



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

**INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANTIGAS QUESTÕES PARA NOVOS DESAFIOS**

LUANA FERREIRA DE ARAÚJO

RIO DE JANEIRO

2014

**INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANTIGAS QUESTÕES PARA NOVOS DESAFIOS**

LUANA FERREIRA DE ARAÚJO

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Marcio da Costa Berbat (Orientador)
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro
Junho
2014

INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANTIGAS QUESTÕES PARA NOVOS DESAFIOS

LUANA FERREIRA DE ARAÚJO

Avaliada por:

Data: ____/____/____

Anelise Pires Reynozo da Silva

Escola de Educação – LIPEAD

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

*“Ninguém educa ninguém,
como tampouco ninguém se educa a si mesmo:
os homens se educam em comunhão,
mediatizados pelo mundo”.*

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que me permitiu a oportunidade de concluir mais essa etapa tão importante em minha vida.

Aos meus pais que se empenharam para a conclusão desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar forças e perseverança para não desanimar, acreditando que seria possível.

Aos meus amados pais Nelson e Eliane, pelo amor, esforço, empenho e dedicação ao longo da minha vida acadêmica, e também em outras caminhadas me educando e ensinando valores.

Ao meu irmão Leonardo sempre me animando, quando me sentia abatida pelas dificuldades nessa trajetória.

A minha querida avó Barbara que sempre sonhou e torceu comigo para a realização desse sonho.

Dedico ao meu orientador Marcio da Costa Berbat pela dedicação incansável, orientação, atenção para elaboração e conclusão desse trabalho.

Ao meu namorado Leandro por toda paciência nos dias mais difíceis e estressantes. Todo o seu carinho e amor, sempre disposto a me ajudar.

As minha amigas e companheiras de graduação Roberta e Adriana, por terem vivenciado esta etapa comigo, amigas para vida toda que a faculdade me presenteou.

Dedico a minha querida amiga Natália pelo carinho, apoio e ajuda no desenvolvimento do trabalho.

Meus sinceros agradecimentos a todos que colaboraram de maneira direta ou indiretamente para que a conclusão desse trabalho se tornasse realidade.

A professora Anelize Pires Reynozo da Silva, por ter aceitado generosamente ler e avaliar este trabalho.

LUANA FERREIRA DE ARAÚJO. INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANTIGAS QUESTÕES PARA NOVOS DESAFIOS. Brasil, 2014, 48 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo pensar a relação família e escola na educação infantil, como fenômeno social, no Rio de Janeiro, a partir experiência de uma trajetória em docência em instituição de ensino privada. No primeiro capítulo, dialogamos na perspectiva da narrativa docente para integrar e deixar claro o objetivo e justificativa da pesquisa com essa temática, com tanta importância para o processo de institucionalização da educação infantil como direito no país. No segundo capítulo, integramos a discussão sobre escola e família na sociedade, trazendo o histórico da educação infantil no país, passando pela legislação e diretrizes nacionais. No terceiro capítulo, apresentamos a experiência na escola, refletindo sobre a dificuldade vivenciada no contexto carioca. A pesquisa dialoga com autores da área, como Kramer e Oliveira. O trabalho está pautado na necessidade de repensar a participação da família na escola de hoje, incluindo o próprio conceito de família no século XXI.

Palavras-chave: família; escola; educação infantil.

INDICE DE SIGLAS

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DCNEI - Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – O Movimento Brasileiro de Alfabetização

RCNEI - Referencial curricular nacional para a educação infantil

SEAC – Secretaria Especial de Ação Comunitária

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

ÍNDICE DE FOTOS

Foto 01 – _____	32
Foto 02 – _____	32
Foto 03 – _____	33
Foto 04 – _____	33
Foto 05 – _____	34
Foto 06 – _____	34
Foto 07 – _____	35
Foto 08 – _____	35
Foto 09 – _____	36
Foto 10 – _____	36
Foto 11 – _____	37
Foto 12 – _____	37

Sumário

Resumo	07
Introdução	11
Capítulo 1: Minha História Docente	
1.1: Como Tudo Começou	13
1.2: Como Cheguei à UNIRIO e as Mudanças na minha Prática Docente	14
Capítulo 2: Contextualizando Família e Educação Infantil	
2.1: Panorama Histórico da Educação Infantil no Brasil	17
2.2: A Educação Infantil na Legislação Educacional	24
2.3: A Interação Família versus Educação Infantil no Contexto Brasileiro	30
Capítulo 3: A Escola XYZ	
3.1: Origem e Estrutura	33
3.2: A Experiência de Horário Integral na Escola Privada Carioca	40
3.3: Exemplos de Atividades de Integração Família x Escola	41
Considerações Finais	44
Referências Bibliográficas	46

INTRODUÇÃO

Inicialmente devemos entender a escola e a família, como instituições sociais cujo relacionamento deve ser feito de maneira permanente e dinâmico, com intuito de promover o desenvolvimento do indivíduo como um todo, ou seja, atingindo as esferas sociais, culturais e emocionais.

Entendemos que a escola desenvolve o indivíduo, não somente através de conhecimentos específicos, mas também para a vida em sociedade, já que este deverá cumprir seu papel no constructo social. Já a família participa desse processo, auxiliando no âmbito afetivo, social e cognitivo.

Kramer (2002) afirma que:

Finalmente, sabemos que o trabalho conjunto escola-famílias é um dos maiores desafios de uma proposta pedagógica, na medida em que reflete uma problemática social mais ampla. De um lado, a população não sente como seu um espaço público, mas muito ao contrário, considera que a rua, a praça, a praia, o telefone ou a escola pública não são de ninguém. De outro lado, as pessoas não se sentem responsáveis pelas instituições particulares como uma escola, que assim, “deve ser cuidada pelo seu dono específico”. Nesse sentido, é preciso compreender os fatores sociais e políticos que estão em jogo na relação escola-famílias, não acusando ou culpando os pais quando não participarem da vida escolar e simultaneamente, buscando as formas de aproximá-los da nossa proposta e de aproximarmos-nos de seus interesses (KRAMER, 2002, p.13).

Ao longo do presente trabalho, pretendemos discutir o conceito, que avaliamos ser de suma importância e de grande relevância para a educação, que é a relação família-escola.

Este trabalho foi desenvolvido em três capítulos: no primeiro capítulo discorremos sobre minhas experiências de vida enquanto professora em potencial, que vem ajudando a construir em mim uma verdadeira prática docente. Além disso, expõe minha trajetória na UNIRIO e o início de minha prática docente.

No segundo capítulo foi desenvolvido um histórico da educação infantil no contexto brasileiro, relacionando-a com os referenciais legais que garantem o atendimento

dessa modalidade educacional. O terceiro capítulo foi baseado na escola XYZ¹, falando sobre a história e a estrutura da instituição. Também nesse capítulo, foi feito um relato de minha experiência no horário no turno integral e finalizamos o capítulo abordando os tipos de atividades ocorridas na escola que visam promover a interação família-escola.

¹ XYZ é um nome fictício. A escola não é “identificada” por motivos de autorização e ética na pesquisa acadêmica.

Capítulo 1: Minha História Docente

1.1: Como tudo começou

Tudo começou há tempo ainda na infância onde minha brincadeira preferida era brincar de “escolinha” com minhas amigas e o papel principal que eu gostava de assumir era o de professora. Nessa fase a fantasia de ser professora era realizada com minhas bonecas, essas se tornavam minhas alunas e foi assim que desde muito nova expressei meu desejo de ser uma educadora. Essas lembranças estão guardadas comigo, com muito carinho e nas lembranças de meus familiares que participaram de todo esse processo.

Minha inserção na escola se deu aos três anos de idade, em que cursei a educação infantil, momento crucial para minha formação pessoal. Nesse momento da minha vida muitos profissionais, principalmente as professoras da educação infantil, contribuíram para minha escolha profissional. Recordo-me com muito carinho de muitos deles e foram pessoas que marcaram minha infância positivamente

Durante certo período de minha vida, aos cinco anos de idade, com o nascimento de meu irmão mais novo, passei a apresentar atenuantes mudanças de comportamento, o que chamou atenção de minha família e de minha professora. Por um tempo precisei de um acompanhamento especial e afirmo que a importância da interação família-escola nesse momento foi de suma importância para que eu pudesse superar essa fase com sucesso.

Ao longo do tempo passei da educação infantil para o ensino fundamental e nesse momento foi que surgiram experiências que não foram positivas. Lembro-me perfeitamente de uma professora de matemática da qual, não só eu como diversos colegas de classe, tinha verdadeiro “pânico” de suas aulas. A professora submetia os alunos a situações de constrangimento e humilhações e desde então passei a me questionar sobre verdadeiro papel do professor.

Durante minha adolescência esse sentimento se intensificou com o passar dos anos em que vivenciei situações nas quais os professores se mostravam profissionais insatisfeitos e desmotivados e isso se refletiu no meu processo ensino-aprendizagem. Como solução para alguns desses problemas organizei diversos grupos de estudo nos

quais eu e meus colegas trocavam conhecimentos e tirávamos dúvidas, a fim de minimizar as dificuldades encontradas pelo excessivo conteúdo de disciplina e uma má atuação do professor.

Arduamente conclui meu ensino médio, no entanto por me sentir com certo déficit de conhecimento em algumas disciplinas, não me vi preparada para fazer os exames do vestibular e a alternativa encontrada por mim foi ingressar em um curso pré-vestibular.

Essa nova etapa foi feita em um curso pré- vestibular e foi nesse momento que pude ter uma visão do ser professor. Os educadores que ali lecionavam mostravam prazer, atenção e davam aos alunos todo o suporte necessário. E foi nesse momento que meu desejo de professora se amadureceu, deixei de lado aquela concepção infantilizada da época das brincadeiras de “escolinha” e passei a ver uma real possibilidade de ingressar na faculdade de educação e começar minha trajetória de professora em potencial.

Através do curso pré-vestibular fiz vários testes vocacionais e o resultado quase que unanime foi para área de humanas, o que só fez confirmar minha escolha que foi a de ingressar na faculdade de educação.

1.2: Como cheguei a UNIRIO e as mudanças na minha prática docente

Após um árduo período de privações e dedicação aos estudos tive a excelente notícia de que havia sido aprovada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para o curso de pedagogia. O ingresso na faculdade veio acompanhado de muitos sentimentos, o primeiro deles foi o de felicidade e sentimento de dever cumprido, juntamente com o sentimento de orgulho dos meus pais, foi gratificante, já que para eles que não tiveram acesso ao nível superior, era uma realização pessoal. O segundo sentimento foi de medo e insegurança por ser um universo totalmente diferente. A universidade UNIRIO fica localizada no bairro da Urca e nunca estive tão longe de minha casa e sozinha.

Passada essa fase impactante de transição entre a adolescência e a vida adulta de universitária, pude fazer meus primeiros períodos do curso com muita tranquilidade,

pois tive o benefício de apenas me dedicar à faculdade, já que tive ajuda financeira de meus pais. Nesse momento os horários da Unirio eram realmente muito apertados, presenciei muitos colegas desistirem do curso por não conseguirem conciliar trabalho e faculdade.

No tempo em que frequentei a UNIRIO vivenciei a reformulação curricular do curso de pedagogia onde optei pela nova versão curricular, pois essa passou a possibilitar a me formar com mais habilitações.

A partir do quarto período senti grande necessidade de começar a fazer um estágio remunerado para adquirir experiência em prática docente, além de servir como uma complementação financeira do que meu pai me dava, uma vez que não estava sendo suficiente ele arcar com esse gasto sozinho.

Minha primeira experiência como estágio foi em uma escola localizada no bairro de Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro, vale ressaltar que preferi em meu relato pessoal não expor os nomes das instituições de ensino, por uma questão de preservação. A escola era pequena, as turmas tinham um número reduzido de crianças, estagiei na turma do segundo ano do ensino fundamental, com uma turma que possuía apenas 10 alunos, dentre esses alguns deles tinham necessidades especiais e nesse momento me encontrei em uma situação de grande dificuldade, já que não sabia como agir e lidar com esse grupo, até mesmo pelo fato de não ter tido a disciplina de educação especial na faculdade, minha imaturidade universitária e profissional me fez desistir do estágio com apenas três meses.

Após um tempo sem estar em sala de aula, surgiu à oportunidade de trabalhar como assistente de turma de uma instituição de ensino localizada no bairro do Cachambi, zona norte do Rio de Janeiro. Nessa instituição permaneci por mais de um ano, auxiliando em diversas turmas de educação infantil, ensino fundamental I e o turno integral.

Essa experiência enriqueceu muito a minha prática como professora, em potencial com oportunidade de observar a prática docente em sala de aula e com isso adquirir muito conhecimentos práticos. Minha segunda experiência profissional enriqueceu bastante meus conhecimentos e experiência, no entanto tinha seu lado negativo, ocupava grande parte do meu tempo, afetando não só minha dedicação à

faculdade, como minha saúde que ficou debilitada. Nesse período de dificuldade optei por pedir demissão e voltara me dedicar a minha formação na UNIRIO.

Realizei também estágio na coordenação de um curso na área de ciências náuticas, no qual fiquei cinco meses, e optei por não renovar o estagio, pois constatei que não estava atuando na área em que me interessava, além disso, pude perceber que o que realmente me fazia realizada era estar em sala de aula, a verdadeira pratica docente.

Logo após vivenciar essa experiência, consegui um estagio em uma instituição de ensino de grande porte localizada em Ipanema, zona sul do Rio de Janeiro, na qual estagiei por alguns meses e devido ao excelente trabalho desempenhado por mim e já adquirido certa experiência na educação infantil, me foi oferecida uma vaga no turno integral para trabalhar com crianças de 2 a 4 anos de idade, no período da tarde. Atualmente encontro me atuando na mesma função, auxiliando no processo ensino-aprendizagem por meio de atividades extraclases, convivência, integração e lazer.

Mediante as minhas experiências em sala de aula sinto que optei pela profissão correta e sinto me realizada a trabalhar na educação infantil, pensando e repensando todos os momentos sobre a responsabilidade docente que nós educadores temos ao estar atuando dentro de sala de aula.

Capítulo 2: Contextualizando Família e Educação Infantil

2.1: Panorama histórico da Educação Infantil no Brasil

Esse capítulo tem como objetivo principal fazer um panorama histórico da educação infantil no Brasil, mostrando como se deu o processo de evolução, no que tange ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Entendemos que aos nos propormos a fazer uma investigação a cerca da educação infantil, pretendemos fazer uma reflexão a respeito de todos os desafios que foram encontrados ao longo de todo esse processo. Muitas foram às mudanças identificadas durante um longo período em que a educação saiu do papel de assistencialista até os dias atuais, em que também possui cunho pedagógico.

Durante um longo período a responsabilidade pela educação das crianças estava centrada na família, tendo seu alicerce principal como a mãe. Os adultos eram responsáveis por ensinar hábitos e costumes e lhe ensinando tudo que precisavam para a vida em sociedade.

A concepção que se tinha da infância até então era de abandono, descaso e caridade, assim sendo o atendimento que era oferecido às crianças era precário. Devido a esse motivo, os índices de mortalidade infantil e acidentes domésticos eram elevados, devido ao risco de morte pelas condições de saúde e higiene. De acordo com Áries (1981), as famílias que perdiam seus filhos não se comoviam, pois a quando uma criança morria não fazia falta e qualquer outra poderia substituir.

No final do século XIX com a inserção da mulher no mercado trabalho, era necessário encontrar um local que ficasse responsável pelos cuidados dessas crianças, enquanto seus pais trabalhavam. No Brasil o surgimento de creches, orfanatos e asilos se deram a partir de uma perspectiva assistencialista, voltado para um atendimento caritativo, o que diferenciou essas instituições das demais que tiveram origem nos países europeus e norte-americanos, em que seus objetivos estavam voltados para o atendimento pedagógico.

Enquanto que para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobra muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p.13).

De acordo com Oliveira (2002), no final do século XIX com a abolição da escravidão, aumenta ainda mais a necessidade de ser criado um espaço que ficasse responsável pelos cuidados das crianças, principalmente agora com os filhos dos escravos libertos e abandonados pelas ruas. Com o intuito de minimizar os problemas dessas crianças, é que foram criadas as creches, asilos e orfanatos, uma medida emergencial para tirar as crianças das ruas.

Em contrapartida temos no final do século XIX uma mudança na concepção político-social em que se pretendia criar uma sociedade moderna. Nesse momento a elite da sociedade brasileira ficou imbuída de uma forte tendência vinda da Europa, conhecida como Escola Nova, e foi a partir desse momento que surgiu o conceito de “jardim de infância”. No Brasil muito se discutiu a respeito dessa modalidade de ensino, já que a elite desejava que as crianças menos favorecidas não tivessem direito de frequentar esse espaço.

Em 1875, no Rio de Janeiro, foi fundado o primeiro jardim-de-infância privado no país, tendo como precursor o médico Joaquim José Menezes Vieira, essa instituição foi instalado em um dos melhores bairros da cidade, ocupava um espaço físico privilegiado, com intuito de atender a demanda de famílias pertencentes à alta sociedade, sendo composto apenas por crianças do sexo masculino.

Segundo Bastos (2001):

Em 1875 instala, juntamente com sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira, um jardim de crianças no Colégio Menezes Vieira, situado na Rua dos Inválidos, nº. 26, em um dos melhores bairros da cidade do Rio de Janeiro, com ótimas instalações – um pavilhão hexagonal, especialmente construído no centro do jardim, com ar e luz por quatro janelas. O jardim tem por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião (BASTOS, 2001, p.32).

Essas instituições baseavam nas propostas pedagógicas de Froebel, pedagogo e criador dos *Kindergarten*. Froebel pensava a educação de maneira diferenciada, através de um olhar mais lúdico, enfatizando a necessidade da inserção de jogos e brinquedos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ele foi precursor de uma pedagogia diferenciada, e responsável por pensar no agrupamento das crianças em faixas etárias diferentes.

Segundo Kuhlmann Junior (1999):

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d' asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 73).

Muito se discutiu a respeito do atendimento dos jardins de infância ser oferecidos para crianças menos favorecidas, no entanto apenas em 1896, período republicano, é que foi criado o primeiro jardim de infância público.

O novo cenário que se instala está voltado para instituições que passam a exercer uma nova função, de compensar as carências infantis.

Kramer afirma que:

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar às deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas (KRAMER, 1987, p. 23).

No século XIX, poucas foram as mudanças e iniciativas voltadas para educação infantil. Desde o período colonial até o século XX o atendimento às crianças mais favorecidas foi tratado com descaso. Nesse período não existiam políticas que legitimavam a criação de creches. Nesse sentido, o cenário que se evidenciou ao longo do tempo foi apenas o de cuidar das crianças a partir de uma perspectiva assistencialista, sem se preocupar em propor propostas de cunho pedagógico.

A partir do século XX mediante as mudanças socioeconômicas e políticas vivenciadas no Brasil, passa-se a ter uma concepção diferenciada da infância. Através das influências trazidas pelo movimento da Escola Nova, a criança passa a ser vista como um ser que precisa de atenção e cuidado. Logo, é necessário se pensar uma metodologia de ensino diferenciado para educar as crianças.

A influência da Escola Nova trouxe consigo uma gama de novas perspectivas voltadas para as reais necessidades das crianças. Passa a se pensar na criança como ser pensante e esta passa a estar centro do processo de ensino-aprendizagem, pensa-se em uma pedagogia ativa, o aprender fazendo, uma pedagogia voltada para a autonomia, portanto crescem as discussões em torno de um espaço de atendimento à infância.

Para Oliveira (2005):

A ideia de jardim-de-infância, todavia, gerou muitos debates entre políticos da época. Muitos criticavam por identificá-lo com as salas de asilo francesas, entendidos como locais de mera guarda das crianças. Outros defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob influência dos escolanovistas (OLIVEIRA, 2005, p. 92).

Caldanha (1995) afirma que entre os anos 30 e 80, evidenciam-se mudanças no que se refere à criação das crianças.

Como eixos principais desta transformação poderíamos apontar que a educação da criança passou de um sentido ‘moral’ ‘em que preocupação central era o bom comportamento’ para um ‘psicológico’ ‘em que o central é a saúde emocional’; do apoio à sabedoria e à tradição chegou-se à valorização exclusiva do conhecimento técnico-científico; de um conjunto de prescrições claras e definidas a priori em função do comportamento desejado para a criança, de padronização de atitudes paternas. Da priorização do acatamento das normas definidas pelo grupo, à valorização daquilo que é individual e idiossincrático (CALDANHA, 1995, p. 116).

Entre as décadas de 20 e 30, com a inserção da mão de obra dos imigrantes, vindo de várias partes da Europa, começamos a entrar em um novo cenário, devido ao fato de esses imigrantes serem operários mais qualificados e politizados, imbuídos das concepções dos movimentos europeus e norte-americanos, que passaram a reivindicar melhores condições de trabalho e vida para eles e seus filhos.

Em meio a muitos conflitos e muita pressão por parte dos operários, foi que em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho das mulheres previa a criação de creches e salas de amamentação próximas às fábricas em que elas trabalhavam, para facilitar o contato da mãe com o filho, mesmo durante a jornada de trabalho.

Oliveira (1992), afirma que a construção de creches, escolas maternais e jardins de infância, traziam benefícios, já que as mulheres trabalhavam com mais prazer e conseqüentemente produziam mais.

Em 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho, fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que, em 1929, já possuía vinte filiais em todo o país, onze creches, sendo uma delas em Curitiba. Este instituto fazia prestação de serviço não somente para as crianças, como para seus responsáveis também, como os serviços de puericultura e creche, entre as quais se destacavam a ginecologia, a distribuição de leite, a consulta a lactantes, a vacinação, entre outros.

Durante a década de 30, governo Vargas (1930-1945), já havia sido criado algumas instituições que visavam à proteção à criança, no entanto apenas na década de 40

é que as iniciativas do governo, que passaram a privilegiar a saúde, assistência social e previdência, foram criadas. Nesse momento o atendimento dado às crianças que não estivessem inseridas no ensino primário, era vinculado ao setor de saúde.

No início do século XX temos como característica principal a ampliação do atendimento oferecido às crianças, evidenciam-se o surgimento dos jardins-de-infância para a classe mais elevada e instituições beneficentes, ou seja, creches para os menos favorecidos, as mães trabalhadoras.

Nesse âmbito o Estado pretendia regulamentar e fiscalizar as instituições particulares. Na década de 1930 o Ministério da Educação e Saúde, traz uma nova preocupação, a de organizar as instituições com intuito de evitar a marginalidade e a criminalidade, pois se tratava de crianças pobres.

A partir de 1950, as creches que não estavam vinculadas ao cenário industrial, em sua quase totalidade eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e muitas delas religiosas, cujo intuito principal era o de suprir as necessidades acarretadas pela pobreza.

Segundo Kuhlmann Junior (2001):

A pequena oferta de atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem dos serviços: os mais subservientes seriam atendidos. Além disso, o caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-lo atraente e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que ofereciam (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 67).

Evidencia-se que nas primeiras instituições eram priorizados a alimentação, os cuidados da higiene e a preservação da integridade física, em detrimento da valorização do trabalho de desenvolvimento intelectual e afetivo com as crianças, o que nos permite concluir que ainda sim a parte pedagógica estava deixada de lado.

Na década de 60 temos como marco importante a criação, em 1964, da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Campos (1993), afirma que essa conquista foi resultado de embates desde a década de 40, por pessoas ligadas a setores do governo e da igreja, a respeito de se pensar em uma reforma no atendimento do menor

abandonado. Assim sendo, teve então início uma proposta de educação compensatória, sendo as crianças das classes menos favorecidas, privadas culturalmente, o grande alvo, pois tal privação justificava o fracasso dessas na escola.

Segundo Ferrari (1982):

Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do 'currículo oculto', as crianças de classe média e alta (FERRARI, 1982, p.26).

Na década de 70 evidenciamos uma série de marcos no âmbito educacional, mediante a concepção compensatória, foram criados o Conselho Federal de Educação; e em 1974 o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência, que estendeu seu atendimento as creche; nesse período foi criada, a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura, apesar de o MEC ter instituído diversos programas que ofereciam atendimento a pré-escolar.

Temos em 1985 a criação da SEAC (Secretaria Especial de Ação Comunitária) que passou a desenvolver dois programas destinados às crianças de 0 a 6 anos, ambos relacionados à área de nutrição e saúde, que foram o Programa Nacional do Leite e o Projeto Cresça Criança, estando o último vinculado a UNICEF.

Já em 1981 foi lançado pelo MEC o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que integrava Secretarias de Estado da Educação e o MOBREAL, que foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização, que tinha por objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil. Souza e Kramer afirmam que este programa teve uma rápida ascensão, sendo responsável por 50% do atendimento pré-escolar público no país em 1982.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 é que se muda a concepção de educação infantil, a partir desse momento a educação seria de responsabilidade da Secretaria de Educação. Além disso, passa-se a ser exigido um profissional da educação infantil para atuar nas escolas, ou seja, professores.

Sobre sua função podemos afirmar de acordo com Nascimento (1999):

Enquanto a LDB afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução política educacional enfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição (NASCIMENTO, 1999, p.104).

Ao longo de todo esse processo evidenciamos que muitos foram os embates em torno das questões referentes à educação infantil, mas conseguimos evoluir a passos lentos, no entanto ainda existem muitos desafios a serem superados como afirma Kuhlmann Junior, “é neste contexto que a educação passou a ser vista como o oposto da assistência. Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como depósito de crianças” (2001, p. 198).

2.2: A Educação Infantil na Legislação Educacional

Esse capítulo tem por objetivo analisar a evolução da educação infantil a partir de uma perspectiva legal. Procuramos acompanhar o surgimento das leis que foram reformulando o pensamento que se tinha sobre a infância.

Em 1943, o governo federal insistiu a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT, lei nº 5.452, promulgada em 01 de maio de 1943), está lei vigora até os dias atuais e ampara a mãe trabalhadora durante o processo de amamentação, legitimado pelo artigo 389, que afirma que toda empresa com mais de 30 mulheres, funcionárias que estivessem na faixa etária entre 16 e 40 anos, seriam obrigadas a criar creches próprias ou manter convênios com creches.

Segundo Merisse (1997),

É possível identificar, principalmente no que diz respeito às creches, a permanência nessas iniciativas, de uma concepção assistencialista, pois o serviço oferecido era visto como um benefício ou uma concessão trabalhista para a mulher trabalhadora, não como um direito do trabalhador em geral, ou mesmo um direito da criança (MERISSE, 1997, p.43).

A década de 60 já traz em seu bojo, uma série de mudanças a partir da perspectiva industrial e urbanista, logo temos a inserção da mulher no mercado de trabalho, como não de obra útil nas indústrias. Oliveira (2002) afirma que mulheres de diversos setores sociais, inseridas no mercado de trabalho, procuraram cada vez mais os parques infantis e creches, que promoviam atendimento em turno integral para as crianças.

Ainda na década de 60 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61), trazendo a novidade de incluir os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Mesmo com a inclusão dos jardins-de-infância dentro de uma perspectiva legal, a lei não responsabilizava unicamente o poder público por seu atendimento. Portanto, o tipo de atendimento continuou sendo feito, sem muitas alterações.

Identificamos de fato uma mudança no cerne da educação infantil a partir do governo militar (1964).

Segundo Oliveira:

Novas mudanças na Consolidação das Leis de Trabalho, ocorridas em 1967, trataram o atendimento aos filhos das trabalhadoras apenas como questão de organização de berçários pelas empresas, abrindo espaço para que outras entidades, afora a própria empresa empregadora da mãe, realizassem aquela tarefa por meio de convênios. O poder público, contudo, não cumpriu o papel de fiscal da oferta de berçários pelas empresas. Assim, poucas creches e berçários foram nelas organizados (OLIVEIRA, 2002, p.108).

Identificamos que no final dos anos 70 e, sobretudo na década de 80, surgiu em São Paulo o “Movimento de Luta por Creches”.

De acordo com Merisse (1997):

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p.49).

Esse movimento permitiu que o poder público se sentisse pressionado pela população e teve como resultado o aumento do número de creches e pré-escolas costeadas pelo poder público, e um aumento significativo no número de creches e pré-escolas particulares conveniadas com os governos municipais, estadual e federal. Para Oliveira:

Mesmo assim, a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as ‘mães crecheiras’, os ‘lares vicinais’, ‘creches domiciliares’ ou ‘creches lares’, programas assistencialistas de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo (OLIVEIRA, 2005, p.112).

Temos um grande marco na década de 80, que foi a Constituição Federal de 1988, em que pela primeira vez na história da educação infantil brasileira estava garantido o direito das crianças de 0 a 6 anos frequentarem creches e pré-escolas.

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que reforçou no capítulo IV, artigo 54, inciso IV o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade ao atendimento em creches e em pré-escola.

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a educação infantil foi inserida no sistema nacional de ensino, ficando legitimada como a primeira etapa da

educação básica, tendo como objetivo principal promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, definindo no título V, capítulo II, seção II, Art. 30 que a educação infantil será oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade” (LDB, 1996).

A lei propõe uma reformulação da educação infantil, dando mais flexibilidade ao funcionamento de creche e pré-escola, em que diversificadas formas de organização e prática pedagógica poderiam ser utilizadas.

Neste sentido, Oliveira (2002) afirma que:

Tal inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo [antiquado mas em muitos lugares ainda não ultrapassado] de ensino fundamental com a presença de rituais [formaturas, suspensões, lições de casa], longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família (OLIVEIRA, 2002, p. 82).

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). De acordo com Kuhlmann Junior (2003):

O Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única (KUHLMANN JUNIOR, 2003, p. 52).

O RCNEI é um documento que teve diversas críticas no que se referiu a sua construção, já que a proposta para educação infantil deveria ser construída pelos seus sujeitos. O Referencial, em sua introdução explicita claramente seu real objetivo:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (RCNEI, 1998, p.13).

Devemos levar em consideração aqui que a criação do RCNEI acarretou uma série de avanços na área da educação infantil, já que até então não existiam registros sobre educação infantil em âmbito federal, no entanto, Carvalho (2003) tece uma crítica em torno da criação desse documento, onde:

Embora tenham sido concebidos com avanços na área específica, por produzir textos que poderiam ser utilizados como suporte para o diálogo e a consequente produção de propostas constatado no Brasil, e a apropriação dos Referenciais Curriculares de uma forma conturbada, como um manual que deve ser seguido a risca, desconsiderando-se totalmente a riqueza oriunda de experiência, da autoridade da cultura original (CARVALHO, 2003, p.79).

Ao promovermos uma análise do RCNEI devemos compreender de qual é a forma de educação que queremos, pois segundo Zotti (2004): “compreender o currículo oficial também possibilita analisar, com base nas intenções presentes nas políticas oficiais, à realidade educativa do cotidiano da prática escolar” (2004, p.10).

Em 2009, temos a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que idealiza a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e parte importantíssima para a formação pessoal do indivíduo, estando esta dividida em duas modalidades: creche, responsável por crianças de zero a três anos e pré-escola, crianças de quatro a seis anos.

De acordo com DCNEI (BRASIL, 2009) as funções da educação infantil envolvem o caráter educativo e o compromisso com os direitos da criança, principalmente, entendida como ser humano que deve ser respeitado. A criança deve desenvolver sua potencialidade e capacidade de se relacionar com outros indivíduos, interagir com o mundo e apropriar-se de diversificados saberes e conhecimentos produzidos ao longo da história e reinventados no presente.

A DCNEI expõe a Educação Infantil como um direito de todas as crianças, independente da classe social que ocupa, ultrapassando a concepção de que o entendimento da creche e pré-escola é tido como um favor aos menos favorecidos. A Educação Infantil vem efetivando-se como a primeira etapa da Educação básica.

Para as DCNEI,

[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 02).

De acordo com o DCNEI (2010), é importante entendermos que há uma articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, nas quais se reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que são definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com intuito de nortear as políticas públicas e as propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil, de forma ampla.

O DCNEI assegura que a proposta pedagógica feita por instituições de Educação Infantil deve assegurar que elas desempenhem a função sociopolítica e pedagógica, que lhes é inerente. A instituição de ensino deveria utilizar-se de mecanismos que permitam às crianças desfrutarem de seus direitos civis, humanos e sociais. Nesse processo a família deve participar, compartilhando juntamente com a escola o papel de educar a criança, a fim de que ela adquira diversificado saberes.

Além disso, as oportunidades educacionais, que envolvem acesso à cultura, devem ser oferecidas de maneira igualitária, independente da classe social que ocupa. Arquitetando novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a prática lúdica, democrática, visando à sustentabilidade do planeta e que rompam com relações de dominação, em todos os âmbitos sociais.

Vale ressaltar que a DCNEI trata da educação infantil, preocupando com a diversidade cultural, incluindo as especificidades para a educação de crianças indígenas e crianças do campo. Assegurando que as mesmas tenham acesso a uma educação de qualidade, que se adeque as suas realidades sociais.

Reconstituir a trajetória da Educação Infantil, tanto na perspectiva histórica quanto legal, nos permite analisar os avanços e retrocessos, como pudemos verificar ao longo desse capítulo. Ainda hoje vemos que as políticas voltadas para o ensino infantil de uma maneira geral estão muito aquém do que realmente seriam avanços significativos. Observamos, ao longo do tempo, que a legislação e o que de fato é feito, ainda estão muito distantes uma da outra. A contradição vem sendo perpetuada dentro do contexto da educação infantil até os dias atuais.

2.3: A Interação Família versus Educação Infantil no Contexto Brasileiro

Esse capítulo tem como objetivo investigar a interação família-escola no contexto brasileiro, pautando as mudanças ocorridas ao longo dos anos, seus avanços e/ou retrocessos.

Primeiramente devemos entender que a família é a precursora da formação pessoal e social do indivíduo, ou seja, seu processo de formação começa a partir dos valores aprendidos em casa. Já o acesso à escolarização é primordial, não só para sua formação profissional, como também para iniciar seu processo de interação com outros indivíduos. Dada à importância da escola no processo de formação do indivíduo é que ela passou a ser garantida e assegurada a todos através de políticas públicas.

Com base nos estudos realizados sobre a trajetória da educação infantil no contexto brasileiro, abordada no capítulo anterior, fica evidente que esta foi marcada por avanços e retrocessos ao longo da história. Entretanto no que diz respeito à relação família-escola pouco foi e vem sendo abordado em pesquisas e estudos, mesmo tratando-se de dois contextos primordiais para o desenvolvimento humano.

A relação família-escola vem se construindo de maneira dicotômica e conflituosa, em que não se compreende as reais especificidades de cada uma delas, causando consequência que se perpetuam até os dias atuais.

A partir das mudanças econômicas ocorridas no Brasil, o cenário educacional também sofreu mudanças significativas. O pensamento que se tem sobre a educação deixa de ser assistencialista e passa a ter também o papel de formar e educar os indivíduos para a vida em sociedade.

Inúmeras foi às mudanças ocorridas com a valorização da escola, a escolarização primária adquire grande importância, a partir da criação de escolas públicas.

Nesse momento identificamos uma inversão de papéis, a família que até então era a responsável por instruir e educar, acaba transferindo esse papel para a escola, assim sendo o Estado passa a ter maior controle das famílias.

O grande objetivo do Estado era o de educar as crianças e também os seus pais. A classe trabalhadora era considerada como um problema, pois era acusada de desqualificar os ensinamentos passados pelos professores, logo a escola entra em um embate com as famílias com a responsabilidade de controlar quem era contra o sistema de governo vigente na época, portanto evidenciamos que há uma relação conflituosa entre escola e família.

De acordo com Cunha (2000), a escola nunca fora norteadas pelos mesmos princípios educacionais com os quais as crianças conviviam dentro de suas casas. Ao longo da história, os saberes científicos foram sendo incluído em contrapartida aos saberes vindo da família e diz: *“O discurso da ciência caracteriza-se por desqualificar a família no tocante à educação do corpo e do espírito”* (CUNHA, 2000, p. 450).

A família tem suma importância e passa a ser valorizada, voltando ao cenário da educação para juntamente com o Estado, passar a desenvolver o sentimento nas famílias de educar seus filhos. Tivemos como o marco importante o movimento dos pioneiros da Escola Nova, ocorrido na década de 1920, que além de lutar pela garantia da educação, tida como direito básico, lutou também pela modernização dos espaços escolares, já que defendia que a escola tendo uma função social, não poderia isolar a participação da família do ambiente escolar.

No campo de contexto da família, Cunha (2000) afirma que:

A família continuou sendo alvo privilegiado, pois se sabia que nada de produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança na escola se não houvesse receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico. A família, portanto, devia enquadrar-se, ou ser enquadrada, nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador. Isso se aplicava, em tese, a todas as famílias, independentemente da classe social a que pertencessem (CUNHA, 2000, p. 457).

Alguns estudos sobre a história da educação nos mostram que nas primeiras décadas do século XX, a família já estava se afastando da escola, mesmo essa escola oferecida para poucos, por diversos motivos, entre eles, da ação dos defensores e instituidores da escolarização, resultando na crítica de afastamento das famílias sobre a educação de seus filhos.

Ao longo dos anos, através de muitos embates e conflitos, a família e a escola ainda se encontram de lados opostos no processo educativo. Nesse contexto, é necessária uma interação de ambas as partes, a fim de que se defina o papel de cada uma delas.

Capítulo 3: A Escola XYZ

3.1: Origem e Estrutura

Em 1923, um grupo de Irmãs de Nossa Senhora originárias da Alemanha, estimuladas por um ideário missionário decidiu abraçar a causa da educação no Brasil. Inicialmente se instalaram na cidade Passo Fundo, RS.

Atualmente, as irmãs estão presentes em cinco continentes, dedicando-se em especial à educação, catequese, saúde, inserção e outros campos humano-cristãos, que envolvem ações missionárias em 17 países, espalhados pelo mundo.

No Brasil, as Irmãs, em todas as fundações, contam com a participação dos profissionais leigos em sua missão em diversos estados da federação.

No ano de 1933, nascia na Zona Sul do Rio de Janeiro, entre a Lagoa Rodrigo de Freitas e a Praia de Ipanema, o Colégio XYZ. Atualmente, com quase 80 anos, proporciona formação acadêmica do Maternal ao Pré-vestibular.

Sua estrutura física é composta de um espaço de mais de 20 mil m², tele monitorado e esquematizado de maneira especial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade incorporando conforto, tecnologia e praticidade.

A estrutura é composta por:

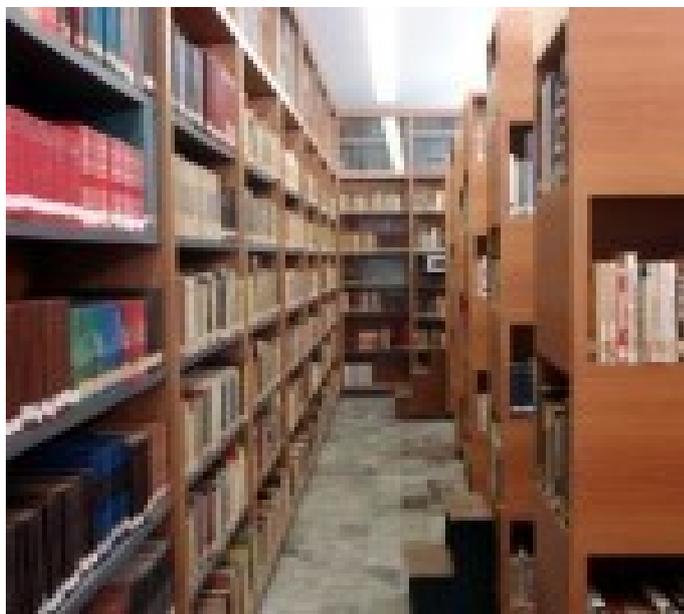
- Foto 01 - Capela onde é realizada primeira Eucaristia, Crisma, Casamento, Missa de 7º dia dentre outras Celebrações.



- Foto 02 - Auditório que recebe eventos, espetáculos teatrais e musicais.



- Foto 03 - A Biblioteca Cecília Meirelles ampara todas as atividades pedagógicas realizadas na escola, estimula a leitura formativa, informativa e de entretenimento.



- Foto 04 - A biblioteca Monteiro Lobato é um ambiente onde alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental se encontram para embarcar num mundo de aventuras.



- Foto 05 - Salas do Futuro com Lousa Eletrônica nessas salas exclusivas, cada carteira tem um computador com acesso à Internet. Todos são conectados à lousa eletrônica – equipamento que permite a transmissão simultânea do conteúdo escrito pelo professor para a tela dos estudantes.



- Foto 06 - Laboratórios especialmente inventados e equipados para aulas práticas de química, física, biologia



- Foto 07 - Espaço Experimental para aulas de Culinária na Educação Infantil



- Foto 08 – Ludoteca



- Foto 09 - Parque Infantil



- Foto 10 – Enfermaria



- Foto 11 - Instalações exclusivas para o Turno Integral



- Foto 12 - Pátio com Segurança monitorada



3.2: A Experiência de Horário Integral na Escola Privada Carioca

Esse capítulo tem por objetivo expor minhas experiências durante o turno integral da escola XZY, localizada no bairro de Ipanema, Zona Sul do Rio de Janeiro que tem como proposta a valorização da excelência pedagógica e a formação integral.

Optei por não expor o nome da instituição, com intuito de preservar a identidade da mesma. Portanto, usarei um pseudônimo XYZ ao me referir a mesma.

O turno integral é descrito como espaço para conviver, aprender, brincar e ser feliz, sendo realizado em um espaço aconchegante, lúdico, seguro e apropriado para aprendizagem por meio de atividades extraclasse, estudos orientados, convivência e integração.

Após realizar estágio na instituição, fui convidada para compor a equipe do turno integral, onde me encontrei em uma função de grande responsabilidade ao aceitar as-

sumir uma turma com crianças na faixa etária de 0 a 4 anos de idade. Minha primeira turma era composta por 12 crianças no total, sendo cinco do sexo feminino e sete do sexo masculino. Vale ressaltar que contava com o auxílio de uma estagiária durante o desenvolvimento da rotina diária.

As atribuições desenvolvidas pelo cargo de assistente do integral envolvem: auxiliar os alunos na alimentação, já que as crianças almoçam e lancham nesse período; na hora do descanso, horário em que as crianças tiram aproximadamente 60 minutos de sono; encaminhá-los para as atividades extraclases oferecidas pela escola, que são: judô, natação, futsal e mix (atividade que envolve ginástica rítmica e jump); auxílio pedagógico voltado para uma prática lúdica, com atividades de artes que visam desenvolver a criatividade dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Diante da multiplicidade da proposta pedagógica, sinto-me constantemente desafiada a propor minhas próprias atividades educacionais. Conto com o auxílio da coordenadora da Educação Infantil, que me mantém atualizada dos planejamentos feitos pelas professoras do ensino regular, e é a partir deste que elaboro as atividades trabalhadas com as crianças.

Mesmo tendo acesso ao planejamento das professoras, sinto certa ausência de autonomia do turno integral, já que não fazemos planejamento e nem temos uma proposta pedagógica bem definida, limitando assim as oportunidades de trabalho desenvolvido com os alunos.

Acredito que a falta de autonomia acaba por deixar, muitas vezes, lacunas que afetam também a relação da família com o turno integral, já que evidenciamos que poucas são as atividades de interação promovidas pelo mesmo. Além disso, os pais que usam os serviços prestados pelo integral, em sua maioria, têm extensa carga horária de trabalho, o que corrobora para dificultar essa relação.

Durante o período que venho trabalhando no turno integral, acredito que estou adquirindo uma experiência inenarrável para minha formação enquanto professora em potencial. Compreendo a responsabilidade que tenho e acredito que esta me levará uma verdadeira prática docente.

3.3: Exemplos de Atividades de Integração Família x Escola

Esse capítulo tem por objetivo mostrar exemplos de interação escola-família. Inicialmente devemos pensar que grande parte das instituições de ensino faz reuniões de pais e promovem debates e palestras sobre as mudanças sociais que afetam as crianças, jovens e em função disso as escolas e famílias.

Além de reuniões, a agenda escolar é de uso obrigatório, usada como instrumento de comunicação com a família do aluno, os pais são orientados a preencher e manter atualizados todos os dados pessoais solicitados na sua página inicial e deve ser utilizada exclusivamente para os fins escolares. A agenda se torna mais importante ainda para a educação infantil, já que é nela que o professor anota todas as informações relevantes ocorridas durante o período de permanência da criança na escola, devendo a agenda ser verificada diariamente pelos responsáveis.

Embora a escola se sinta como protagonista da interação com as famílias, evidenciamos que poucas são as oportunidades que os pais têm de participar do universo escolar, portanto a relação é tida de uma maneira mais superficial.

Em relação ao colégio XYZ, especificamente, identificamos diversas práticas que promovem a interação da escola com a família, além de reuniões em grupo ou individual, caso haja alguma particularidade do aluno, a escola promove palestras com temas de interesse familiar, exposições de artes e literatura feitas pelos alunos e aberta à participação da família, festas temáticas e um passeio anual para o sítio que pertence à instituição.

O colégio XYZ promove aproximadamente cinco reuniões com os pais, a primeira é uma reunião de apresentação, onde ocorre o primeiro encontro dos pais com a professora e em alguns casos até mesmo com a coordenação, as demais reuniões são sobre assuntos pertinentes a cada bimestre. Vale ressaltar que ainda existem os casos de reuniões individuais, nas quais a família e/ou a escola solicita, para tratar de um caso específico do aluno em particular.

Durante todo o ano de 2013, uma vez por mês, a escola desenvolveu um projeto chamado “Formação de pais”, nesse projeto diversos temas foram escolhidos e abordados em palestras das quais os pais e seus filhos participavam juntos.

Exposições de artes e trabalhos literários são realizadas ao longo do ano letivo, nas quais são trabalhados temas, pensados a partir de uma proposta pedagógica, e desenvolvido juntamente com os professores. Após o processo de confecção desses trabalhos, no caso das exposições de arte, os familiares são convidados a prestigiar os trabalhos nas salas de aula de seus filhos. Já nas exposições literárias, além dos alunos apresentarem, é confeccionado um livro com as poesias de todos os alunos.

Em datas como, dias das mães, festa junina e dia dos pais, são realizados eventos que envolvem toda a escola, nos quais professores juntamente com a coordenação são responsáveis por fazerem apresentações de dança, teatro, entre outros, com intuito de tornar a relação com a família uma prática constante.

Anualmente é realizado um passeio que a escola promove para um sítio, que é de propriedade da instituição, no qual os alunos e sua família são convidados há passar um dia agradável, na companhia de professores e coordenadores. O passeio permite estreitar mais os laços entre a família e a escola, aproveitando um momento de descontração para que pais e professores possam interagir uns com os outros.

Mesmo com inúmeros mecanismos de interação promovidos pela escola, evidenciamos que a participação dos pais ainda é insuficiente. Já que, algumas vezes, por terem uma vida profissional atribulada, não têm tempo hábil para manterem uma presença constante na escola.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo investigar a participação da família na escola, a partir de minhas experiências profissionais vivenciadas na instituição de ensino XYZ. Mediante a uma pesquisa bibliográfica foi possível constatar que a relação escola-família apresenta encontros e desencontros que vem sendo perpetuando ao longo da história da educação infantil.

Através de uma pesquisa sobre o panorama histórico da educação infantil, pudemos constatar que o sentimento em relação à criança passou por inúmeras mudanças, até chegarmos ao cenário atualmente, em que é reconhecida dentro de seu contexto familiar, social e político.

Entendemos também que a educação infantil é uma etapa de grande importância na vida da criança, já que nessa etapa ela aprende através de estímulos, brincadeiras e

atividades lúdicas, que priorizam o seu desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo, que facilitam sua inserção no ensino regular.

Pudemos compreender através do desenvolvimento desta pesquisa que são inúmeros os desafios inerentes à relação escola-família, dificuldades que muita das vezes parte do distanciamento da família do convívio com a escola.

Um dos principais desafios que encontramos, atualmente, está relacionado à necessidade de ambos os responsáveis estarem inseridos no mercado de trabalho, assim sendo a presença dos mesmos na escola se faz esporádica, o que corrobora, em alguns casos, para que não haja uma unidade no trabalho de ambas as instituições, família e escola. Nesse sentido, o papel da escola é tentar usar mecanismos que aproximem a família, como por exemplo, horários mais flexíveis em reuniões, apresentações e exposições.

Devemos ressaltar que a educação oferecida pela escola e a educação informal que o indivíduo recebe de sua família devem estar integradas a fim de que se tenha uma qualidade de ensino, voltada para a formação do indivíduo em diversificados âmbitos, com intuito de prepará-lo, não somente para sua vida profissional, mas também para sua inserção no constructo social.

Somente através de um trabalho escolar que privilegia o compromisso com a realidade dos alunos e a conscientização dos pais da importância de sua participação na educação escolar dos filhos, é que se pode desenvolver uma proposta de trabalho conjunto entre escola e família visando beneficiar a qualidade de ensino, tanto na escola, quanto na família.

Para que se supere esse desafio é imprescindível que haja mais pesquisas que abordem a relação família-escola, portanto defende-se a importância de novas investigações que busquem conhecer melhor as práticas que envolvam a atuação de ambas as partes, a fim de que se oportunizem significativas mudanças da relação escola-família.

Referências Bibliográficas

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. (2010).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Parecer 02/98 e Resolução 01/99, Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. v.1-3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDANA. R. H. L. A educação de filhos em camadas médias: transformações no Ideário de pais. Temas de psicologia. São Paulo: n1, 1995.

CAMPOS. M. M. ROSEMBERG. F. FERREIRA. I.M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO. E. M. G. Educação Infantil. Bahia: EDUESC, 2003.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 447-469.

FERRARI. A. Pré-escola para salvar a escola? Revista Educação e sociedade. Ano V, n12. São Paulo: Cortez 1982.

KRAMER. S. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: Revista Proposições. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.

KULHMANN JR. M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA. A.L.G.; PALHARES. M. S. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In MONARCHA. C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. São Paulo: Autores Associados, 2001.

MERISSE. A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE. A et al. Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

NASCIMENTO. M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA. A.L.G.; PALHARES. M. S. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

OLIVEIRA. Z. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA. S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO. M. L. A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG. F.; CAMPOS. M. M. M.; VIANA, C.P. (Orgs.) A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

ZOTTI. S. A. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

