de Educação. A situação se agrava, no Plano Nacional de Educação de 2014-2024, pois há somente uma menção na Meta 2, que trata da universalização do ensino fundamental de nove anos para a população de seis a 14 anos, em uma descrição sem maiores detalhes nos modos de concretizar as relações (RESENDE; SILVA, 2016). Essa meta registra o incentivo da “[...] participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares

dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (BRASIL, 2014, *on-line*).

É no Parecer que trata sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que há um tópico intitulado “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil”, com maiores detalhamentos nos modos de articulação entre escolas e famílias (BRASIL, 2009). O documento reitera como uma exigência diante das características das crianças de zero a cinco anos de idade, afirmando que, para aqueles que atuam na Educação Infantil, a importância de acolher os distintos modos de organização familiar, bem como as sugestões e anseios dos pais e filhos, levando em consideração as culturas familiares do local e explorando tais contextos para o enriquecimento pedagógico (RESENDE; SILVA, 2016). Contudo, nessa Resolução também fica estabelecido que a organização pedagógica da Educação Infantil precisa garantir “[...] a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009, *on-line*).

Os mais atuais ganhos para a Educação Infantil, valorizando seu papel na perspectiva educacional, foram trazidos pela Lei nº 12.796, que altera a LDB/ 96, de 2013, tornando obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos. De acordo com Luiz, Marchetti e Gomes (2016, p. 31),

As mudanças são resultados de demandas feitas pela sociedade, principalmente com relação ao modo de pensar o que é ser criança e à importância que foi dada ao momento específico da infância. Nessa perspectiva, de uma resignificação da EI, reflete-se sobre as políticas públicas elaboradas para essa etapa da Educação Básica, e encontra-se nessa Lei alterações de vários artigos da LDB 9394/96, entre eles o artigo 4º: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (BRASIL, 2013).

Percebemos que essa modificação na legislação é um marco importante para a consolidação da Educação Infantil no Brasil, pois reflete um movimento de resignificação de seu papel social. Conforme Haddad (2011), por muito tempo o poder público considerou a educação das crianças pequenas como dever exclusivo das famílias, o que podemos observar na história da Educação Infantil, que por muitos anos foi considerada apenas como um lugar para compensar a falta da família, principalmente pela questão do trabalho dos pais. Com a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos 4 anos, percebemos que esse paradigma está sendo superado e o estado assumindo de forma compartilhada e conjunta essa tarefa com as famílias.

Entretanto, cabe ressaltar que na prática a lei encontra dificuldades para sua implementação. Luiz, Marchetti e Gomes (2016) afirmam que entre as principais dificuldades estão a adequação das redes municipais e estaduais para acolher esses estudantes, com alimentação, material didático e transporte, além disso, o país registra um grande déficit de vagas, principalmente na primeira etapa (0 a 3 anos). Desse modo, apesar do avanço em termos de diretrizes, questiona-se a garantia da qualidade da educação que está sendo oferecida nessa etapa de ensino (LUIZ; MARCHETTI; GOMES, 2016).

Também, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20/12/17, reforça o processo histórico de integrar a Educação Infantil à Educação Básica. O documento estabelece conhecimentos, competências e habilidades que espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo de cada etapa escolar. Apesar de ser um documento determinante por efetivar direitos de aprendizagem em todo o país, o mesmo recebeu muitas críticas por ter um caráter regulador, alheio às culturas escolares e à atividade intelectual da docência. Na etapa da Educação Infantil, traz campos de experiência do trabalho pedagógico e objetivos adequados a cada faixa etária (0 aos 5 anos). Apesar do currículo não ser o foco da pesquisa aqui apresentada, ele é aspecto fundamental para compreendermos as atribuições da Educação Infantil atualmente em nossa sociedade, nos aspectos legais.

A BNCC reforça a concepção entre o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis para o trabalho com essa faixa etária. Traz como eixos estruturantes para a prática pedagógica as brincadeiras e as interações, sendo elas as principais experiências para as crianças construírem suas aprendizagens. Ressalta o papel do educador

em organizar, planejar e mediar essas situações com intencionalidade educativa para garantir o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, reforça a concepção de criança já definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, da seguinte forma:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim, percebemos elementos novos para a Educação Infantil que valorizam seu papel sócio educacional e respeitam a criança enquanto sujeito que produz cultura, interage e aprende, ao traçar direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária. Fica evidente que essas instituições tem uma grande responsabilidade social, não podendo mais serem compreendidas enquanto espaços de assistencialismo ou compensatórios à ausência familiar, visto que são espaços fundamentais para as interações humanas. Ao mesmo tempo, observamos que a preocupação com a parceria entre família e escola continua presente. Apesar de a Educação Infantil estar perdendo o estereótipo de assistencialismo e sendo valorizada em seu papel no desenvolvimento das aprendizagens infantis, ela não substitui a família. Ao contrário, ela deve complementar a ação da família, sendo ambas corresponsáveis pela educação das crianças. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 32),

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 crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais.

No que diz respeito às famílias, adotamos para essa pesquisa a concepção de Gomes (1994, p. 55), a saber, “[...] uma instituição social básica, histórica, que se transforma sincrônica e diacronicamente”. Diversos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos levaram a mudanças em sua estrutura e organização. De acordo com Haddad (2011), a família nuclear, formada por pai, mãe e filhos, começa a entrar em declínio, dando espaços para diferentes estruturas familiares formadas por mães solteiras, pais solteiros, pai e madrasta, mãe e padrasto, entre outros grupos familiares presentes em nossa sociedade contemporânea. Logo, não há um conceito unânime entre os pesquisadores quanto a definição de sua estrutura, já que se apresenta diversificada. Assim, com base em Gomes (1994), consideramos mais adequado utilizar o termo famílias como modo de abranger suas diferentes configurações. Entretanto, independente de seu arranjo social, parece ser comum aos pesquisadores na área, entre eles Gomes (1994), Haddad (2011), Salazar (2008) e Sambrano (2006), a importância de sua função sociocultural enquanto primeiro ambiente de socialização e construção da identidade do sujeito. A tarefa primordial atribuída às famílias ao longo da história é a socialização das crianças, entendida por Gomes (1994, p. 56) como o “[...] processo de transformação do homem (que ao nascer é apenas um organismo, é apenas biológico) em ser social típico: de um gênero, de uma classe, de um bairro, de uma região, de um país”. Sambrano (2006, p. 141) afirma que “apesar das transformações por que passam as famílias, elas continuam sendo a chave para o desenvolvimento do ser humano e fonte primordial para a construção da identidade pessoal e social”. Gomes (1994, p. 58) discorre também sobre a importante função das famílias para o desenvolvimento das crianças:

A família transmite às novas gerações, especialmente à criança, desde o nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. Enfim,

maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir e de reagir que lhe são próprios, naturais. Não bastasse tudo isso, ela ainda promove a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade. Deriva disso a enorme importância da família tendo em vista a vida futura de casa criança: ela, a família, constrói os alicerces do adulto futuro.

Porém, as famílias necessitam cada vez mais compartilhar a educação das crianças pequenas com a escola, considerando algumas mudanças significativas que a afetam. Salazar (2008), destaca o reconhecimento dos direitos das mulheres e a mudança do seu papel na família, com a crescente participação da mulher-mãe no mercado de trabalho, cumprindo exaustivas jornadas, assim como outros membros da família. Por consequente, o tempo que as crianças passam com seus familiares vem diminuindo e a ação socializadora da família entra em declínio. Conforme Oliveira (2011, p. 172), “as condições de trabalho existentes em nossos dias produzem problemas numerosos e diversificados a respeito da guarda da infância. Com isso, as famílias são obrigadas a constituir diferentes ambientes para seus membros, os quais estão também em permanente mudança”.

Para Haddad (2011), a educação infantil deixa de ocupar o lugar de falta da família para assumir a responsabilidade pela educação e desenvolvimento das crianças pequenas em trabalho conjunto com as famílias, contemplando a dimensão do ensino e aprendizagem, além da dimensão do cuidado que a criança necessita. De acordo com a autora, “como pano de fundo dessa tendência encontra-se a ideia de que o cuidado e a socialização da criança pequena é uma tarefa a ser compartilhada entre família e poder público” (HADDAD, 2011, p. 93). Em vista de todas essas modificações sociais, a escola adquiriu uma multifuncionalidade, buscando atender as necessidades das crianças e das famílias para cumprir com seu papel social e educacional. Pois, ao compartilhar com as famílias a tarefa de educar, a escola também cumpre um importante papel social, auxiliando na promoção da igualdade entre homens e mulheres. Permitindo que a mulher-mãe ingresse no mercado de trabalho, enquanto uma instituição qualificada atende seu filho.

Percebemos que família e escola são as principais responsáveis pelo processo de educação e socialização das crianças. Uma não deve substituir a outra, entretanto, estão dividindo uma tarefa muito importante, sendo vital que mantenham uma relação de parceria e cooperação em benefício do desenvolvimento integral da criança.

3 OLHARES E CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS E FAMÍLIAS

Na busca por contextualizarmos a análise bibliográfica realizada até aqui, apresentaremos os olhares e concepções de educadoras e famílias sobre o tema da pesquisa. De acordo com Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Com isso, buscaremos interpretar o conhecimento teórico a partir da realidade de um contexto educacional e social, considerando que nessa abordagem metodológica “as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos. O conhecimento e a prática são estudados enquanto conhecimento e prática locais” (FLICK, 2009, p. 21).

Em termos metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa, caracterizando-se como *pesquisa-formação* (JOSSO, 2007). A pesquisa nasce a partir das inquietações dos autores perante as relações estabelecidas dentro do campo de trabalho e atuação. Isso porque a temática surge dos diálogos com os professores, nas reuniões com o grupo e encontros de pais, havendo na maioria das vezes divergências sobre como a relação entre família e escola deveria acontecer e qual o papel de cada uma na educação das crianças. Logo, a pesquisa foi realizada com o grupo de colegas de trabalho e as famílias dos educandos, colaborando para a formação profissional e pessoal, assim como para a formação dos demais participantes por conjecturar um tema de seu interesse, fazendo-os refletir e expor sua visão. Nas palavras de Josso (2007, p. 421),

[...] a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o

grupo oferece. Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual.

O contexto em que foi realizada a pesquisa se caracteriza por ser uma Escola de Educação Infantil privada do município de São Leopoldo/RS, localizada no bairro Feitoria, que atende crianças de 0 a 5 anos. A mesma recebe alunos através de vagas oferecidas por convênio com a prefeitura, sendo estes o público-alvo, ocupando 90% das vagas disponíveis. A maioria das famílias são de classe média e os responsáveis pelas crianças trabalham em turno integral. A maioria das professoras da escola tem formação de nível médio-magistério e estão cursando o ensino superior em Pedagogia. Outras, além de possuírem o magistério, possuem ainda o curso superior em Pedagogia.

Para coleta dos dados adotamos como técnica o diálogo aberto com a comunidade, com os pais e professoras e um questionário, que, segundo Gil, (2008, p. 121), se define como técnica de investigação construída por questões específicas, “[...] 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.”. Foram entregues 20 questionários para as famílias e 15 para as educadoras. Os participantes foram convidados a respondê-los de forma voluntária e garantido o anonimato das respostas. Dos questionários entregues, foram devolvidos 6 questionários respondidos de educadoras e 9 pelas famílias. Notamos que apenas 40% das educadoras mostraram interesse pelo tema, respondendo as questões e 45% das famílias.

A elaboração das perguntas observou os principais conflitos e indagações existentes na relação entre as famílias e a instituição escolar, a partir das vivências do cotidiano escolar de atuação. O questionário foi elaborado com as mesmas questões para educadoras e famílias com o objetivo de conhecer as divergências e confluências sobre a temática, para então analisá-las, fazendo as inter-relações possíveis com o conhecimento teórico. Foram traçadas 5 questões abertas, observando os objetivos da pesquisa, sendo elas: 1 - Você consegue definir o papel da escola e da família na educação das crianças? Há uma diferenciação ou as duas instâncias são corresponsáveis? 2 - Qual a importância da relação entre escola e família para a garantia da educação das crianças? 3 - A escola busca alternativas para favorecer a relação de cooperação entre escola e família? 4 - Em que situações a escola promove a interação com a família? 5 - A família busca alternativas para conversar e favorecer a relação de cooperação entre escola e família?

Dentre os questionários entregues elencamos as respostas mais relevantes de cada grupo, para analisarmos aqui, por exprimirem de maneira clara as concepções da maioria dos participantes. Em geral, as famílias demonstraram conhecer o papel de cada instituição na educação das crianças, assim como a importância da relação de cooperação entre ambas para o desenvolvimento infantil, como podemos observar nas seguintes respostas a questão 1:

Sim, identifico nitidamente, aos pais cabe a educação de seus filhos e a escola cabe a socialização e o incentivo na aprendizagem. (Família A). A diferença é que os pais educam e a escola ensina, mas a educação vem de casa. (Família B).

Essa concepção também foi observada nas respostas das educadoras a questão 1:

Sim, a escola tem o dever / função de transmitir conhecimento, instigar descobertas, despertar a curiosidade nas crianças, enquanto que as famílias deveriam educar, transmitir valores e cultura familiar, ensinar o certo e errado. (Educadora A). Sim, escola e família caminham juntas para a educação das crianças, sendo que a família tem ou deveria ter papel principal e fundamental na educação, principalmente quando se trata de respeito e boas maneiras. (Educadora C).

Notamos em ambas as respostas que há um dissenso entre educação e aprendizagem ao citarem que *a educação vem de casa* e que cabe à escola ensinar. Cortella (2016), nomeia essas diferentes atribuições da família e instituição de ensino, ao conceituar escolarização e educação, afirmando que a escola escolariza, sendo esse processo somente uma parte da educação. Em suas palavras, “a função da

escola é a escolarização: é o ensino, a formação social, a construção de cidadania, a experiência científica e a responsabilidade social. Mas quem faz a educação é a família. A escolarização é apenas uma parte do educar, não é tudo” (SALEH; CORTELLA, 2016, *on-line*). Ou seja, de acordo com o filósofo, as famílias têm a maior responsabilidade nesse processo, pois são responsáveis pela educação dos filhos. Entretanto, na entrevista Cortella (2016), também alerta para a necessidade da parceria, que muitas vezes passa pela formação dos pais, sendo a escola uma coadjuvante na educação das crianças.

A tarefa da educação dos filhos é da família em primeiro lugar e do poder público de forma secundária. A escola faz escolarização, por isso se a família não cumpre aquilo que ela precisa cumprir, a escola não dará conta. [...] É preciso fazer uma parceria com as famílias, de modo a também formar os pais (SALEH; CORTELLA, 2016, *on-line*).

Nessa perspectiva, Gomes (1994) pondera que cabe à família a socialização primária do ser humano, enquanto primeiro grupo de mediação entre o indivíduo e a sociedade, visto que é o primeiro grupo de pertencimento que lhe transmite padrões, hábitos, valores e comportamentos. A escola faz parte do grupo de instituições que realizam a socialização secundária, ou seja, “[...] a socialização secundária é tarefa da escola e demais instituições relacionadas ao mundo do trabalho” (GOMES, 1994, p. 56). Porém, é imprescindível nos atentarmos para as especificidades da Educação Infantil, tendo em vista que “[...] a condição de transição do contexto familiar ao escolar nessa etapa de vida das crianças já diferencia a Educação Infantil das demais etapas da Educação Básica” (SAMBRANO, 2006, p. 147). Considerando a faixa etária das crianças, suas necessidades biológicas e afetivas, além da carga horária que passam na escola (até 8h diárias), e tendo muitas vezes a educadora como adulto de referência, é essencial avaliarmos a responsabilidade social que essa instituição compartilha com a família. Logo, a relação de cooperação entre elas é vital para a garantia do desenvolvimento integral das crianças. Para Sambrano (2006, p. 149),

Verifica-se um consenso de que a Educação Infantil é o espaço institucional onde mais se enfatiza, privilegia-se e concretiza-se o estabelecimento de uma inter-relação com a família, justificada pela idade das crianças e ênfase no desenvolvimento integral das mesmas, o que inclui o aspecto emocional e afetivo.

Quanto à importância da relação de parceria entre ambas instituições em benefício da criança, as famílias demonstram ter clareza sobre o quanto ela é indispensável para garantir um aprendizado de maior qualidade. As educadoras enfatizaram que apesar de terem tarefas diferentes, ambas se complementam e o diálogo é essencial na formação integral da criança. Corroborando com essa constatação, Sambrano (2006, p. 148) afirma que “[...] apesar de apresentarem obrigações diferentes, a família e a instituição de educação infantil têm um objetivo comum - o desenvolvimento infantil - e uma relação entre esses dois contextos tem de ser vista como complementar e não encarada como forças distintas”. No entanto, todas as educadoras que responderam ao questionário citaram sua insatisfação quanto à presença e comprometimento das famílias na vida escolar dos educandos.

[...] mas o que vemos na atualidade é que as famílias não têm sido presentes, muitas vezes são desestruturadas e não dão importância aos filhos. (Educadora C).

A fala dessa educadora nos chama a atenção especialmente ao uso do termo *desestruturado*, que também se repetiu em diferentes relatos de educadoras. A escola convive com diferentes estruturas de famílias, sendo essencial que busquem acolher a todas, para garantir o diálogo entre as instituições heterogêneas. Autores como Magalhães (2008), Gomes (1994) e Zago (1998), discorrem sobre os múltiplos arranjos familiares presentes em nossa sociedade e como os papéis e tarefas de cada membro vêm se alternando frequentemente, em vista das mudanças sociais que afetam as famílias. Entretanto, ambos concordam que independentemente da sua configuração, ela continua sendo fundamental no processo de interação humana, do cuidado, do reconhecimento e desenvolvimento moral, emocional entre sujeitos em diálogo com a sociedade: “Nesse contexto de transformações, a família ainda permanece como um lugar de confiança, dos laços sólidos, de apoio e proteção. A família continua sendo uma importante mediadora entre indivíduo e sociedade” (MAGALHÃES, 2008, p. 14).

Contribuindo com essa concepção, Oliveira (2011) sustenta que muitas instituições de Educação Infantil ainda consideram apenas o modelo de família nuclear como um ambiente de segurança, que garanta o desenvolvimento infantil, desprezando os demais arranjos presentes na atualidade. Segundo a autora, essa percepção precisa ser superada, tendo em vista que “para trabalhar de modo produtivo no estabelecimento de uma aproximação com as famílias, os professores de creches e pré-escolas devem considerar que a família nuclear típica da cultura burguesa não é, hoje, a única referência existente” (OLIVEIRA, 2011, p. 172).

Embora a grande maioria de famílias que participaram do estudo expuseram o reconhecimento do papel de cada instituição, observamos que há uma falta de conhecimento quanto às aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil quando relacionam aprendizagem diretamente com alfabetização.

Família é a base estrutural da criança, quem educa e ensina os princípios, a escola ajuda no desenvolvimento motor da criança na alfabetização. (Família C). Família ensina a criança a respeitar as pessoas diferentes de quem seja e dar limites a elas. Escola é para alfabetizar (Família D).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, não é nessa etapa escolar que a alfabetização deve acontecer (BRASIL, 2017). Em vista disso, nos questionamos sobre o conhecimento das famílias acerca do trabalho pedagógico realizado pela escola, ou seja, elas sabem quais aprendizagens estão sendo construídas? Nesse aspecto, ao analisarmos as respostas a questão 4, notamos que as interações promovidas pela escola surgem, na maioria das vezes, por meio de eventos com a finalidade de arrecadação de fundos ou quando se depara com algum problema comportamental dos educandos.

A escola realiza eventos: dia das mães, pais, festa junina... Mas como disse com foco na criança e no diálogo sobre a educação e aprendizagem, somente na entrega de parecer. (Família E). Essa interação acontece mais quando é algum problema com a criança, como desobedecer, doenças, machucados e outros acontecimentos (Família D).

As educadoras expressaram a mesma visão em suas respostas:

Geralmente a escola interage com as famílias somente quando a criança é um aluno problema [...]. (Educadora B). Normalmente quando a escola solicita reunião é para relatar o comportamento do aluno, solicitar contribuição, passar normas gerais [...] (Educadora C).

Constatamos que a finalidade das interações promovidas pela escola não valoriza o trabalho pedagógico realizado pelas educadoras, no sentido de destacar o desenvolvimento dos educandos nos projetos e ações sociais de ensino e de aprendizagem, pois são ações pontuais e na maioria das vezes em eventos com a finalidade de arrecadação de recursos. Rios (2008) enfatiza a importância da escola examinar seu trabalho criticamente e voltar suas ações para a criação de espaços de diálogo. Segundo a autora:

Se os pais são convocados apenas para que se discutam os problemas relacionados ao comportamento e à indisciplina, algo está errado. A qualidade da participação dos pais será melhor se eles tiverem consciência do caráter pedagógico de sua tarefa, embora não sejam especialistas em educação como são os professores (RIOS, 2008, p. 8).

É fundamental para uma real parceria entre escola e família, que as escolas trabalhem no sentido de auxiliar as famílias a reconhecerem a importância de sua tarefa na educação das crianças, assim como compreender que embora possuam tarefas distintas, a escola colabora nesse processo. Porém, quando o espaço escolar é aberto à comunidade apenas em eventos e para discutir problemas comportamentais dos educandos, esses aspectos não estão sendo reconhecidos. Paro (2017) em seu estudo de campo em uma escola pública do interior de São Paulo analisa a gestão escolar e a participação da comunidade, chegando a conclusões interessantes que se relacionam com os relatos aqui apresentados. “[...] o que se observa é que o discurso da participação, quer entre políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento de execução” (PARO, 2017, p. 65). Apesar de

estarmos falando de outra realidade e de uma escola privada, percebemos que as ações propostas por ela também caminham nesse aspecto de participação de execução (eventos e contribuições). Entretanto, conforme alerta Caetano (2008, p. 28), “[...] a parceria entre escola-família pressupõe cooperação, no sentido de pensar junto, aprender junto, decidir junto, trocar pontos de vista, sentir-se parte de um grupo”. Assim, não constatamos em nenhum relato, ações que permitam que as famílias participem da tomada de decisões na escola, opinem, sejam ouvidas, troquem ideias e sintam-se apoiadas e encorajadas. Essa ausência é demonstrada na resposta de uma família à questão de nº 5:

Procuo participar de todos os eventos ofertados pela escola. Entretanto, poderia melhorar o diálogo com a escola, creio que seria necessário criar um círculo de pais que se interessem em tomar a frente das ações, possibilitando uma interação da escola e da família. Atualmente não existe nenhuma representação das famílias na escola (Família E).

Conforme Paro (2017, p. 23), “gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade” e sua participação nas decisões. Logo, é primordial que as ações propostas pela escola nesse sentido estejam além de meros eventos ou comemorações, sendo a criação de uma forma de vínculo das famílias extremamente importante nessa busca por uma real participação delas na escola. Já existem iniciativas organizadas por grupos de pais de estudantes da Educação Infantil que formam comunidades e redes dialógicas por meio de *WhatsApp*, *Facebook* e outras tecnologias digitais. Prever mecanismos institucionais em sua rotina para um processo de participação mais benéfico para as crianças, onde as famílias tenham a oportunidade de dialogar com as educadoras e com a direção escolar abre novas possibilidades para a relação família-escola. Na concepção de Paro (2017, p. 69), “a inexistência dessa previsão por parte da direção ou dos educadores fecha mais uma porta que poderia levar à implementação, na escola, de um trabalho cooperativo”.

Quanto ao favorecimento da relação por parte das famílias, percebemos uma contradição, pois ao mesmo tempo em que as famílias expressam saber da importância de sua participação na vida escolar dos filhos, sendo essa essencial para o seu pleno desenvolvimento relacional e afetivo, as educadoras geralmente criticam a ausência das famílias. Podemos observar esse aspecto nas seguintes respostas extraídas dos excertos da questão 5:

Grande parte das famílias não procuram os professores ou a escola, sempre estão ocupados e não podem ou não tem tempo para ouvirem a escola ou professores. Os docentes acabam ficando sem amparo, pois é fundamental, inclusive há pais que não conhecemos, pois nunca foram na escola (Educador E).

A situação retratada pela educadora também é expressa por uma das famílias, no trecho a seguir.

Os pais precisam se interessar pelo que é vivido pelos filhos. Particularmente fico muito triste nas reuniões, pois percebo que bem menos da metade dos pais comparecem (Família B).

Apesar de terem consciência da importância da relação de parceria com a escola em benefício do desenvolvimento das crianças, notamos que na prática essa relação ainda encontra desafios e fragilidades para efetivar-se. Educadoras e as próprias famílias percebem que a maioria das famílias não são presentes nos momentos de interação proporcionados pela escola, o que retrata a falta de interação dialógica entre as instituições, fator que fragiliza a formação e a interlocução para o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Caetano (2006) afirma que o diálogo é ferramenta principal na relação escola-família, colocando como tarefa da escola tomar a iniciativa para a construção da relação com as famílias. Pois, segundo ela, enquanto especialistas em educação, os professores têm conhecimento da importância dessa relação para o fortalecimento do desenvolvimento infantil, sendo essencial buscá-la com as famílias dos educandos. De acordo com Piaget (2007, p. 50), “se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. No momento em que o responsável toma conhecimento, se apropria e compreende o significado da proposta escolar, torna-se partícipe e colaborador no desenvolvimento das crianças e no fortalecimento dos projetos socioeducacionais de uma educação humanizadora.

Entretanto, cabe destacar que as famílias também possuem imputações nessa relação.

[...] os pais devem também comprometer-se com a educação dos filhos. Isso denota disposição, dedicação, respeito e trabalho. É dever dos pais acompanhar o desenvolvimento dos filhos, o que significa, entre tantas outras coisas, comparecer às reuniões de pais da escola e, mais que isso, confiar na escola que escolheram para seus filhos (CAETANO, 2006, p. 29).

Perrenoud (2001, p. 30) assevera que “família e escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”, ressaltando a necessidade da cooperação na escolarização das crianças. Alves (2013), por sua vez, afirma que o diálogo entre a família e a escola desempenha um papel abrangente e influente no desempenho escolar das crianças, resultando em ganhos cognitivos e vínculos emocionais fortes, pois as informações sensibilizadas e disponibilizadas pelo educador podem mobilizar novos diálogos aprendentes. Conforme Polonia e Dessen (2005, p. 307), “é tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares”. Daí que as informações oriundas da família podem contribuir para as práticas pedagógicas uma vez que, “um diagnóstico baseado em suposições e não em evidências sobre os fatores que estão interferindo nos problemas de aprendizagem pode gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes” (CASTRO; RAGATTIERI, 2010, p. 7). Tudo isso requer a abertura comunicativa e relacional entre os educadores e as famílias de forma retroalimentada, trazendo em seu bojo a preocupação com as crianças. Essa relação constantemente renovada permite afirmar que “a possibilidade de efeitos no desempenho dos alunos por esta via é tão forte que a busca de uma maior integração escola-família deve ser parte do projeto da escola” (SOARES; COLLARES, 2006, p. 637).

As perspectivas emergentes das pesquisas apontam que para que a Educação Infantil tenha um papel comunicativo nas relações pedagógicas complementares com as famílias e os processos de interação e avaliação é essencial que as famílias assumam seu papel elementar na educação de seus filhos. O relato da educadora destacado acima, nos revela uma realidade preocupante, ao narrar que não conhece muitos pais, pois estes nunca foram à escola. Para garantir que as famílias cumpram com suas atribuições iniciativas já estão sendo adotadas, como, por exemplo, no âmbito legal com dois Projetos de Lei que buscam assegurar a presença dos responsáveis nas reuniões escolares.

Ao refletirmos sobre as alternativas para superar os desafios evidenciados nas análises dos relatos da relação escola-família, Sambrano (2006) atenta para a necessidade de observar as necessidades específicas das famílias, partindo do reconhecimento do valor dessa relação, para então os educadores planejarem suas ações pedagógicas. Afinal, são vários fatores que influenciam nessa relação, como o contexto social nos quais as famílias estão inseridas, assim como as concepções que professoras e a direção escolar têm sobre elas. Logo, não seria congruente traçarmos instruções de como essa relação deve ser estabelecida. Oliveira (2011), acrescenta que a corresponsabilidade pela educação necessita pautar-se por um trabalho integrado e social, onde uma instância não concorra com a outra, ao contrário, sejam parceiras nas ações. “Se assim ocorrer a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil” (OLIVEIRA, 2011, p. 177).

As relações entre a escola e a família precisam ser revistas numa perspectiva de colaboração e parceria, pois quanto mais elas unem-se e integram forças no sentido formativo, mais significativos serão os resultados na construção de aprendizagens evolutivas das crianças. A formação de vínculos requer um compromisso coletivo que passa pelo direito a uma educação de qualidade que transpassa a escola, a família e a tradição cultural. A presença da família nos processos de aprendizagem pode ser promovida na escola por meio do estímulo às práticas e aos projetos implementados, viabilizando ocasiões para que a família se insira nas atividades escolares. Assim sendo, a família tem mais condições para acompanhar as atividades das crianças, interagindo e trabalhando em prol do processo de ensino. Trata-se de um projeto formativo que envolve a construção de uma escola cidadã e

democrática, pois prevê o envolvimento da família no acompanhamento, nas sugestões e no fortalecimento do respeito aos diferentes espaços e culturas, numa retroalimentação das ações pedagógicas.

Perrenoud (2001, p. 37) sugere que “[...] de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família”. Na medida em que as famílias se aproximam, participam e reconhecem o trabalho feito dentro da escola, mostrando respeito e sensibilidade ao trabalho desenvolvido com os seus filhos, o trabalho do educador vai se tornando mais leve, prazeroso e reconhecido, cujas expectativas e anseios correspondem a uma busca para o conhecimento coletivo. Heidrich (2009, p. 25) reforça que “[...] a escola foi criada para servir à sociedade. Por isso, ela tem a obrigação de prestar contas do seu trabalho, explicar o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos”. Dessa forma, a escola “[...] é a instituição responsável pela educação formal da criança. Sendo assim, a formação integral do indivíduo é de finalidade da escola e da família, tendo como objetivo primeiro tornar os indivíduos cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade”. (HEIDRICH, 2009, p. 25). A Educação Infantil é um campo de possibilidades para desenvolver um trabalho de integração cultural, sem a omissão de suas propostas ou a tentativa de afastar a família da escola, ou ainda esconder o trabalho desenvolvido em conjunto com as crianças. A riqueza e o ganho acontecem em termos de conhecimentos compartilhados, sendo notável também na formação cultural das crianças como cidadãos críticos, respeitosos e atuantes na sociedade.

Para Paiva (2004), as pessoas passam a colaborar quando se sentem motivadas e confiam em um projeto social que seja útil e as torne melhores, fortalecendo os laços formativos entre os sujeitos e fazendo com que se entusiasmem pelo conhecimento produzido, perdendo assim os medos de escrever, fazer, criar e compartilhar. A escola precisa ser um ambiente de troca de experiências e socialização dos saberes construídos com as crianças, por isso, precisa responder às necessidades de um tempo onde a família muitas vezes trabalha excessivamente ou sofre a intensificação do trabalho no cotidiano familiar e essa relação com a escola acaba ficando dispersiva. Sem sombra de dúvidas, precisamos criar estratégias para interagir e fortalecer os laços com os contextos escolares e os mundos familiares para repensar e motivar a construção de conhecimentos. A escola não pode se excluir ou permanecer à margem dessas transformações e necessidades sociais, orientando caminhos para uma formação humana global. Professores e famílias compartilham a importante tarefa de educar as crianças em uma parceria que torna o processo mais responsável e colaborativo entre ambos, lançando a atenção para o desenvolvimento infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que desde a sua origem, a Educação Infantil carrega marcos históricos e culturais de assistencialismo às crianças, fato que contribui para a concepção, ainda muito ouvida de que ela se destina apenas ao cuidado e ocupa o lugar de ausência da família, conferindo a ela *status* inferior às demais etapas da Educação Básica. Entretanto, as mudanças sociais nas famílias e na esfera político-social deu à Educação Infantil uma nova configuração. Notamos recentemente diversos avanços históricos e pesquisas que valorizam sua contribuição para o desenvolvimento evolutivo das interações humanas, destacando seu foco na criança e nos direitos de aprender, se relacionar e se desenvolver integralmente, com apoio e em diálogo constante entre as famílias, as escolas e a comunidade.

Constatamos que a família e a escola desempenham papéis fundamentais para o estabelecimento de elos para o desenvolvimento infantil na cultura atual. Porém, evidenciamos nas análises dos relatos das educadoras e das famílias que a relação entre as instituições ainda encontra diversos entraves, desafios e lacunas para se concretizar. A escola carrega paradigmas de família ideal, o que dificulta o acolhimento dos diferentes arranjos familiares presentes em nossa sociedade. Também, a gestão escolar precisa se aperfeiçoar, de modo que a comunidade possa participar de todos os segmentos da vida escolar de seus filhos e não somente quando é do interesse da escola. No

que tange às famílias, é essencial que se conscientizem da importância de seu papel na educação das crianças e percebam que as instituições de Educação Infantil, apesar de exercerem um papel complementar, são suas parceiras nesse processo.

Repensar possibilidades para aprimorar essa relação é necessário, considerando as especificidades das culturas familiares e escolares, para assim beneficiar o desenvolvimento global das crianças. Percebemos que é necessário planejar ações que busquem favorecer o diálogo com as famílias e assim auxiliá-las na tomada de consciência da presença na vida escolar das crianças. Na pesquisa percebemos que as famílias demonstraram reconhecer suas funções e a importância da parceria com a escola, mas nas vivências do cotidiano escolar, muito ouvimos sobre as atribuições de cada instituição, divergindo muitas vezes no sentido de a quem cabe ensinar e educar. Sabendo que a educação é dever da família e do Estado, e focando na criança enquanto sujeito aprendente e vulnerável que será beneficiado ou prejudicado nesse processo, faz-se indispensável replanejar formas de aproximar a escola e a família. Principalmente no atendimento a essa faixa etária que se encontra em processo de desenvolvimento que demanda cooperação entre as duas instituições para garanti-lo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. de F. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571 – 603, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582013000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a base. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CEB nº 20/2009, de 11 nov. 2009a. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **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.

CAETANO, M. L. Escola e família: o que cabe a cada uma. **Presente: revista de educação**, Salvador, ano XVI, n. 62, p. 26- 29, 2008.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Orgs.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: Unesco/ MEC, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729por.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

- CORTELLA, M. S. **Educação X Escolarização** [on-line], 19 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ibPgGK4L30s>>. Acesso em 30/06/2018
- DAVIS, K. M.; LAMBIE, G. W. Family engagement: A Collaborative, systemic approach for middle school counselors. **Professional School Counseling**, n. 9, p. 144-151, 2005.
- FERREIRA, L. A. M.; GARMS, G. M. Z. Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 545-561, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/19664>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O Envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 73-89, mar. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- FLICK, U. **Introdução á pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, J. V. Socialização Primária: Tarefa Familiar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 54-61, nov. 1994.
- HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 129, p. 519-546, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300002&lng=en&tlng=en>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 91- 95.
- HEIDRICH, G. A escola da família. **Revista Nova Escola**. Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. São Paulo, n. 225, p. 25, 2009.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, n. 3 (63), p. 413- 438, set./dez. 2007.
- KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LUIZ, M. C; MARCHETTI, R.; GOMES, R. M. Políticas educacionais no Brasil: direito e obrigatoriedade na educação infantil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 28-38, 2016.
- MAGALHÃES, A. S. Família contemporânea: novos arranjos e modos novos de intermediação. **Presente**: revista de educação, Salvador, ano XVI, n. 62, p. 13- 18, 2008.
- MARTELLI, A. F. Relações da escola com a comunidade. In: MENESES, J. G. C. et. al.(Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 283-90.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortaz, 2011.
- PAIVA, J.; CANAVARRO, J. M.; PESSOA, M. T.; PAIS, A. C. **Experiências TIC na escola**: obstáculos à mudança. Coimbra: Universidade de Coimbra. Centro de Física Computacional SPF - Softciências, 2004. p. 1 - 4. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art089.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.
- PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre a Família, a Escola e Aprendizagem. São Paulo: Pulso Editorial, 2010.
- PERRENOUD, P. Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem: o go-between. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P.(Org.). **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001. p. 29-56.
- PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

- POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em Busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- RIOS, T. A. Escola e Família parceiras, sim; idênticas, não! **Presente: revista de educação**, Salvador, ano XVI, n. 62, p. 5- 10, 2008.
- RESENDE, T. de F.; SILVA, G. F. da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0030.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- SALEH, N.; CORTELLA, M. S. Cortella: Não é só a educação dos filhos que é necessária, mas a dos pais também. **Revista Crescer**, 9 jun. 2016. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Escola/noticia/2016/11/cortella-nao-e-so-educacao-dos-filhos-que-e-necessaria-mas-dos-pais-tambem.html>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- SALAZAR, A. As transformações do papel social da família. **Revista MDP Diálogo**, São Paulo, ano V, n. 20, p. 25-27, 2008.
- SAISI, N. B. Educação Infantil e Família: uma parceria necessária. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 34, p. 65-85, maio 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2934>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- SAMBRANO, T. M. **A transição de contextos**: inter-relação entre instituição de educação infantil e família de crianças de três anos. 2006. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara SP, 2006. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2006/sambrano_tm_dr_arafcl_prot.pdf#?>. Acesso em 22 set. 2017.
- SAMBRANO, T. M. Relação Instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil**: para quê, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 139-153.
- SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-481, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582006000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- ZAGO, N. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 8, n.14/15, p. 63-73, 1998.