

**CENTRO UNIVERISTÁRIO LA SALLE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA SIMARA FRAGOSO KILPP**

**O PAPEL DA AGENDA ESCOLAR NO COTIDIANO DAS**  
**INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**Uma questão em debate**

CANOAS, 2010

**ANA SIMARA FRAGOSO KILPP**

**O PAPEL DA AGENDA ESCOLAR NO COTIDIANO DAS  
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
uma questão em debate**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Dirléia Fanfa Sarmento

CANOAS, 2010

**ANA SIMARA FRAGOSO KILPP**

**O PAPEL DA AGENDA ESCOLAR NO COTIDIANO DAS  
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
uma questão em debate**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 16 de julho de 2010.

---

Profa. Dra. Ana Maria Colling  
Unilasalle

---

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola  
Unilasalle

---

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento  
Unilasalle

---

Profa. Dra. Gilca Maria Lucena Kortmann  
Unilasalle

---

Profa. Dra. Andrea Gabriela Ferrari  
Unisinos

*Aos meus avós, Edith e Vicente (in memoriam), e aos meus pais, Isabel e Aramis, com todo o meu carinho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Aramis e Isabel, incentivadores do estudo, exemplos de vida, agradeço pela base familiar que me deram, tão necessária para que eu chegasse até aqui.

Ao meu incansável amigo, incentivador e companheiro, Fábio, por me oferecer todo carinho e apoio.

Aos meus colegas de mestrado, profissionais competentes e amigos dedicados, pelas contribuições constantes.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dirléia Fanfa Sarmento pela orientação segura e firme, que ao mesmo tempo em que me permitia escrever livremente, auxiliava-me a não perder o rumo da trajetória.

Aos professores do Programa de Mestrado do Centro Universitário La Salle, exemplos de vida acadêmica, por me mostrarem quão lindos são os percursos do exercício da pesquisa.

A todos os pais, crianças e profissionais que fizeram parte dessa pesquisa, por oportunizarem a concretização desse estudo.

*Chega mais perto e contempla as palavras  
Cada uma  
Tem mil faces secretas sob a face neutra  
E te pergunta, sem interesse pela resposta,  
Pobre ou terrível, que lhe dizes:  
Trouxeste a chave*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

A pesquisa visa compreender como ocorre a comunicação, via agenda escolar, entre as instituições de Educação Infantil e as famílias dos alunos matriculados nas mesmas. Para ampliar nosso campo de estudo e obter dados para acrescentar nesta discussão, buscou-se coletar as informações em dois tipos de instituições de Educação Infantil, sendo uma privada, e uma pública. Para a coleta dos dados foram realizadas observações, entrevistas semi-estruturadas com os familiares, educadoras e alunos, e também, análise documental, dando prioridade aos bilhetes registrados nas agendas escolares. Os dados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Nesta pesquisa foi observado que na escola infantil de natureza privada, os bilhetes registrados nas agendas eram utilizados como principal meio dos familiares acompanharem o cotidiano de seus filhos. Foram encontrados, em sua maioria, recados que se resumiam a *frases-padrão* para todos os integrantes da turma, demonstrando certo descomprometimento com a individualidade de seus educandos. Entretanto, na instituição pública, percebeu-se que os bilhetes reforçavam o caráter assistencialista e higienista da Educação Infantil, além dos familiares não se apropriarem deste meio de comunicação, já que a maioria não tinha o domínio da linguagem escrita. As pesquisas na área da Educação Infantil e os escritos sobre a relação escola-família foram de importância fundamental para este estudo. No entanto, ao realizar buscas nos principais centros acadêmicos, percebeu-se que esta temática é de caráter inédito nos estudos da primeira infância.

**Palavras-chave:** Comunicação escola-família - Agenda Escolar - Educação Infantil

## ABSTRACT

The inquiry aims to understand how it takes place to communication, road schedules schoolboy, between the institutions of Childlike Education and the families of the pupils enrolled in same. To enlarge our field of study and to obtain given to add in this discussion, it was looked to collect the informations in two types of institutions of Childlike Education, being a toilet, and the public one. For the collection of the data there were carried out observations, glimpsed semi-structured with the relatives, educators and pupils, and also, documentary analysis, giving priority to the tickets registered in the school diaries. The data were analysed through the Technique of Analysis of Content proposed by Bardin. In this inquiry it was observed that in the childlike school of private nature, the tickets registered in the diaries were used like principal way of the relatives accompanied the daily life of his children. There were found, in his majority, regards that were consisting in sentences-standards for all the integrants of the group, demonstrating right compromising with the individuality of his infants. Meantime, in the public institution, it was realized that the tickets were reinforcing the character childcare and tidiness of the Childlike Education, besides the relatives not to be appropriated of this way of communication, since the majority had not the power of the written language. The inquiries in the area of the Childlike Education and the written ones on the relation school-family were of basic importance for this study. However, while carrying out you look in the principal academic centers, it was realized that this theme is of unpublished character in the studies of the early childhood.

**Key words:** Communication school-family - School Diary - Childlike Education



## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>11</b>  |
| <b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>                              | <b>15</b>  |
| 2.1 A infância e suas concepções.....  | 15         |
| 2.2 A sensível relação entre cuidar e educar na Educação Infantil.....               | 18         |
| 2.3 A formação do educador infantil .....  | 20         |
| 2.4 Espaços e tempos na Educação Infantil.....                                       | 22         |
| 2.5 Educação Infantil e seus aspectos legais.....                                    | 24         |
| 2.6 Tendências atuais dos estudos realizados na área da Educação Infantil.....       | 26         |
| <b>3 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>                          | <b>30</b>  |
| 3.1 Família: conceito e definição.....   | 30         |
| 3.2 A relação escola-família no cotidiano das instituições de Educação Infantil..... | 31         |
| 3.3 Modos de comunicação entre escola-família.....                                   | 36         |
| <b>4 METODOLOGIA.....</b>  | <b>39</b>  |
| 4.1 Caracterização do estudo.....  | 39         |
| 4.2 O campo de investigação.....   | 41         |
| 4.3 Participantes do estudo.....   | 43         |
| 4.4 Instrumentos para coleta de dados.....   | 45         |
| 4.5 Procedimentos para análise dos dados.....  | 49         |
| <b>5 A AGENDA ESCOLAR SOB DIFERENTES ENFOQUES.....</b>                               | <b>52</b>  |
| 5.1 O Projeto Político Pedagógico das escolas.....                                   | 52         |
| 5.2 Concepções das educadoras sobre o uso da agenda na rotina escolar.....           | 56         |
| 5.3 Concepções dos pais sobre o uso da agenda na rotina escolar.....                 | 59         |
| 5.4 Concepções das crianças sobre o uso da agenda na rotina escolar.....             | 62         |
| 5.5 Bilhetes e registros.....  | 63         |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>78</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>82</b>  |
| <b>APÊNDICE A - Termo de autorização para a realização do estudo.....</b>            | <b>91</b>  |
| <b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento para os responsáveis.....</b>                 | <b>93</b>  |
| <b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento para as educadoras.....</b>                   | <b>96</b>  |
| <b>APÊNDICE D - Termo de Consentimento para os pais ou responsáveis.....</b>         | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista semi-estruturada com pais e mães.....</b>      | <b>102</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista semi-estruturada com as educadoras.....</b> | <b>103</b> |
|---|------------|

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como temática investigativa o papel da agenda escolar como instrumento de comunicação entre a família e a escola nas instituições de Educação Infantil. O estudo está inserido na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Prática Educativa” do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. A linha de pesquisa tem como foco:

Matrizes epistemológicas do ensinar e do aprender, políticas curriculares, dinâmicas do cotidiano e das práticas educativas em diferentes contextos sócio-culturais (escolares e extra-escolares), com atenção às relações de poder, à cultura organizacional e aos discursos e práticas pedagógicas. Processos de tomada de decisão curriculares relativos à formulação, gestão e avaliação de ações e projetos educativos. (<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=758>).

A realização desta pesquisa é impulsionada pela experiência vivida como educadora, iniciada em 1993 com a habilitação oferecida pelo Curso de Magistério. A partir desta conquista, iniciei minha carreira profissional como professora de Educação Infantil, atuando em instituições privadas, caracterizadas como creches e pré-escolas. E, ao longo dos anos de atuação como educadora infantil, segui buscando qualificação e mais conhecimento sobre os aspectos globais que envolvem a faixa etária de zero a cinco anos<sup>1</sup>.

Percebo que a realidade que encontramos hoje nas escolas infantis é, até certo ponto, diferente daquela descrita em décadas passadas, visto que a criança é inserida cada vez mais cedo nessas instituições, onde muitas permanecem a maior parte de seu dia.

As instituições privadas de Educação Infantil caracterizam-se por um tipo de atendimento, cuja finalidade é atender às necessidades de horário e responsabilidades familiares. Também se distinguem de outras escolas justamente pela sua maior ou total flexibilidade de horário de funcionamento, período de férias e de matrícula, aspectos que não são identificados nas instituições públicas.

---

<sup>1</sup> A Lei 11.274, de fevereiro de 2006, artigo 32 da LDB (Brasil, 1996) estabelece que: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

Enquanto professora de Educação Infantil constatei a intensa cobrança das direções destes espaços educativos quanto ao preenchimento das agendas escolares. No ponto de vista da gestão escolar, este objeto consistia no principal meio de comunicação entre escola e família. Desta forma, constantemente, chamavam a atenção do corpo docente para os conteúdos dos bilhetes enviados.

A maioria das educadoras, que atuavam nestas instituições, pensa que o uso da agenda escolar se resume à escrita de frases-padrão para todos os integrantes da turma, demonstrando certo descomprometimento com a individualidade de seus educandos. Por outro lado, é evidente a falta de acompanhamento de algumas famílias em relação às informações enviadas por esse meio de comunicação.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi a dificuldade de acesso ao interior das escolas por parte das famílias e o controle, quase absoluto, por parte da equipe técnica da escola, entendidas aqui como diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Penso que esta dinâmica, na rotina pré-escolar, dificulta a comunicação entre professora e familiares.

Constatei que o preenchimento das agendas escolares absorvia um tempo demasiado longo das educadoras, visto que, na maioria das vezes, suas turmas eram compostas por quinze a vinte e cinco alunos. E, apesar de tanta dedicação, nem sempre esse meio era explorado e utilizado pelos familiares.

Outro aspecto que cabe ressaltar era a falta de um espaço de discussão sobre o uso da agenda escolar na rotina das instituições de Educação Infantil. Na maioria das vezes, era reservado um espaço de tempo nas reuniões pedagógicas, onde a coordenação apontava sugestões e levantamentos de hipóteses de como aperfeiçoar os bilhetes enviados às famílias.

Por meio destas experiências vivenciadas, questioneimei-me se as escolas de Educação Infantil podem ser definidas como um lugar onde crianças, famílias e profissionais convivem, crescem e aprendem juntos, onde a agenda escolar seria o principal meio de comunicação para integrar essas ações.

Assim, mobilizada por tais inquietações, tracei o seguinte problema de investigação: *Qual o papel da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família nas instituições de Educação Infantil?*

Com base nesse problema, o objetivo geral da pesquisa é *analisar como a agenda escolar é utilizada nas instituições privadas e públicas de Educação Infantil*. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se: a) identificar as concepções das

crianças, dos pais e das educadoras em relação ao uso da agenda escolar na Educação Infantil; e b) descrever os modos de atuação dos pais e das educadoras no que se refere ao uso da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família.

O referencial teórico que dá sustentação ao estudo é constituído a partir da interlocução com os pressupostos teóricos de autores que abordam questões atinentes a Educação Infantil, destacando-se entre eles: Carvalho (2003), Ariès (2006), Dornelles (1998), Barbosa (2001), entre outros.

O campo de investigação foi constituído por duas escolas de Educação Infantil, sendo uma da rede privada e uma da rede pública de ensino, situadas no município de Porto Alegre. Participaram deste estudo duas turmas, envolvendo crianças, em torno de cinco anos de idade, bem como seus pais e professoras.

Com base no exposto, entendo que o estudo se justifica considerando-se duas dimensões: as motivações pessoais da pesquisadora e a relevância acadêmico-científica. No que se refere às motivações pessoais da pesquisadora, vale retomar que a temática investigativa é oriunda das reflexões e inquietações que foram se constituindo no decorrer de minha trajetória de vida, entendendo-a na dupla face que entrecruza o pessoal e o profissional. Em relação à relevância acadêmico-científica, ressalto que:

- a) Os periódicos, especialmente nas áreas da Educação e da Psicologia, têm trazido com regularidade artigos e/ou fazem números temáticos sobre a infância. Entretanto, através da pesquisa bibliográfica realizada, identifiquei um número reduzido de estudos que versam sobre a temática da comunicação entre família e escola na Educação Infantil.
- b) Os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho *Educação da Criança de zero a seis anos (GT 7)* da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (desde a 23ª até 32ª Reunião) também se constatou a ausência da discussão sobre o uso da agenda escolar no contexto da Educação Infantil.
- c) Na consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor *agenda escolar Educação Infantil* foram localizados 11 trabalhos sendo que destes, apenas um utilizou a agenda escolar como fonte de coleta dos dados.

Atualmente, a pesquisa na área da Educação Infantil vem aumentando e se sofisticando, sendo divulgada em congressos acadêmicos e, cada vez mais, ampliando seu campo para além dos grupos sobre a pequena infância. Segundo a indicação de Vianna (2003, p. 11):

[...] é importante iniciar a pesquisa fazendo uma revisão da literatura, limitada, digamos, aos três ou quatro últimos anos anteriores ao início da observação e, depois, partir para a formulação de algumas idéias sobre a natureza do fenômeno a ser considerado.

Nesta perspectiva, o trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, é apresentada uma revisão bibliográfica sobre os processos históricos e sociais da Educação Infantil no Brasil, aspecto considerado fundamental para compreender as origens desta etapa de ensino.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos teóricos que analisam as relações entre escola e família, fundamentando uns dos problemas desta pesquisa.

O terceiro capítulo versa sobre o método científico utilizado na realização da pesquisa, onde são apresentadas: as razões da opção metodológica, a descrição do campo de investigação e dos sujeitos, além dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo os resultados são debatidos através de interlocuções teóricas e, para finalizar, no último capítulo, apresento as conclusões deste estudo.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL : CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A educação da criança de 0 a 5 anos de idade configura-se como uma área de recente institucionalização no campo da educação brasileira. As instituições de Educação Infantil tornaram-se uma necessidade e uma realidade nos dias atuais e, em função disto, têm sido debatidas nas dimensões política, pedagógica e econômica.

Desta maneira, este capítulo chama a atenção para as seguintes: concepções da infância, dicotomia entre educação e o cuidado, formação dos profissionais que atuam nesta área e os aspectos legais que envolvem esta etapa de ensino. Também é apresentado um mapeamento do que os grupos de pesquisa produzem na área da Educação Infantil no Brasil.

### **2.1 A infância e suas concepções**

De acordo com as ciências jurídicas, considera-se criança toda a pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos, caracterizado como um ser completo possuidor das dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais, sendo imprescindível considerar o seu contexto de vida, suas necessidades, peculiaridades e diferenças culturais, étnicas e de gênero. Já, o termo infância, define um conjunto de sentidos normativos que enfatizam o caráter disciplinar do que é ser criança.

Para Kramer (2002) a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela e desenvolvem pesquisas sobre ela.

Aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico. Nesse contexto, muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto (KRAMER, 2002, p.44).

Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) o termo *infância* revela uma concepção de criança, etapa que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Neste entendimento, a idéia de infância não está vinculada somente à faixa etária, a etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas também ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo.

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ E RODRIGUES' 2009, p.03).

Assim, a infância não é uma categoria natural, mas histórica e cultural, compreende “uma experiência heterogênea” (BARBOSA, 2006), onde os conhecimentos produzidos acerca desta temática têm estreita ligação com o lugar social que a criança ocupa na relação com o outro.

Na atualidade a infância se tornou um *produto*, já que, em torno dela, estruturam-se padrões de conduta, de entretenimento, de criação, de educação e, até mesmo, de consumo. Faria (1999) comenta sobre a dupla alienação da infância, à qual estariam sujeitas tanto as crianças ricas quanto as pobres, indicando as creches e pré-escolas como lugares para se tornar criança, onde se descobre o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças.

As crianças encontram-se em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. É nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, como afirma Faria (1999), serem vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas constrange suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades.



Borba (2006) acrescenta que as relações sociais entre pares configuram-se como elementos fundamentais para a construção das culturas infantis nos espaços educacionais, visto que partilham os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional. Assim, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos e artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Na opinião desta autora, cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo - o das crianças - e a um mundo social e cultural.

As experiências vividas pelas crianças nos espaços familiares e escolares contribuem para que internalizem suas normas e valores de organização e de funcionamento. Entretanto, é principalmente no contexto da construção conjunta entre pares de valores comuns, altamente referenciados por um sentimento de partilha e de comunhão gerados pela necessidade de compreender as ordens sociais instituídas, de criar e manter um espaço interativo comum e de brincar juntas, que as crianças instituem sua própria ordem social (Borba, 2006).

Estudos etnográficos realizados em outros contextos vêm contribuindo para a compreensão dos processos de constituição das culturas infantis. Corsaro (2003), ao aprofundar seus estudos sobre a socialização das crianças salienta que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural de toda a sociedade.

De acordo com RCNEI<sup>2</sup> (1998) o grande desafio da Educação Infantil é o de compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo:

[...] embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (RCNEI, 1998, p.22).

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma de criança como ser histórico e social, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas

gostassem de cuidar para um feito em uma instituição educativa, por um profissional da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças.

Acreditamos que as escolas de Educação Infantil têm como função prioritária promover as infâncias, oferecendo a oportunidade de serem sujeitos sociais e históricos, portadores e produtores de cultura.

## 2.2 A sensível relação entre cuidar e educar na Educação Infantil

Diversos autores têm insistido na necessidade de integrar cuidar e educar no atendimento à criança pequena (Bondioli, A. & Mantovani, S. 1998; Carvalho, 2003; Rossetti-Ferreira, 1998; Vasconcelos, 2006). A inseparabilidade de cuidar e educar como um princípio básico que deve reger as políticas públicas de atendimento à primeira infância aparece nas diretrizes estabelecidas pelo RCNEI/1998.

As propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível (BRASIL, 1998, p. 12).

Essa dicotomia entre cuidar e educar tem origem na diferença de serviços oferecidos às crianças das camadas sociais mais baixas e àquelas provenientes de famílias abastadas, registrados nos primeiros jardins de infância e creches.

Tratavam-se, porém, de instituições privadas, sendo que as crianças de famílias abastadas foram as que primeiro tiveram acesso a esse tipo de serviço.

Com o intuito de diferenciá-los das creches – destinadas às crianças da classe trabalhadora – empregava-se com frequência o termo "pedagógico" (KUHLMANN, 2001). Em outras palavras, os jardins de infância, para as crianças ricas, visavam à educação; as creches, para as crianças pobres, tinham por objetivo o *cuidado*. Ao longo do século XX, ocorreram várias transformações nesse cenário. A partir da

---

<sup>2</sup> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. De agora em diante RCNEI/1998.

década de 1920, o processo de industrialização provocou mudanças estruturais na sociedade brasileira.

Todavia, durante vários anos o governo não se preocupou em regulamentar e fiscalizar os serviços de atendimento à criança pequena. Mesmo quando a legislação trabalhista do governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945) estabeleceu a obrigatoriedade da criação de creches para abrigar os filhos de mães trabalhadoras durante o período de amamentação, tal conquista legal não se tornou realidade.

Durante o regime militar (1964-1985), o governo encarregou-se de construir algumas creches. Em consonância com as políticas da época, o atendimento à criança pequena visava à promoção de uma educação compensatória. Na LDB<sup>3</sup>, de 1971, a oferta de educação anterior à educação obrigatória (sete aos 14 anos) pretendia preparar as crianças oriundas das camadas sociais mais baixas para a alfabetização, a fim de diminuir os altos índices de fracasso escolar (KRAMER, 2001). Essa mesma concepção estava presente em outros programas de atenção à primeira infância, os quais buscavam *compensar carências* (nutricionais, sanitárias, afetivas e sociais).

Em 1977, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) lançou o *Projeto Casulo* que visava à criação e à manutenção de creches comunitárias. Para complementá-lo o Ministério da Previdência e Assistência Social publicou um documento intitulado "Vamos Fazer uma Creche?", no qual propôs que as creches e pré-escolas tivessem, além da "função guardiã", a "função pedagógica". Assim, pela primeira vez, apareceu a proposta de superação da dicotomia entre *cuidar* e *educar* presente também nas políticas de atendimento à criança pequena no Brasil. Posteriormente, esta abordagem foi fundamentada no RCNEI (1998):

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (p.24).

As práticas de cuidar e educar envolvem atitudes, comportamentos, conhecimentos, habilidades e até valores que contribuam para o desenvolvimento

integral da criança. Assim, aquele que assumir o papel de “adulto ensinante, necessita de aporte teórico/prático para ler as disposições afetivas das crianças, como as emoções, as quais são indicadoras privilegiadas, nessa fase, dos estados psicológicos” (MACÊDO E DIAS, 2006, p.03).

Percebemos que o grande desafio das instituições de Educação Infantil não é apenas de integrar estas práticas que estão implicitamente ligadas, mas também de estabelecer uma forma de atendimento à criança pequena, que não se reduza, exclusivamente, no atendimento de suas necessidades básicas.

### 2.3 A formação do educador infantil

Os professores da Educação Infantil<sup>4</sup> diferenciam-se dos educadores das outras etapas de ensino, por tratarem-se de profissionais que são específicos no atendimento às crianças pequenas. Estes docentes necessitam utilizar procedimentos diferenciados aos seus alunos, em virtude do nível de autonomia e dependência dos mesmos.

Ao longo dos anos, esses profissionais, vêm experimentando diferentes exigências em relação a sua formação, as quais buscam acompanhar as transformações nas concepções de infância e de educação das crianças. A década de 90 foi marcada por várias reformas, entre elas a da educação básica e da formação de seus professores. Assim, temos na LDBEN<sup>5</sup> a seguinte indicação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (TÍTULO VI, art. 62, 1996).

---

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692)

<sup>4</sup> Utilizarei o termo **professor de Educação Infantil** para designar todos os profissionais responsáveis pela educação direta da criança de zero a seis anos, ciente de que esta profissão, no momento presente, vem sendo exercida, basicamente, por mulheres. Na forma feminina, no singular ou plural, será utilizada ao referir-me a um grupo específico, constituído por mulheres.

<sup>5</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/1996)

Estas exigências surgiram a partir das seguintes justificativas: necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a dissociação entre a teoria e a prática (KISHIMOTO, 2000).

A discussão que envolve os cursos de pedagogia nos tempos atuais, na opinião desta autora, trata da seguinte questão: se devem formar especialistas ou professores, ou seja, se a pedagogia tem afinidades com ciências da educação e, portanto, restringe-se ao aprofundamento de estudos na área ou se envolve também questões de formação docente.

Uma das questões que se coloca nos cursos de formação é a relação desigual entre teoria e prática. Micarello (2003) aponta que é preciso considerar como os saberes que constituem a teoria estão sendo produzidos e partilhados nos processos de formação. A prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu fazer deve ser pensada e refletida. Quanto à teoria, esta precisa estar fundamentada no conhecimento que se produz em relação à criança, enquanto sujeito histórico-cultural, para a cena dos processos de formação.

Silva e Rosetti-Ferreira (2000) questionam a existência de uma incapacidade ou comodismo por parte dos professores, no momento em que estes não modificam sua prática pedagógica, apesar de terem acesso às diferentes teorias. Também refletem sobre as condições de produção desse suporte teórico e o modo como é *repassado* aos professores:

Pode-se falar de um "saber que não sabe", produzido no âmbito das universidades, o que dizer quando este saber chega ao professor esvaziado, sob a forma de repasses consecutivos? Esse esvaziamento impede que o professor reconheça no saber da teoria os desafios com os quais se depara no seu dia-a-dia. No caso dos professores que atuam na Educação Infantil, a situação é agravada pelo fato de não haver, na formação inicial, uma preparação adequada (SILVA E ROSETTI-FERREIRA, 2000, p.6, grifo das autoras).

Para a constituição da pedagogia da infância é necessário que se repensem os currículos de formação, pois estes, na maioria das vezes, não enfatizam práticas educativas fundamentais para a atuação profissional, tais como: ouvir, observar, desafiar, analisar, comparar, pesquisar, etc.

Bondioli e Mantovani (1998) selecionaram os seguintes aspectos como definidores da especificidade da docência na Educação Infantil: promover a

interação dos alunos em situações diversas para a construção e ampliação de seu conhecimento; articular atividades previamente selecionadas com experiências inéditas para as crianças; atuar na organização do espaço, na proposição de agrupamentos infantis, na seleção de materiais, no planejamento do tempo e das atividades; ser mediador das interações e articular as atividades propostas com as experiências das crianças.

É preciso buscar ampliar os espaços de discussão que abordam a formação dos professores que atuam na Educação Infantil, sendo necessário pensar em uma política que permita a ascensão na escolaridade, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos. Também precisamos estar atentos às novas configurações de trabalho na área da Educação Infantil e à presença de novos cargos, como os de auxiliares, atendentes, e monitoras, que exercendo as mesmas funções das professoras estão cuidando e educando sem a escolaridade requerida e a qualificação necessária.

## **2.4 Espaços e tempos na Educação Infantil**

Em decorrência de seu amplo crescimento nos últimos anos, as escolas infantis estão recebendo maior atenção por parte dos pesquisadores, pois atendem um número cada vez maior de crianças, provenientes das diferentes classes sociais. Desta forma, atualmente, não se aceita mais que o termo “creche” seja sinônimo de depósito ou estacionamento de crianças, pois:

Creche é coisa séria. Qualquer que seja o nome adotado pela instituição que cuida de crianças, ela tem de se constituir em espaços montados de tal forma que se transformem em ambientes especiais de criar crianças, oferecendo a elas tudo de que precisam para se desenvolverem, atendendo às suas necessidades físicas, biológicas, intelectuais e afetivas de forma integrada. (RIZZO, 2003, p. 45)

Atualmente, a maioria das crianças ingressa nestas instituições a partir dos primeiros meses de vida e permanece, em tempo integral, cada dia da sua infância, voltando para o convívio da família somente no final do dia. Batista (2001) informa

que as creches e pré-escolas vêm se constituindo como espaços de educação coletiva no mundo contemporâneo, cuja relevância não é possível ignorar já que:

O tempo de convívio com outras pessoas, outros objetos, outros espaços e outros tempos torna-se muito reduzido. Este dado revela que o tempo-espaço da creche exerce na vida da criança um papel fundamental e distinto dos demais tempos e espaços (escola, família, rua, entre outros), exigindo que seja pensado, discutido, refletido e pesquisado. (BATISTA, 2001, p.08)

Garanhani (2005), em uma revisão preliminar de estudos e documentos recentes sobre orientações curriculares para a Educação Infantil em diferentes países, identificou uma preocupação destes veículos em apresentar orientações para a organização de ambientes educativos e facilitadores, tanto do desenvolvimento quanto da aprendizagem infantil. Para a formação desse ambiente, descrevem a necessidade de que o trabalho pedagógico organize ações para o desenvolvimento das diferentes linguagens de expressão e comunicação que a criança utiliza para conhecer e se relacionar com o meio. Essa idéia é complementada por Secchi e Almeida (2007) ao explicarem que:

Não devemos fazer da Educação Infantil uma dura canção, repetitiva, mecânica, rígida. Entendemos que na Educação Infantil a rotina ajuda, tanto ao professor quanto à criança, uma programação estruturada contribui para as crianças entenderem a sistemática do trabalho e para conciliar o tempo externo, definido pelas necessidades institucionais, com suas demandas internas (preparar-se para as atividades preferidas, agüentar a espera do horário do lanche, decidir quando irão à biblioteca). Refere-se aqui a rotina que não seja maçante, nem cerceadora das manifestações das crianças. É necessário lembrar que as crianças necessitam de horários flexíveis, que atendam suas necessidades, e de atividades variadas que potencializem sua aprendizagem e seu desenvolvimento (SECCHI e ALMEIDA, 2007, p.06).

O espaço é uma das variáveis que precisa ser considerada na hora do planejamento, pois desta maneira a escola de Educação Infantil conceberá a gestão do espaço e do tempo de forma integrada ao projeto educativo. De acordo com Zabalza (1998, p.50):

A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificados pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos). [...] O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos-chave.

Os princípios de uma Educação Infantil democrática, que valoriza as competências, os direitos e os deveres de seus protagonistas, serão viáveis a partir do momento que considerarmos o espaço como:

[...] um elemento organizador das relações, e sendo nossa intenção promover o exercício da cidadania e o desenvolvimento da individualidade, teremos que atuar na construção do espaço, tendo em vista esse objetivo. O espaço passa, então, a ser conteúdo de planejamento, tendo como suportes uma concepção de sociedade, de educação e de criança (SECCHI e ALMEIDA apud SEKKEL e GOZZI, 2003, p. 15).

Tempo e espaço estão integrados às rotinas pedagógicas na Educação Infantil, pois “agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos” (BARBOSA, 2001, p.06). O termo rotina é definido por Barbosa (2006) como o conjunto de práticas sistemáticas de rituais, cerimônias, castigos, imagens e condutas de ser e proceder, tendo como principal objetivo a estruturação e a organização de ordens morais e formais.

As instituições de Educação Infantil devem rever seus currículos objetivando atender o espaço-tempo da infância, entendendo esta experiência como fator estruturante da subjetividade de todos os envolvidos.

## **2.5 Educação Infantil e seus aspectos legais**

O movimento em favor da Educação Infantil, no Brasil, adquiriu uma força maior a partir da Constituição Brasileira que foi aprovada em 1988. Na década de 80, os movimentos sociais aumentaram a pressão sobre o Estado para que implantassem as políticas sociais básicas, tais como, educação e saúde.

O artigo 24 desta Constituição estabelece, pela primeira vez, uma das garantias da efetivação do dever do estado com a Educação Infantil, orientando que: “IV – o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” E, no parágrafo 2º do artigo 211, fica determinado que: “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.”



A Emenda Constitucional nº 14, entre outras modificações introduzidas na Constituição, deu nova redação ao parágrafo 2º do artigo 211, passando a ser da seguinte forma: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil.” Assim, os municípios passam a ser os principais responsáveis pela oferta da educação das crianças menores de seis anos, contando com o amparo técnico e financeiro da União e dos Estados.

Essa nova redação consagra a expressão *Educação Infantil*, que compreende creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos), ficando claro que os municípios devem dar atendimentos às crianças de zero a seis anos e não apenas de quatro a seis, como se podia interpretar com a redação original da Constituição de 1988.

A Lei nº 8.069/90<sup>6</sup> estabelece no seu artigo 54 que é dever do estado assegurar: “IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”

A Lei nº 9.394/96<sup>7</sup> destinou vários artigos à Educação Infantil, reconhecendo-a como primeira etapa da educação básica, sendo um dos princípios das diretrizes gerais da Política Nacional de Educação Infantil. A seguir, seguem as principais determinações:

Art. 4º - O dever do Estado com educação pública será efetivado mediante a garantia de:

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Art. 11 – Os municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

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, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30 – A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

<sup>6</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicitam a co-responsabilidade das diferentes esferas do Governo e da família. Assim, compreende-se que o cuidado e a educação das crianças pequenas devem ser partilhados pela família e pelos poderes públicos.

O RCNEI/1998 configura-se num documento de orientação curricular, elaborado pelo Ministério da Educação o qual, na opinião de Medeiros (2004), reforça que a relação entre lar e escola deve ser um dos eixos centrais da Educação Infantil.

No plano teórico-conceitual, Rosemberg (2002) concebe a Educação Infantil como um subsetor das políticas educacionais e de assistência aos trabalhadores, portanto, integrada às políticas sociais. A autora define como políticas sociais aquela “intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade” (ROSEMBERG, 2002, p. 03).

Através do que foi exposto acima, percebemos que o país avançou em relação aos textos legais que sustentam a Educação Infantil, mas tem falhado na implantação de políticas efetivas para a expansão e qualificação desta etapa de ensino.

## **2.6 Tendências atuais dos estudos realizados na área da Educação Infantil**

A partir de uma análise geral dos resumos de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação de instituições educativas no contexto brasileiro, é possível observar que as pesquisas sobre a Educação Infantil têm aumentado significativamente nos últimos anos.

A fonte de consulta utilizada para mapear os resumos das dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação do contexto nacional foi o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste foi possível constatar o crescimento das pesquisas na área da Educação Infantil, com os seguintes descritores: escola-família educação infantil, relação comunicação escola-família, comunicação escola-família educação infantil, agenda escolar Educação Infantil.

No *descriptor relação escola-família educação infantil* foram encontrados 21 teses/dissertações, onde demonstram preocupação em discutir a interação entre escola e família. De modo geral, tais estudos apontam para a importância de promover a implantação de estratégias que sinalizem como família e escola poderiam se articular no sentido de somar esforços e interesses para garantir a continuidade da formação proposta aos indivíduos de determinada cultura.

Com o *descriptor relação comunicação escola-família* foram identificados 37 teses/dissertações. Alguns trabalhos relacionam o contexto socioeconômico e político regido pelo sistema capitalista, com as políticas públicas de atendimento às áreas sociais e, entre elas, a educação. A relação escola-família tem subsidiado discussões não somente no âmbito da educação, mas também da psicologia.

Resultados de alguns desses estudos revelaram a presença de características familiares e de práticas escolares padronizadas de acordo com o nível econômico destas instituições. Revelaram, ainda, que a comunicação e a interação entre as escolas e as famílias estudadas ocorrem de modo escasso, sugerindo que o nível de desenvolvimento escolar dos alunos pode ser significativamente melhorado através de uma aproximação mais efetiva entre os contextos escolar e familiar.

No entanto, o número de pesquisas que têm investigado as relações entre os papéis da família e da escola ainda visando favorecer a construção de estratégias que promovam o aprimoramento e a ampliação dos modelos de colaboração entre estes dois ambientes, são limitados.

Acrescentando ao *descriptor comunicação escola-família* o termo *educação infantil* o número de dissertações/teses passou a ser 3. A maioria realizou sua pesquisa numa instituição pública, averiguando que, quanto à comunicação, pode-se afirmar que a escola delimita os momentos e as formas como o diálogo deve ocorrer, assim como, quais informações serão transmitidas, concluindo que a família e a escola não se concebem como instâncias que devem trabalhar em parceria para o benefício da criança.

Por fim, com o *descriptor agenda escolar educação infantil* foram localizados 11 dissertações/teses, mas apenas uma utilizou a agenda como fonte de coleta dos dados. Neste trabalho a autora define a agenda como um regulador do tempo o qual permitirá a apreensão do modo como a noção temporal é vivenciada na escola, a mesma buscou um aporte teórico-metodológico que permitisse visualizar a

diversidade, cujas reflexões rompem com a percepção de tempo linear e homogêneo.

Em relação aos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho *Educação da Criança de zero a seis anos (GT 7)* da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (desde a 23ª até 32ª Reunião) também se constatou a ausência da discussão sobre o uso da agenda escolar no contexto da Educação Infantil. De modo geral, foram abordadas temáticas diversas da Educação Infantil.

### **3 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo buscaremos definir o termo família, além de compreender como ocorre a relação da mesma com a instituição de Educação Infantil através dos canais de comunicação.

#### **3.1 Família: conceito e definição**

Ao se falar em família é necessário ter presente que não existe um modelo único de organização familiar, já que as mudanças nos âmbitos sociais, políticos e econômicos influenciam a estrutura e a dinâmica familiar. O conceito de família tem sido empregado para designar uma unidade de reprodução biológica e social, sendo um grupo concreto de convivência, no interior do qual ocorre a socialização dos filhos e a construção e instituição de hábitos.

O sentimento de família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça surgem, portanto, como manifestações da intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação de uniformidade (ARIËS, 2006, p. 196).

A família é, na maioria das vezes, o primeiro ambiente frequentado pelas crianças, no qual se inicia o processo de socialização. Ela transmite, além do sustento biológico, cuidados adequados, afeto, padrões, valores e normas de conduta que são incorporadas pelas crianças durante o desenvolvimento de sua personalidade (Zamberlan, 1997). Deste modo, a família exerce um papel fundamental para o desenvolvimento psicológico saudável de crianças e adolescentes (SZYMANSKI, 1994).

Romanelli (2003) mostra que o conceito de família tem significados diversos, de acordo com as áreas de conhecimento que tratam desse tema, tais como a Antropologia, a Sociologia e a História. “A família é, portanto a base de estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas (BORDIEU, 1997 apud ROMANELLI, 2003, p. 250).

Esse autor esclarece que, atualmente, há outras modalidades de arranjos familiares, sendo que cresceu o número de famílias recompostas, fruto de duas ou mais uniões de um ou de ambos os parceiros. Entretanto, cabe ressaltar que o conceito de “família nuclear”, tradicional, continua servindo como parâmetro para a sociedade em geral, principalmente a escola, sendo um dos fatores que dificultam a relação escola-família.

Friedmann (2008/2009) explica que a família contemporânea está em profunda crise de valores, os quais são descartáveis e se desfazem rapidamente, não constituindo vínculos, além de preencher com objetos, as carências e vazios psíquicos.

Devido às grandes mudanças na sociedade atual, existe uma diferenciação entre *família pensada* e *família vivida*. A família pensada é o modelo de família que a maioria da população almeja ter, mas, a família vivida é o modo cotidiano que a família vive, hoje, sua própria realidade.

Para Silva (2008), as estruturas familiares estão, continuamente, se modificando, e outras configurações familiares tem se estabelecido, tais como: mãe, avó e crianças; pai e filho; casais sem filhos; casais em que ambos têm filhos de relacionamentos anteriores e também em comum. Desta forma, a família nuclear não é mais regra nem modelo de família na atualidade.

### **3.2 A relação escola-família no cotidiano das instituições de Educação Infantil**

As escolas de Educação Infantil são procuradas por mães e pais que não tem mais tempo para cuidar dos filhos, ou que buscam um determinado tipo de serviço oferecido por estas instituições. Desta forma, famílias das mais diversas condições

sociais e culturais têm buscado compartilhar com instituições de ensino a missão de educar os filhos.

Essas mudanças na dinâmica familiar propiciaram certos encontros e desencontros na relação escola-família. Se antes a escola apenas *cuidava* de seus alunos, agora ela passava a ser exigida e convocada a se preocupar com atitudes, valores, sentimentos, que também são *ensinados*. Régia e Medeiros (2003) confirmam esta ideia, acrescentando que a escola também assumiu a responsabilidade de desenvolver habilidades sociais que eram considerados encargos da família.

A relação escola-família, na maioria das vezes, é pontuada por conflitos, sejam eles, ideológicos, contratuais ou sociais, sendo afetada pela falta de satisfação ou insatisfação de professoras, alunos e familiares. Essas desavenças podem ser averiguadas em diferentes momentos da rotina da pré-escola, seja ao realizar a matrícula, na hora da saída e entrada de seus alunos na instituição, ao receber pareceres e avaliações numa linguagem de difícil compreensão ou ao participar de encontros que não favorecem a reflexão crítica necessária para a ação educativa.

Para Abuchaim (2006), na relação entre escola-família podem ocorrer diversos *desacertos*, visto que as duas instituições possuem códigos e padrões de conduta, na maioria das vezes, diferenciados:

As concepções da escola e da família, a respeito do desenvolvimento infantil, por exemplo, são diferentes, podendo ocorrer acusações mútuas, principalmente quando surge alguma dificuldade por parte da criança. Também, vislumbro que, muitas vezes, os papéis educativos dessas duas instituições estão misturados, o que acaba por gerar conflitos e desentendimentos. (ABUCHAIM, 2006, p. 13-14).

Bassedas, Huguet e Solé (1999) salientam que não podemos esquecer que cada família tem pautas próprias de relação, que influenciam sua dinâmica interna e a relação desse grupo com a escola.

Como consequência desta aproximação com o contexto familiar, as creches e pré-escolas preferiram limitar o acesso dos pais às instituições, estabelecendo aos mesmos um acesso restrito. Para isso, os familiares só podem circular dentro da instituição quando são convidados para participarem de programas e projetos pedagógicos, festas da família, palestras, cursos, jornadas, etc. Desta maneira, os familiares transitam diariamente apenas nos espaços destinados à recepção e ao

portão de entrada, ficando a visitação às outras dependências da instituição limitada a ocasiões especiais.

Régia e Medeiros (2003), definem essa organização como *pseudoparticipação*, onde a participação da família é transformada num mecanismo de exclusão. Já, Preedy (2006), acredita que essas são oportunidades para as escolas apresentarem suas estratégias de *marketing*:

Fazer *marketing* não significa preocupar-se apenas com apresentação, propaganda e venda. Inclui, certamente, comunicação como parte da promoção das relações família-escola, englobando qualidades como escuta e resposta. (PREEDY, 2006, p. 312, grifo da autora).

Para a autora, a relação próxima entre escola e comunidade pode fornecer *insights* valiosos, entretanto isto não será possível enquanto os pais forem reconhecidos apenas como *clientes*. No entender da referida autora a escola tornou-se lugar privilegiado e seguro para a família depositar aquilo que não pode fazer, que é educar seus filhos. Do outro lado, a escola por razões de ‘mercado’ aceitou tal tarefa, ao custo de sua autonomia e independência, tolerando pais que as questionam quanto a sua conduta financeira, administrativa ou mesmo pedagógica. Os pais na pré-escola, além de clientes, são também educadores que vivem, na sua maioria, as primeiras experiências nessa posição, visto que as crianças têm pouca idade.

Na maioria das vezes, a continuidade do trabalho pedagógico no lar da criança, pode gerar conflitos e equívocos, já que a busca das escolas em manter alunos a qualquer custo, pode acarretar como um meio da escola perder a sua identidade e tornar-se continuação da família. Este tipo limitador de prática curricular não assume o compromisso de considerar e interpretar a participação das famílias como uma fonte enriquecedora do trabalho pedagógico.

Conforme Dornelles e Barbosa (1998), esta dinâmica poderia ser evitada se as educadoras das instituições infantis não tivessem tanto receio de mostrar aos familiares o que acontece no interior das salas de aula. Para essas autoras, o fato dos pais saberem como funciona a instituição, estimula e fortalece o sentimento de segurança em relação aos responsáveis pelas crianças. As escolas estão sempre localizadas em uma comunidade, entretanto nem sempre fazem parte dela, ao contrário, encontram-se isoladas e fechadas para o seu meio.



Para Vélez (2008) as instituições de Educação Infantil são espaços onde se pode compartilhar com as famílias e a sociedade em geral a criação e a educação dos pequenos, oferecendo um marco de vida em um espaço diferente do familiar, mas próximo dele, que permita o desenvolvimento e o crescimento de uma forma equilibrada e harmônica. Entretanto, para isso, as instituições infantis devem atender de forma adequada as necessidades sociais e familiares na comunidade em que está inserida, além de oferecer a melhor resposta educativa às crianças que atendem.

Carraro (2006) entende que é preciso qualificar essa relação:

Ser chamado apenas para saber sobre o comportamento do filho, por exemplo, não aproxima pais e mães da escola. É preciso atribuir significados a essa participação. Ser convidado para discutir o projeto pedagógico da escola já é bem mais interessante. Sentindo-se valorizado em seus saberes, os pais acabam se envolvendo com a vida escolar do filho com muito mais intensidade. Os pais ou responsáveis devem conhecer e monitorar a proposta pedagógica, saber como seus filhos são atendidos, conhecer a rotina da instituição e acompanhar as atividades desenvolvidas (CARRARO, 2006, p.43).

Entretanto, a autora faz um alerta sobre as dificuldades dos pais em participarem da rotina de seus filhos, levando em conta diferentes aspectos como a falta de tempo, já que a grande maioria trabalha o dia todo. Também aponta que a relação entre escola e família só ganhará em qualidade se: investir na formação de professores e passar o discurso - “parceria entre escola e família” - para a prática escolar.

A escola precisaria mudar o jeito como olha a comunidade, ampliar seu olhar, ser mais acolhedora. Os pais, por sua vez, precisariam se esforçar mais para participar dos conselhos escolares, ou mesmo para acompanhar mais de perto o processo de aprendizagem dos filhos. Para isso, os projetos escolares precisariam ter etapas inclusoras da família (CARRARO, 2006, p. 44).

Zabalza (1998), que faz interessantes apontamentos acerca de quais seriam as condições para se realizar uma Educação Infantil de qualidade, também menciona a relação entre a escola e as famílias como uma dessas condições e a justifica da seguinte forma:

A questão é que a escola, por si mesma, possui capacidade de ação limitada (pelo espaço, pelo tempo e pelas próprias dimensões suscetíveis de serem afetadas pelo trabalho dos professores (as). Refiro-me, logicamente, a questões curriculares importantes: dentro da sala de aula ou como continuação em casa de atividades iniciadas dentro da sala de aula. Esse tipo de participação [das famílias] enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas (ZABALZA, 1998, p. 54-55).

Para Oliveira (2007) a formação inicial dos professores de Educação Infantil é apontada como uma fonte de obstáculos para uma produtiva relação entre instituição educacional e a família. Segundo a autora, os educadores são introduzidos, de forma inadequada, na área das teorias, além de não possuírem a oportunidade de refletirem criticamente sobre as mesmas.

Faria (1999) faz a seguinte reflexão acerca da necessidade de um trabalho integrado entre as diferentes instituições educativas:

A demanda por educação pode ser satisfeita quando a família, a escola e as outras realidades formativas cooperam construtivamente entre si em uma relação de integração e de continuidade. É, portanto útil levar em conta todas as possíveis interações existentes entre os vários contextos educativos, pois uma perspectiva que os considerasse isoladamente revelar-se-ia parcial e desviante. A distinção das tarefas, com base no comum reconhecimento do direito da criança à educação, é a condição necessária para estabelecer relações produtivas entre as diversas agências educativas. (FARIA, 1999, p. 72).

Os pais são os que mais precisam de informação e orientação, cabendo às instituições educativas criar espaços para acolher as inquietações e dúvidas relativas às crianças (FRIEDMANN, 2008, 2009).

Percebemos que o cenário educacional não é uniforme, e algumas instituições são mais abertas do que outras para escutar e compartilhar as opiniões e sugestões dos pais. Entretanto acreditamos que a qualidade da Educação Infantil depende, cada vez mais, da parceria entre a escola e a família.

### 3.3 Modos de comunicação entre escola-família

O RCNEI/1998 evidencia as seguintes formas de estabelecer os primeiros e demais contatos com a família:

- Antes de a criança começar a freqüentar a instituição de Educação Infantil, são previstos espaços e tempos para que mães, pais, familiares e/ou responsáveis, professoras, professores, gestoras e gestores iniciem um conhecimento mútuo;
- O período de acolhimento inicial (“adaptação”) demanda das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição;
- Professoras, professores, gestoras e gestores são atenciosos com mães, pais e familiares ou responsáveis, estando disponíveis cotidianamente para ouvir solicitações, sugestões e reclamações;
- Informações sobre as atividades e o desenvolvimento da criança são disponibilizadas periodicamente para mães e pais e/ou responsáveis tendendo que seu cumprimento é fator imprescindível para garantir qualidade nas instituições de Educação Infantil (RCNEI, 1998, p.72).

A comunicação entre escola-família acontece, na maioria dos ambientes escolares, através de: contatos telefônicos, conversas na entrada e na saída das aulas, reuniões de entrega de avaliações, e também através, dos relatos da própria criança. O RCNEI (1998, v.1, p. 75) argumenta sobre a diversidade de arranjos familiares que devem ser compreendidos pela instituição educativa, e com relação ao que a escola *deve* fazer, especifica-se o seguinte:

Cabe, [...] às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil (v.1, p.76).  
Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. [...] Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias (v.1, p.77).

O documento também alerta que quando se trata dos canais de comunicação entre as partes, é preciso um contato mais individualizado com as famílias, tanto mais quanto menores forem as crianças. Afirma, ainda, que os pais, também, devem ter acesso à:

- filosofia e concepção de trabalho da escola;
- informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências;
- informações relativas à estrutura e funcionamento da creche e de pré-escola;
- condutas em casos de emergência;
- informações quanto à participação das crianças e famílias em eventos especiais (v.1, p.79).

Fernandes (2006), em seu estudo, priorizou as práticas discursivas que permeavam a rotina escolar, e concluiu que as mesmas eram materializadas através dos bilhetes na agenda escolar e dos contatos na entrada e saída da aula, bem como as práticas pedagógicas que delimitavam a participação da figura materna, sobretudo na semana do dia das mães. Nas suas observações a pesquisadora faz referência ao uso da agenda escolar:

As escolas de Educação Infantil comumente se valem de diversos recursos para manter a comunicação entre família-escola. São esses meios de comunicação que constituem os 'encontros' entre família/mãe e escola. A instituição observada utilizava a agenda como meio de comunicação além, é claro, dos encontros na chegada e na saída da aula, onde professoras e família (na sua maioria representada pelas mães) conversavam sobre seus filhos/as e alunos/as. A agenda era pouco utilizada, nela havia em maior número recados da escola e não da professora. Os encontros no início e ao final das aulas eram rápidos, todos sempre tinham pressa de ir para casa. Mas, ainda assim, esses encontros funcionavam como o lugar da relação mais intensa entre casa-escola (FERNANDES, 2006, p. 1).

Apesar da ênfase atribuída à participação das mães na escola, esta autora acredita que as mesmas são chamadas apenas em momentos definidos e delimitados pela escola e pela professora, mostrando que essa atitude não proporciona uma troca maior de informações entre família e escola. A autora entende que não faz sentido pensar na educação da criança pequena desvinculada da ação educativa da sua família, a qual se constitui como fonte de seus valores e de cultura.

A comunicação entre escola-família é realizada através de murais informativos, reuniões e, também, através da agenda, a qual se configura num instrumento de registro diário de informações sobre a criança e a rotina da instituição. Rizzo (2003) salienta que para todas as crianças com até três anos, este meio deve ser um facilitador da comunicação entre família e escola a respeito de sua saúde. No entanto, alerta que as crianças maiores podem utilizar um modelo que permita o

registro de outras informações, mais pertinentes do que os remédios e mamadeiras administrados aos bebês.

Oliveira (2007) explica que bastam episódios simples ou comunicações distorcidas para desequilibrar o bom relacionamento entre educadores e famílias. Assim, a autora orienta que os profissionais da educação ofereçam, desde o primeiro contato, um clima favorável de relacionamento, colaborando para diminuir a ansiedade e a insegurança dos pais.

A partir do que foi exposto sobre os modos de comunicação entre escola e família, conforme mencionado na introdução do trabalho, neste estudo direciono o olhar para o papel da agenda escolar como um dos instrumentos de comunicação. Nesse sentido, no capítulo a seguir apresento a metodologia adotada para a realização da investigação.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo discorro sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da investigação. Apresento a tipologia do estudo; situo o campo de investigação; caracterizo os participantes da pesquisa; descrevo os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a técnica adotada para a análise e interpretação dos dados.

### 4.1 Caracterização do estudo

Tendo presente, de um lado, a importância atribuída à participação da família na rotina das instituições de Educação Infantil, que na maioria das vezes é interpretada de maneira equivocada, e de outro, o uso não tão generalizado da agenda escolar, proponho o seguinte problema de investigação é: *Qual o papel da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família nas instituições de Educação Infantil?*

Com base nesse problema, o objetivo geral da pesquisa é *analisar como a agenda escolar é utilizada nas instituições privadas e públicas de Educação Infantil*. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se: a) Identificar as concepções das crianças, dos pais e das educadoras em relação ao uso da agenda escolar na Educação Infantil; e b) descrever os modos de atuação dos pais e das educadoras no que se refere ao uso da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família.

O presente estudo é de cunho qualitativo, do tipo Estudo de Caso, visto que as inúmeras pesquisas qualitativas que se desenvolvem no Brasil, em especial na área de educação, mostram que a teorização sobre esta metodologia vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigatória.

Os pesquisadores que se dedicam ao processo de investigação qualitativa precisam refletir sobre sua própria experiência, fazendo-a acompanhar suas

trajetórias de investigação. Assim, segundo Duarte (2002), há processos na pesquisa qualitativa que têm o poder de provocar mudança de percepção no sujeito que responde, a ponto de fazê-lo refletir criticamente acerca do tema em foco e repensar suas práticas.

O método qualitativo faz com que o pesquisador esteja em contato direto com o universo a ser investigado, de modo a obter os dados que descrevem tal contexto. Todas as situações vivenciadas pelo pesquisador durante a coleta de dados são relevantes, já que o foco é entender como acontecem as interações no cotidiano de determinado grupo e não apenas o que acontece.

Nessa abordagem, segundo Ludke e André (1986), busca-se, investigar diretamente com as pessoas envolvidas, questões relativas a situações da vida humana, para conhecer e compreender significados e práticas individuais e coletivas, focalizando crenças, expectativas, valores, desejos, conhecimentos e sentimentos, admitindo a integração com métodos quantitativos quando o objeto de estudo assim o exige.

Nas abordagens qualitativas, a preocupação central é compreender o objeto estudado como único e que representa uma realidade singular, multidimensional e historicamente situada. Este método também possibilita conhecer o processo de construção dos fenômenos, entendendo-se que esses são concebidos pela subjetividade humana e pela integração de seus significados culturais, afetivos e ambientais, particulares e coletivos.

Por suas características, os métodos qualitativos são apropriados para orientar estudos fundamentados em pressupostos da fenomenologia e da dialética, incluindo aqueles de visão holística, sistêmica e ecológica, que pressupõem a complexidade dos fenômenos sociais num dado contexto.

Esse método coloca o pesquisador à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, além dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou mesmo substituem essa fala. Também se faz necessária uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, buscando uma alternativa metodológica mais adequada à análise de seu objeto de estudo.

A opção pelo estudo de caso decorreu da busca de descrever detalhadamente o contexto de cada escola estudada, de modo a compreender as ações e percepções dos sujeitos, usando, para isso, observações, análise de documentos e entrevistas. E também porque:

No estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas (TRIVIÑOS, 2008, p. 111).

Esse tipo de método contribui para a compreensão de fenômenos sociais complexos, pois é uma investigação que preserva “as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2005, p. 20). Também configura-se na estratégia mais adequada quando as questões de pesquisa envolvem *como* e *por quê*, e quando o objeto de estudo é um fenômeno inserido na realidade atual, o qual o pesquisador não possui meios de controlar sua evolução.

## 4.2 O campo de investigação

O campo de investigação foram duas instituições de ensino: uma escola da rede privada (doravante denominada escola A) e uma da rede pública de ensino (doravante denominada escola B), ambas situadas no município de Porto Alegre.

A opção por essas duas instituições foi intencional e os critérios principais foram: a disponibilidade e o interesse das escolas em colaborar com a pesquisa. Foram realizados contatos prévios, com o objetivo de apresentar a proposta do estudo e esses dois campos serviram de referência para a organização do roteiro de coleta de dados. A Direção de cada uma das escolas assinou o Termo de Autorização do Estudo (Cf. anexo A).

### *A Escola A*

A escola A localiza-se na Zona Sul do município de Porto Alegre, mas num bairro residencial, onde residem famílias de nível socioeconômico médio e alto. A instituição oferece diferentes opções quanto ao turno de permanência das crianças, os quais podem ser: integral, semi-integral ou intermediário.



O prédio da instituição é uma casa constituída por dois pavimentos de alvenaria, sendo ampla, bem arejada e com áreas de pátio, e totalmente calçada. Apresenta salas de atividades, organizadas conforme a faixa etária, além de refeitório, cozinha, despensa, lavanderia, banheiros para crianças e adultos (masculino e feminino), secretaria, sala de equipe diretiva, saguão de entrada e sala para o intervalo e descanso dos funcionários.

Além da diretora, também trabalham na instituição: a cozinheira e a auxiliar de cozinha, a auxiliar de serviços gerais, o porteiro, a secretária, professoras e educadoras assistentes. Todos estes, participam diariamente da rotina da escola.

A equipe profissional é complementada pela psicóloga, nutricionista, coordenadora pedagógica e os professores das aulas especializadas, tais como, judô, *ballet*, educação física e informática. Estes comparecem apenas uma vez por semana na instituição.

#### *A Escola B*

A escola B também está localizada num bairro da Zona Sul do município de Porto Alegre, atendendo crianças que moram nas proximidades da escola, sendo uma população de nível socioeconômico médio e baixo. A instituição oferece turno integral, e assim a maioria das crianças permanece o dia inteiro na instituição. O processo de seleção e ingresso leva em consideração as orientações da SMED, do ECA e, também, de critérios elaborados pela Assembléia de Pais das crianças inscritas, desde que estes não sejam contrários aos estabelecidos pela mantenedora.

O prédio da instituição é constituído por um pavimento único de alvenaria, sendo amplo, bem arejado e com área de pátio bem distribuída, em espaços não calçados e uma área coberta. Apresenta salas de atividades, organizadas conforme a faixa etária, além de refeitório, cozinha, despensa, lavanderia, banheiros para crianças e adultos (masculino e feminino), secretaria, sala de equipe diretiva, saguão de entrada e cozinha para funcionários.

Na equipe multiprofissional, a escola conta com direção, vice-direção, secretária, professoras, monitoras, cozinheira, auxiliar de cozinha e auxiliar de serviços gerais, além da nutricionista que visita a escola uma vez por semana.

A mantenedora da escola municipal de Educação Infantil é a Secretaria municipal de Educação (SMED). A resolução 003/2001 estabelece normas para a oferta de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino (SME). Já o Decreto Municipal nº 13791 de 03 de julho de 2003 altera a denominação da Escola Municipal Infantil (EMI) para Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

### **4.3 Participantes do estudo**

Os participantes desta pesquisa foram educadoras, mães e pais de alunos e crianças na faixa etária de cinco a seis anos de idade, das duas instituições de Educação Infantil caracterizadas anteriormente.

#### *As educadoras*

A educadora da Escola A tinha vinte e sete anos, já havia concluído o curso superior em Pedagogia, explicando que desde o início do curso de Magistério, já trabalhava com crianças na faixa etária de quatro a seis anos. Atualmente, lecionava numa turma de Nível Três (crianças de cinco anos a seis anos), sendo composta por quinze alunos. Já a educadora da Escola B tinha trinta e cinco anos. Já havia concluído o curso superior em Educação Física e estava cursando especialização em Educação Infantil. Ela não havia realizado o curso de Magistério e tinha menos de cinco anos de experiência nesta área da Educação.

#### *As mães e o pai*

Na Escola A foram entrevistados quatro mães e um pai. As mães e o pai entrevistados têm filhos matriculados na turma citada anteriormente. Todos possuem graduação no Ensino Superior (Arquitetura, Direito e Administração de

Empresas) e apenas quatro trabalham nas suas respectivas especialidades, sendo que uma optou por interromper sua carreira para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. Todos são casados e moram com seus cônjuges e filhos. As idades desse grupo de pais variam entre trinta e dois anos e quarenta e sete anos.

Já na Escola B, foram entrevistadas cinco mães. As mães entrevistadas na escola pública possuem filhos matriculados na turma citada anteriormente. Do grupo de mães, apenas três são casadas, e as outras duas moram com seus familiares, pois estão separadas dos pais de seus filhos. Suas idades variam de vinte e oito anos a trinta e nove anos. Todas possuem o Ensino Fundamental completo, mas apenas duas trabalham, uma desempenha a profissão de auxiliar de cozinha e a outra de doméstica.

### *As crianças*

Na Escola A, a turma observada, denominada de Nível 3, havia quinze crianças matriculadas, com idades de cinco anos e onze meses a seis anos e onze meses. Já na Escola B, a turma de Jardim II (turno da manhã) era freqüentada por 25 crianças, com faixa etária de cinco anos e onze meses a seis anos e onze meses.

Os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento (Cf. anexo B). No caso das crianças, o Termo de Consentimento foi assinado por um dos seus responsáveis (Cf. anexo D). Conforme Szymanski (2004, p. 12):

A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

Entendemos que a escuta da opinião das crianças ofereceria uma visão diferente ao nosso objeto de estudo.

#### 4.4 Instrumentos para coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista semi-estruturada, análise de documentos e observação.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com os responsáveis e com as professoras, pois segundo Pádua (2004, p.70) este é:

[...] um dos procedimentos mais usados em pesquisa de campo, tem suas vantagens como meio de coleta de dados: possibilita que os dados sejam analisados quantitativa e qualitativamente, pode ser utilizada com qualquer segmento da população (inclusive analfabetos) e se constitui como técnica muito eficiente para obtenção de dados referentes ao comportamento humano.

A autora explica que a entrevista semi-estruturada viabiliza que o investigador organize “um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2004, p.70). Para isso foi elaborado um roteiro com questões norteadoras (Cf. anexos E e F) que também foi utilizado em relação às crianças, já que forneceram apontamentos e explicações sobre o objeto de pesquisa por meio de uma dinâmica.

As questões das entrevistas giraram em torno das seguintes temáticas: Educação Infantil, relação escola-família e comunicação.

Ao se referir à entrevista semi-estruturada Triviños (2008, p. 146) salienta que:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Elas foram feitas pela pesquisadora no próprio ambiente escolar, em local que preservasse a privacidade dos participantes. As entrevistas tiveram como objetivo

principal, conhecer e analisar o entendimento do papel que, tanto a as educadoras quanto as famílias, atribuem a agenda escolar. De acordo com Szymanski (2004, p. 12):

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho.

Para Duarte (2002), a entrevista exige do pesquisador uma característica especial que expresse sua competência humano-científica, conferindo-lhe um papel importante na qualidade do processo e do produto pesquisa. Conforme o autor, na metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori*, já que tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações.

Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza. (DUARTE, 2002, p.32)

As entrevistas com os familiares foram realizadas em ocasiões distintas, como na chega ou na saída das duas escolas, cuja escolha foi aleatória, de acordo com a disponibilidade de tempo dos entrevistados. Vale salientar, que o maior número de entrevistas foi feito com as mães dos alunos destas instituições, pelas seguintes razões: por manterem efetivamente um maior contato no cotidiano da escola, e também por algumas serem chefes de família, e outras, porque o contato foi feito em

horário não compatível com a presença dos pais. Os depoimentos foram gravados e transcritos posteriormente.

Para a coleta de dados consideramos os seguintes documentos: “agendas, avisos, minutas de reuniões, documentos administrativos (propostas, relatórios de avaliação e outros documentos internos) e estudos ou avaliações formais do mesmo ‘local’ sob estudo (YIN, 2005, p. 112)”. Nesse sentido, Pádua (2004, p. 77) sugere que:

Quando o estudo de caso se refere a instituições específicas, por exemplo – uma escola, um hospital, um centro de saúde, uma universidade –, no momento de caracterização do caso podemos recorrer aos registros institucionais disponíveis, como atas, regimentos, *folders*, jornais de circulação interna e outros. Se necessário, este material também pode ser anexado ao trabalho de pesquisa, no todo ou em parte, a título de complementação ou comprovação dos dados coletados.

Também foi oferecida atenção especial aos bilhetes, recados e mensagens registrados nas agendas escolares, fontes fundamentais para levantar questionamentos sobre o funcionamento da comunicação entre família e escola, visto que:

Devido a seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados, ao se realizar estudos de casos. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para a coleta de dados (YIN, 2005, p. 114).

Também foram realizadas observações da rotina escolar com o objetivo de complementar o enfoque que estava sendo pesquisado, já que “a identificação de problemas para fins de pesquisa, inclusive as de natureza observacional, sempre partem de tópicos bastante amplos para, depois de sua análise, concentrar-se em um problema específico” (VIANNA, 2003, p. 13).

A observação “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI E LAKATOS, 2006, p. 88). Já Laville e Dionne (1999) consideram a observação como um modo privilegiado de contato com o real, sendo um instrumento importante para o desenvolvimento de saberes,

principalmente quando falamos de ciências humanas. Pádua (2004, p. 79) salienta que:

Nosso conhecimento do mundo físico e do mundo social se realiza a partir da observação espontânea, informal ou assistemática; registramos os fatos observados a partir de nossa experiência, cultura, visão de mundo, tentando buscar uma explicação para a realidade e as relações entre os fenômenos que a compõem.

As observações foram registradas no diário de campo que se configura como um lugar onde é registrado aquilo que “[...] o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Nesta prática é importante que o observador desenvolva um método pessoal para fazer suas anotações, interferindo ou participando o mínimo possível das situações observadas (VIANNA, 2003). Além disso, a observação é uma técnica que tem contribuído para o desenvolvimento do conhecimento científico, principalmente na pesquisa educacional, visto que complementa as entrevistas.

As observações tinham por objetivo conhecer no cotidiano, as relações existentes entre as escolas e as famílias. Os registros das observações foram concentrados em diferentes espaços coletivos: pátio na hora do recreio, corredores, portões de entrada e saída, salas de coordenação e direção, secretaria. Também foram observadas as reuniões de pais e as atividades pedagógicas, pois:

Partindo-se do princípio de que os fenômenos de interesse não são puramente de caráter histórico, encontrar-se-ão disponíveis para a observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes. Essas observações servem como uma outra fonte de evidências em um estudo de caso (YIN, 2005, p.120).

Um dos objetivos desta pesquisa era o de abrir um espaço para que as crianças revelassem o seu próprio olhar, mostrando como pensam, sentem e imaginam o mundo (KRAMER, 2002), já que:

História, sociedade e cultura vão se delineando como categorias importantes para se reconceber a infância, e a própria infância passa a ocupar esse outro lugar em uma concepção de história que se vê e se quer crítica. Fica instaurada uma nova ruptura conceitual, no entendimento da

infância, que tem nítidas repercussões para a prática de pesquisa (KRAMER, 2002, p. 46).

Segundo essa autora, para entender a infância, a linguagem desempenha um papel central nessa busca pela ressignificação. Para isso, cada grupo de alunos foi convidado para uma dinâmica que favorecesse a coleta de informações.

A escuta sensível possibilitou interpretar a voz das crianças, em torno do que estava sendo pesquisado, pois:

[...] fica evidente que ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis, constitui-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas principalmente em uma possibilidade de investigação acerca da infância (QUINTEIRO, 2002, p. 35).

A escuta das crianças foi realizada através de uma dinâmica onde, com o auxílio da professora, o grupo foi organizado numa grande roda. Utilizei um *saco surpresa* para adivinharem o que havia dentro e ofereci apenas uma dica: *É algo que permanece dentro da sala de aula!* O saco surpresa foi passando de mão em mão, para que todos pudessem manuseá-lo, além de levantar hipóteses sobre seu conteúdo.

Buscando desvelar a infância das crianças convidei os interlocutores a decifrar a seguinte questão: *Para que serve a agenda?* A partir deste momento ofereceram algumas pistas sobre o objeto de pesquisa que está inserido na cultura infantil. Pinto e Sarmiento (1997, p. 25) entendem que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”.

Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

#### **4.5 Procedimentos para análise de dados**

Os dados foram analisados pelo Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Lawrence Bardin (2004), o qual é bastante pertinente ao estudo de caso. Esta



técnica consiste na descrição analítica, sendo complementada pela interpretação dos dados com o uso da objetividade, atingindo a compreensão dos significados do conteúdo manifesto.

A análise de conteúdo pode ser empregada tanto na abordagem quantitativa quanto qualitativa e, nesta última, a análise é de interpretação inferencial. Nesta investigação, a análise de conteúdo do material coletado seguiu três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na primeira etapa houve a leitura do material e o desmembramento dos textos (entrevistas, atas de reunião, legislações e bilhetes) para encontrar unidades constituintes, ou seja, as unidades temáticas que focavam o fenômeno pesquisado.

Na segunda etapa, os dados apreendidos do texto foram transformados em unidades de sentido e receberam um título que expressasse o que os caracterizam. De acordo com Pádua (2004, p.82-83) na fase de categorização dos dados é imprescindível observar três dimensões:

- pertinência: deve-se verificar se a informação registrada pertence à área pesquisada e é efetivamente essencial à pesquisa [...] Caso a pertinência do item em questão seja duvidosa, a ficha de apontamentos pode ser arquivada para verificação ou utilização posterior;
- relevância: mesmo que a informação pertença à área pesquisada, pode não ser relevante para a pesquisa em questão. O problema da relevância vai depender do conhecimento do pesquisador em relação à sua área de especialização, e de uma análise comparativa das informações coletadas.
- autenticidade: ao longo da pesquisa pode-se encontrar citações não-documentadas, quando vários autores e obras são consultados sobre determinado assunto. Deve-se então localizar e documentar a informação original, para que possa ser incorporada como nota crítica da pesquisa. Verificar também se não há concentração de informações consideradas ultrapassadas.

No último momento, foram formuladas inferências e interpretações sobre os resultados de seu estudo, mas sempre com base nos objetivos iniciais. Seguindo deste ponto, o pesquisador deve confrontar suas interpretações e inferências com os pressupostos teóricos que embasam seu estudo, buscando sintetizar os resultados.

A partir desta sequência, a análise originou-se através das leituras repetitivas, dos bilhetes registrados nas agendas, nos quais se procurou identificar os diversos significados contidos nos conteúdos escritos pelas mães, pais e educadoras. Após tais argumentações, os dados foram articulados e problematizados com base no saber teórico existente na literatura, estabelecendo um diálogo entre os participantes, pesquisadora e autores dos referenciais teóricos utilizados.

## 5 A AGENDA ESCOLAR SOB DIFERENTES ENFOQUES

Neste capítulo apresento a análise e a interpretação dos dados coletados através dos instrumentos utilizados, a saber: entrevista semi-estruturada, observação e análise de documentos.

### 5.1 O Projeto Político Pedagógico das Escolas

Não foi possível analisar o Projeto Político-Pedagógico da Escola A, pois o mesmo estava na Secretaria Municipal de Educação. No entanto, foi explorada a agenda que as professoras recebem no início do ano letivo e, na mesma, constava um item nomeado como: Observações para professoras e recreacionistas, onde constava as normas e regulamentos da instituição. Em relação à agenda escolar havia as seguintes orientações:

- Compromisso e responsabilidade são conceitos que devem nortear o preenchimento da agenda de cada aluno.
- Bilhetes recebidos de casa ou que precisam ser mandados aos pais, ou que fogem às questões rotineiras devem ser mostrados à Direção.
- As professoras também devem comunicar à direção e registrar na agenda as situações de acidentes, febres ou outras condições que fogem da rotina e do bem estar da criança.

Na escola A, grande parte das crianças permanece turno integral (07h às 19h30) ou turno semi-integral (10h30 às 19h30) na instituição. No período da manhã ficam sob supervisão das recreacionistas, as quais executam atividades variadas (pintura, colagem, dramatização, oficina culinária, etc.) e, à tarde, ficam sob a responsabilidade da professora.

A partir desta organização curricular, este documento faz a seguinte diferenciação entre o teor dos registros nas agendas: “as professoras do turno da tarde farão o preenchimento da agenda com informações de caráter pedagógico e acontecimentos importantes que digam respeito somente àquela criança”, e, “as

recreacionistas do turno da manhã farão o preenchimento da agenda com informações relevantes e fatos realmente importantes sobre as construções e descobertas da criança durante as atividades”.

No final sinalizam da seguinte forma: “o ‘o que’ a professora ou a recreacionista escrevem e ‘como’ escrevem é o retrato do seu profissionalismo e do comprometimento da escola”. Quanto às informações registradas a direção adverte que: “as anotações na agenda não isentam a responsabilidade da troca de informações entre profissionais do turno da manhã e da tarde”.

Neste mesmo material foram encontrados itens que tratassem da relação escola-família:

- Toda quarta-feira, das 18h às 18h30min, fica reservado horário para atendimento aos pais, pelos professores, devendo este horário ser utilizado adequadamente e sem extrapolar, a fim de não prejudicar o início da reunião pedagógica que ocorre no horário seguinte. Todos os atendimentos aos pais deverão ser registrados em formulário próprio, seguindo a orientação da Coordenadora Pedagógica, com data e assinatura dos pais e responsáveis.
- Caso ocorra falta de algum aluno por dois dias consecutivos, a secretária deve ser informada, para contatar a família e obter notícias dos aluno.

Também foram analisadas as atas das reuniões pedagógicas, onde foram encontradas algumas considerações sobre a relação escola-família e sobre as agendas:

- Algumas professoras se queixaram que os pais não leem as agendas. Outro fato apontado foram as reuniões individuais realizadas com os pais, já que alguns chegam atrasados ou trazem o filho consigo. Também verbalizaram que na maioria das reuniões há falta de diálogo, fuga da temática, apatia, resistência ou ausência não justificada (ATA nº 13, Escola A);
- A coordenação relembrou a importância das professoras cativarem os pais nas reuniões, serem sociáveis, utilizando linguagem e postura adequadas (ATA nº 17, Escola A);
- A direção chamou a atenção para o fato de algumas professoras deixarem as crianças “soltas” pela sala de aula, enquanto as mesmas preenchem as agendas (ATA nº 20, Escola A).

No momento em que a criança é matriculada na Escola A ela adquire uma agenda escolar, devidamente caracterizada com as cores e o logotipo da escola. Está deve sempre permanecer na mochila da criança, e os pais devem rubricar todos os bilhetes e mensagens enviados através da mesma, evidenciando que estão cientes dos avisos e recados enviados.

Na primeira folha da agenda há um espaço com os dados de identificação da criança e dos responsáveis. A seguir, há uma listagem com as normas de funcionamento da instituição, na qual foram encontrados alguns itens em relação ao uso da agenda, tais como:

- A agenda é de uso diário;
- No caso de perda ou extravio, os responsáveis devem adquirir outra na secretária da escola. O valor referente à mesma será descontado na mensalidade do próximo mês;
- Os responsáveis devem rubricar todos os bilhetes enviados tanto pela professora quanto pela direção (Agenda, 2009, Escola A).

Em cada folha da agenda, existem os seguintes itens: alimentação, sono e necessidades fisiológicas. Também existe um espaço destinado aos recados enviados pela família. Na mesma página há um espaço para a professora registrar, diariamente, aspectos significativos do desenvolvimento e da rotina da criança.

Quando chegam à instituição, as educadoras assistentes retiram as agendas das mochilas e entregam-nas à secretária. Essa funcionária verifica se há algum bilhete enviado pela família, para logo após colocá-la na caixa correspondente a turma da criança. No momento em que as professoras chegam para o horário de trabalho, pegam a caixa, na qual estão as agendas de seus alunos, e seguem para a sala de aula.

Pela sistemática da Escola A observou-se o quanto a agenda é importante no cotidiano desta instituição, no entanto, cabe a pergunta: importante para quem? Para a direção, que com o registro dos bilhetes tem a certeza de que as professoras estão cumprindo o planejamento diário, ou para as famílias, que ficam tranquilas em saber que, tanto os seus filhos quanto as suas solicitações, estão sendo prontamente atendidos.

Pode-se perceber que a agenda também tem como função “expiar” a prática pedagógica das professoras. Então, pergunto-me, porque as professoras não propõem alternativas que favoreçam acompanhamento, por parte das famílias, em relação às atividades realizadas em sala de aula. Talvez pelo fato de alguns professores sentirem-se ameaçados em sua identidade profissional, já que ao se propor o novo, propõe-se também a possibilidade de mudar, e isso se torna, de certa maneira, ameaçador a toda experiência já constituída.

No Projeto Político Pedagógico da Escola B foram encontrados diferentes enfoques sobre a relação escola-família, tais como:

- A ação educativa da escola é organizada sob forma de projetos, nos quais se busca realizar ações sociais fora da escola, enfatizando a relação escola-comunidade como forma de mostrar como as próprias crianças se apropriam do conceito do projeto para dar vida às suas idéias;
- A participação e o envolvimento da família ocorrem através de oportunidades de integração que não se restringem tão somente às reuniões. Os contatos no horário de entrada e saída e as atividades integradoras são oportunidades de trocar informações, visando a comunicação entre os parceiros interativos;
- A aproximação entre instituição e famílias apresenta-se como um fator determinante na Educação Infantil, pois contribui para a construção de vínculos de confiança entre os adultos, estabelecendo combinações, retomando posturas que se refletem nas interações com as crianças, pois cuidar e educar são dimensões presentes tanto na vida familiar quanto no dia a dia da instituição;
- A escola construirá juntamente com os pais, em reuniões, regras de convivência as quais serão aprovadas em Assembléia Geral com a participação de todos os segmentos. Estas regras estarão em constante avaliação e, sempre que necessário, serão trabalhadas pelo coletivo para que o funcionamento seja organizado.
- O retorno aos pais ocorre semestralmente, através de encontros individuais com os mesmos, a fim de estabelecer uma parceria escola-família, onde é entregue um relato individual da criança e um relato geral de todas as construções realizadas por aquele grupo de crianças ao longo do ano.
- Um dos veículos de comunicação escrita entre a família e a escola é a agenda que cada criança recebe por ocasião da matrícula, onde serão colocados bilhetes, listas de regras de convivência, calendário da escola (Projeto Político Pedagógico da Escola B).

Na contracapa das agendas da Escola B estavam registrados alguns dados de identificação do aluno, tais como: nome, filiação, endereço, naturalidade, data de nascimento e endereço. Também havia lembretes e combinações para “um bom atendimento às crianças”, são eles:

- Horários de entrada e saída, seguidos de um alerta: no caso de três atrasos tanto na entrada quanto na saída, o caso será encaminhado ao Conselho Tutelar.
- A criança deverá ser levada até a porta da sala e entregue a uma educadora. Fora do horário, a criança deverá ser entregue na portaria.
- A mochila ou sacola deverá acompanhar a criança todos os dias. Nela deverá trazer sempre a agenda, roupa e calçado adequado.
- Caso necessite conversar mais detalhadamente com as educadoras, agende um horário, a fim de evitar que as crianças fiquem sozinhas enquanto conversam (Agenda 2009, Escola B).

Para finalizar, este documento coloca que “a instituição juntamente com as famílias, auxilia a criança em seu processo de desenvolvimento social, moral e

ético.” Quanto ao uso da agenda como meio de comunicação constava que: “a escola fornece uma agenda, onde estarão fixados todos os bilhetes”. Também alerta os pais que a olhem todos os dias, onde o responsável deverá rubricar ao lado dos avisos, como sinal de que o bilhete foi recebido. E, no caso de extravio da mesma, os pais deverão comprar um novo caderno. Este veículo de comunicação deveria permanecer sempre na mochila da criança.

No entanto, ao conversar com a educadora da Escola B, ela explicou que ela não utiliza mais este sistema, visto que algumas agendas foram perdidas. Desta forma, as agendas disponíveis permanecem numa caixa dentro do armário da professora, sendo utilizada apenas quando é preciso enviar algum bilhete *importante* para os pais. Nem todos os alunos têm esta agenda, e assim, levam o bilhete na mão para entregar ao responsável.

Percebemos que o Projeto Político Pedagógico da Escola B implementa políticas participacionistas, envolvendo uma concepção democrática que compreende a gestão de equipamentos públicos e aspectos que orientam como a escola deve ser conduzida. Esse meio de organização social favorece uma forma não-centralizada de poder administrativo, mas ao mesmo tempo empobrece o atendimento ao desenvolvimento integral das crianças.

Penso que o perfil econômico das famílias usuárias da Escola B contribua para a permanência dos rótulos (*não sabem ler, nem escrever*) construídos pela instituição. A relevância dada pela escola às Assembleias Gerais induz a compreensão de que esse tipo de participação fosse sinônimo de integração, desviando a atenção de outros meios enriquecedores de participação familiar.

Neste contexto, foram encontradas divergências nas instituições educativas quanto à comunicação entre escola e família, estas se tornaram visíveis pelas exigências quanto ao cuidado e a educação das crianças.

## **5.2 Concepções das educadoras sobre o uso da agenda na rotina escolar**

A educadora da Escola A percebe que os pais de seus alunos são muito ocupados, e assim, grande parte dos recados e informações é obtida através da

agenda ou daqueles transmitidos pela secretária. De acordo com a educadora: “Tem mães que nunca falaram comigo, mas eu gostaria que elas fossem mais próximas e acompanhassem melhor o trabalho que está sendo desenvolvido. Isso seria bom para eles e para as crianças também.”

Acrescentou que dificilmente tem contato com os pais, visto que as crianças são deixadas e buscadas na recepção da instituição e, “os pais tem acesso a sala de aula somente em dia de reunião ou em festas” (Educadora, Escola A). Ela constata que a agenda se configura como o principal meio de comunicação, mas salienta que muitos não olham os bilhetes enviados: “Tem família que nunca lê os bilhetes enviados, mas se olham a agenda e veem que um dia da semana não teve recado, vão lá na direção reclamar.”

Quanto ao tempo utilizado para preencher a agenda, a educadora da Escola A relatou que:

Escrever em todas as agendas toma muito do meu tempo, mais ou menos, de quarenta a cinquenta minutos. Demoro bastante, pois tenho que prestar atenção aos possíveis erros de português e no texto que estou escrevendo. Na minha opinião este tempo poderia ser dedicado às crianças e à execução de atividades.

Enquanto a educadora da escola A escreve nas agendas, as crianças brincam livremente. No entender da educadora não seria necessário escrever todos os dias, como é solicitado pela escola, mas apenas em ocasiões excepcionais, como por exemplo, quando uma criança se machuca. Ela explica que quando um bilhete é direcionado para todo grupo, como por exemplo, convites de passeio, início de projetos escolares, entre outros, estes podem ser digitados e colados nas agendas, mas, antes disso, devem ser analisados e aprovados pela coordenação ou pela direção.

Ao escutar o relato desta professora, percebi que não há espaço para que a mesma possa se dedicar a tarefas mais importantes, como por exemplo, observar e registrar as interações e descobertas que as crianças realizam ao brincar, aspectos importantes para acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, auxiliando-a na elaboração das futuras avaliações.

A educadora da Escola A destacou que um dos problemas da escola é que os pais que *mais precisam* não participam da vida escolar dos seus filhos. Ela verbalizou que o mesmo ocorre nas reuniões individuais agendadas. Estes encontros foram

estabelecidos pela direção da instituição, a qual definiu que semanalmente as professoras devem atender dois responsáveis.

Toda quarta-feira temos quinze minutos para conversar com um familiar, em sistema de rodízio. A gente marca um horário certinho. E aí, para o encontro render... Pega o anedotário com as anotações da criança, separa trabalhos que ela fez... Mas, quando chega perto da hora combinada, eles ligam ou avisam, dizendo que não vão poder comparecer (Educadora, Escola A).

No processo de investigação percebi que estes responsáveis são, normalmente, criticados por não participarem, sem que seja feita uma reflexão mais aprofundada, sobre o que talvez os esteja afugentando, e também sobre a relevância das expectativas da escola quanto à atuação da família, como vemos na declaração abaixo:

Quando tem festa, a família toda comparece, vó, vô, irmão... Aproveitam, conversam uns com os outros, esquecendo os filhos na pracinha. Alguns nem elogiam todo o trabalho que foi feito por nós (professoras), nem falam sobre a criança. Agora, quando tem reunião, só vêm aqueles que se interessam pela educação do filho, ou seja, uns três ou quatro (Educadora, Escola A).

A educadora da Escola B afirma que a escola permite que os pais conversem com as professoras sempre quando necessário, desde que seja no horário de entrada ou outro horário previamente marcado, já que dificilmente os encontra no horário da saída. Na sua opinião, esses encontros são “bons”, pois “às vezes a mãe tem só uma dúvida ou quer contar uma coisa que ele fez em casa” (Educadora, Escola B).

No entanto, ao observar a sala de aula da Escola B, percebi que uma mãe solicitou que a professora escrevesse todos os dias na agenda, aspectos do tipo: “o que ele fez”, “se ele se comportou”, pois estava preocupada com as atitudes de indisciplina do filho. Logo após a saída desta mãe, a professora riu e disse: “Ah! Pode deixar!” No entanto, ao perceber minha presença, explicou que é impossível realizar o que a mãe pediu, já que são “muitas coisas para fazer e pouco tempo para realizar tudo”, finalizando com a seguinte frase: “Imagina se todas as mães pedissem a mesma coisa [...] eu ia ficar o dia inteiro escrevendo!”

Acrescentou que não utiliza as agendas com frequência, pois como uma parte dos alunos não as leva para a escola, e a outra teve sua agenda extraviada, ela



prefere deixar os bilhetes com a educadora assistente, e está se responsabiliza de entregar diretamente aos responsáveis que buscam as crianças.

Também relatou que são poucos os pais que utilizam a agenda para se comunicar com a escola, visto que a maioria prefere conversar sobre o desenvolvimento de seus filhos somente na reunião de entrega de avaliação. A professora argumenta que o sistema da agenda “não funciona muito bem”, pois os pais também não as revisam, verificando se há a existência de bilhetes ou recados. Segundo a educadora, ela pensa que está atitude se deve ao fato de “muitos pais não saberem ler e escrever direito”.

O RCNEI (1998) incita a reflexão, ao alertar que o contato direto com as famílias não pode ser substituído por comunicações impessoais, escritas de maneira burocrática, entretanto, é assim que ocorre na prática das educadoras. A educadora da Escola A demonstra estar insatisfeita com os pais, pois sente que seu trabalho não é valorizado ou reconhecido pelas famílias.

A educadora da Escola B fica incomodada por assumir algumas funções que ela acredita serem prioritárias das famílias. O mesmo ocorre com a professora da Escola A, a qual valoriza a proximidade da família com a instituição, mas relata que há constantes cobranças de funções que seriam de responsabilidade das famílias.

A professora da Escola B concebe sua prática pedagógica voltada para o atendimento e o cuidado de crianças pobres ou rejeitadas pelos pais e pela sociedade, desconsiderando os aspectos motor, afetivo e cognitivo de seus educandos.

Os resultados indicam que enquanto a professora da Escola A é cobrada, tanto pela coordenação quanto pelas famílias, a escrever bilhetes e recados nas agendas, a professora da Escola B não tem o mesmo compromisso. Está dinâmica acaba por reforçar o caráter assistencialista da instituição pública, e o educacional da instituição privada. Essa afirmativa remete a uma reflexão pertinente, quanto ao que realmente define a especificidade da Educação Infantil: seriam espaços públicos ou privados, da família ou do Estado, político ou doméstico?

### **5.3 Concepções dos pais sobre o uso da agenda na rotina escolar**

G. (Escola A), dona de casa, possui um menino matriculado nesta instituição e pensa que a agenda complementa o sistema de avaliação da escola, pois:

Através do calendário que vem na agenda sei o que vai acontecer, e assim posso me organizar. Através do portfólio percebo o desenvolvimento de meu filho. Assim, esse conjunto de informações permite um melhor acompanhamento.

A. (Escola A), formada em Administração de Empresas e funcionária pública, mãe de um menino de seis anos e portador de autismo, relata que atualmente os bilhetes são direcionados para a individualidade de seu filho, mas que nem sempre foi assim. Para A.: “Antes escreviam – G. teve aula de informática. – Mas eu sei disso, quero saber o que ele desenvolveu nessa tarde.” A mãe finalizou relatando que depois de realizar várias queixas à coordenação da escola, os bilhetes melhoraram: “Mas só um pouco!”, acrescenta a entrevistada.

P.(Escola A), advogada, mãe de um menino, gostaria que na agenda viesse, com antecedência, um plano mensal, mostrando as atividades que serão trabalhadas. Também disse que as informações que são registradas na agenda são muito breves.

E. (Escola A), arquiteta, mãe de um menino, acredita que somente com os bilhetes registrados na agenda não é possível acompanhar o desenvolvimento de seu filho.

Acho que deveria ter mais contato com a professora, mais reuniões, tanto em grupo quanto individuais, além dos bilhetes escritos nas agendas serem mais explicativos. Às vezes sei qual o projeto que está sendo desenvolvido, mas o nível em que ele se encontra pouco se sabe.

T.(Escola A), advogado, pai de um menino de seis anos e de uma menina de um ano e meio, pensa que a agenda permite uma visão geral do que é realizado na escola, lembrando a família de datas e compromissos na instituição.

C. (Escola B), mãe de uma menina, falou que não utiliza a agenda, pois sua irmã faz parte do Conselho de Pais e, desta forma, “fica sabendo de tudo o que acontece na escola”. Nesta escola há um Conselho formado por um grupo de pais que participam das Assembléias Gerais, onde são apresentadas ou aprovadas

propostas. Está sistemática é exigência da Secretaria Municipal de Educação e é sugerido pelo RCNEI (1998):

Existem oportunidades variadas de incluir as famílias no projeto institucional. Há experiências interessantes de criação de conselhos e associações de pais que são canais abertos de participação na gestão das unidades educacionais (RCNEI, 1998, p.78).

M. (Escola B), mãe de uma menina, afirmou que sempre olha a agenda e assina os bilhetes enviados, mas acrescentou que dificilmente escreve algum recado à professora, preferindo falar pessoalmente.

F. (Escola B), mãe de um menino, disse que não olha muito a agenda, pois se encontra com a professora todos os dias na hora da entrada.

R. (Escola B), mãe de um menino, explicou que não utiliza muito a agenda, já que acompanha as atividades realizadas pelo seu filho através da “pasta de trabalhos” entregue no dia da Avaliação. Essa entrega das avaliações ocorre semestralmente, através de encontros individuais com os mesmos.

A. (Escola B), mãe de uma menina, relatou que não costuma olhar a agenda, mas também explicou que não é necessário, pois ao buscar sua filha conversa com a monitora, a qual relata como foi o dia da criança na escola.

As falas dos pais da Escola A incitam a reflexão sobre as preocupações destas famílias em relação à Educação Infantil. Estas englobam desde o espaço físico, postura pedagógica, preparo dos profissionais, até questões subjetivas como: afeto, empatia, confiança. A relação entre escola e lar deve um dos eixos centrais da Educação Infantil, pois:

Frequentemente, acontece de os pais acharem que quaisquer sentimentos críticos ou antagonísticos que possam ter são ilógicos, subjetivos, e consequência de conflitos pessoais internos, e como resultado eles colocam seus filhos sem reservas nas mãos das autoridades escolares supondo que as *professoras são perfeitas*. Está suposição é injustificável (WINNICOTT, 1936/1997, p.92, grifo do autor).

Na Escola B percebemos que a fala dos pais mostra que o uso da agenda recebeu a responsabilidade de solicitar, de maneira eficaz, faltas “materiais” características da comunidade local. A agenda não é reconhecida como um espaço onde possam compartilhar informações, além de refletir uma postura de que os pais não interferem, pois imaginam que está tudo bem, estes “não são pais ideais,

embora possam ter qualidades convenientes do ponto de vista das autoridades escolares (WINNICOTT, 1936/1997, p.92)".

#### 5.4 Concepções das crianças sobre o uso da agenda

De acordo com as crianças da Escola A, a agenda serve para: "dar notícia e para dizer se ficou comportado ou não" (C1); "ver quem repetiu na hora da janta" (C2); "avisar o que fez na escola" (C3); "lembrar quando vai ser o dia das Mães e o dia dos Pais" (C4); "falar se a gente tá machucado" (C6); "marcar um 'x' para dizer se a gente comeu tudo no lanche e na janta" (C7) e "colocar convite para as avós" (C8).

A partir do olhar da criança 1 a agenda parece se constituir num instrumento punitório, haja vista que através dela a família toma conhecimento sobre o comportamento, em termos de condutas disciplinares, das crianças.

Para a criança 4 a agenda é um instrumento de comunicação das datas comemorativas, caracterizando o *currículo das festividades*, datas em que a família tem livre acesso as dependências escolares.

A mesma dinâmica que foi proposta na foi feita na Escola B e assim foram coletadas as seguintes colocações dos alunos em relação à questão: *Para que serve a agenda?* De acordo com as crianças a agenda serve para: "botar bilhetes" (C1); "colocar capinha" (C2); "escrever os bilhetes" (C3); "colocar os bilhetes dos passeios" (C4); "levar os bilhetes para a mãe ler" (C5); "as mães e as 'profes' escreverem" (C6); e "as mães assinarem" (C7).

Através das falas das crianças percebemos que as mesmas reconhecem e identificam as funções da agenda no cotidiano escolar. No entanto, o conteúdo verbalizado pelas crianças da escola A demonstra certo nível de organização e complexidade que são reflexos de uma proposta pedagógica abrangente, característica da instituição privada.

Na rotina escolar destas turmas foi identificado que, algumas vezes, os pais esqueciam de olhar as agendas e conferir a existência de bilhetes ou recados. Desta omissão, gerava cenas de desconforto e constrangimento para as crianças envolvidas, tal como é relatado a seguir.

A professora estava com o grupo, organizado em um círculo, onde todos permaneciam sentados em almofadas no chão, preparavam-se para ir ao teatro. Enquanto a professora conferia as autorizações enviadas pelas famílias através das agendas, as crianças conversavam entre si. Num certo momento, a professora chama a atenção de uma criança da seguinte forma: “- M., porque a sua mãe não assinou a autorização, agora vou ter que ligar para ela vir aqui e assinar, pois senão tu não vai poder ir ao teatro”. Após esta fala, todos os olhares se voltaram para M., que olhava fixamente o chão com os olhos cheios de lágrimas (Caderno de Campo – Escola A, 10/09/2009).

As falas das crianças e as práticas observadas incitam a reflexão sobre o excesso ou a falta de proteção tanto familiar quanto escolar, demonstrando desequilíbrio na relação de pais e alunos com a escola. Segundo Becker (2003), estes dois extremos são preocupantes, já que o sucesso escolar reside na presença que sabe distanciar-se para favorecer o exercício da autonomia. O autor acrescenta que a ausência é um dos piores comportamentos que se pode esperar dos pais, pois reflete no desenvolvimento psicológico e cognitivo do indivíduo. Ele argumenta que quanto mais se desce nas faixas etárias, tanto mais, pais e escola, têm que trabalhar juntos.

## **5.5 Bilhetes e registros das agendas**

O período de ingresso da criança em uma creche, bem como a sua estada diária neste ambiente configura-se como um momento crítico para todos os envolvidos. No que se refere à díade mãe-criança, há a passagem de um ambiente doméstico e íntimo, para um coletivo com ampliação de hábitos e relações sociais. Trata-se na realidade da primeira transição, de casa para o ambiente escolar com todas as repercussões de um grande evento na vida dos indivíduos.

Os pais demonstraram preocupação com a possibilidade de sofrimento de seus filhos para além do é necessário nesta etapa da vida. Um ciclo se instala: a criança demonstra algum desconforto, os pais se sentem inseguros, e a instituição não se prepara para lidar com as questões emocionais deste momento. A consequência disso é uma relação distante, tensa com alguns episódios de conforto e proximidade e sem perspectiva de bom aproveitamento da situação como uma política nacional.

Rinaldi (2002) coloca que a escola deve ser um espaço integrado à família, relacionando os diversos sistemas.

Os pais, então, começam a experimentar sentimentos que os confundem e amedrontam. Estes sentimentos são percebidos na comunicação *escrita* entre família e escola, a qual parece acontecer com mais frequência na Escola A.

A agenda, nesta instituição, constituiu-se num espaço em que pais e mães podem intervir nas atividades que serão realizadas, ou até mesmo, previstas pela educadora. Sabemos que a aproximação da família auxilia no desenvolvimento das crianças e na própria atuação do professor, mas neste caso, os objetivos da família contrastam com os objetivos da escola.

Comparando o número de bilhetes enviados pela família com o número de encontros entre a família e a escola, constata-se que o primeiro é muito maior que o segundo. Penso que a forma das crianças chegarem à sala de aula, e ao serem retiradas da mesma, poderia ser diferente. Por que não buscar na porta da sala de aula? Por que os pais só podem ter acesso à sala de aula em dias determinados pela direção da escola? Quais são as desvantagens da Escola A de ter, literalmente, as *portas abertas* para as famílias?

Através dos relatos dos pais e da educadora percebemos que ambos almejam mais encontros *pessoais* e acesso a estes mundos tão diversos e complementares que são as instituições escolares e familiares, este aspecto é recomendado pelo RCNEI (1998, p. 78): “entrar todos os dias até a sala onde sua criança está, trocar algumas palavras com o professor pode ser um fator de tranquilidade para muitos pais. Quanto menor a criança, mais importante essa troca de informações.”

Outro ponto seria o conteúdo dos bilhetes enviados pela professora, os quais, em minha opinião, constituem-se numa *prestação de contas* da escola. Questiono-me sobre a validade desta sistemática, já que se presume que o educando realizará todas aquelas atividades descritas nas agendas. Também há o fato de a maioria das crianças receberem o mesmo tipo de recado, como por exemplo: “Aprendemos um jogo novo. Tínhamos que converter unidades em dezenas. Foi muito bacana!”

No bilhete acima, dois aspectos se destacam: primeiro, o tipo de conteúdo que está sendo desenvolvido; segundo, a professora “acredita” que o jogo aplicado foi “bacana” para todos os seus alunos, e que “todos” aprenderam o conteúdo proposto, não considerando suas construções individuais.

É importante destacar o bilhete enviado por uma mãe de aluno portador de necessidade educativa especial da Escola A constava o seguinte: “Está meio difícil fazer com que o G. conclua ou queira fazer os temas. Alguma sugestão, pois nunca fiz tema na minha vida, pois não era a proposta do colégio onde estudei”. Prontamente, a educadora enviou uma resposta à mãe, aliviando sua ansiedade em relação à educação do seu filho: “Hoje vou conversar com a psicóloga para pensarmos na melhor maneira de ajudá-lo. Sempre procuro incentivá-los a fazer o tema para mostrarem aos colegas”.

Nesta troca de informações percebemos a preocupação, tanto da família quanto da professora, em intervir adequadamente no processo educativo da criança. A família costuma buscar na escola respostas para educar seus filhos, mas não é só a família que aprende com a escola: os educadores também aprendem estratégias de cuidado com os pais (ABUCHAIM, 2006).

No entanto, não foram identificados mais bilhetes que demonstrassem esse aspecto tão defendido e propagado pela direção da escola: respeito as individualidades. A criança não é um ser isolado no contexto da sala de aula, e existem ações e procedimentos que se direcionam para o coletivo da turma. Penso que é fundamental, principalmente nesta fase de desenvolvimento infantil, um olhar atento e cuidadoso sobre as características, necessidades e especificidades de cada criança como um ser único.

Na Escola A, as famílias têm bons recursos econômicos e sociais, e uma pessoa disponível, geralmente a mãe, para acompanhar a educação da criança. E, a maioria das famílias, costuma confraternizar fora do ambiente escolar. A partir destas informações, penso o quanto é rápida está fase da primeira infância. Esta etapa, em que os pais podem saber e conviver com os colegas de seus filhos e seus respectivos familiares, poderia ser ainda mais valorizada e fortalecida pela escola. Manter laços de amizade e afeto é um aspecto positivo e contribui para o desenvolvimento pessoal.

Pedir aos pais que realizem tarefas, assumam responsabilidades pelos profissionais, ofereçam ajuda voluntária sistemática ou considerá-los como uma fonte de recursos financeiros indica um desvio na concepção de envolvimento dos pais, tal como explica o bilhete abaixo.

Comprometida com uma educação ampla, que inclui a reflexão e a construção da responsabilidade social e da cidadania, nossa escola convida os alunos e famílias a participarem da Valorização da Consciência Social. Nossa primeira ação será arrecadar garrafas pet que serão doadas e transformadas em brinquedos e materiais ecologicamente corretos (Bilhete enviado pela direção da escola A).

Em relação a esta atividade, o projeto não foi totalmente explicado no informativo, e assim causou reação de desagrado em algumas famílias, como a que escreveu o seguinte bilhete:

Ontem D. chegou muito decepcionado em casa, pois se esforçou muito para conseguir arrecadar as garrafas pet e descobriu que não ganhará nenhum brinquedo feito do mesmo material, o que aconteceu? Na próxima vez que organizarem algo deste tipo, devem se preocupar em não decepcionar essas crianças de seis anos, criando falsas expectativas (Mãe de um aluno da escola A).

Tanto a escola quanto a família são instituições importantes à socialização e à Educação Infantil, esses efeitos são, comprovadamente, positivos. Entretanto, a exigência por parte da escola, e a ausência de procedimentos e de orientações claras que viabilizem uma interação produtiva entre ambas as instituições têm como resultado contatos conflituos entre pais e profissionais da educação.

Escola e família parecem ter expectativas diferentes a respeito da Educação Infantil. Os códigos de conduta, as crenças e as expectativas dos adultos em relação às crianças variam conforme o contexto educacional, o que acaba por colocar essas instituições em confronto, na medida em que cada uma tenta estabelecer suas funções e propriedades (ABUCHAIM, 2006, p.145).

Há alguns fatores que parecem dificultar que os pais participem ativamente da vida escolar de seus filhos. Dentre eles, pode-se citar: as mudanças nas práticas de ensino; o desconhecimento dos assuntos trabalhados na escola; a falta de tempo, em especial para pais que trabalham fora; as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos filhos; o tipo de avaliação feita pela escola; os comportamentos gerais dos profissionais da escola em relação aos pais e às crianças; o desconhecimento de como proceder para enfrentar problemas relacionados às áreas emocionais e sociais dos filhos, etc.

Quanto a isso, percebemos que alguns pais solicitavam por escrito, bilhetes que melhor explicassem a rotina de seus filhos na escola, como podemos averiguar



nos bilhetes registrados abaixo, sendo o primeiro escrito pela professora, e o segundo, pela mãe de um aluno:

Hoje G. desenhou o corpo do peixe por dentro e participou da aula de música (Professora A).

Como assim 'desenhou o corpo do peixe por dentro? Ele respeitou os contornos do peixe, ou desenhou o que o peixe tem dentro dele (mãe da escola A)?

Outras mães também solicitam maiores informações sobre determinadas atividades realizadas na escola: "Perguntei o que era a brincadeira *correio elegante* e ele não soube responder?"; "Como é o jogo *Quem sabe fala?*" Desta forma, é evidente a necessidade de algumas famílias em inteirar-se das situações de aprendizagem propostas na escola para poder interagir com os seus filhos em casa.

Um bilhete enviado a educadora da Escola A explica que: "H. está levando dois livros com matérias sobre o Egito. Gostaria que a consulta fosse feita com cuidado, pois são livros caros e novos". Este é um típico exemplo de conduta dos pais quando permitem que os filhos levem determinados pertences para a escola. Autorizam que a criança leve, mas geralmente delegam à educadora a responsabilidade pelo cuidado e preservação do material. Percebemos que a família está interessada no projeto pedagógico que está sendo desenvolvido, mas com esta atitude ela termina por não estimular o desenvolvimento da autonomia nos seus filhos. Questiono-me se o que é levado para a escola não está apropriado à capacidade de cuidado da criança, porque os pais permitem que seja levado? No cotidiano destas instituições, geralmente isto acontece com determinados materiais escolares e, principalmente com brinquedos.

Percebemos que o uso dos bilhetes tem funções diferentes para cada instituição, na escolar, eles servem para comunicar situações e fatos pedagógicos e sociais, já na familiar, servem também para interferir na prática educativa das educadoras, ou até mesmo para colocá-las em dúvida sobre suas atitudes e posturas na sala de aula, como vemos no bilhete a seguir:

P. está com um galo na testa e disse que foi na casinha do pátio. Ele disse que foi um acidente, mas peço o triplo de atenção com ele e com as outras crianças, pois nesses ambientes estranhos, eles necessitam de supervisão

(mãe da escola A).

Este incidente ocorreu no pátio da escola, um ambiente que a mãe caracteriza como *estranho*, mesmo sabendo que o grupo o frequenta diariamente. Também lembrou à professora que a atenção da mesma, neste momento da rotina, não é suficiente o bastante para garantir a segurança das crianças. A mesma sistemática foi identificada nos bilhetes abaixo:

Olhei o cardápio e vi que hoje tem achocolatado na hora do lanche. Acho que o H. não vai aceitar, mas boa sorte na tentativa. Se ele não quiser oferece leite puro que ele gosta (mãe da escola A).

F. está muito desobediente, ficou de castigo boa parte do final de semana. Gostaria que conversasse com ele e que escrevesse na agenda sobre como ele se comportou na escola (mãe da escola A).

A transferência da responsabilidade familiar para a escola fica evidenciada nos conteúdos dos primeiro e segundo bilhetes. No caso do primeiro, apesar da mãe indicar uma alternativa para a professora, observa-se que ela antecipa, com certa ironia, como a professora deve gerenciar a questão das preferências.

Já, quanto ao segundo bilhete, questiono sobre a continuidade do trabalho pedagógico no contexto familiar. A mãe do aluno tem expectativas em relação à atuação da professora, esperando que esta também interfira na dinâmica familiar, almejando que a professora assuma uma determinada postura e converse com o aluno acerca de sua conduta quando ele não está na escola. A criança começa a ser vigiada nas práticas sociais e disciplinares, agregando a esta experiência o exercício da autovigilância. Como diz Corazza (1998, p. 540),

O indivíduo interior é diagramatizado, de um modo que a subjetivação do homem livre se transforma em sujeição: 1) por um lado, é a submissão ao outro pelo controle e pela dependência, com todos os procedimentos de individualização e de modulação que o poder instaura; 2) por outro, é o apego de cada um à sua própria identidade, mediante a consciência e o conhecimento de si, com todas as técnicas das ciências morais e humanas que formam o saber do sujeito.

A mesma sistemática de transferência de responsabilidades é observada na escola B, entretanto, quem solicita intervenção é a professora quando registra o seguinte: “Hoje foi um dia bem difícil com a L. Ela estava bastante agitada e não cumpriu as combinações. Por favor, converse com ela (professora da escola B)”.

O bilhete denota a inconsistência da informação, haja vista que a mesma não oferece subsídios suficientes para que os pais possam conversar sobre o ocorrido com a criança, tais como, o que significa *dia bem difícil*, quais combinações não foram cumpridas pela criança? Dentro da rotina diária, acredita-se haver um conjunto significativo de combinações, que podem ser categorizadas sob várias dimensões, por exemplo: combinações sobre como realizar uma determinada tarefa, como se portar dentro de uma determinada situação de aprendizagem, como se relacionar com colega, etc.

Ao finalizar a professora solicita que *converse com ela*. Não seria mais lógico se a professora indicasse com objetividade e precisão sobre que combinações não foram observadas sinalizando sobre o que ela deseja que os pais conversem com a criança? Há um pressuposto, por parte da professora, de que a criança tem sempre consciência daquilo que ela não cumpriu ou deixou a desejar. Quantas vezes as crianças recebem advertências sem ao menos ter clareza dos motivos pelos quais estão sendo repreendidas.

O arsenal pedagógico é bastante rico em instrumentos que têm por finalidade tornar visíveis as crianças os seus processos e construções, tais como: a auto-avaliação, as fichas de observação, os registros, as produções escritas, os desenhos, as rodas de conversa, etc. Através de tais mecanismos pretende-se que a criança se tome como objeto para si mesma. No entanto, existem outros instrumentos, citando como exemplo a agenda escolar, que “[...] produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21-22). Assim, durante as leituras dos bilhetes, eu como pesquisadora acredito:

[...] no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nossos pensamentos porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Nos bilhetes abaixo perceberemos que além de, novamente, aparecer a questão da transferência de responsabilidades, identificamos a postura de autoridade das mães, deixando bem claro quem toma as decisões finais no ambiente escolar.

Iremos viajar na quarta-feira e só retornaremos no domingo, assim não poderemos comparecer na festa em homenagem aos avós. Peço que não comente com L. sobre essa apresentação, pois ela está muito entusiasmada e irá ficar triste quando souber que não poderá participar (mãe da escola A).

Quanto ao filme que assistiram ontem, acho que foi totalmente inadequado para a idade deles. Vou falar com a diretora sobre esse assunto pois H. não tem autorização para ver este tipo de filme (mãe da escola A)! (bilhete escrito sobre o filme Harry Potter)

Macedo e Dias (2006) pontuam que o cuidado e a educação de crianças menores de seis anos requerem comunicação diária entre o educador infantil e a família, de tal forma que seja possível identificar necessidades, para saber como atendê-las, combinar determinados cuidados e também a forma de oferecê-los. Estas comunicações são percebidas nas agendas das duas escolas:

Pela segunda vez L reclamou que o colega fica espiando-a quando ela vai ao banheiro. Acredito que nesta idade a curiosidade é normal, contudo me parece que ela está incomodada com a situação. Peço que reforce com os colegas sobre a questão da privacidade (mãe da escola A).

Na sexta-feira o D chegou em casa com o bumbum em estado deplorável de tão assado. Diz ele que pediu para a professora da manhã para ir ao banheiro e que ela disse “só depois”. Então, ele guardou o cocô na bundinha (na saída). Ele não pode trancar o cocô, pois já é totalmente constipado. Quando ele pedir, por favor, mandem-no imediatamente (mãe da escola A).

Após as refeições, E. deve passar fio dental nos dentes (mãe da escola A).

F. não pode ficar no sol e nem pegar umidade. Se tiver febre ligar para o meu celular (mãe da escola A).

Favor colocar o moletom em F. quando esfriar (mãe da escola A).

Peço que M. seja controlada para ver se ela não tem febre (mãe da escola A).

Estou enviando repelente. Peço atenção, pois G. é alérgica e às vezes fica machucada de tanto coçar (mãe da escola A).

A D. está com dois dentes soltos e com um pouco de dor para se alimentar, assim observe-a durante as refeições (mãe da escola A) .

Por favor, não tirar o moletom do J. porque ele está um pouco atacado da bronquite (mãe da escola B).

A orientação quanto ao uso ou manuseio de medicamentos, nas duas instituições, é o de não oferecê-los às crianças sem prescrição médica por escrito. Ambas solicitam às famílias que, no momento da matrícula das crianças, preencham um formulário indicando e autorizando a administração de algum analgésico e antifebril, para situações de emergência.

Quando as crianças apresentam febre no meio do dia, as mães são chamadas pela instituição para levá-las para casa ou para algum serviço de saúde. E, enquanto a criança não dispuser de prescrição médica, ela não poderá voltar a freqüentar a instituição. Esta diretriz é respaldada pelas Secretárias Municipais de Saúde e de Educação.

Apesar da aparente compreensão da conduta adotada, as mães da escola B reclamavam da rigidez desta norma porque, às vezes, não podem sair do trabalho para atender ao chamado da instituição, assim algumas têm o seu pedido solicitado quanto à administração da medicação: “Bom dia! Favor dar a medicação para o M. às 15hs. Obrigado (mãe da escola B)”. Na escola A, as crianças também recebem a dosagem de seus medicamentos, atendendo a solicitação prescrita na agenda pelas famílias: “Dei o antibiótico às 8hs, favor dar novamente às 16hs”.

A administração de medicamentos dentro do espaço escolar pode gerar conflitos entre as famílias e a equipe da instituição, além de comprometer e/ou agravar o estado de saúde do educando. Na visão da família o não-atendimento a estas necessidades adquire diferentes significados, tais como, descuido e descaso por parte da professora (MACÊDO e DIAS, 2006).

Conforme Bhering e Bhering (2007), pais e escola só mantêm uma relação mais aberta e um contato mais direto quando algo diferente acontece com a criança ou quando é estritamente necessário ou, ainda, quando a instituição não consegue, sozinha, resolver problemas relacionados à criança, como por exemplo, aqueles que envolvem saúde e comportamento. Recomendam que para favorecer a comunicação escola-família é necessário um maior contato entre todos os envolvidos (profissionais – educadores - família), para uma compreensão maior sobre os procedimentos adequados para promover o desenvolvimento saudável das crianças.

É fundamental observar, porém, que os objetivos educacionais da família são diferentes dos da escola e que as circunstâncias em que os alunos se desenvolvem

dependem da classe social a qual pertencem, fator este determinante para que haja maior ou menor envolvimento na participação e assistência das tarefas escolares. Rinaldi (2002) enfatiza a que a Educação Infantil é um serviço integrado à família, e por isso, as ações educativas precisam estar conectadas para que o atendimento às crianças atenda as demandas, entenda e acolha as vivências da família.

No mundo ocidental, a família parece sentir-se solitária desde o momento em que a criança nasce. A creche é o lugar que dá apoio à família e aos cidadãos de um novo século, de um novo futuro. A nossa geração pode ajudar a determinar o futuro de nossas crianças. Esta é a razão pela qual não somente devemos trabalhar juntos a fim de entender o que devemos fazer pelas crianças, mas também pedir a elas que se tornem bons pais e bons professores e que formem uma boa sociedade (RINALDI, 2002, p.79-80).

Tanto na escola A quanto na escola B a grande maioria dos bilhetes foi escrita pela figura materna. As mães participantes do estudo, que trabalhavam, mostraram viver uma sobrecarga, o que dificultaria sua participação no contexto escolar. Algumas mães da escola B enfrentavam sérias dificuldades sócio-econômicas, principalmente nos casos em que a mãe exercia, sozinha, as funções de sustento e cuidado dos filhos. A participação da educação dos filhos envolve certas condições, tais como, econômica e cultural.

Capital econômico se traduz em tempo livre (e boa qualidade de vida) para que o pai ou a mãe se dedique ao acompanhamento dos filhos/filhas [...] Capital cultural significa cultura acadêmica e conhecimento atualizado dos conteúdos curriculares e de pedagogia (CARVALHO, 2003, p.211).

Percebemos que a comunicação escrita na Escola B não é tão freqüente quanto na Escola A, e que este aspecto se deve, também, aos baixos níveis de escolaridade e de renda das famílias. Ao ler os bilhetes registrados pelas famílias da escola B identificamos a visão assistencialista que as mesmas têm em relação à escola.

Tia C. se você tiver umas roupas e uns *calçados* para Rodrigo por favor mande porque nossa casa *enxeo* da água perdemos tudo qualquer roupa que tiver na creche para Rodrigo porque não ganhamos mais nada (mãe da escola B).

Tia C. o cobertor que mandou veio na hora certa (mãe da escola B).

O S. terá que sair mais hoje mais cedo pois terá uma festa no posto de saúde e pediram que ele *comparese* será realizado as 14hs. Obrigado pela *compreensão* (mãe da escola B).

Há duas semanas não voltou o casaco cinza do André. Não pode ter sumido da sala de aula. Gostaria muito de tê-lo de volta, pois é o único casaco que ele tem (mãe da escola B).

Nestes bilhetes, percebemos, de uma forma geral, que para os pais, a creche continua sendo um lugar seguro, que fornece o suprimento das necessidades básicas. Assim, para a família da escola B, a relação com a escola infantil se baseia na necessidade dos serviços oferecidos pela instituição:

Os serviços assistenciais fazem parte da história da Educação Infantil brasileira, mas que permanecem até os dias atuais, sendo uma forma de pensar repassada pelo próprio Estado e pelas classes dominantes, evidenciando que:

[...] aquilo que as creches e pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não é a inexistência de uma proposta educativa, mas é esta concepção educacional preconceituosa que está impregnada por todas as suas dobras, concepção que se sustenta não apenas no interior das instituições, mas na própria estrutura social desigualitária (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 3).

Sobre essa realidade, Kuhlmann Jr. (2001) afirma que as instituições destinadas a atender a infância pobre têm uma proposta educacional específica para essa clientela, baseada em uma pedagogia da submissão, isto é:

Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (p.18).

Essa lógica social é apontada por este autor como a única forma que a população encontra para ter acesso a bens e serviços a que tem direito. A infância continua sendo objeto de assistência, onde a educação assume uma finalidade meramente supletiva: *educar para evitar carências na infância*.

Esta discussão deve ser aberta a todos os membros da escola, objetivando que, realmente, ocorra a integração escola-comunidade, via responsabilização pelo espaço público, visando sempre estabelecer uma relação de confiança e respeito

mútuo entre a equipe escolar e as famílias. Ao agir dessa forma, ambas, estarão desempenhando um papel que têm em comum: preparar crianças e jovens para inseri-los na sociedade e desempenhar funções que deem continuidade à vida social, visando à formação do cidadão. Uma escola comprometida passa a ser um *espelho* e uma *nova visão de mundo* para os seres em formação, uma vez que lhes oferece uma rede de interações e de possibilidades para que possam ter direito a uma vida digna.

Vélez (2008) aponta que as instituições necessitam saber como se comunicar de forma eficiente com as famílias, auxiliando-as a encontrar estratégias adequadas para que seus filhos cresçam plenamente, aproveitando o conhecimento sistematizado que a escola tem para oferecer. Também podem incentivar a participação das famílias na escola e esta, ampliar seu envolvimento com a comunidade onde está inserida, não se esquecendo de atualizar suas práticas pedagógicas, voltadas para o comprometimento mútuo, e para o desenvolvimento de metas e tarefas.

A autora sinaliza que esses aspectos precisam ser realizados em regime de parceria, que favoreça a troca de saberes para que a mudança seja contínua, tendo como objetivo uma melhor socialização, o respeito mútuo, confiança e competência, delimitando, claramente o âmbito de atuação de cada uma. A escola tem uma dimensão ética que nunca deve ser esquecida: carrega consigo a obrigação de conscientizar as famílias das classes economicamente desfavorecidas sobre o processo de exclusão de seus filhos, fazendo uso de uma prática educativa dialógica, crítica e libertadora.

Também se constatou uma visão homogênea que a escola B tem das famílias, evidenciado este aspecto no seguinte bilhete que a professora enviou aos pais:

Senhores pais, estamos trabalhando o projeto “Adote um escritor”, sendo que a escritora que virá em nossa escola este ano se chama Lenice Gomes. A obra escolhida pela turma foi *Pererê Pororó*. Gostaria de contar com a sua parceria no sentido de responder a seguinte adivinha: “São dois irmãos, bem irmanados, um se come cru e o outro assado. O que é, o que é?”

No bilhete havia um espaço para preencher a resposta do “adivinha”, no entanto na maioria das agendas foi constatado que não houve nenhum retorno escrito das famílias, e em uma delas havia o seguinte comentário: “Não entendi.”



As profissionais da educação ao se confrontarem com um mundo, possivelmente, diferente do seu, em termos de valores, costumes e condições sócio-econômicas, tende a resistir em querer perceber de que maneira estas famílias se organizam, em descobrir quais são as suas histórias reais. Essa postura parece ser mais fácil, porque reconhecer a diferença sem desvalorizá-la, implicaria questionar suas próprias crenças e valores, desestabilizando seu modo de ver o mundo e ter que mudar, inclusive, sua forma de trabalhar com as crianças e suas famílias.

Percebemos que a maioria dos familiares tem pouco contato com os profissionais da escola e, como consequência, são poucas as informações recebidas sobre seus filhos. Desta forma, a professora da escola B envia bilhetes genéricos relacionados com a programação escolar:

Está marcada para sexta-feira a confraternização das crianças na pizzaria. Os pais, familiares e crianças que quiserem participar pagarão R\$ 12,00 por pessoa. As crianças sairão juntas da escola às 19h. Aquelas crianças que não poderão ir, podem ser buscadas mais cedo. Pedimos que um responsável busque a criança na pizzaria às 20h45.

Realizaremos uma visita à Feira do Livro com as famílias. Cada criança deverá ir com um acompanhante adulto que será responsável por ela no passeio. A inscrição poderá ser feita na secretaria.

Nestes bilhetes, percebemos que a escola parece se relacionar com as famílias, prioritariamente, no sentido de uma exigência de complementaridade, com relação a suas próprias expectativas. Não parece ter ocorrido um movimento sistemático, no sentido de buscar compreender a realidade vivida pelos alunos e suas famílias, bem como é descrito no plano político-pedagógico da instituição. Assim, a escola reforça, através de um papel social estereotipado, a postura submissa e não verdadeiramente participativa dos pais.

A relação entre família-escola, na instituição pública, acaba perpetuando a dinâmica de exclusão das camadas populares, ainda que este mecanismo ocorra, atualmente, de forma mais sutil.

Além disso, a manutenção das relações, tais como estão acontecendo na realidade institucional, faz com que a escola termine assumindo o seu local de poder, estabelecendo uma relação instituída com os pais, sem conseguir, no entanto, uma aliança eficaz.

Rosemberg (2002, p. 5) apresenta em seu trabalho dados que esclarecem como é o atendimento aos pais e alunos no estabelecimento público:

Pais de crianças pobres, de modo geral, têm baixa escolaridade formal e muitas mães pobres são bastante jovens [...] Aproximadamente 40% das mães não completaram a escola primária e cerca de 1 em 5 mães ainda são adolescentes. Estas condições freqüentemente significam que eles não dispõem de habilidades paternas sólidas e que podem não estar prontos para cuidar, eles próprios, de seus filhos. A ausência de habilidades paternas geralmente significa que crianças pobres não dispõem em casa de ambiente que encoraje, posteriormente, o desenvolvimento e sucesso escolar.

A autora também critica a atuação do governo em relação à organização da Educação Infantil no Brasil. Argumenta que esta etapa do ensino não promove a igualdade social, de gênero e raça, como prometem alguns de seus programas, mas que, na maioria das vezes, se caracteriza por um atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois se destinam particularmente aos segmentos populacionais mais pobres. Podemos perceber estes aspectos nos bilhetes abaixo, os quais reforçam o caráter assistencialista da Educação Infantil:

Na sexta-feira as crianças participarão de uma oficina culinária e para isto é necessário alguns procedimentos de higiene. Sendo assim pedimos a colaboração no sentido de aparar as unhas e prender o cabelo da criança para esta atividade.

Estamos renovando as escovas de dente de todas as crianças da escola, conforme solicitado pela Secretaria de Saúde e pela SMED. Para tanto solicitamos que tragam uma escova tamanho infantil (lisa e sem enfeites) até segunda-feira. Quem tiver dificuldade para comprar é só ir ao posto de saúde que eles distribuem gratuitamente.

Em outubro faremos a Semana da Criança, assim estamos solicitando uma contribuição espontânea de R\$ 1,00 e um refrigerante (dois litros) para o piquenique.

Nossa escola foi contemplada com um projeto social, onde teremos oficinas para as crianças e também para os familiares. Este projeto tem como objetivo a geração de renda através do artesanato. Foram oferecidas somente 10 vagas, e assim os inscritos participarão de um sorteio para que possam garantir a sua vaga na oficina de biscuit.

Nesta época do ano começa a aparecer na cabeça das crianças um bichinho que incomoda muito, dando coceira e criando feridas. Para evitar uma grande contaminação, pedimos que limpe e examine a cabeça de seu(a) filho(a) diariamente.

Esse caráter assistencialista da escola B foi identificado nas conversas informais com as profissionais da escola, sendo que na maioria das vezes, os discursos dão ênfase àquilo que os pais não fazem. Regulamentações desse tipo demonstram a continuidade com as políticas do tipo emergencial e compensatório. Para Campos (1993) a educação da pequena infância, tem como meta o combate à pobreza, como se este investimento fosse capaz, por si só, de romper com o círculo vicioso da exclusão social.

Rosemberg (2002) destaca que as diferenças no ambiente cultural e econômico nos advertem que não se devem homogeneizar soluções para um sistema educacional, visto que aquilo que funciona em um país, pode não ser o mais adequado em outro.

A crítica que interponho aos programas "não-formais" não decorre de sua "informalidade", nem do baixo custo em si, mas do fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redunde, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que veem sofrendo histórica e sistematicamente (ROSEMBERG, 2002, p. 6, grifo da autora).

Parece, então, que a escola B necessita refletir sobre o que está funcionando bem e o que, pelo contrário, não contribui para uma relação positiva com as famílias. As próprias bases norteadoras da ação escolar, ou seja, seus documentos oficiais, apesar de trazerem hipóteses sobre as dificuldades, não têm propostas de ação efetivas, e repetem os estereótipos.

Assim, parece ser importante promover no ambiente escolar um diálogo reflexivo entre a prática cotidiana e as bases norteadoras de sua ação. Esta prática cotidiana, se refletida, pode lançar luz às ações efetivas e às não efetivas, sendo este processo fundamental para o estabelecimento de “uma escola que seja plural, porém não seja excludente” (Barbosa, 2006, p. 96).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presente a problemática investigativa que norteou o estudo, neste capítulo final são retomados, em termos de síntese os principais achados do estudo e alguns eixos norteadores que viabilizem a reflexão sobre os modos de utilização da agenda escolar no contexto da Educação Infantil.

Família e a escola encerram institutos de notável importância no contexto de desenvolvimento infantil. Neste sentido, é de extrema relevância que haja sintonia entre as informações por ambas compartilhadas, para que a educação da criança seja abrangente e otimizada.

A trajetória da pesquisadora e as inquietações que foram surgindo ao longo de sua atuação e formação, acadêmica e profissional, mobilizaram a proposição da problemática investigativa *Qual o papel da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família nas Instituições de Educação Infantil?*

Com base nesse problema, foi traçado o objetivo geral de *analisar como a agenda escolar é utilizada nas instituições privadas e públicas de Educação Infantil*. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se: a) Identificar as concepções das crianças, dos pais e das educadoras em relação ao uso da agenda escolar na Educação Infantil; e b) descrever os modos de atuação dos pais e das educadoras no que se refere ao uso da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família.

Os dados gerais coletados relativos às duas instituições de Educação Infantil que se constituíram em campo de investigação do estudo contribuíram para compreender como familiares e educadoras percebem o uso da agenda como meio de comunicação entre estas duas instâncias. No decorrer da pesquisa foram identificadas algumas das tendências presentes nas instituições de Educação Infantil, foco deste estudo, no município de Porto Alegre.

Em relação aos principais achados do estudo é possível salientar que:

a) A escola B fundamentava seus bilhetes registrados nas agendas numa forma de *assistência e cuidado*. Esquecendo que o conceito fundamental de responsabilidade compartilhada entre Estado e família implica um reconhecimento cada vez maior dos pais como parceiros valiosos, com direito a participar ativamente em todo o programa. Esse conceito, entretanto, não é tão simples na prática quanto

na teoria. Já a instituição privada focava seus bilhetes na prática pedagógica, reforçando o caráter educacional da Educação Infantil.

b) Entre as mães da escola B, predomina a concepção de que a professora é uma figura de autoridade, sendo alguém que controla os canais de comunicação com a família. Também é comum a idéia, por parte das mães, de que não devem perguntar muito, pois podem incomodar as pessoas que estão trabalhando.

c) Na escola A, os pais demonstravam suas inquietações, dúvidas e busca de soluções através dos bilhetes redigidos, prática que está relacionada com as suas expectativas, representações sociais e escolarização, que, por sua vez, derivam de seu nível social.

d) A maioria das crianças da escola A permaneciam uma parte considerável do seu dia (em média oito horas) nesta instituição, sendo um dos motivos pelo qual as famílias tanto utilizam a agenda. Percebemos que as vidas destas famílias também são afetadas pelas políticas de serviços da instituição de Educação Infantil.

e) A professora da escola A declarou-se insatisfeita com as ausências e com o descompromisso das famílias, em relação ao que é proposto aos seus filhos. Também evidenciou aborrecimento em relação à atitude de alguns pais de contestarem e tentarem controlar o trabalho educativo. Ela acredita que é vista, pelos pais, como uma concorrente na educação de seus filhos.

f) O tempo despendido pela professora da escola A (entre quarenta e cinquenta minutos) poderia ser melhor aproveitado dentro da rotina pedagógica. Durante este tempo “precioso” a educadora poderia desenvolver e aguçar o seu olhar e a sua escuta em relação ao modo como as crianças brincam e interagem com os colegas, como resolvem seus conflitos, como expressam os mais diversos sentimentos e como se relacionam com o conhecimento.

g) A professora da escola B, apesar de reconhecer a importância da participação das famílias, considerou-as despreparadas e menos competentes que ela própria em relação à educação das crianças. Pensamos que esta posição se deve ao fato das famílias serem de baixa renda.

h) Percebemos que algumas vezes, os familiares não chegavam a ler os avisos e recados registrados nas agendas. Este tipo de situação comprometia as condições do trabalho pedagógico em relação às crianças, além de causarem sentimentos de exclusão e abandono nas mesmas.

i) Quanto à forma de comunicação escola-família, prevalece a maneira tradicional, por meio de reuniões e afixação de avisos nos murais, nos quais são expostos comunicados sobre o expediente e a organização escolar. As reuniões com os familiares são esporádicas e, em geral, servem para atender às demandas da escola em relação às famílias. Percebemos que essa forma de comunicação entre escola-família, tem se revelado insuficiente para manter um contato freqüente com os pais.

Estes resultados sugerem que mais pesquisas são necessárias nesta área, especialmente para avaliar a comunicação via agenda escolar entre família-escola na Educação Infantil.

Família e escola convivem com a criança em diferentes contextos e, por isso, as trocas constantes entre essas instituições contribuem para uma maior compreensão das reais necessidades e possibilidades de cada criança. Uma abordagem integrada pressupõe uma forte parceria entre profissionais e pais baseada em diálogo, confiança, respeito, partilha de conhecimentos e tradições culturais, assim como na participação ativa e sistemática da família no processo de planejamento, implementação e avaliação dos programas.

Muito mais que um sistema de apoio aos pais, que precisam trabalhar, estudar e se engajar na vida social, os contextos escolares são um importante lugar de encontro onde a família e a comunidade podem desenvolver vínculos e redes de proteção social e onde crianças e adultos têm interesse e voz no processo de tomada de decisões. A escola, a família, a comunidade e os indivíduos tem suas subjetividades constituídas dentro deste sistema de idéias, de domínios de saber que funcionam como lugares constitutivos e de construção discursiva pela participação social.

Consideramos que um dos aspectos fundamentais para a construção de uma relação de confiança entre família e instituição, seria a prática de permitir o acesso ao espaço interno das escolas; assim, os familiares podem observar de perto a instituição em que o filho vai permanecer durante o dia, conhecer os colegas de classe, conversar com o educador responsável e ver o local onde as refeições são preparadas e servidas

Feitas tais considerações, os achados do estudo sinalizam para a potencialidade da temática investigativa apontando para a importância de dar

continuidade ao estudo iniciado nesta investigação. Urge a necessidade de buscar subsídios e construir estratégias que viabilizem o aprimoramento dos modos de comunicação entre escola e família nas Instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, ao finalizar esta investigação revisitando os achados do estudo, penso que uma das possibilidades de dar continuidade à pesquisa, no âmbito do doutorado, é ampliar a discussão sobre os diversos modos de relação entre escola e família fazendo uma interlocução com a abordagem discursiva de Michel Foucault. Os discursos são produzidos, institucionalizados e distribuídos por diferentes instâncias e agências reguladoras, difusoras, formadoras, financiadoras e executoras dos recursos discursivos no campo da Educação Infantil. Eis o novo desafio que me coloco!

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Prosições**, Campinas, São Paulo vol.20, nº.3., p. 14-19, set./dez. 2009.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Família e escola de Educação Infantil: companheiras de jornada**. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismo à complexidade**. In: Reunião da ANPEd, 24, 2001. p. 1-16.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa : 70, 2004.

BASSEDAS, Eulàlia. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. In: Reunião da ANPEd, 24, 2001. p. 1-16.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre : Artmed, 2003.

BHERING, Eliana e BHERING, Eliana. **A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais**. In: Reunião da ANPEd, 30, 2007. p. 1-18.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4 a 6 anos**. In: Reunião da ANPEd, 29, 2006. p. 1-16.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm) Acesso em 20 de outubro de 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB).



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 20 de outubro de 2009.

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

BRASIL. Parecer CEB 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Retirado em 24/11/2009 do Ministério da Educação, [http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB22\\_1998.pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB22_1998.pdf).

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 3, de 03/08/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16/05/2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. **A regulamentação não-regulada das instituições de Educação Infantil no município de Porto Alegre**. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. (1998). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CARVALHO, Eronilda Maria Goés de. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: BA, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Participação dos pais na escola? Modos de educação, relações de gênero e relações escola-família. In: **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar**. Org. SILVEIRA, Maria Lucia. São Paulo: 2004.

CARRARO, Renata. A necessária parceria entre a escola e a família. **Revista criança**, Brasília, DF, n.42, 2006.

CORAZZA, Sandra. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.

CORSARO, William. **We're friends right?** Inside kids'culture. Washington D.C., Joseph Henry Press, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira e BARBOSA, Maria Carmem. As instituições de Educação Infantil e a comunidade. In CRAIDY, Carmem Maria (org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 27-30.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115: São Paulo, 2002.

Faria, A.L.G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: A.L.G. de Faria & M.S. Palhares (Orgs.), **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Carlos: UFSCar, 1999, p.67-98.

FERNANDES, Letícia Prezzi. Quem aprende na Educação Infantil? A escola ensinando a ser boa-mãe. **Cadernos Educação/ UFRGS**. Vol.31 – Nº01, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 6 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Educação Infantil no século XXI**. Revista - Pátio Educação Infantil. Ano VI, nº18, Nov 2008/fev 2009.

FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena e CAMPOS, Maria Malta. **Qualidade na Educação Infantil**: alguns resultados de pesquisas. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1 – 18.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas de educadoras da pequena infância**: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. In: Reunião da ANPEd, 28, 2005. p. 1-16.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedo e materiais pedagógicos**. In: Reunião da ANPEd, 23, 2000. p. 1-44.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil**: para retomar o debate. In: Reunião da ANPEd, 24, 2001. p. 1-22.

\_\_\_\_\_. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. Nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr . 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU: 1986.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de e DIAS, Adelaide Alves. **O Cuidado e a Educação enquanto prática indissociáveis na Educação Infantil**. In: Reunião da ANPEd, 29, 2006. P. 1-17.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTIOLI, Olga Ceciliato. Instituições de Educação Infantil: suas histórias e significado. In: **Revista Perfil**. Assis, SP, 1994.

MEDEIROS, Teresa Régia Araújo. A participação da família na prática curricular da Educação Infantil. **Revista Pátio**, Porto Alegre, RS, ano vii, nº28; p. 13-17, novembro 2003/janeiro 2004.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A formação de profissionais da Educação Infantil: em foco, a relação teoria e prática**. In: Reunião da ANPEd, 26, 2003. p. 1-16.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

RÉGIA, Teresa e MEDEIROS, Araújo. A participação da família na prática curricular da Educação Infantil. **Revista Pátio**, ano VII, nº28, p. 12-16, Nov/2003-Jan/2004.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: **Bambini: A abordagem italiana à educação infantil**. GANDINI, L.; EDWARDS, C. Porto Alegre: ARTMED, 2002, p.75-80.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2003.

ROCHA, Eloisa Acires C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 43-51.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Nadir Zago, Marília Carvalho, Rita Vilela (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002.

SECCHI, Leusa de Melo e ALMEIDA, Ordália Alves. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar**. In: Reunião da ANPEd, 30, 2007. p. 1-16.

SILVA, Ana Paula Soares e ROSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. **Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** In: Reunião da ANPEd, 23, 2000. p. 1-13.

SILVA, Raquel Liane. Papéis invertidos. **Zero Hora**, Porto Alegre, 21 out. 2008. Editorial

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. **A Interação Família-Escola frente aos Problemas de Comportamento da Criança: Uma Parceria Possível?** Porto Alegre: PUCRS, 2007. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia), Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

SIMÃO, Márcia Buss. **Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. In: Reunião da ANPEd, 31, 2008. p. 1-18.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A produção científica sobre Educação Infantil no Brasil nos programas de Pós Graduação em Educação**. In: Reunião da ANPEd, 23, 2000. p. 1-12.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A contribuição das Pesquisas de Pós-Graduação em Educação: Orientações Pedagógicas para Crianças de 0 a 3 anos em Creches**. In: Reunião da ANPEd, 24, 2001. p. 1-15.

SZYMANSKI, Heloísa Gomes. **Educação para a família: Uma proposta de trabalho preventivo**. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 34-39, 1994.

\_\_\_\_\_. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VÉLEZ, Mercedes Blasi. Vínculos entre famílias e profissionais na construção do processo educativo. **Revista Pátio – Educação Infantil**. Ano VI; nº17, p. 18-21, jul/out 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. Pesquisa em Educação: a observação. Série Pesquisa em Educação, v.4, Brasília, 2003.

WINNICOTT, Donald.(1936) A professora, os pais e o médico. In: SHEPHERD, R. (Org.) W.D. Winnicott: Pensando sobre crianças. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZAMBERLAN, M. A. T., Camargo, F. & Biasoli-Alves, Z. M. M. **Interações na família: Revisões empíricas**. Em M. A. T. Zamberlan & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.), Interações familiares: Teoria, pesquisa e subsídios à intervenção (pp. 39-57). Londrina: UEL, 1997.

## APÊNDICE A - Termo de autorização para a realização do estudo

### CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE

Canoas, julho de 2009.

Prezada Senhora

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é *O papel da agenda escolar no cotidiano das Instituições de Educação Infantil: uma questão em debate*. A problemática investigativa é: *Qual o papel da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família nas Instituições de Educação Infantil?*

Com base nesse problema, o objetivo geral da pesquisa é *analisar como a agenda escolar é utilizada nas instituições privadas e públicas de Educação Infantil*. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se: a) Identificar as concepções das crianças, dos pais e das educadoras em relação ao uso da agenda escolar na Educação Infantil; e b) descrever os modos de atuação dos pais e das educadoras no que se refere ao uso da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família.

A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento, do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle). A pesquisadora responsável é a mestranda Ana Simara Fragoso Kilpp a qual poderá ser contatada pelo telefone 0xx(51) 32463469 ou através do email [anasimarafragoso@bol.com](mailto:anasimarafragoso@bol.com).

O campo de estudo escolhido são duas escolas de Educação Infantil, sendo uma da rede privada e outra da rede pública de ensino, situadas na cidade de Porto Alegre.

Foi explicado que a coleta de dados será realizada através de entrevista semi-estruturada contendo algumas questões estabelecidas a priori e outras que serão acrescentadas no decorrer da entrevista. Também se procederá à análise documental, utilizando para isso o planejamento, o Projeto Político Pedagógico, as atas de reunião, as agendas escolares.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,  
Ana Simara Fragoso Kilpp

Para  
Diretora da “Escola A”.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento para os responsáveis– Entrevista (Livre e esclarecido)

Prezado responsável!

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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade, RG \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa *O papel da agenda escolar no cotidiano das Instituições de Educação Infantil: uma questão em debate*.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo: *Qual o papel da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família nas Instituições de Educação Infantil?*

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa é ***analisar como a agenda escolar é utilizada nas instituições privadas e públicas de Educação Infantil***. Quanto aos **objetivos específicos, destacam-se:** a) Identificar as concepções das crianças, dos pais e das educadoras em relação ao uso da agenda escolar na Educação



Infantil; e b) descrever os modos de atuação dos pais e das educadoras no que se refere ao uso da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família.

O campo de estudo escolhido são duas escolas de Educação Infantil, sendo uma da rede privada e outra da rede pública de ensino, situadas na cidade de Porto Alegre.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir. A coleta de dados será realizada através de entrevista semi-estruturada contendo algumas questões estabelecidas a priori e outras que serão acrescentadas no decorrer da entrevista. Também se procederá à análise documental, tendo ênfase os bilhetes redigidos tanto pela família quanto pela professora na agenda escolar.

3º - Foram descritos os benefícios para o aprimoramento e qualificação das práticas educativas na Educação Infantil que poderão ser obtidos através do estudo.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com a pesquisadora responsável Ana Simara Fragoso Kilpp a qual poderá ser contatada pelo telefone 0xx(51) 32463469 ou através do email [anasimarafragoso@gmail.com](mailto:anasimarafragoso@gmail.com).

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo.

Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a

serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas.

A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2009 (dia, mês).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento para as educadoras– Entrevista (Livre e esclarecido)

Prezada Educadora!

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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade, RG \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa *O papel da agenda escolar no cotidiano das Instituições de Educação Infantil: uma questão em debate*.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo: *Qual o papel da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família nas Instituições de Educação Infantil?*

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa é ***analisar como a agenda escolar é utilizada nas instituições privadas e públicas de Educação Infantil***. Quanto aos **objetivos específicos, destacam-se:** a) Identificar as concepções das crianças, dos pais e das educadoras em relação ao uso da agenda escolar na Educação

Infantil; e b) descrever os modos de atuação dos pais e das educadoras no que se refere ao uso da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família.

O campo de estudo escolhido são duas escolas de Educação Infantil, sendo uma da rede privada e outra da rede pública de ensino, situadas na cidade de Porto Alegre.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir. A coleta de dados será realizada através de entrevista semi-estruturada contendo algumas questões estabelecidas a priori e outras que serão acrescentadas no decorrer da entrevista. Também se procederá à análise documental, tendo ênfase os bilhetes redigidos tanto pela família quanto pela professora na agenda escolar.

3º - Foram descritos os benefícios para o aprimoramento e qualificação das práticas educativas na Educação Infantil que poderão ser obtidos através do estudo.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com a pesquisadora responsável Ana Simara Fragoso Kilpp a qual poderá ser contatada pelo telefone 0xx(51) 32463469 ou através do email [anasimarafragoso@gmail.com](mailto:anasimarafragoso@gmail.com).

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo.

Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a

serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas.

A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2009 (dia, mês).

\_\_\_\_\_  
Assinatura da educadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento para os pais ou responsáveis pelas crianças – Participação na Dinâmica em sala de aula (Livre e esclarecido)

Prezado responsável!

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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade, RG \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, autorizo de livre e espontânea vontade meu (minha) filho(a) \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa *O papel da agenda escolar no cotidiano das Instituições de Educação Infantil: uma questão em debate*.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo: *Qual o papel da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família nas Instituições de Educação Infantil?*

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa é ***analisar como a agenda escolar é utilizada nas instituições privadas e públicas de Educação Infantil***. Quanto aos **objetivos específicos, destacam-se:** a) Identificar as concepções das crianças, dos pais e das educadoras em relação ao uso da agenda escolar na Educação

Infantil; e b) descrever os modos de atuação dos pais e das educadoras no que se refere ao uso da agenda escolar enquanto um instrumento de comunicação entre a escola e a família.

O campo de estudo escolhido são duas escolas de Educação Infantil, sendo uma da rede privada e outra da rede pública de ensino, situadas na cidade de Porto Alegre.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir. A coleta de dados será realizada através de uma roda de conversa, envolvendo o grande grupo.

3º - Foram descritos os benefícios para o aprimoramento e qualificação das práticas educativas na Educação Infantil que poderão ser obtidos através do estudo.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com a pesquisadora responsável Ana Simara Fragoso Kilpp a qual poderá ser contatada pelo telefone 0xx(51) 32463469 ou através do email [anasimarafragoso@gmail.com](mailto:anasimarafragoso@gmail.com).

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo.

Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação de meu (minha) filho(a) é isenta de despesas.

A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização à pesquisadora responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando a privacidade de meu(minha) filho (a). Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2009 (dia, mês).

---

Assinatura do responsável

---

Assinatura da pesquisadora responsável

---

Assinatura da Orientadora



## **APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista semi-estruturada com pais e mães**

Idade:

Profissão:

- 1) Desde que idade seu(a) filho(a) frequenta esta instituição de Educação Infantil?
- 2) O que lhe motivou a colocar o seu(a) filho(a) nesta instituição?
- 3) Em que momentos do dia você encontra seu(a) filho(a)? Quando estão juntos, ele(a) lhe conta o que realizou na escola?
- 4) Como você percebe o seu relacionamento com o(a) professor(a)?
- 5) Como faz para acompanhar as atividades que estão sendo desenvolvidas na escola? Estes meios são satisfatórios?
- 6) Como acontece a sua participação no contexto escolar?
- 7) Em sua opinião, qual a função da agenda escolar?

**APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista semi-estruturada com as educadoras**

Idade:

Formação profissional/ acadêmica:

- 1) Em que momentos da rotina tu tens contato com as famílias? Na tua opinião, esses momentos são suficientes?
- 2) Como você percebe a participação dos pais na rotina escolar da criança?
- 3) Como se dá a integração da família com a escola?
- 4) Como você percebe o seu relacionamento com os familiares?
- 5) Como a família acompanha as atividades escolares da criança?
- 6) De que forma tu ficas sabendo dos recados ou informações transmitidos pelas famílias?
- 7) Você encontra alguma dificuldade no diálogo com a família?
- 8) Em sua opinião, qual a função da agenda escolar?