

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESCOLA QUE EDUCA AS FAMÍLIAS:**

Percepções e ações sobre a educação em um Espaço de Desenvolvimento Infantil

Amanda Morganna Moreira

**A ESCOLA QUE EDUCA AS FAMÍLIAS:**  
Percepções e ações sobre a educação em um Espaço de Desenvolvimento Infantil

Amanda Morganna Moreira

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Linha de Pesquisa: Políticas e instituições educacionais

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato

Rio de Janeiro  
Junho/2019

## CIP - Catalogação na Publicação

M835e      Moreira, Amanda Morganna  
A escola que educa as famílias: Percepções e ações sobre a educação em um Espaço de Desenvolvimento Infantil / Amanda Morganna Moreira. -- Rio de Janeiro, 2019.  
238 f.

Orientador: Rodrigo Rosistolato.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

1. Educação Infantil. 2. Relação família-escola. 3. Percepções docentes. 4. Percepções familiares. 5. Espaço de Desenvolvimento Infantil. I. Rosistolato, Rodrigo, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “A ESCOLA QUE EDUCA AS FAMÍLIAS: Percepções e ações sobre a educação em um Espaço de Desenvolvimento Infantil.”

Doutorando(a): Amanda Morganna Moreira

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)**

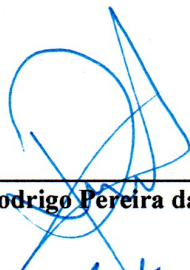
**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 07 de junho de 2019.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Mariane Campelo Koslinski (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Daniela Patti do Amaral (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Lucia Velloso Mauricio (UERJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Ana Cristina Prado de Oliveira (UNIRIO)**

## AGRADECIMENTOS

A conclusão de mais essa etapa significa para mim a certeza de que estou cercada por pessoas que confiam em mim, sonham os meus sonhos e me dão força para continuar quando penso que não conseguirei. Essa conquista, portanto, não é solitária!

Agradeço especialmente aos meus pais, Edson e Edna, que são meu porto-seguro. Obrigado, pai, por demonstrar seu cuidado e preocupação quando insistia na pergunta “quantas páginas faltam?”. Obrigado, mãe, por me acalmar nos momentos que mais precisei. Agradeço o apoio do querido irmão Eduardo e o carinho sempre presente das tias Elane, Elsa e vovó Amélia, com as quais tive o privilégio de compartilhar os momentos mais importantes dessa caminhada. Tenho uma família muito especial e me sinto abençoada por isso!

Agradeço imensamente ao Prof, Dr. Rodrigo Rosistolato por sua orientação durante todos esses anos. Obrigado pela compreensão e paciência, principalmente, quando precisei reorganizar meu tempo para conciliar trabalho e estudos. Obrigado por você e Alexandra me receberem em sua casa para as reuniões de orientação. Admiro seu trabalho e atenção que tem com seus orientandos. Sou grata por tudo que você me ensinou!

Agradeço ao grupo de pesquisa LaPOPE por me ensinar a ser pesquisadora e por ter me apresentado com amigas tão queridas como as amigas Rebeca Fagundes, Natália Lima, Karina Riehl e Thaila Dopazo. Agradeço aos professores coordenadores do LaPOPE que me acolheram e permitiram trabalhar com eles, em especial, a Prof. Dra. Ana Prado, Prof. Dra. Mariane Campelo Koslinski e o Prof. Dr. Marcio da Costa.

Agradeço aos membros da banca de Defesa, Prof. Dra. Mariane Campelo Koslinski, Prof. Dra. Lucia Velloso Mauricio, Prof. Dra. Daniela Patti do Amaral, Prof. Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira, Prof. Dr. Antônio Jorge Soares e Prof. Dra. Cynthia Paes de Carvalho, que gentilmente aceitaram participar desse momento de submissão do trabalho de pesquisa.

Registro também meu agradecimento à amiga Bruna Senna que não mede esforços para me ajudar, apoiar e incentivar. Obrigada por me ensinar sobre amizade e por fazer questão de se emprestar para mim. Obrigada por compartilhar sua família comigo! Agradeço também à amiga Hellen Magalhães pelas inúmeras vezes que me surpreendeu

com suas mensagens dizendo que estava torcendo e orando por mim. Agradeço aos amigos Dayane e Marcio Cappelli por ouvirem e acolherem minhas dúvidas e incertezas sobre o futuro. Obrigado ao amigo Marlon Soares pela amizade de sempre.

Agradeço igualmente às amigas Ana Cláudia Ribeiro, Amanda Torres, Cecy Valle, Débora Machado, Ilmara Cunha, Luana Raquel Rezende, Wanderléa Lopes e ao amigo Ricardo Oliveira por tanto carinho demonstrado a mim nessa caminhada! Tenho aprendido muito com vocês durante esses anos e me sinto abençoada por ter pessoas tão experientes, inteligentes e dedicadas no meu dia a dia. Graças também a vocês que consegui finalizar essa tese.

Por fim, registro meu agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro pela oportunidade de realização dos cursos de Mestrado e, agora, Doutorado. Desejo retribuir aos professores da academia e a todos aqueles que investiram em mim, sendo uma professora-pesquisadora tão exemplar como vocês.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
Questões, objetivos e hipótese do estudo .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – O DEBATE SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>16</b>
1.1 A relação família e escola nos estudos sociológicos .....	17
1.2 A relação família e escola na Educação Infantil.....	26
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>35</b>
3.1 Políticas de Educação Infantil no Brasil.....	35
3.2 A relação família-escola nos documentos oficiais nacionais .....	40
3.3 Políticas Municipais de Educação do Rio de Janeiro referentes à Educação Infantil .....	57
<b>CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO: O EDI.....</b>	<b>74</b>
4.1 O entorno .....	74
4.1.2 A estrutura do EDI.....	79
4.1.3 Organização e rotina do EDI .....	81
<b>CAPÍTULO 5 – PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>86</b>
5.1 Perfil das entrevistadas .....	86
5.2 Percepções das professoras sobre a Educação Infantil e sua atuação docente	105
5.3 Percepções das professoras sobre a Educação Infantil pública .....	125
5.4 Percepções das professoras sobre seus alunos e a participação das famílias no cotidiano escolar .....	129
<b>CAPÍTULO 6 – PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>158</b>
6.1 Descrições das famílias entrevistadas.....	159
Caso 1 – Mauro (pai da Isadora) .....	161
Caso 2 – Neila (mãe da Gisele) .....	168
Caso 3 – Naira (mãe do Luan).....	174
Caso 4 – Keila (mãe da Vanessa) .....	182

Caso 5 – Rafaela (mãe do Breno).....	192
Caso 7 – Rita (mãe do Juliano).....	206
6.2 Convergências e divergências nas percepções das famílias e dos professores ..	215
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>221</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>235</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>238</b>



## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Quadro 1- Análise dos critérios para unidade creche .....	51
Quadro 2: Profissionais e suas funções no EDI.....	64
Quadro 3: Documentos oficiais do município do Rio de Janeiro analisados .....	72
Quadro 4: Síntese dos conceitos e definições presentes nos documentos legais.....	73
Tabela 5: Relação de turmas no EDI pesquisado .....	82
Tabela 6: Professoras entrevistadas .....	86
Quadro 7: Perfil das professoras entrevistadas.....	104
Quadro 8: Percepções docentes sobre a Educação Infantil .....	123
Quadro 9: Famílias entrevistadas por grupamento .....	159
Tabela 10: Perfil das famílias entrevistadas .....	160
Quadro 11: Documentos e publicações produzidas pelo MEC .....	227

## RESUMO

MOREIRA, A. M. *A escola que educa as famílias: Percepções e ações sobre a educação em um Espaço de Desenvolvimento Infantil*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

A proposta dessa tese é contribuir para o debate sobre a relação família-escola a partir da análise das percepções dos docentes e das famílias sobre a Educação Infantil, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). A pesquisa mapeou as concepções e ações do corpo docente e das famílias entre os anos de 2016 a 2018. A hipótese que orientou este estudo é que há uma dissonância entre as expectativas dos docentes e as concepções legais que regem a Educação Infantil. Por isso, a maneira com que os docentes interpretam a política de Educação Infantil pode orientar as formas de relacionamento e interação que eles estabelecem com as famílias e com as crianças. Por outro lado, é possível pensar que as famílias procuram a escola por interesses diversos que não estão necessariamente previstos nas concepções legais da Educação Infantil; e, também, não são convergentes com as visões dos professores, o que acaba por gerar uma série de microconflitos cotidianos na escola. Como metodologia, foram realizadas: (i) análise documental referente aos documentos oficiais que definem e orientam as concepções e práticas na Educação Infantil; (ii) observações etnográficas a partir da “participação observante”; e (iii) entrevistas em profundidade com 7 professoras e 7 famílias. As análises indicam que, embora as professoras reconheçam e valorizem a Educação Infantil como etapa de ensino, seus discursos marcam a educação pública como um serviço de caráter assistencial, destinado às camadas socialmente menos favorecidas. As famílias, por sua vez, optam pela Educação Infantil como alternativa, pública e gratuita, para seus filhos estarem enquanto trabalham. Contudo, os dados também indicam que ao acompanharem as práticas docentes e a rotina escolar dos filhos, as famílias tendem a mudar suas percepções sobre a Educação Infantil, passando a compreender esse espaço não apenas como um lugar de segurança para os filhos, mas como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; relação família-escola; percepções docentes; percepções familiares; Espaço de Desenvolvimento Infantil.

## ABSTRACT

MOREIRA, A. M. *The school that educates families: Perceptions and actions about education in a Child Development Center*. 2019. Thesis (Doctorate in Education) – Post-Graduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2019.

The proposal of this thesis is to contribute towards to the debate on family-school relationship from the analysis of the perceptions of teachers and families about Childhood Education in a Child Development Center (Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI). The research analysed the conceptions and actions of teachers and families between the years 2016 and 2018. The hypothesis that guided this study is that there is a dissonance between teachers' expectations and the legal conceptions that govern Childhood Education. Therefore, the way in which teachers interpret the policy of Childhood Education can guide the forms of relationship and interaction they establish with families and with children. Otherwise, it is possible to think that families seek the school for diverse interests that are not necessarily established in the legal conceptions of Childhood Education; and also are not convergent with the visions of teachers, which causes a series of daily microconflicts in school. This research was carried out using as a methodology: (i) documentary analysis of official documents that define and direct the conceptions and practices in Childhood Education; (ii) ethnographic observations from "observant participation"; and (iii) interviews with seven teachers and seven families. The analyzes indicate that, although teachers recognize and value Childhood Education as a stage of education, their speech shows the public education as a service of a charitable nature, destined to socially disadvantaged sectors. The families, from their part, choose Child Education as an alternative, public and free, to leave their children while they are working. However, the data also indicate that by following the teaching practices and the school routine of the children families tend to change their perceptions about Childhood Education, and they understand it not only as a place of safety for their children, but also as a childhood learning and development center.

**Keywords:** Childhood Education; family-school relationship; teaching perceptions; family perceptions; Child Development Center.

## INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho nasce das inquietações produzidas ao longo de minha trajetória enquanto pesquisadora da relação família e escola e, mais recentemente, como professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino público do Rio de Janeiro.

Em 2014 concluí o mestrado defendendo a dissertação cujo título é “Escolha e acesso às escolas municipais do Rio de Janeiro: Um exercício de navegação social”. Busquei compreender os critérios que levam os pais à escolha de escolas e os caminhos utilizados por eles para o acesso às escolas escolhidas. A pesquisa foi realizada a partir do estudo etnográfico com famílias cujos filhos estavam matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais. Dentre os resultados, o estudo indicou que as famílias elaboram critérios de escolha e estratégias de acesso às escolas desejadas, contudo, nem sempre conseguem matricular seus filhos na escola escolhida devido à existência de mecanismos formais e informais que limitam suas ações na escolha e o acesso às escolas desejadas (MOREIRA, 2014; ROSISTOLATO et al, 2014; ROSISTOLATO et al, 2016).

Em abril de 2016, assumi o cargo de professora de Educação Infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro em um Espaço de Desenvolvimento Infantil, localizado em uma comunidade na zona sul da cidade, que atende crianças entre 6 meses e 5 anos de idade. Sendo esta minha primeira experiência como professora, mesmo depois de 5 anos formada no curso de Pedagogia, o primeiro contato com a escola e a sala de aula chamou minha atenção para questões da pesquisa que realizei no mestrado, assim como, originou novos questionamentos relacionados, agora, ao segmento da Educação Infantil.

Logo nos primeiros dias lecionando presenciei, em reuniões e conversas informais entre professores, críticas direcionadas aos pais que supostamente transferiam suas reponsabilidades para a escola. Tratando-se de uma escola de Educação Infantil e, portanto, não sendo obrigatória a matrícula de crianças até 4 anos de idade<sup>1</sup>, os docentes descreviam dois perfis de famílias: as que trabalhavam e as que não trabalhavam. As primeiras eram julgadas pelos docentes como “merecedoras” das vagas, pois necessitavam manter os filhos na escola para poderem trabalhar. Em contrapartida, as

---

<sup>1</sup> É obrigatória a educação infantil a partir dos 4 anos (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013). No entanto, é direito das crianças a educação infantil de zero a 6 anos de idade. Sobre essa legislação, trataremos nos próximos tópicos.

famílias cujos pais não trabalhavam eram classificadas como “a toas”, que “não fazem nada” e, portanto, não mereciam ter a garantia da vaga na escola.

Tais discursos chamaram minha atenção ao identificar certas percepções dos docentes sobre as famílias e sobre a própria Educação Infantil. A primeira é o entendimento da Educação Infantil, no caso, não como um direito universal, mas como um ato de bondade, caridade e/ou colaboração com os pais. Para os pais trabalhadores, o cuidado com as crianças era julgado coerente; o mesmo não valia para as famílias desempregadas. O direito das crianças à educação e assistência parecia não ser o foco do discurso dos docentes, antes o atendimento às famílias empregadas tomava a centralidade da ação institucional da escola.

A segunda é a percepção dos docentes de que a maioria das famílias estava interessada apenas na política de assistência social oferecida pela escola, por isso, acreditavam que as famílias só estavam preocupadas com o fato dos filhos estarem comendo e dormindo. Por conseguinte, nenhuma estratégia de aproximação dos pais às propostas pedagógicas da escola parecia-lhes interessante, pois, na visão dos professores, eles continuariam preocupados apenas com o “assistencialismo”.

Um episódio exemplifica as falas destacadas:

Em uma reunião com professores e direção. O assunto em pauta era a carência de funcionários na instituição, principalmente, a falta de uma professora para assumir o turno da tarde numa turma de Pré I (alunos com aproximadamente 4 anos). Por conta disso, a turma estava sendo dividida entre as demais turmas, ou seja, as demais professoras estavam ficando com três ou quatro alunos do Pré I, todos os dias, no turno da tarde. Essa divisão estava incomodando as professoras. O argumento era de que o desenvolvimento cognitivo dessas crianças estava sendo comprometido, pois, no turno da tarde, elas estavam “largadas” em diferentes turmas, além da questão da divisão dos alunos estar mudando a rotina das demais turmas. Depois de muita discussão sobre a dinâmica de divisão da tal turma, chegou-se a conclusão que não haveria outra solução senão a ida urgente de uma professora cedida pela CRE<sup>2</sup>. Entretanto, a direção pontuou que isso não era tão simples quanto parecia. Burocraticamente, elas já haviam feito tudo o que era possível. Foi quando eu levantei a questão se a pressão dos pais junto à CRE não ajudaria a resolver mais rapidamente a falta de professor na unidade. A minha pergunta gerou uma enxurrada de falas do tipo: “os pais não estão nem aí para isso!”; “eles só estão preocupados se os

---

<sup>2</sup> Sigla para Coordenadoria Regional de Educação.

filhos estão comendo e dormindo"; "o pai só está preocupado com a assistência"; "eles são ignorantes, não estão nem aí para o pedagógico"; "os pais não estão preocupados com a questão pedagógica". Diante das falas, argumentei que seria preciso reunir os pais para explicar a importância do pedagógico, que de fato eles podem não ter noção sobre os conteúdos e habilidades que estavam sendo trabalhados com os alunos na escola, até porque eles não eram especialistas nisso. Cabia, então, a escola pontuar essas questões para eles entenderem a gravidade da situação em que os filhos estavam. Apenas uma professora apoiou meu posicionamento e reforçou a minha fala no grupo. Entretanto, à medida que eu ia falando, cabeças se movimentavam indicando uma negativa ao meu argumento. (Anotações caderno de campo, 07/06/2016)

A percepção sobre as famílias parece afetar o tipo de relação que a escola constrói e mantém com os pais. No episódio descrito fica aparente que a classificação dos pais como “ignorantes” e “desinteressados” os afasta das decisões e situações cotidianas da escola. Em contrapartida não se pode desconsiderar completamente a pertinência das avaliações dos docentes frente às situações em que é esperada a participação dos pais nos eventos promovidos pela escola. Um exemplo é a reunião de professores com os responsáveis. No último bimestre de 2016, apenas 5 responsáveis, de um total de 20 alunos, estiveram presentes na reunião da turma em que eu era professora. Nas outras turmas a quantidade de pais presentes foi aproximadamente a mesma. A baixa frequência dos pais nessas reuniões e outros eventos pode ser um dos elementos que fundamentam as percepções dos docentes.

Inicialmente, tais falas indicam um quadro complexo sobre a relação família e escola, em que tanto famílias quanto escolas promovem ações que podem gerar maior ou menor aproximação de ambas as partes. Pode-se supor que há um “despreparo” de ambos os lados: professores que desconhecem as famílias de seus alunos e se pautam em pré-conceitos para lidar com os pais no processo educativo dos filhos; e famílias que não sabem quais as expectativas dos professores em relação à participação dos pais na vida escolar dos filhos e nem como atendê-las.

Diante desse cenário, por um lado, cabe analisar quais as percepções dos docentes sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos e na própria organização da escola. Por outro lado, vale questionar quais são as motivações que levam as famílias a matricularem seus filhos em uma escola de Educação Infantil. Será que as percepções dos docentes convergem com as visões das famílias? Quais são as

percepções dos pais sobre os professores? Quais tipos de participação eles procuram manter com a escola dos seus filhos? Quais atividades os pais são convidados a participarem? Como protagonistas ou meros expectadores? Como os pais atendem as convocações da escola? Existem estratégias que são desenvolvidas, por pais e professores, nesse processo de aproximação entre famílias e escola?

A análise das visões dos educadores sobre as famílias de seus alunos pode nos dar indicadores sobre as bases em que tais laços se constroem e se mantêm. Conhecer o que os professores pensam sobre as famílias pode nos dar pistas sobre como eles constroem sua prática pedagógica e como se aproximam dos pais a partir de suas crenças, concepções e valores (MAURÍCIO, 2009). Mapear as percepções das famílias também nos permite entender os elementos que estão presentes nessa relação complexa entre pais e professores.

Portanto, buscamos compreender as concepções legais que regulamentam e organizam as unidades de Educação Infantil para, em seguida, descrever o objeto desse estudo, analisando as percepções dos professores, gestores e famílias, tendo a criança como foco dessas interações.

### **Questões, objetivos e hipótese do estudo**

O objetivo desta tese é analisar as percepções dos docentes e das famílias sobre a Educação Infantil, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) que atende crianças entre 6 meses e 5 anos de idade. A escola em questão localiza-se numa comunidade<sup>3</sup> da zona sul carioca. Pretendemos alcançar os objetivos aqui propostos a partir da análise desse caso.

Para tanto, mapeamos as concepções e as ações dos professores e das famílias durante as interações ocorridas no EDI entre os anos de 2016 a 2018. As questões foram organizadas da seguinte forma:

(i) por parte dos docentes, analisamos o que os profissionais pensam sobre o atendimento educacional às crianças pequenas, identificando, assim, as representações sobre a Educação Infantil que os orientam. Em seguida, mapeamos a visão dos educadores sobre as famílias e a sua participação no cotidiano escolar. Analisamos quais as expectativas que os educadores têm sobre os pais e que tipo de participação

---

<sup>3</sup> Comunidade é o termo usado pelos professores e famílias do EDI analisado.

esperam deles<sup>4</sup>. Identificamos quais as formas de interação que os professores estabelecem com as famílias e quais estratégias cotidianas adotam para interagir com os responsáveis.

(ii) por parte das famílias, buscamos entender o que os responsáveis pensam sobre a Educação Infantil e quais motivações os levaram a matricular seus filhos em uma escola de Educação Infantil. Investigamos a visão dos pais sobre os educadores e, por conseguinte, buscamos compreender como é construída a relação entre ambas as partes. Analisamos as percepções dos pais sobre a sua própria participação na vida escolar dos filhos e no cotidiano da escola. Identificamos as práticas e estratégias familiares frente à escolarização dos filhos e os seus significados para as famílias.

Mapeando as diferentes visões identificamos convergências e divergências presentes nas perspectivas dos educadores e dos pais sobre a inserção das crianças na Educação Infantil.

A hipótese que orientou este estudo é que há uma dissonância entre as expectativas dos docentes e as concepções legais que regem a Educação Infantil. Por isso, a maneira com que os docentes interpretam a política de Educação Infantil pode orientar as formas de relacionamento e interação que eles estabelecem com as famílias e com as crianças. Por outro lado, é possível pensar que as famílias procuram a escola por interesses diversos que não estão necessariamente previstos nas concepções legais da Educação Infantil; e, também, não são convergentes com as visões dos professores, o que acaba por gerar uma série de microconflitos cotidianos na escola. Investigar esse cenário de interações conflituosas – entre as expectativas dos docentes, expectativas das famílias e as políticas públicas para a Educação Infantil – é o norte que orienta a proposta dessa tese.

---

<sup>4</sup> Seguindo a literatura de Maurício (2009).



## **CAPÍTULO 1 – O DEBATE SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesse capítulo abordaremos, na primeira parte, os estudos sociológicos que lançam luz ao papel da família no cotidiano escolar dos filhos e a relação da mesma com a escola. Tais estudos indicam que uma série de fatores relacionados às mudanças nas abordagens sociológicas, às características das famílias e à diversificação dos estabelecimentos escolares, contribuiu para a investigação da relação família e escola (NOGUEIRA, 2005; BROOKE; SOARES, 2008; ROMANELLI, 2013). O debate em torno do tema destaca a influência das desigualdades sociais na atuação das famílias no cotidiano escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1964; 1970; FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 1998; 2005), as diferenças nas lógicas de socialização das famílias e da escola (LAREAU, 2003; THIN, 2006) e os conflitos presentes na relação entre professores e pais de alunos (MAURÍCIO, 2009; BURGOS, 2012; CAVALIERE; COELHO; MAURÍCIO, 2013).

A respeito da Educação Infantil, foco deste estudo, são escassas as pesquisas que tratam, empiricamente, a relação família e escola na primeira infância (RODRIGUES, 2018). Entretanto, abordaremos na segunda parte desse capítulo os argumentos e demandas presentes na defesa pela educação voltada para as crianças pequenas e os estudos que abordam a relação entre professores e responsáveis (CAMPOS et al, 2006; CURY; MENEZES-FILHO, 2009; RIZZO, 2012; FILHO; NUNES, 2013; FONSECA, 2015). Em destaque está o achado de que há uma tendência dos professores estabelecerem interações com as famílias a partir de crenças e valores que colocam os pais em uma posição de inferioridade, construindo uma imagem estereotipada das famílias (TANCREDI; REAL, 2001).

Veremos que tanto os estudos dedicados à compreensão da relação família-escola no nível da Educação Fundamental quanto àqueles voltados a Educação Infantil indicam questões similares sobre os conflitos presentes nas interações entre, principalmente, professores e pais de alunos.

Nesse capítulo também serão incluídas observações de campo<sup>5</sup> com o objetivo de refletir sobre achados dos autores em destaque e como forma de exemplificar pontos conceituais.

---

<sup>5</sup> A metodologia do estudo está descrita no Capítulo 2. As observações de campo foram realizadas no período de 2016 a 2018.

## 1.1 A relação família e escola nos estudos sociológicos

A relação família-escola é abordada em estudos que datam dos anos finais de 1950, sendo um dos objetos de análise do debate, no campo da Sociologia da Educação, das desigualdades de oportunidades educacionais, principalmente, após os grandes *surveys* das décadas de 1960 – o Relatório Coleman, nos Estados Unidos, o Relatório Plowden, na Inglaterra, e a pesquisa do INED, na França – cujos achados destacaram o peso do *background* familiar como variável de maior poder explicativo das desigualdades observadas entre as proficiências dos alunos (ALVES; SOARES, 2007; BROOKE; SOARES, 2008). A partir da repercussão de tais achados, a pesquisa no campo educacional se concentrou no funcionamento interno das famílias em suas relações com a escola, enquanto os estudos da linha de pesquisa denominada efeito-escola e eficácia escolar chamaram a atenção para a importância da organização escolar sobre o desempenho dos alunos (BROOKE; SOARES, 2008).

Nesse contexto, em decorrência da difusão de novas propostas e perspectivas de análise, “os estudos sobre escolarização, associados à atuação da família na escola, ganharam novo alento para equacionar os vínculos entre as duas instituições”: família e escola (ROMANELLI, 2013, p.32). Os estudos de Bourdieu e Passeron (1964; 1970) associados às teorias de reprodução, que entendem que as famílias assumem o papel de transmissoras de um capital cultural que garante vantagens escolares para a manutenção das distinções sociais e, logo, educacionais, enquanto a escola legitima as desigualdades sociais a partir das ações pedagógicas que impõem, de forma arbitrária, o sistema simbólico da cultura dominante. No entanto, tal abordagem dada às famílias, considerava apenas as variáveis clássicas do pertencimento social, não levando em conta o funcionamento interno das famílias frente aos processos de escolarização dos filhos. Assim, as dinâmicas internas das famílias continuavam sendo a “caixa preta” das pesquisas sociológicas (NOGUEIRA, 1998; 2005).

A partir da década de 1980, então, a Sociologia da Educação sofre um processo de reorientação, deslocando seu olhar sociológico para uma abordagem microscópica que leva em consideração as estratégias individuais face à escolarização. Os estudos dessa geração se preocupam mais com a heterogeneidade existente nas famílias pertencentes a uma mesma classe social e até mesmo com a diversidade dentro de um mesmo núcleo familiar (FORQUIN, 1995).

Frente às mudanças - nas abordagens sociológicas, nas características das famílias, na diversificação dos estabelecimentos escolares e na introdução de políticas de incentivo a escolha<sup>6</sup> - surgem os estudos sobre as estratégias familiares para a escolha de estabelecimentos escolares que reforçam o entendimento da família como a manifestação de um projeto direcionado aos filhos. Sob uma das abordagens teóricas<sup>7</sup>, as condutas e estratégias familiares são decisões racionais que buscam adequar seus investimentos através da elaboração de um cálculo custo-benefício construído de acordo com os projetos educacionais familiares e a oferta escolar (BERENDS; ZOTTOLA, 2009; NOGUEIRA, 1998), enquanto, sob outra perspectiva teórica<sup>8</sup>, as estratégias familiares são respostas prováveis dos sujeitos diante das situações de escolha onde as predisposições para diferenciar as escolas são inconscientes, buscando a manutenção das distinções sociais e, logo, educacionais (BALL; GEWIRTZ; BOWE, 1994). Contudo, para Boudon (1995), reduzir a ação parental a um comportamento inconsciente ou induzido, desconsidera a capacidade de o indivíduo interagir no contexto social que está inserido. É, portanto, necessário considerar as motivações para a ação, as ações propriamente ditas e as expectativas de resultado das famílias (MOREIRA, 2014).

Como destaca Nogueira (2005), as transformações nos sistemas de ensino, o maior nível de escolarização da população e o crescimento dos discursos especializados sobre a educação de crianças e jovens, são fatores que permitem aos pais terem maior conhecimento sobre os assuntos pedagógicos e opiniões sobre as metodologias adotadas pelas escolas dos filhos. Assim, as famílias passam a ser entendidas como extensão do processo de aprendizagem e na compreensão do sucesso escolar, pois, de um lado, a escola progressivamente vem envolvendo os pais no processo de desenvolvimento dos alunos, enquanto, as famílias, por sua vez, reivindicam às escolas não apenas a aprendizagem como a disciplina dos filhos.

---

<sup>6</sup> Também chamadas de políticas de *school-choice*, foram implementadas com objetivo de promover eficácia e qualidade ao sistema escolar a partir da inserção de mecanismos de mercado e competitividade (GORARD et al., 2003). A ideia central é a de que o incentivo a escolha dos pais faria com que as escolas se sentissem obrigadas a aumentarem sua eficiência/qualidade a fim de atrair mais alunos, já que os recursos destinados à instituição dependeriam do número de matrículas. Países como Inglaterra, Estados Unidos, Nova Zelândia e Chile, implementaram tais políticas no final da década de 1980. Sua emergência esteve relacionada à ampliação da autonomia e avaliação sistêmica dos resultados alcançados pelas instituições (MAGRONE; TAVARES, 2011).

<sup>7</sup> Sendo ela a Teoria da Escolha Racional (*Rational Choice Theory*), a informação, as escolhas disponíveis e a análise custo-benefício seriam elementos importantes para o processo de escolha dos pais que agem, supostamente, num mercado escolar aberto, justo e não tendencioso (BERENDS; ZOTTOLA, 2009).

<sup>8</sup> Sob a influência dos estudos de Bourdieu.

Nessa relação, família e escola estão entrelaçadas e tornam-se foco de pesquisas que buscam entender os mecanismos pelos quais as famílias transmitem suas vantagens aos filhos. Destaca-se a pesquisa etnográfica de Anette Lareau (2003), realizada nos Estados Unidos, entre os anos de 1989 e 1994, que se propôs observar o lar de 12 famílias, além de entrevistar e observar crianças, com idade entre 8 e 10 anos, e seus pais<sup>9</sup>. O objetivo da pesquisa era examinar a influência da classe social na vida diária das crianças, considerando as diferenças entre brancos e negros. A pesquisadora identificou duas lógicas de criação correspondente à classe social das famílias. Em relação aos pais de classe média, tanto brancos como negros, tendem a se organizar na lógica de criação denominada pela autora como “cultivo orquestrado”<sup>10</sup>. Enquanto pais trabalhadores utilizam de estratégias de criação que se enquadram na lógica do “crescimento natural”<sup>11</sup>.

Na lógica de criação “cultivo orquestrado” estão os pais de classe média que matriculam os filhos em diversas atividades extraescolares como estratégia para transmitir habilidades que acreditam ser importantes para a vida dos filhos. Tais famílias enfatizam o uso da linguagem, o desenvolvimento da razão e o uso do diálogo como forma disciplinar. Já na lógica do “crescimento natural”, estão as famílias trabalhadoras e que acreditam na oferta de amor, comida e segurança como suficientes para os filhos crescerem e serem bem-sucedidos. O foco dessas famílias não está no desenvolvimento de talentos especiais nos filhos, como ocorre nas famílias de classe média. Além disso, participam de poucas atividades organizadas pelos adultos e possuem mais tempo-livre com seus familiares. Diferente dos pais do “cultivo orquestrado”, as famílias colocam mais ênfase na disciplina física do que nas negociações por meio do diálogo entre pais e filhos.

Areladas às lógicas de criação – “cultivo orquestrado” e “crescimento natural” – estariam duas formas de relacionamento família-escola. Enquanto as famílias trabalhadoras estabelecem uma relação de dependência com as instituições, tendendo a serem mais passivas durante as interações com profissionais (como médicos e educadores), nas classes médias, as famílias estabelecem uma relação mais crítica ao tipo de intervenção dos profissionais em relação à criação dos filhos. Desse modo, as famílias que se organizam na lógica “cultivo orquestrado” tendem a ser mais receosas

---

<sup>9</sup> Participaram do estudo 88 crianças e, desse grupo, foram entrevistadas 71 famílias (trabalhadoras e de classe média) do meio-oeste e noroeste americano.

<sup>10</sup> Tradução para “*concerted cultivation*”.

<sup>11</sup> Tradução para “*natural growth*”.

com os professores do que as famílias que estão no modelo “crescimento natural” que acabam desenvolvendo um sentimento de inutilidade e frustração frente os conflitos entre as práticas de criação da casa e as práticas escolares.

De forma complementar à compreensão das estratégias familiares e a relação com a escola, o estudo de Daniel Thin (2006) também identifica uma confrontação entre as lógicas de socialização das famílias de camadas populares e a lógica de socialização escolar. Destaca que as relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são diferentes e contraditórias. De um lado estão os professores inseridos num modo escolar, e dominante, de socialização cuja lógica é caracterizada por um espaço e um tempo específicos, onde a socialização ocorre fora da temporalidade da vida social, no emprego de uma rotina estruturada e a partir de uma relação social que, antes de tudo, é pedagógica. Sendo assim, na forma escolar, a socialização passa pela aprendizagem de regras e no desenvolvimento de um trabalho educativo e moral. Por outro lado, a socialização familiar no ambiente popular, e dominado, se desenvolve a partir de atos da vida cotidiana, através da convivência com adultos e crianças, na família, juntamente, com o bairro. Diferente das famílias de classe média, as famílias das camadas populares não estariam preocupadas com a construção de momentos específicos de ação educativa com os filhos, antes são para elas momentos de prazer.

Thin (2006) identifica cinco dimensões das lógicas e práticas familiares. A primeira diz respeito ao modo de autoridade. Nas famílias das camadas populares são encontradas poucas regras dirigidas a cada momento da vida da criança; em contrapartida, a transgressão de limites acarreta diferentes formas de repressão verbal e física. Segundo o autor, tais famílias “agem mais pela pressão exterior do que pela busca de autocontrole das próprias crianças” (THIN, 2006, p. 218). Em contrapartida, a escola valoriza a autonomia e espera que as crianças se comportem de acordo com as regras da vida escolar e, conseqüentemente, da vida social. O distanciamento entre lógicas pode gerar percepções em que, ora os professores são vistos como fracos diante do comportamento inadequado da criança e, ora podem provocar outras modalidades de autoridade por parte dos pais que estão afastadas das normas escolares, como é comum, por exemplo, o uso dos castigos corporais.

Como ilustração desse ponto, descrevo uma das minhas observações etnográficas a respeito do comportamento de um dos meus alunos numa turma de pré-escola. Recorrentemente, recebia queixas sobre o Kaio que estava, segundo os meninos

da turma, batendo nas partes íntimas dos colegas. O comportamento de Kaio persistia mesmo depois de inúmeras conversas com o grupo e com ele individualmente. Desse modo, relatei o comportamento de Kaio a sua mãe esperando que a mesma também conversasse com o filho, porém, antes mesmo de explicar a situação, a mãe começou a gritar com Kaio dizendo que ele teria uma conversa séria com o pai, já que ele estava querendo ser “viadinho”. Tentei interferir dizendo que a questão não era essa e que se tratava apenas de um tipo de brincadeira inadequada que a criança estava fazendo com os colegas e que, portanto, bastava explicar ao filho que esse tipo de brincadeira desrespeitava os demais colegas. A mãe, contudo, continuou gritando com o filho, afirmando que o pai iria dar uma surra na criança para aprender a ser homem. No outro dia de aula, Kaio foi levado à escola pelo pai que disse ter conversado com o filho e que no final do dia iria perguntar se ele havia se comportado. Na saída, a mãe foi busca-lo e perguntou como a criança se comportou. Respondi que ele havia se comportado bem. A mãe disse que o pai tinha lhe dado uma surra. Kaio, depois desse episódio, não apresentou o mesmo comportamento que antes. Nesse caso, pode-se dizer que a regulação do comportamento da criança se deu pela autoridade dos pais exercida pelo castigo físico.

A segunda dimensão está no modo de comunicação. Segundo o autor (THIN, 2006), a comunicação das famílias populares é estabelecida de forma prática, sem uma intencionalidade pedagógica. Assim, as lógicas escolares se afastam das práticas linguageiras das famílias. As diferenças entre as lógicas potencializam as tensões entre pais e professores que percebem as famílias como deficientes no plano linguístico, além de intensificar as distâncias sociolinguísticas no curso das interações entre família e escola.

Como exemplo, durante o trabalho de campo da pesquisa dessa tese, foi recorrente ouvir das professoras que as crianças são pouco estimuladas ou não têm “vivência” que as permitam perguntar, questionar e dialogar com as propostas pedagógicas desenvolvidas em sala, além de destacarem casos de crianças que não nomeavam objetos ou não manifestavam seus desejos através da fala e sim por meio de gestos. Uma das professoras entrevistadas relata que sua impressão é de que seus alunos, de 3 e 4 anos de idade, principalmente aqueles que eram alunos recém matriculados na instituição, “nunca saíram de casa” pois não conseguiam dialogar com ela a partir de suas intervenções pedagógicas: “Você mostrava uma imagem não sabia nem falar o que era, são coisas simples entendeu? Não tinha concentração pra ouvir”

(Thaís, professora do Maternal II). Outra professora entrevistada também questiona o tipo de comunicação das famílias para com os filhos: “Tem crianças ali que os pais precisavam falar mais com eles. (...) o pai leva pra casa e: ‘Filho, vamos comer! Toma banho!’. Não ouve o que ele tem pra contar: ‘O que você fez na escola? (...)’. Não tem esse tipo de conversa” (Maria, professora do Maternal II). Como pontua Thin (2006), os professores lamentam que os pais não considerem a linguagem como “objeto de troca educativa” (p. 219).

A terceira dimensão das lógicas e práticas familiares, segundo Thin (2006), é a relação com o tempo. Nas famílias de classe popular a organização familiar apresenta temporalidades diferentes da regularidade temporal da escola. Enquanto a organização do tempo na escola se estabelece a partir de uma rotina firmada em horários, calendários e sucessão de atividades pedagógicas, nas famílias populares a divisão do tempo pode estar afastada desse tipo de racionalidade temporal devido, por exemplo, a ausência de divisão temporal pelo trabalho ou, nos casos das famílias empregadas, devido às obrigações profissionais que produzem “temporalidades familiares não-sincronizadas” (p. 220). Assim, as urgências da vida familiar, estando os pais inseridos ou não no mercado de trabalho, dialogam em desacordo com as temporalidades da escola e, portanto, em descompasso com o ritmo da escolarização dos filhos.

Sobre esse ponto, observei no campo exemplos que corroboram com o argumento do autor. O primeiro diz respeito a uma aluna da turma de Pré-escola, da qual fui professora em 2018. A criança apresentava faltas recorrentes na segunda-feira. Questionei a mãe sobre os motivos de sua falta sempre no mesmo dia da semana. A mãe relatou que sua folga no trabalho era às segundas-feiras e, por isso, aproveitava o dia para estar com a filha, já que no restante da semana precisava se ausentar da companhia da filha devido ao trabalho. Depois de ouvir a justificativa da responsável, expliquei que as suas faltas estavam prejudicando a criança que, com frequência, não participava das atividades do começo da semana. A mãe se propôs a, pelo menos, alternar as faltas comprometendo-se a levar a criança uma segunda-feira sim e outra não. Outra situação observada diz respeito a uma criança da turma de Maternal II, da professora Thaís, que foi comunicada, por meio do responsável do transporte escolar, que a aluna em questão não iria mais frequentar a escola, pois sua família não tinha mais condições financeiras de pagar o transporte escolar, da mesma forma que não tinha outros meios de levar a criança às aulas. A mesma situação de falta de recursos financeiros para o deslocamento

foi observada em uma das turmas da qual fui professora<sup>12</sup>. Diante desses exemplos, a relação família-escola é atravessada tanto pela precariedade das condições de existência das famílias, quanto pelo sentimento que as mesmas têm em relação à privação do tempo com os filhos. Portanto, as temporalidades das famílias afetam tanto a relação pais e filhos como as relações com a escola e as aprendizagens escolares (THIN, 2006).

A quarta dimensão indicada por Thin (2006) é a relação instrumental *versus* a lógica da eficácia no acompanhamento escolar dos filhos. As práticas das famílias populares tendem a apresentar duas modalidades. Uma parte dos pais, principalmente aqueles que são menos escolarizados, tende a se “retirar” da tarefa de acompanhar o cotidiano escolar dos filhos por se sentirem incompetentes nesse quesito. Enquanto, a outra parte dos pais investe no trabalho escolar do filho, acrescentando tarefas e antecipando aprendizagens escolares. Sendo de um grupo ou de outro, os professores reagem às práticas familiares ora cobrando a participação dos pais, ora freando as iniciativas de superinvestimento das famílias.

É o caso da professora Vilma que relata, em sua entrevista, que precisou esclarecer aos pais os objetivos da Educação Infantil frente à alfabetização. Segundo a professora, os pais estavam cobrando que a mesma ensinasse seus filhos, matriculados numa turma de Pré I em 2018, a ler e escrever. Vilma argumentou, numa reunião pedagógica, que o ensino da leitura e escrita, nessa idade, partia do interesse das crianças e que mesmo elas estando ávidas pelo mundo da leitura e escrita, elas não concluiriam a pré-escola alfabetizadas, pois este é um processo complexo que pode iniciar na Educação Infantil, mas continua no Ensino Fundamental. A mesma questão foi relatada pela professora Thaís em uma conversa informal comigo, após a primeira reunião com responsáveis da turma de Maternal II que lecionava no ano de 2018. Contou que uma mãe questionou se a professora ensinaria sua filha, de 3 anos de idade, a ler e escrever. A professora explicou que no Maternal II a leitura e a escrita teriam início através da apresentação das letras, principalmente em relação ao nome da criança e de seus colegas, mas que não era esse o objetivo primeiro para aquela faixa-etária. Como fez a professora Vilma, Thaís também destacou o interesse da criança como fator principal nesse processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, a mãe relatou para a professora que sua filha mais velha, matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental,

---

<sup>12</sup> Como veremos nos capítulos dedicados às análises de dados, o EDI pesquisado é localizado em um local de difícil acesso, na entrada de uma comunidade. Transporte público não circula no local, apenas transportes alternativos chegam ao local.



estava apresentando muitas dificuldades para se alfabetizar, por isso se preocupava com a filha mais nova, desejando que o mesmo não ocorresse com ela<sup>13</sup>.

Por fim, de acordo com Thin (2006), as lógicas escolares de socialização influenciam de forma ambivalente e heterodoxa nas práticas das familiares populares. Ao mesmo tempo em que reconhecem e legitimam as práticas escolares, as famílias mantêm certa desconfiança e distância em relação à escola. E quando se apropriam das exigências escolares, as famílias tendem a dar sentido diferente daquele dado pelos professores. Conclui que, portanto, as lógicas de socialização das famílias populares precisam ser entendidas como resultado do encontro de duas lógicas presentes no contexto escolar: a lógica da família e a lógica da escola.

Diante das tensões que permeiam a relação família e escola, Cerletti (2010), ao pesquisar o contexto argentino, destaca que tal relação se estabelece, na contemporaneidade, como uma problemática social, cuja tendência é de caracterizar as escolas a partir do perfil e particularidade das famílias atendidas. As percepções dos docentes e gestão tem papel fundamental na caracterização das escolas e nas estratégias que estão diretamente relacionadas com o processo de segmentação produzido pelos sistemas educacionais. Em contrapartida, a autora conceitua as famílias como entidades imersas em realidades complexas e heterogêneas, cuja cotidianidade de suas relações e condições de existência coloca em jogo diversas estratégias de organização, através das quais levam adiante a escolarização dos filhos.

No Brasil, estudos sobre a relação família-escola identificam uma normatização para aproximação das famílias em direção às escolas e, conseqüentemente, à vida escolar das crianças (NOGUEIRA, 2005). Entretanto, essa aproximação ocorre, muitas vezes, de forma utilitarista, requerendo dos pais a participação pontual em reuniões, eventos e outras atividades; e não, necessariamente, os envolvendo nas decisões da instituição. Caso os pais não estejam presentes em tais atividades, os professores interpretam a sua ausência como desinteresse deles pela vida escolar dos filhos (CAVALIERE; COELHO; MAURÍCIO, 2013).

O estudo de Maurício (2009) coloca em questão as queixas dos professores. Em sua pesquisa, a autora questionou se os discursos estavam associados à retórica que relaciona melhores resultados escolares dos alunos a maiores níveis de escolaridade dos pais, ou se os professores contextualizavam a participação dos pais às condições da

---

<sup>13</sup> As entrevistas das professoras Vilma e Thaís foram descritas e analisadas no Capítulo 6 dessa tese.

educação brasileira: desigualdades de oportunidades, altos índices de analfabetismo, distância entre cultura escolar e cultura popular. Desse modo, buscou entender qual tipo de participação os professores esperam dos pais.

A pesquisa contou com a participação de 208 professores de Ensino Fundamental e Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Os principais resultados apontaram que, na ótica dos professores, é tarefa da família se envolver, executar e participar das atividades promovidas pela escola. Entretanto, não cabe aos pais a tomada de decisão. Para os professores pesquisados, não é função das famílias questionar, opinar ou criticar a prática docente. Os dados indicaram que a demanda pela participação dos pais é dada de forma utilitarista, com caráter de obrigatoriedade. É obrigação dos pais atender as convocações e orientações da escola, mas, por outro lado, os professores rejeitam a interferência dos pais nos assuntos que julgam a essência do seu trabalho profissional.

Sobre o ponto de vista das famílias, Burgos (2012) traz dados sobre as expectativas de escolarização das famílias dos segmentos populares e a sua relação com a escola pública. Primeiramente, o estudo aponta que as camadas populares valorizam a educação, enquanto a escola, segundo a interpretação do autor, é entendida como meio para construção e manutenção do *habitus* escolar. Dentre as famílias pesquisadas, 89,5% dos pais de baixa escolaridade desejam que seus filhos cheguem à faculdade. Eles acreditam que a escola tem o papel de desenvolver bons cidadãos e de encaminhar os alunos para o ensino superior. Esse dado é interessante, pois se contrapõe a justificativa do fracasso escolar dos pais como resultado da não valorização das famílias menos favorecidas sobre a vida escolar de seus filhos. Por outro lado, retoma a questão das desigualdades sociais que influenciam nos diversos tipos de capitais e que, por conseguinte, impactam nas formas de participação dos pais no cotidiano escolar dos estudantes. Burgos (2012) destaca que pais com nível socioeconômico mais baixo são também os mais “distantes” da escola, enquanto pais mais privilegiados economicamente são os mais “próximos” da escola.

O autor ainda chama atenção para a relação dos responsáveis com a escola. Sua hipótese é que a representação negativa dos professores acerca do grau de comprometimento das famílias na vida escolar de seus filhos e os estereótipos fundados na ideia de que o nível socioeconômico determina o grau de compromisso dos pais com a escola, acabam ampliando as desigualdades presentes no sistema educacional e contribuem para o distanciamento das escolas com as famílias menos favorecidas. Por

isso, o autor sugere uma mudança nas práticas da gestão escolar pública. Para ele, a gestão deve estar comprometida em conhecer e valorizar o “mundo do aluno”.

Os estudos descritos nesse tópico indicam que a pesquisa em torno da relação família-escola busca identificar o papel de ambas as instituições no desempenho dos alunos; o peso das desigualdades sociais no processo educacional; as lógicas de socialização das famílias em comparação com as lógicas de socialização escolar; os conflitos entre docentes e pais que podem afetar a relação família-escola; e as expectativas de participação dos pais no cotidiano escolar. Entretanto, são estudos que tratam da relação família e escola no nível do Ensino Fundamental. Como o objetivo dessa tese é entender essa relação na primeira infância, no próximo tópico nos dedicaremos à discussão na Educação Infantil. Veremos que o debate e os resultados de pesquisas destacados aqui convergem com os estudos na área da Educação Infantil; contudo, são escassos os estudos que recolhem dados empíricos sobre a relação família-escola na primeira infância no Brasil (RODRIGUES, 2018).

## **1.2 A relação família e escola na Educação Infantil**

A educação voltada para a primeira infância<sup>14</sup> é defendida por diversas áreas de conhecimento - economia, educação, neurociência e psicologia - que reportam benefícios cognitivos, comportamentais e físicos para o desenvolvimento daqueles que iniciam os estudos desde a primeira infância. Há diversos argumentos que justificam o investimento e expansão dos sistemas de creche e pré-escola. Esses argumentos são apresentados por autores que propõem que a educação direcionada à primeira infância é uma ferramenta possível de garantir igualdade de oportunidades ao compensar as desvantagens econômicas. Há também o pressuposto de ser menos custoso investir educacionalmente na primeira infância do que reparar, posteriormente, a falta dessa etapa de escolarização na vida dos estudantes. (CURI; MENEZES-FILHO, 2009; FONSECA, 2015).

Soma-se ao debate a necessidade da democratização da educação e garantia dos direitos da população; a compreensão da criança como um sujeito de direito em contraposição à ideia de sujeito tutela (FILHO; NUNES, 2013); as reivindicações advindas das famílias que buscam uma instituição que se encarregue do cuidado e da

---

<sup>14</sup> A primeira infância compreende a faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

educação dos seus filhos pequenos em decorrência das mudanças estruturais de trabalho que afetaram a estrutura familiar (RIZZO, 2012).

Diante de tais argumentos e demandas a favor da Educação Infantil, muito se têm pesquisado sobre os benefícios dessa etapa de escolarização no desempenho dos alunos nas etapas seguintes da vida escolar, na redução dos índices de repetência e evasão, no aumento dos anos de escolarização (CURI; MENEZES-FILHO, 2009); na redução da violência urbana (ARAÚJO et al, 2009), além da durabilidade desses benefícios na vida acadêmica e profissional dos participantes da Educação Infantil (FONSECA, 2015).

A questão proposta nesta tese é que, embora as leis assegurem a Educação Infantil como um direito, conforme veremos no Capítulo 3, não há garantias de que as práticas e concepções dos educadores e das famílias atendidas estejam alinhadas a esta perspectiva de direito. Em outras palavras, o fato da Educação Infantil ter sido transformada em lei, não faz com que, necessariamente, os profissionais que estão na ponta do sistema a entendam como tal e a percebam como um direito. Ao mesmo tempo, é possível dizer que o fato de as famílias serem asseguradas por um “novo” direito das crianças, não faz com que elas o percebam, necessariamente, como uma obrigação. Assim, cabe pensar em como ocorrem as interações entre as famílias e os profissionais das escolas de Educação Infantil, com o objetivo de compreender suas práticas cotidianas e os sentidos construídos em torno da Educação Infantil.

A literatura sobre o tema no Brasil destaca que embora as novas diretrizes legais apontem para melhorias na qualidade do atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, ainda existe uma distância entre a legislação e as medidas práticas voltadas para a Educação Infantil. Por meio de levantamento dos principais resultados de pesquisas empíricas sobre a qualidade da Educação Infantil brasileira, Campos *et al* (2006) identificam um descompasso entre as metas legais e as práticas cotidianas desenvolvidas pelos profissionais da Educação Infantil. Uma das questões abordadas pelos autores é a relação dos profissionais da escola de Educação Infantil com as famílias. Os dados levantados indicam que a relação família-escola é marcada por visões preconceituosas dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil, principalmente em contextos onde a população atendida é identificada como pobre e marginalizada. Enquanto as famílias, por sua vez, lidam com a ambiguidade do desejo de cuidar dos filhos, ao mesmo tempo em que precisam dar continuidade ao projeto de

vida profissional e familiar, além de, muitas vezes, enfrentarem a precariedade de suas condições de existência (MARANHÃO; SARTI, 2008; ROMANELLI, 2013).

Resultados similares foram registrados na pesquisa de Tancredi e Reali (2001). Os autores afirmam que, seja qual for a expectativa dos pais a respeito do papel da escola, eles consideram importante a escolarização dos filhos, mantendo-os na escola por maior tempo possível. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, no interior paulista, que recebe crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil e crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. O objetivo era mapear as opiniões dos professores sobre as famílias de seus alunos e, assim, identificar os tipos de interações que eram construídas e mantidas entre ambos.

A pesquisa mostrou que “grande parte dos professores estabelece interações com as famílias de seus alunos ancoradas em crenças e valores que as colocam numa posição de inferioridade, já que são mais pobres, menos educadas, desestruturadas, e vivem em ambientes violentos” (TRANCREDI; REALI, 2001, p. 14). Este estudo é particularmente importante para esta tese, pois coletou dados sobre professores que atuam na educação infantil, conforme também realizamos.

Tancredi e Reali (2001) mostram que os professores da educação infantil têm uma imagem estereotipada das famílias: pais humildes, desestruturados (pais separados, alcoólatras, desempregados), crianças que sofrem agressões ou veem violência em casa e estão expostas ao consumo de drogas. Os dados indicam que os docentes desconhecem a realidade das famílias e do bairro em que a escola está inserida. Na concepção deles, os pais consideram a escola um depósito, estando eles preocupados apenas com o bem-estar da criança e não naquilo que elas estão aprendendo. Em contrapartida, as famílias consideram a escola importante para os filhos continuarem os estudos no Ensino Fundamental e para terem melhores condições de vida no futuro<sup>15</sup>.

A pesquisa mostrou que as formas de comunicação que os professores estabelecem com os pais privilegiam as famílias letradas. Os comunicados e informações dos professores para os pais são, na maioria das vezes, via bilhetes e circulares, assim os pais iletrados tem menores chances de participarem da vida escolar da criança. Por sua vez, as famílias iletradas acabam sendo consideradas desinteressadas e ausentes. As autoras concluem que os conhecimentos, crenças e metas dos professores determinam em parte o que eles fazem no contato com os alunos e suas famílias.

---

<sup>15</sup> O artigo de Tancredi e Reali (2001) não aborda a visão das famílias sobre os professores. Questão que abordaremos neste trabalho.

Os estudos sugerem que as iniciativas comumente realizadas pela escola – bilhetes, circulares, conversas informais com pais nos horários de entrada e saída, reuniões e festas – não são suficientes para envolver os pais no desenvolvimento dos filhos na escola. As famílias precisam compreender, na medida de suas possibilidades, o trabalho realizado pelos professores e o processo educativo pelo qual o seu filho está passando (TANCREDI; REALI, 2001; MAURÍCIO, 2009).

Os estudos até aqui descritos apontam que as percepções dos professores sobre as famílias tendem a influenciar a maneira com que estabelecem suas interações. Assim, cabe questionar até que ponto tais percepções afetam o direito das crianças à educação, na medida em que as famílias são estigmatizadas e tidas como incapazes de participarem do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, vale pensar quais as percepções dessas famílias a respeito da escola em que seus filhos estão matriculados e como tais visões orientam suas práticas em prol da vida escolar dos filhos. Desse modo, é importante pensar nas motivações que orientam as ações dos sujeitos e nas estratégias desenvolvidas tanto pela escola quanto pelas famílias para lidar com o desenvolvimento dos alunos.

O tempo de convívio no ambiente escolar em que trabalho me permitiu identificar alguns dos pontos sinalizados pelos autores destacados nesse tópico. Por exemplo, obtive relatos semelhantes aos registros feitos por Tancredi e Reali (2001). A equipe pedagógica, da qual faço parte, tende a classificar a escola como um “depósito de crianças”, onde os pais deixam os seus filhos sem dar importância às questões pedagógicas que envolvem a escola e a diferencia da instituição familiar. Esse tipo de queixa é direcionada, principalmente, aos pais que não trabalham. As professoras, por sua vez, se auto classificam como “babás de luxo”, pois são profissionais com formação elevada em comparação com o tipo de trabalho que exercem. As atividades de trocas de fraldas, banhos, alimentação e outras necessidades em que as crianças menores precisam da mediação dos adultos são, por vezes, julgadas como atividades que desvalorizam os docentes.

Entretanto, ao analisar as concepções legais sobre a Educação Infantil, veremos que também é função do professor atender as necessidades básicas das crianças pequenas, associando as ações de cuidado e educação. No próximo capítulo iremos tratar da metodologia desse estudo, para, em seguida, analisar tais concepções legais direcionadas à Educação Infantil no Brasil.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho está fundamenta nos estudos contemporâneos da Antropologia<sup>16</sup>, cujo método etnográfico ganha destaque. A etnografia pode ser definida como:

(...) uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para captar e descrever a lógica de suas representações e visão de mundo, mas para, numa relação de troca, comparar suas próprias representações e teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente (MAGNANI, 2003, p. 84)

Compreendendo a etnografia como um método que se baseia na relação entre pesquisador e objeto pesquisado; a proposta deste trabalho é analisar, a partir dessa relação, os discursos, as ações e representações dos gestores, dos professores e dos pais no que diz respeito à educação oferecida às crianças matriculadas na creche.

A imersão etnográfica é essencial neste processo, pois permite identificar diferentes dimensões da vida social dos sujeitos e as divergências entre o discurso e a prática dos mesmos (MALINOWSKI, 1976). O conhecimento do quadro social em que vivem os sujeitos permite, por sua vez, contextualizar vivências individuais de tal modo que cada caso deixe de ser visto como um caso individual, o que aumenta, necessariamente, nossa escala de interpretação (FONSECA, 1999).

Tratando-se do objeto da pesquisa ser a escola em que trabalho será preciso um esforço de estranhamento daquele ambiente que para mim é familiar. Velho (1999) nos convida a relativizar essas noções sobre a familiaridade. Segundo o antropólogo, apesar de dispormos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais do nosso cotidiano, isso não significa que conhecemos a vida dos diferentes atores, suas crenças, valores e as regras que orientam suas interações. A partir desse entendimento, cabe ao pesquisador questionar o seu lugar no campo e as possibilidades de relativizá-lo para, então, colocar-se no lugar do outro.

Velho (1999) destaca que a análise de espaços familiares pode ser mais complexa do que em relação ao exótico, isso porque, em geral, dispomos de mapas mais cristalizados para a nossa vida cotidiana do que sobre grupos e sociedades distantes\afastadas.

---

<sup>16</sup>Velho (1999); Da Matta (1978); Fonseca (1999); Magnani (2003).

Como parte do método etnográfico, o estudo clássico de Malinowski (1976) chama atenção para a necessidade de descrever as condições sob as quais são feitas as observações e coletadas as informações. Para o autor, o rigor metodológico e o valor científico irrefutável do trabalho etnográfico são assegurados na descrição detalhada das observações de modo que seja possível distinguir o que é observação direta e inferência do pesquisador. As tensões provocadas pela relação entre pesquisador e objeto pesquisado também constituem o trabalho do etnógrafo.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, já que se concentra nos sujeitos que constituem uma instituição escolar específica. Vale salientar que o estudo de caso tem como contribuição principal levantar novas questões e formas de interpretação teórica sobre o tema abordado; logo, pensar em modelos que extrapolem o caso isolado (FONSECA, 1999).

Este estudo se concentra na análise do EDI em que trabalho como professora. Desse modo, a metodologia proposta vai além de observações participantes, mas, se aprofunda no método proposto por Wacquant (2002) conhecido como “participação observante”. A diferença consiste no fato do observador se inserir, ele próprio, como objeto e sujeito da observação. Como sou professora da instituição, não foi possível exercer apenas o papel de observadora do cotidiano escolar, exerci dois ofícios: o de professora e de pesquisadora. Assim, as observações etnográficas foram convertidas, ao mesmo tempo, em notas de uma pesquisadora em trabalho de campo e de uma professora iniciante<sup>17</sup> em exercício.

O contexto de análise deste estudo é um EDI localizado em uma comunidade na zona sul da cidade e pertencente a 2ª CRE. A escolha por essa escola se justifica pelas peculiaridades observadas nos primeiros cinco meses trabalhando como professora na unidade, conforme indicado na introdução desta tese. Acreditamos que a pesquisa na escola em questão pode ser útil para lançar novas hipóteses e pensar em modelos alternativos que vão além de um caso particular (FONSECA, 1999).

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram realizadas observações etnográficas durante a imersão no campo. O fato de trabalhar na unidade foi um ponto a favor para aplicação da metodologia deste estudo, o que também justificou a realização desta investigação na escola escolhida.

---

<sup>17</sup> A minha experiência como professora de Educação Infantil iniciou-se em 2016, sendo o EDI pesquisado a primeira escola em que trabalho como professora.



O intuito do estudo foi construir um mosaico com as interpretações dos professores e das famílias sobre o atendimento educacional de crianças entre seis meses e cinco anos de idade, para, em seguida, analisar como ocorrem as interações entre pais e docentes. Para tanto, foram realizadas os seguintes procedimentos metodológicos de acordo com seus objetivos:

1. **Análise documental** – mapear o debate que legitimou e consolidou a Educação Infantil como uma questão do campo educacional e dos sistemas educacionais. Periodizar este debate no Brasil e no Rio de Janeiro. Identificar os argumentos presentes no debate acadêmico, social e político. Sistematizar os debates principais até a consolidação das leis.

2. **Observações etnográficas** – acompanhar o cotidiano escolar a partir da “participação observante”. Descrever os fatos, sistematizar e analisar os dados coletados.

3. **Entrevistas em profundidade** – realizar entrevistas com professores e famílias que fazem parte do EDI.

O debate sobre o atendimento educativo à criança de 0 a 5 anos, no Brasil, ganhou força no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, juntamente com o debate acerca da democratização da educação e da sociedade, bem como a garantia dos direitos da população (CAMPOS, 1997; KRAMER, 2006; BRUEL, 2010). Desse modo, a análise documental foi realizada a partir de documentos oficiais e acadêmicos que datam os anos 1980, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, até os anos atuais. O material coletado foi organizado e classificado, para então, elaborar as categorias de análise.

Além das observações etnográficas, foram realizadas entrevistas em profundidade com professores e famílias que fazem parte do EDI.

Sendo um total de 9 docentes alocados na unidade, buscou-se entrevistar todas as professoras do EDI, porém, uma professora, embora não tenha recusado participar da pesquisa, não disponibilizou tempo para a realização da entrevista. Outra professora entrou de licença maternidade no período da coleta de dados. A pesquisa, portanto, contou com um conjunto de 7 entrevistas realizadas com professoras.

Já as famílias foram selecionadas a partir do critério “pai/mãe representante”. É prática das professoras pedir, logo na primeira reunião com os responsáveis, que um pai

ou mãe, voluntariamente, represente a turma para que a professora possa transmitir comunicados, solicitações, além de compartilhar fotos e vídeos do cotidiano escolar, via *Whatsapp*. São pais que estão em interação direta com as famílias da turma dos seus filhos, conhecem o grupo, avaliam as participações e estão em contato direto com os professores; até mesmo fora do horário escolar. Dessa forma, acreditamos que o “pai/mãe representante” responderia os objetivos dessa pesquisa ao expor sua visão sobre as práticas docentes e a participação dos pais - do grupo que representa - no cotidiano escolar. Assim, num total de 7 “pai/mãe representante”, foram entrevistado 6 famílias, tendo uma mãe se recusado a participar da pesquisa<sup>18</sup>.

A dinâmica das entrevistas com as famílias foi mais desafiadora do que com as professoras, pois com as docentes foi possível realizar a entrevista fora da unidade escolar. Todas as entrevistadas disponibilizaram seu tempo, após o trabalho, para conversar comigo. Enquanto, com as famílias o mesmo não foi possível. Apenas duas mães aceitaram me encontrar fora do espaço escolar. As demais, a princípio, aceitavam o convite, mas, próximo ao encontro, desmarcavam. Por isso, como estratégia, realizei as entrevistas no horário da entrada das crianças no EDI. Tal estratégia, porém, demandava autorização da direção da escola para que eu pudesse me ausentar da sala em que era professora. A direção, em todas as ocasiões, atendeu a minha solicitação assumindo minha turma ou pedindo para outro educador ficar na sala enquanto estava ausente, realizando a entrevista. Essa logística, porém, não foi eficaz quando tentei conversar com famílias que não se enquadravam como “representantes de turma”. Inicialmente, foram previstas entrevistas com famílias que se enquadrariam na categoria “não-participativas”, mas tais famílias, embora não recusassem meu convite, não facilitaram o encontro para a realização da entrevista. Sendo assim, no dia marcado, não compareciam ou entrava\saíam da escola de forma que eu não as encontrasse. Apenas uma mãe aceitou prontamente conversar comigo. A análise deste caso isolado pode nos ajudar a pensar em outras hipóteses sobre a participação das famílias (FONSECA, 1999).

As entrevistas com os professores foram realizadas nos anos de 2017 e 2018, enquanto com as famílias, foram no ano de 2018. A partir das entrevistas, mapeamos as visões dos professores que atuam diretamente com cada faixa etária e analisamos se as

---

<sup>18</sup> Os critérios estabelecidos para selecionar as famílias que seriam entrevistadas foram definidos no Exame de Qualificação desta tese, seguindo as orientações da banca avaliadora.

percepções variam dependendo da faixa etária da criança atendida ou se há um discurso homogêneo em torno da escolarização das crianças pequenas.

Para a coleta de dados, portanto, foram realizadas observações etnográficas no cotidiano escolar - o que envolve reuniões entre professores, reuniões de planejamento, reuniões de avaliação, os centros de estudos e reuniões com responsáveis<sup>19</sup> - e entrevistas em profundidade com professores e responsáveis dos alunos, além, das interações cotidianas entre professores, gestão e famílias. Portanto, nos diversos espaços, foi possível mapear as interações entre os diferentes sujeitos presentes no contexto da escola, a partir da participação observante no cotidiano escolar.

---

<sup>19</sup> A descrição e diferenciação dessas reuniões serão feitas no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

As questões que perpassam esta tese estão diretamente ligadas à análise das políticas que definem e orientam a Educação Infantil. O objetivo deste capítulo é descrever e analisar essas políticas para compreender o atual contexto da primeira etapa da Educação Básica e, posteriormente, analisar o objeto deste estudo.

Primeiramente, nos concentraremos nas Políticas Nacionais para a Educação Infantil, destacando, num segundo momento, as orientações presentes nesses documentos que fazem referência à relação família e escola. Posteriormente, analisaremos as políticas municipais do Rio de Janeiro referentes à Educação Infantil, para então descrever a instituição de Educação Infantil objeto do presente estudo, analisar seu funcionamento e comparar com a legislação que regulamenta as escolas de Educação Infantil.

A partir da revisão da legislação pertinente e das análises realizadas nesse capítulo, pretende-se mapear os conceitos e questões que permeiam a discussão sobre o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade e as diretrizes a respeito da interação família-escola.

#### **3.1 Políticas de Educação Infantil no Brasil**

No final dos anos 1980, no Brasil, além das transformações políticas, econômicas e sociais, as mudanças na concepção de infância provocadas pelas discussões em âmbito internacional<sup>20</sup> e a crescente articulação entre pesquisa, política e pedagogia no campo da Educação Infantil resultaram em documentos legais que privilegiavam, dentre os diversos direitos, a educação para as crianças pequenas (FARIA, 2005; CANAVIEIRA, 2012).

Nesse período, entre os anos de 1970 e 1980, os movimentos sociais tiveram importante protagonismo nas lutas pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade.

---

<sup>20</sup> Destaca-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas, em 1959, cujo documento reconhece a criança como um sujeito titular de direitos, sendo eles: direito à igualdade; direito à proteção; direito a um nome e a uma nacionalidade; direito à alimentação, moradia e assistência médica; direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; direito à educação gratuita e ao lazer infantil; direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes; direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho; direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Sindicalistas, pesquisadores e professores ligados às instituições de pesquisa e universidades juntaram-se a luta pelos direitos das mulheres e a reivindicação pelo o direito dos seus filhos a educação anterior à escolarização obrigatória (FARIA, 2005). As reivindicações colocaram em evidência a primeira infância como um período que merecia atenção distinta à faixa etária que compreendia a educação fundamental, por isso, exigia-se que na Constituição houvesse um espaço reservado para a primeira infância no capítulo da educação (CANAVIEIRA, 2012). Como resultado das mobilizações sociais, a Educação Infantil foi incorporada como direito das crianças a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo desde então a creche e a pré-escola instituições educacionais e não mais de assistência social.

A Constituição Federal de 1988 coloca fim ao atendimento educacional segmentado, em que a educação das crianças pequenas era limitada e construída sob a ideia de que a creche (crianças entre 0 a 3 anos) era destinada aos pobres enquanto a pré-escola (crianças de 4 a 5 anos) atendia aos mais abastados. Nessa dicotomia, o Estado subsidiava e supervisionava as entidades que atendiam as crianças desfavorecidas socialmente. O atendimento era vinculado às ações dos Ministérios da Saúde, da Previdência e da Assistência Social e do Ministério da Justiça. A responsabilidade de atender educacionalmente às crianças pequenas não era assumida integralmente por nenhum deles, ficando a cargo das empresas empregadoras das mães e entidades sociais, mediante convênios (FILHO E NUNES, 2013).

Com a Constituição Federal de 1988, o Estado passa a ter o dever de garantir “Educação Infantil, em creche e pré-escolas, até 5 (cinco) anos de idade”<sup>21</sup> (Art. 208, IV). Pela primeira vez, a creche e a pré-escola passam a ser entendidas como instituições educativas e não de assistência social. Após a promulgação da Constituição, outras conquistas legais marcaram o cenário nacional. Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei 8.069\90) – que reforçou os direitos expressos na Constituição assegurando a criança como cidadã.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que afirma, pela primeira vez, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (lei 9.394\96). Estabelece ainda que é dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos. Segundo a Lei nº. 9. 394\1996 a

---

<sup>21</sup> A referência ao segmento etário de 0 a 5 anos de idade também pode ser substituída por 0 a 6 anos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na educação infantil (BRASIL, 2010). Desse modo, podemos afirmar que a educação infantil abarca a faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e do Estado (BRASIL, 1996).

Embora a inclusão da creche e da pré-escola na Constituição Federal de 1988 e a compreensão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica representem mudanças em direção ao fim da lógica da assistência<sup>22</sup> que predominava nos anos anteriores à Constituição (FILHO; NUNES, 2013), sua passagem para o sistema educacional não elimina os preconceitos e desigualdades sociais que envolvem a educação das crianças pequenas (KUHLMANN, 1998).

Em 1998, frente aos diálogos sobre a finalidade da Educação Infantil, os debates acerca da cisão entre cuidar e educar e as comparações entre a importância da família *versus* Estado; o poder centralizador *versus* descentralizador; o desenvolvimento infantil *versus* preparação para escola; e o controle profissional *versus* parental sobre os objetivos e conteúdos dos programas (Parecer CEB\CNE nº 22\1998), as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil<sup>23</sup> (DCNEI) foram aprovadas com o objetivo de articular os princípios de cuidar e educar a partir de projetos político-pedagógicos desenvolvidos de forma intencional pelas instituições de Educação Infantil<sup>24</sup>.

O Parecer CEB\CNE nº 22\1998, ao mesmo tempo em que define diretrizes para o atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos, denuncia a realidade das creches e pré-escolas ao apontar que, historicamente, tais instituições oferecem uma educação “pobre para os pobres”, principalmente quando se avalia a situação das creches:

A presença, nestas instituições de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação, a ausência de propostas pedagógicas, e alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias, exigem atenção e ação responsáveis por parte de secretarias e conselhos de educação, especialmente os municipais (...) (Parecer CEB\CNE nº 22\1998, p. 3).

O Parecer de 1998, assim como o de 2009, justifica as DCNEI como um esforço de assegurar o direito à educação de qualidade e combate às desigualdades de

---

<sup>22</sup> No sentido de favor aos pobres e vinculação às entidades assistenciais.

<sup>23</sup> As DCNEI articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

<sup>24</sup> Embora não tenham poder de lei, as DCNEI possuem caráter mandatório e, portanto, devem ser observadas em todo o território nacional.

oportunidades educacionais na etapa da Educação Infantil, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e proposta curricular. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa então as DCNEI<sup>25</sup>.

No mesmo intuito, em 2001 foi aprovado por lei, conforme previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE (2001 -2011), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – estabeleceu um conjunto de metas e objetivos a fim de regular a educação nacional. Para a Educação Infantil foram definidas 26 metas e objetivos que, em síntese, tratam da ampliação da oferta de creches e pré-escolas; elaboração de padrões mínimos de qualidade de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições; formação de profissionais de Educação Infantil; garantia de alimentação e fornecimento de materiais adequados; elaboração de programa de apoio aos pais de crianças entre 0 a 3 anos; ampliação do atendimento em tempo integral; estabelecimento de parâmetros de qualidade como referência para a supervisão, o controle, a avaliação para melhoria da Educação Infantil.

Foi definido que, até 2005, os sistemas deveriam “ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos e 60% da população de 4 a 6 anos (ou de 4 a 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2001, p. 61). Metas essas que ainda estão postas como desafios para o atual PNE (2014-2024), como veremos a seguir.

Em 2014 foi instituído um novo PNE - lei ordinária nº 13.005/2014 com vigência de dez anos a partir de 26 de junho 2014. A partir de problemas identificados com base nos dados produzidos por avaliações nacionais e pela pesquisa educacional, foram traçadas vinte metas para o cenário educacional brasileiro<sup>26</sup>. Em consonância com o novo PNE, estados e municípios tiveram um ano para elaborar seus próprios planos de educação.

Um dos pontos centrais do novo PNE (2014-2024) é a Educação Infantil, expresso pela Meta 1 que pretendi: “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em

---

<sup>25</sup> O documento será analisado no próximo tópico deste capítulo.

<sup>26</sup> Cada uma das 20 metas expõe problemas e desafios que estão presentes no cenário educacional brasileiro, como: falta de vagas na Educação Infantil, analfabetismo de crianças, jovens e adultos, atraso escolar, financiamento da educação, desigualdade de oportunidades educacionais, entre outras questões descritas nas metas.

Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (Lei 13.005/2014).

Segundo dados utilizados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação, a meta sobre o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, continua imutável desde o PNE anterior. Como apresentamos nos parágrafos anteriores, o PNE de 2001-2011 já estabelecia a mesma meta que, no caso, foi descumprida e postergada para o final da vigência do plano atual. Os dados de 2015 apontam que 30,4% das crianças entre 0 a 3 anos estão na educação infantil, representando um déficit de aproximadamente 2,4 milhões de vagas em creche no país<sup>27</sup>.

Em relação à universalização da pré-escola, em 2015, 90,5% das crianças de 4 e 5 anos estavam matriculadas na pré-escola. Entretanto, os 9,5% restantes significam cerca de 500 mil crianças fora da etapa obrigatória da educação infantil. Na avaliação do Observatório (a partir dos dados da PNAD), “de 2013 para 2015, o indicador avançou 2,6 pontos percentuais, o que aponta que a Meta, que estipula a universalização do acesso para a Educação Infantil, provavelmente não será cumprida”<sup>28</sup>.

Em 2015, os dados apontam quanto maior o nível econômico (considerando a renda familiar per capita) maior a taxa de atendimento à educação infantil, revelando assim o impacto das desigualdades socioeconômicas no atendimento educacional das crianças de 4 e 5 anos:

Os 25% mais pobres apresentaram o menor desempenho no indicador, com apenas 88,3% das crianças na Pré-Escola. Já os quartis de renda intermediários ultrapassaram essa porcentagem, tendo atingido respectivamente 91,2% e 93,6%. Os 25% mais ricos apresentaram o melhor desempenho em 2015, atingindo a marca de 96,3% de crianças com acesso à escola. Nota-se, portanto, que apenas este grupo está próximo de atingir a meta e garantir o cumprimento da lei em 2016<sup>29</sup>.

Os dados da PNAD também apontam a correlação entre cor e taxa de matrículas. Em 2015, os brancos apresentaram maior taxa de matrículas, com 91,6% de crianças atendidas. Enquanto os pretos e pardos, possuem taxas de matrícula, respectivamente, 87,3% e 89,8%.

Já na etapa de 0 a 3 anos, em 2014, de acordo com a renda familiar per capita, os níveis econômicos mais altos apresentaram maior porcentagem de acesso à educação

<sup>27</sup> Os dados são elaborados pelo Todos pela Educação a partir dos Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>28</sup> Dados PNAD disponibilizados no link: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/1-educacao-infantil/indicadores#porcentagem-de-criancas-de-4-e-5-anos-na-escola> (acesso em 30 de janeiro de 2018)

<sup>29</sup> Dados PNAD disponibilizados no link: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/1-educacao-infantil/indicadores#porcentagem-de-criancas-de-4-e-5-anos-na-escola> (acesso em 30 de janeiro de 2018)



infantil pública ou privada. Dentre os 25% mais pobres, apenas 21,9% de crianças estão em creches. Enquanto os quartis intermediários de renda familiar marcam 34,4% e 43,3%, respectivamente. Já a taxa dos 25% mais ricos apresenta 52,3% de crianças na creche, e, portanto, tendo cumprindo a meta já em 2014<sup>30</sup>.

Os números retratam os desafios ainda presentes no cenário educacional brasileiro e mostram que mesmo com as conquistas legais datadas nos anos 1980, a educação infantil apresenta desigualdades históricas. O acesso à educação infantil é restrito, principalmente, às crianças pobres de 0 a 3 anos, sendo justamente as que apresentam maior vulnerabilidade social se comparadas às crianças maiores e das camadas sociais mais favorecidas.

Embora haja nos últimos anos um maior investimento na educação infantil, principalmente após a obrigatoriedade estendida às crianças com 4 anos de idade<sup>31</sup>, esta etapa de ensino ainda apresenta desafios, principalmente considerando o cenário educacional brasileiro, em relação a escassez da oferta, as condições de acesso e frequência, os tipos de equipamentos existentes, dentre outras desigualdades (NUNES; KRAMER, 2013).

O objetivo do próximo capítulo é analisar o conjunto de documentos, leis e normas que orientam a criação, o funcionamento e a avaliação das instituições de educação infantil, dando ênfase à relação família-escola presente na regulamentação. Portanto, no próximo tópico, a análise consistirá em mapear os debates presentes nos documentos já mencionados nessa introdução, assim como os produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica.

### **3.2 A relação família-escola nos documentos oficiais nacionais**

Quando a educação infantil passa a ser direito universal, é introduzida a ideia de que a socialização primária não é tarefa exclusiva da família, principalmente depois da obrigatoriedade da pré-escola. Além disso, há uma crescente demanda por creches e pré-escolas que passam a ser entendidas como centro de cuidado e educação infantil. Tais concepções provocam mudanças não apenas nas creches e pré-escolas, mas na

---

<sup>30</sup> Dados PNAD disponibilizados no link: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores#porcentagem-de-criancas-de-4-e-5-anos-na-escola> (acesso em 30 de janeiro de 2018)

<sup>31</sup> Conforme artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

família e, sobretudo, nas interações entre ambas (AMORIM; ROSSETI-FERREIRA, 2004; MARANHÃO; SARTI, 2008).

Ao nível governamental, podemos observar mobilizações que regulam a relação família-escola e objetivam estreitar os seus laços. Sendo a Constituição Federal de 1988 a principal lei que valida a educação como direito universal, o art. 205 atribui ao Estado e a família a corresponsabilidade da educação:

**Art. 205:** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Resende e Silva (2016) destacam que mesmo não tratando da relação família-escola propriamente dita, o texto estabelece, indiretamente, uma relação entre família e escola, na medida em que afirma a educação como responsabilidade comum do Estado e da família. A partir de então, para os autores, família e escola estabelecem uma relação compulsória.

A corresponsabilidade da educação se estabelece a partir da obrigatoriedade da Educação Básica escolar presente no inciso do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 que estabelece a matrícula escolar obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Entretanto, essa relação família-escola apresenta algumas especificidades quando comparadas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A começar pelo fato da Educação Infantil não ser obrigatória para as crianças menores de 4 anos, ficando a cargo das famílias a escolha por matricular ou não seus filhos em instituições de Educação Infantil. Pode-se pensar que nesse caso o direito da criança à Educação Infantil está condicionado ao desejo das famílias.

Outro ponto que merece destaque é a não definição do papel da família no seu dever de garantir Educação Infantil aos filhos. Ao contrário, na etapa do Ensino Fundamental é possível encontrar uma definição do papel da família no art. 208 § 3º que especifica: “Compete ao poder público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988). Seria conveniente dizer que para o segmento da educação infantil a mesma especificação caberia, já que a frequência, principalmente, à pré-escola é de responsabilidade também dos pais, visto que se trata de crianças pequenas.

Na LDB (Lei 9394/96), documento que regulariza e define o sistema nacional de educação em suas diferentes etapas e modalidades, encontramos orientações legais mais explícitas em relação à família e a escola. No art. 12, inciso VI está que:

os estabelecimentos de ensino respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem sobre a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

No art. 13, inciso VI, fica explícita a responsabilidade dos docentes em “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Sendo, portanto, papel do professor também desenvolver estratégias por meio de atividades que envolvam os pais e a comunidade escolar no cotidiano da unidade.

Em seguida, no art. 14, do mesmo documento, é definido que a gestão democrática, princípio também previsto na Constituição<sup>32</sup>, deve considerar a participação da comunidade escolar e, conseqüentemente, das famílias ali inseridas:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Embora tenha uma regulamentação que estabelece a gestão democrática a partir da participação dos profissionais da educação, famílias e comunidade escolar nos conselhos escolares, estudiosos argumentam que a definição prevista na lei, tanto na Constituição Federal quanto na LDB, sobre o conceito de gestão democrática e sobre os parâmetros de ação, não é clara o bastante, além de deixar por conta dos sistemas de ensino a competência para definir as normas desse tipo de gestão (MEDEIROS et al., 2014). Identificar as ações que são elaboradas a fim de cumprir o princípio da gestão democrática e que, portanto, inclua a participação das famílias e comunidade escolar, é um desafio que pode ser mensurado a partir de pesquisas que buscam observar o cotidiano das escolas, sendo este um dos objetivos desta tese.

---

<sup>32</sup> De acordo com o artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, o ensino deve ser ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Todavia, Resende e Silva (2016) destacam que a partir da LDB é possível identificar três níveis de relação família-escola. O primeiro nível, já mencionado nos parágrafos anteriores, é instituído pela Constituição e reforçado pela LDB ao tornar obrigatória a matrícula e, conseqüentemente, obrigando as duas instituições a se relacionarem, mesmo que indiretamente, desde o momento da matrícula até, no mínimo, treze anos da vida escolar do aluno (entre os 4 anos e os 17 anos de idade). O segundo nível é estabelecido pela regulamentação que determina a escola informar às famílias sobre a frequência e rendimento escolar do aluno, assim como a execução pedagógica, de forma que as famílias sejam, então, receptoras de tais informações. Aqui está a responsabilidade da instituição de manter essa via de comunicação sobre aspectos da vida escolar do aluno, assim como do cotidiano da escola. O terceiro nível, entretanto, estabelece a necessidade de articulação das duas instâncias, pois a partir da obrigação que a LDB impõe à escola de organizar atividades diversificadas que promovam a interação entre família-escola, as famílias, por sua vez, precisam responder de alguma forma às intervenções da escola, sendo necessária a interação entre ambas.

Para os autores Resende e Silva (2016), o documento contém pontos inovadores em comparação aos anteriores, pois enfatiza a relação da escola com o seu meio, inclui incumbências aos estabelecimentos e corpo docente e legitima a participação dos pais no cotidiano escolar de todas as etapas da educação básica. Entretanto, ainda deixa como questão a operacionalização dessa interação família-escola, por isso, avaliam a LDB como um documento que não traz uma “forte regulamentação” no que tange as diferentes formas de articulação entre as duas instâncias, embora inclua prescrições mais específicas quanto à interação escola-família, sem deixar como uma opção para os agentes.

No que diz respeito à educação infantil, no capítulo II, seção II da LDB, não há nenhuma especificidade em relação à participação dos pais nessa primeira etapa de educação. Há, no entanto, uma indicação de que o objetivo da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, em conjunto com a ação da família:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Na observância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução nº 5/2009), é possível encontrar maior detalhamento referente às

formas de articulação entre escolas e famílias (RESENDE; SILVA, 2016). No documento, a interação família-escola é contemplada como meio de garantir o cumprimento dos objetivos da Educação Infantil.

O documento é organizado em 15 tópicos que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, “para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Inicia-se definindo os conceitos<sup>33</sup> de:

- (i) Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.
- (ii) Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
- (iii) Proposta pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar<sup>34</sup>.

Após tais definições feitas, o próximo tópico traça diretrizes baseadas na concepção de educação infantil que, segundo o documento, deve ser de matrícula obrigatória para crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorre a matrícula, as crianças que completam 6 anos após essa data devem ser também matriculadas na educação infantil. Fica determinado que a frequência à educação infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental e que as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das

---

<sup>33</sup> Conforme referência: BRASIL, 2010, p. 12 e 13.

<sup>34</sup> Posteriormente a essa delimitação dos conceitos, o documento define que as propostas pedagógicas devem respeitar os “princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, políticos e estéticos” (Brasil, 2010, p. 16).

crianças. Quanto à jornada, o atendimento pode ser em tempo parcial de, no mínimo, quatro horas diárias ou em tempo integral, com duração igual ou superior a sete horas diárias.

Em seguida, o documento trata da concepção de proposta pedagógica. A partir desse tópico observamos diretrizes mais específicas sobre a relação família-escola. Define-se, por exemplo, que as instituições de Educação Infantil devem assumir a “responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2010 p. 17), reforçando assim o caráter complementar da educação à atuação familiar, em consonância com os outros documentos legais – Constituição Federal de 1988 e LDB (lei 9.394\1996). Destaca-se também a palavra “compartilhar”, indicando o papel e dever das instituições de manter uma comunicação direta com as famílias no objetivo de educar e cuidar das crianças.

Cabe ressaltar a discussão em torno dos objetivos da Educação Infantil em que cuidar e educar estão presentes de forma indissociável:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Uma das questões abordadas nas DCNEI, tanto no parecer de 1998 quanto na resolução de 2009, diz respeito à necessidade de articular os princípios de cuidar e educar contemplando-os, de forma indissociável, em todo o planejamento pedagógico das instituições de educação infantil. A questão do antagonismo “assistência/educação” é marcante na trajetória histórica da Educação Infantil (KUHLMANN, 1998; SILVA, 1999), o documento, portanto, defende uma perspectiva pedagógica que enfatiza o objetivo educativo da Educação Infantil, ao mesmo tempo, que reafirma a importância das ações de cuidado em prol do desenvolvimento da criança e da construção de sua autonomia. Soma-se aos princípios de educar e cuidar, as interações e brincadeiras como eixos norteadores da proposta curricular e metodologia do trabalho pedagógico na Educação Infantil. No art. 9º do Parecer CEB/CNE nº 20/2009, a brincadeira e as interações são consideradas garantia de respeito à criança e modo de construção da infância.

Tendo em vista a concepção de proposta pedagógica, no mesmo documento encontramos que é dever das instituições de educação infantil prever em suas propostas pedagógicas condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2010 p. 19). Nesses termos, todo o trabalho pedagógico da instituição deve envolver as famílias no cotidiano escolar.

As diretrizes também orientam que é papel das instituições de Educação Infantil assegurar a dignidade da criança e protegê-la de qualquer tipo de violência e negligência familiar, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. Sendo assim, as instituições de Educação Infantil têm dupla função, a de estreitar os meios de comunicação com as famílias, respeitando e valorizando as diversas estruturas familiares, mas, também, preservando a integridade da criança, denunciando as famílias, caso não assegurem sua segurança física, psíquica e emocional.

O documento também atribui às instituições de Educação Infantil a criação de procedimentos que auxiliem as famílias a acompanharem o trabalho pedagógico, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

De acordo com a pesquisa realizada por Resende e Silva (2016), na legislação educacional brasileira, entre os anos de 1998 e 2014, observa-se que a relação família-escola tende a ter maior número de referências nos documentos pertinentes à Educação Infantil em comparação com os níveis de ensino mais elevados. Segundo os pesquisadores, a justificativa pode estar associada a faixa etária correspondente à Educação Infantil, que compreende crianças de 0 a 6 anos, e o fato de se tratar da primeira etapa de escolaridade formal da criança.

Vale lembrar que as DCNEI tem caráter mandatório, portanto, sendo necessário o cumprimento de suas exigências em todo território nacional juntamente com as legislações estaduais e municipais, além das normas dos respectivos sistemas de ensino (Parecer CBE/CNE nº 22/1998)<sup>35</sup>.

Tratando-se do Plano Nacional de Educação (2014-2024), das 17 estratégias para alcançar a Meta 1 que visa universalizar a Educação Infantil na pré-escola e

---

<sup>35</sup> Conforme parágrafo que define: “(...) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 6 anos, a partir do momento de sua homologação pelo Sr. Ministro da Educação, e consequente publicação no Diário Oficial da União” (Parecer CBE/CNE nº 22/1998, p.2).

ampliar a oferta de vagas em creches, apenas uma estratégia se destaca por considerar a implementação de programas de orientação e apoio aos pais com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade. As demais estratégias citam as famílias como colaboradoras para alcançar a meta posta, principalmente ao nível de consulta, sendo as famílias as principais sinalizadoras da demanda por vagas em creches. Além disso, não há nenhuma referência à estratégia de relacionamento entre família e instituições infantis, como podemos observar na parte do documento que descreve as estratégias para alcançar a meta do Ensino Fundamental <sup>36</sup>:

2.9. incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias. (BRASIL, 2014 p. 52)

Para o Ensino Fundamental é especificada a intenção de estreitar a relação entre a escola e a família em prol da universalização e conclusão dessa etapa na idade adequada. Contudo, em ambas as etapas da Educação Básica, as formas de articulação família-escola ficam a cargo de cada instituição de ensino. Dessa forma, o documento, embora proponha mobilizar as famílias e a sociedade civil para que a educação seja responsabilidade de todos e, assim, ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2014, Meta 7), apresenta uma regulamentação “fraca” (RESENDE; SILVA, 2016) ao não definir os possíveis meios de incentivar e estreitar as relações entre as escolas e as famílias.

Além dos documentos analisados até aqui, o Ministério da Educação (MEC) realizou algumas iniciativas e produções que tratam especificamente da Educação Infantil e indicam a relação família-escola como um fator importante para qualidade das instituições que atendem esse segmento da Educação Básica. Vale, portanto, analisar tais produções buscando mapear a concepção de Educação Infantil defendida pelo MEC, os debates presentes e as orientações que são divulgadas para todo o sistema de ensino nacional e utilizadas para discussão em grupos de formação.

As produções e documentos estão disponibilizados no portal virtual do MEC, na seção das publicações da Secretaria de Educação Básica (SEB), no tópico da Educação

---

<sup>36</sup> Trata-se da Meta 2: “universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014 p. 51).



Infantil<sup>37</sup>. Há disponível um conjunto de 32 publicações e documentos que abordam desde dúvidas frequentes sobre esta etapa de ensino, até questões pedagógicas e estruturais. Na página eletrônica, além dos links para acesso aos materiais, há uma descrição sobre alguns dos documentos disponibilizados. No quadro em anexo (Apêndice A), estão organizados, conforme ordem de apresentação no portal do MEC, os títulos dos documentos, uma descrição indicando o conteúdo abordado no material, além dos autores, secretarias e colaboradores envolvidos nas produções.

O conjunto de documentos e materiais produzidos pelo MEC trata de temas variados sobre a educação infantil, destacando-se as seguintes temáticas: o direito à Educação Infantil; boas práticas pedagógicas; protagonismo infantil; formação de professores; parâmetros de qualidade de ensino, infraestrutura e oferta educacional; critérios de atendimento e funcionamento em creches; indicadores de qualidade; avaliação; igualdade racial; diretrizes curriculares; brinquedos e brincadeiras; educação infantil no campo; literatura infantil; jornada em tempo integral; desafios da educação infantil e Proinfância<sup>38</sup>.

A temática da relação família-escola também é abordada em algumas das produções do MEC. Dentre os documentos analisados e descritos no quadro em anexo (Apêndice A), o primeiro intitulado “Dúvidas mais frequentes sobre a educação infantil” (BRASIL, 2013) aborda duas questões que orientam sobre a participação das famílias no cotidiano das creches. Segundo o documento, os pais devem ter participação ativa no cotidiano das instituições de Educação Infantil, por meio de uma relação de parceria e corresponsabilidade no cuidar e educar das crianças. Para isso, as creches e pré-escolas devem envolver as famílias na organização das instituições, nas decisões relativas à organização das propostas pedagógicas, assim como, trazê-los para vivenciar o cotidiano da instituição. Aponta como estratégia de aproximação família e escola a organização de espaços de formação e a comunicação clara por meio de diferentes veículos, como: murais, reuniões coletivas, entrevistas, agendas, comunicações orais e escritas.

O documento ainda pontua sugestões de como proceder para facilitar o acolhimento das famílias na creche quando a criança começa a frequentar a Educação Infantil. São 14 sugestões que orientam a instituição a estabelecer uma boa relação com

---

<sup>37</sup> <http://portal.mec.gov.br/pdde/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil> (acesso em 10 de janeiro de 2018).

<sup>38</sup> Programa desenvolvido pelo MEC que destina recursos à construção e à aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas.

os pais a partir da (1) socialização da rotina da escola, interações e propostas pedagógicas; (2) guia de orientação aos pais com dicas de como se portarem, mostrando interesse pela rotina da criança, frequentando a instituição, cumprindo o horário; (3) ter uma pessoa da equipe disponível para ouvir e informar as famílias; (4) socializar com os pais o comportamento e interesses da criança; (5) permitir que os pais levem seus filhos até a sala ou entrem em qualquer momento na instituição no período de adaptação da criança; (6) agir buscando equilíbrio entre firmeza e acolhimento; (7) mediar os conflitos sem negá-los ou tentar resolvê-los de forma autoritária; (8) conhecer as crianças a partir do diálogo com as famílias; (9) acompanhar com mais atenção as crianças que choram de forma que consigam ter mais segurança no ambiente escolar; (10) combinar com as famílias os materiais que podem ser levados pelas famílias para a escola; (11) oferecer às crianças alimentação e rotinas semelhantes as de suas casas, e gradativamente alterando-as para as praticadas na escola; (12) promover a presença dos pais nos primeiros dias de aula; (13) reduzir o horário de permanência da criança no período de adaptação, de forma a aumentar gradualmente; (14) planejar atividades diferenciadas para os primeiros dias de acolhimento para que as crianças e suas famílias sintam-se bem nesse período.

O documento apresenta uma lista de sugestões que instrui a escola no trabalho com as crianças e suas famílias. De certa forma, as orientações prezam pela presença e participação das famílias no cotidiano escolar, respeitando o tempo de adaptação das crianças.

O segundo documento que aborda a questão das famílias é o “Deixa eu falar”. O documento trabalha com o protagonismo infantil, de forma que aborda diferentes questões do cotidiano das crianças a partir de suas percepções. A iniciativa se justifica na definição de criança presente nas DCNEI, em que compreende a criança como sujeito que nas interações, brincadeiras, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Resolução CEB/CNE nº 5/2009).

O documento foi elaborado a partir da escuta de crianças de três, quatro, cinco e seis anos de idade, cujo objetivo é contribuir com os estabelecimentos de educação infantil no sentido de incentivar novas práticas educativas comprometidas com os direitos da criança, e que busquem articular suas experiências e saberes com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a

promover o seu desenvolvimento integral. Basicamente, o documento transcreve falas das crianças sobre diversos temas e, ao lado, apresenta notas que trazem as concepções dos coordenadores do projeto.

Dentre os temas abordados no documento, a família e comunidade estão associadas no discurso infantil. Nas falas transcritas, as crianças se queixam dos pais que estão sempre cansados, que trabalham muito e que brigam por causa da falta de dinheiro. Em nota, o documento traz como necessária a construção de novas práticas sociais com as famílias, de caráter coletivo, participativo e solidário, que envolvam instituições, associações e movimentos da comunidade. Sugere a construção de formas comunitárias, que respeitem a diversidade cultural, para o enfrentamento dos problemas vividos pelas famílias de baixa renda, de sorte que a própria família, num processo coordenado de discussão, ajuda e compromisso mútuo, crie e amplie suas possibilidades de participação social, principalmente no que diz respeito ao cuidado e educação de suas crianças.

O próximo documento analisado onde foi possível identificar questões que dizem respeito a relação família-escola foi o produzido pelas pesquisadoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009). O documento produzido em 1995 tem por objetivo refletir sobre critérios que precisam ser considerados na formulação de políticas públicas e nas práticas cotidianas das instituições de educação infantil. A produção desse material fez parte de um conjunto de documentos que buscava a superação da dicotomia educação/assistência, mesmo após seis anos da conquista da Constituição Federal de 1988, e como parte do movimento recém-criado, na época, pela Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, da Secretaria de Ensino Fundamental – SEF, hoje Secretaria da Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação – MEC (CANAVIEIRA, 2012).

Em 2009, o documento foi reeditado e novamente publicado pelo MEC, fato que pode representar uma retomada das questões abordadas no documento e uma nova tentativa de superação das oposições educação/assistência e educar/cuidar<sup>39</sup>.

O material divide-se em duas partes e traz elementos que refletem sobre a relação família e escola. A primeira parte, de autoria de Maria Malta Campos, enumera critérios para o atendimento em creche que respeitem os direitos das crianças, enquanto

---

<sup>39</sup> Para Canavieira (2012) a republicação do documento das autoras (Brasil, 2009) também pode representar uma tentativa de retomada ou continuidade do espírito político daquela época.

a segunda, de autoria de Fúlvia Rosemberg, se dedica aos critérios para as políticas e programas de creche. Sendo assim, o documento abarca apenas o segmento creche - crianças de zero a três anos.

Na primeira parte do documento são listados 12 direitos da criança – direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente seguro, ao contato com a natureza, à higiene e saúde, a uma alimentação sadia, ao desenvolvimento de sua criatividade, ao movimento em lugares amplos, à proteção e amizade, a expressar seus sentimentos, à atenção durante seu período de adaptação, a desenvolver sua identidade – para cada direito a autora detalhou meios para garanti-los.

Os meios, descritos pela autora Maria Malta Campos (BRASIL, 2009), para garantir os direitos das crianças expõem as funções que a instituição de educação infantil desempenharia frente à relação com as famílias. Na tabela abaixo estão descritos, na coluna da esquerda, os critérios contidos no documento reeditado em 2009. Na coluna da direita é apresentado uma possível interpretação para o papel da creche segundo os critérios definidos pelas autoras:

**Quadro 1- Análise dos critérios para unidade creche**

<b>Crítérios para unidade creche Descritos pela autora (BRASIL, 2009)</b>	<b>Possíveis funções da creche frente à relação com as famílias</b>
1) “As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil” (p.14)	Tutoria
2) “Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias” (p.17)	Acolhimento
3) “Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza” (p. 18)	Parceria pedagógica
4) “Acompanhamos com as famílias o calendário de vacinação das Crianças” (p. 19)	Tutoria
5) “Mantemos comunicação com a família quando uma criança fica doente e não pode frequentar a creche” (p. 19)	Comunicação
6) “Sempre que necessário encaminhamos as crianças ao atendimento de saúde disponível ou orientamos as famílias para fazê-lo” (p. 19)	Tutoria
7) “As famílias são informadas sobre a alimentação da criança e suas sugestões são bem recebidas” (p.20)	Comunicação
8) “As famílias são informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças” (p.22)	Comunicação
9) “Procuramos criar ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças” (p. 23)	Parceria pedagógica
10) “Nossas crianças sabem que são queridas quando percebem que suas famílias são bem-vindas e respeitadas na creche” (p. 24)	Acolhimento

11) “As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche” (p. 26)	Acolhimento
12) “Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação” (p. 26)	Acolhimento
13) “Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores” (p. 26)	Acolhimento
14) “As mães e os pais são sempre bem-vindos à creche” (p. 26)	Acolhimento
15) “Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação” (p. 26)	Acolhimento
16) “Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais” (p. 27)	Respeito às características das famílias
17) “A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade” (p. 27)	Respeito às características das famílias
18) “Estimulamos os pais a participar ativamente de eventos e atividades na creche” (p.27)	Parceria pedagógica

As classificações realizadas na segunda coluna da tabela são uma tentativa de categorização dos critérios elaborados pela autora, com destaque para a relação família-escola. Desse modo, classificamos como “**tutoria**” os critérios presentes no documento que apontam como função da instituição de educação infantil orientar os pais sobre assuntos pertinentes às atividades pedagógicas e desenvolvimento da criança. A recomendação da autora leva-nos a pensar numa orientação mais técnica que a escola desempenharia a fim de aconselhar as famílias sobre assuntos que, por vezes, não se restringem à área educacional, como é o caso da recomendação de “acompanhar com as famílias o calendário de vacinação das crianças” (critério 4 na tabela). O documento não apresenta estratégias de como operacionalizar esses momentos de “tutoria”, sem considerar a logística necessária para acompanhar, por exemplo, a carteira de vacinação de todas as crianças que compõem uma creche.

Outra função seria a de “**acolhimento**”. Segundo os critérios da autora, é função da escola receber os familiares das crianças, de forma que as próprias crianças se sintam bem acolhidas através dessa atitude. Esse acolhimento deve ser ainda mais atencioso nos períodos de adaptação da criança (e da família) na creche, visto que é o momento em que a criança precisa de mais atenção para que se sinta segura no novo ambiente e contato com outras pessoas fora do seu círculo familiar. Os critérios que destacam esse acolhimento como aspecto importante para o funcionamento da creche e integração

entre escola e família não especificam quais tipos de ações são esperados dos educadores da educação infantil. Com exceção da orientação de permitir a presença de um dos familiares no período de adaptação (critério 12 na tabela), as recomendações são subjetivas ao orientar os educadores a receberem de forma especial os pais e as crianças, indicando que estes são bem-vindos.

Em seguida, destacam-se os critérios que indicam que o papel da creche é de incentivar uma “**parceria pedagógica**”. Nesse sentido, seria tarefa da instituição de educação infantil criar situações que promovam a participação das famílias e as envolvam em eventos e atividades.

Dentre os critérios, elaborados pela autora, estaria também a “**comunicação**” aos pais sobre o cotidiano escolar, como, a alimentação das crianças e casos em que a criança esteja doente. Por fim, destacamos os critérios que indicam a função de “**respeito às características das famílias**” a partir do direito das crianças em não serem discriminadas pela sua origem social e serem valorizadas por suas expressões culturais. Tal respeito implica em conhecer as famílias e compreender sua diversidade em prol do desenvolvimento das crianças.

Ao analisar parte do documento elaborado por Maria Malta Campos (BRASIL, 2009) podemos observar em sua construção características que fazem lembrar um manual de instruções ou uma cartilha que simplifica o funcionamento da creche a partir de orientações e afirmações subjetivas.

A segunda parte do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009) trata dos critérios que devem ser contemplados nas políticas e programas de educação infantil. O texto, produzido por Fúlvia Rosemberg reforça o direito da família e da criança à creche como serviço público, destaca a necessidade de reconhecer que as crianças têm uma família e prevê a participação das famílias na gestão democrática da creche.

Embora o documento não tenha valor de lei ou caráter mandatório, expressa uma concepção de educação infantil defendida pelo MEC ao ser divulgada para todo o sistema de ensino nacional e proposto como material para discussão em grupos de formação. A relação família e escola é expressa, nesse documento, como um movimento da escola de orientar, incluir, informar, comunicar, acolher e respeitar as famílias. Acredita-se que tais ações promoveriam a qualidade da educação infantil e assegurariam os direitos das crianças.

Outras produções do MEC também nos ajudam a identificar as concepções e os parâmetros que definem a qualidade da educação infantil. Em 2005 foi produzido o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”<sup>40</sup>, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a primeira etapa da educação básica. Dentre as diretrizes listadas, a função da educação infantil é entendida como complementar a ação da família, por isso, reconhece-se a necessidade de manter entre escola e família uma comunicação “profunda, permanente e articulada” (BRASIL, 2005, p.17).

Reconhece-se também a educação infantil como “dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2005, p.17). Podemos identificar uma contradição nessa diretriz ao condicionar o direito da criança ao desejo da família de matricular ou não a criança numa instituição de educação infantil. Na verdade, a opção da família é restrita até os 3 anos de idade da criança, a partir dos 4 anos é obrigatória a matrícula na educação infantil. O segmento creche, portanto, atende às crianças cujos os pais optam pela educação sem, necessariamente, estarem cumprindo deveres legais.

Dentre os objetivos que as políticas de Educação Infantil devem alcançar, destaca-se, no documento, o item que se refere especificamente à relação família e escola: “Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições” (BRASIL, 2005, p. 19). O documento estabelece como uma das metas a realização de programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 6 anos, oferecendo às famílias assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema. Como estratégias para alcançar os objetivos e metas propostas, determina a elaboração e implementação de programas para fortalecer as funções diferenciadas das instituições e das famílias no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 6 anos, além de implantar conselhos escolares e outras formas de participação das famílias.

Por fim, o documento dispõe de recomendações finais que consideram os saberes das famílias nas práticas pedagógicas, assim como participantes da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas.

---

<sup>40</sup> O documento não está disponibilizado na página inicial da Educação Infantil no portal do MEC, é possível encontra-lo no link: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf) (acesso em 23 de janeiro de 2018).

Seguindo a trajetória de pesquisa e discussão sobre padrões de qualidade na Educação Infantil, o MEC lançou em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. O documento é composto por dois volumes. No primeiro volume encontramos o debate que justifica a definição de parâmetros de qualidade para essa etapa de ensino, além de um levantamento da trajetória histórica do debate sobre a qualidade na Educação Infantil e, ainda, destaca a legislação nacional. No segundo volume, encontramos uma discussão sobre a distinção conceitual entre parâmetros e indicadores de qualidade, seguido da discussão sobre as competências dos sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal, para então apresentar os parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de Educação Infantil.

Dentre os diferentes aspectos abordados no documento, a relação família e escola é um deles. Considera-se como parâmetro de qualidade que as instituições de Educação Infantil assegurem espaços e tempos para conhecer as famílias antes mesmo das crianças começarem a frequentar a creche e pré-escola, permitido que os pais estejam presentes no espaço escolar, conheçam as propostas pedagógicas, participem sendo ouvidos e atendidos atenciosamente. O documento afirma que para haver uma educação de qualidade os docentes e gestores precisam ser atenciosos e disponíveis às demandas dos pais:

[...] 3.3 Professoras, professores, gestoras e gestores são atenciosos com mães, pais e familiares ou responsáveis, estando disponíveis cotidianamente para ouvir solicitações, sugestões e reclamações; 3.4 Informações sobre as atividades e o desenvolvimento da criança são disponibilizadas periodicamente para mães e pais e/ou responsáveis; 3.5 Mães e pais e/ou responsáveis opinam sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica e a gestão da instituição. (BRASIL, 2006 p 32-33).

O documento também determina que os docentes e gestores desenvolvam atitudes mútuas de respeito à diversidade de composições familiares e estilos de vida, reconhecendo a importância da identidade cultural das crianças e suas famílias. Além disso, destaca a função do gestor no papel de formalizar canais de comunicação entre os docentes e pais/responsáveis para implementação e avaliação das propostas pedagógicas. Assim, define como parâmetro encontros periódicos com as famílias, promovidos pela gestão escolar. Também atribui ao gestor a responsabilidade de divulgar com clareza normas, critérios e regras da instituição para as famílias, assim como, para os demais profissionais que atuam na unidade. Também é papel da gestão orientar os pais que deem informações fidedignas aos professores de seus filhos,



indicando assim a responsabilidade das famílias de, também, firmar uma relação de confiança com os docentes.

Com o intuito de estabelecer uma referência nacional de definição de padrões de qualidade, o documento propaga a necessidade de políticas públicas que assegurem a qualidade da organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. É possível identificar nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” atribuições aos docentes, gestores e famílias que não apenas instrui os sujeitos a atuarem no cotidiano da escola, como também os responsabilizam na tarefa de articular as instâncias família e escola.

Nesse mesmo movimento, para identificar a qualidade das condições e do trabalho realizado e contribuir com melhorias nos estabelecimentos de Educação Infantil, em 2009, o Ministério da Educação elaborou, em conjunto com a Fundação Orsa, Ação Educativa, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), um instrumento de autoavaliação intitulado “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, cujo objetivo é envolver toda a comunidade escolar a fim de se fazer uma diagnose da qualidade das instituições de Educação Infantil. O instrumento é dividido em sete dimensões, que são: 1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, materiais e mobiliários; 6) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A dimensão 7 trata especificamente da relação família e escola ao questionar sobre o envolvimento das famílias no ambiente escolar e nas questões pedagógicas, se as relações estabelecidas são baseadas no respeito e na acolhida, e se as instituições asseguram o direito de proteção da criança. Vale ressaltar que a avaliação das instituições é realizada de forma voluntária pela equipe escolar, envolvendo as famílias e a comunidade.

Segundo o documento, a iniciativa busca contribuir para que as instituições de Educação Infantil encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que assegurem os direitos fundamentais das crianças e, assim, construindo uma sociedade democrática (BRASIL, 2009). Nesse sentido, o documento pretende promover uma reflexão interna sobre as práticas desenvolvidas pelas instituições, antes de propor ações que assegurem práticas classificadas como de qualidade.

A análise realizada nesse tópico aponta a existência de um conjunto de documentos legais que trata especificamente da relação família e escola e, portanto,

orienta formalmente os profissionais da Educação Infantil. Embora os documentos analisados não apresentem estratégias claras quanto às ações que devem ser desenvolvidas no cotidiano escolar eles revelam uma preocupação em criar laços entre ambas instituições – família e escola –, sendo de responsabilidade da instituição escolar (docentes e gestão) estabelecer vínculos e desenvolver estratégias para incluir e envolver as famílias no cotidiano escolar.

### 3.3 Políticas Municipais de Educação do Rio de Janeiro referentes à Educação Infantil

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio) <sup>41</sup>, o município do Rio de Janeiro é composto por uma rede de ensino que atende 654.949 alunos, sendo 145.656 matrículas na Educação Infantil e 509.923 matrículas no Ensino Fundamental.

A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é organizada por Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's) que são responsáveis por coordenar uma região da cidade e, portanto, as escolas municipais que ali estão distribuídas (Fonte: SME-Rio):

CRE	EDI - unidades de Educação Infantil	Primário (1º segmento)	Ginásio (2º segmento)	Unidades com mais de um segmento	Educação Especial Exclusiva	EJA Exclusiva	Total geral
1	48	26	15	5		2	96
2	49	56	23	22	2		152
3	43	56	24	7	1		131
4	63	56	24	18		1	162
5	33	51	22	23	1		130
6	43	43	17	7			110
7	59	71	33	10	1		174
8	48	83	35	18	2		186
9	58	70	34	1	1		164
10	74	68	37	9	1		189
11	10	18	5	9	1		43
<b>Total geral</b>	<b>528</b>	<b>598</b>	<b>269</b>	<b>129</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>1.537</b>

Figura 1: Quantitativo de unidades por CRE e segmento

Segundo dados disponibilizados no site da SME-Rio, a rede é composta por 11 CRE's que coordenam um conjunto de 1.537 escolas municipais que oferecem os diferentes segmentos e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, educação

<sup>41</sup> Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> (acessado em 24/06/2018).

especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As unidades podem oferecer apenas um desses segmentos de ensino, assim como, mais de um segmento.

Os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) são unidades que representam um novo modelo de escola por oferecer exclusivamente a etapa de Educação Infantil e possuir um projeto diferenciado das demais unidades que atendem turmas de creche e pré-escola juntamente com turmas do Ensino Fundamental. As unidades que oferecem o ensino primário são aquelas que atendem crianças que estão entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto as unidades denominadas ginásio oferecem ensino do 6º ao 9º ano Ensino Fundamental. As unidades que oferecem os dois segmentos do Ensino Fundamental são aquelas que abarcam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental ou apenas alguns anos/séries dos dois segmentos<sup>42</sup>. Por fim, há unidades que atendem, exclusivamente, alunos com necessidades especiais e unidades que abarcam, exclusivamente, a EJA.

Na figura acima, observamos que as menores CRE em relação à quantidade de unidades escolares são as 1ª e 11ª CRE. Enquanto as maiores são as 8ª e 10ª CRE com maior número de escolas municipais. No conjunto de CRE, destaca-se o número de unidades que atendem as etapas de Educação Infantil e o 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), totalizando 528 unidades de que atendem, exclusivamente, a Educação Infantil<sup>43</sup> e 598 unidades destinadas ao 1º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Sendo o foco deste trabalho a Educação Infantil, concentraremos nossas análises nos dados referentes a essa etapa de ensino. Analisamos as políticas municipais do Rio de Janeiro em prol da Educação Infantil a partir da busca por leis, decretos, resoluções e emendas no site da Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Buscamos por documentos que incluíssem a palavra-chave Educação Infantil e, posteriormente, organizamos por ano de publicação dos documentos encontrados. A busca por tais documentos não se restringiu ao site da Câmara, já que sabíamos da existência de documentos que não foram possíveis encontrar no site, recorremos a outras ferramentas e meios como a busca na plataforma Google e referências dos textos lidos e citados nesse trabalho.

A primeira lei a considerar é a que determina a criação do cargo específico de Professor de Educação Infantil (PEI) – lei nº 5.217 de 01 de setembro de 2010. De

---

<sup>42</sup> Como exemplo, há escolas que oferecem ensino do 1º ao 6º ano, assim como há escolas que oferecem da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental.

<sup>43</sup> A SME não disponibiliza em sua página virtual o quantitativo de EDI. É possível, apenas, ter a informação de que a rede possui 525 creches e EDI e 7 escolas e CIEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil.

acordo com a lei, os PEIs precisam ter habilitação mínima de nível médio completo na modalidade Normal, devem atuar em unidades de Educação Infantil e exercem a função de “planejar, executar e avaliar, junto com os demais profissionais docentes e equipe de direção, as atividades da unidade de Educação Infantil e propiciar condições para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças” (anexo 1, da lei 5.217).

A lei que cria o cargo de PEI foi sancionada pelo prefeito Eduardo Paes e, na época, estava à frente da SME-Rio a professora e gestora pública Claudia Costin<sup>44</sup>. A novidade da lei está na reconfiguração do quadro permanente da categoria funcional do município do Rio de Janeiro. Anteriormente, os professores do Ensino Fundamental eram classificados, apenas, em duas categorias<sup>45</sup>: Professor I (PI) e Professor II (PII). O PI é aquele que atende os anos finais do Ensino Fundamental, enquanto o PII atende os anos iniciais. Nesse quadro, a Educação Infantil era composta por professores do tipo PII. Com a lei 5.217, as unidades de Educação Infantil passam a receber professores concursados para a função, específica, de PEI<sup>46</sup>.

Segundo o documento, é de responsabilidade do PEI:

[...] manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais; responsabilizar-se pelo planejamento, requisição e manutenção do suprimento necessário à realização das atividades; orientar os profissionais responsáveis pela higienização e limpeza do ambiente e dependências sob sua responsabilidade, bem como na sua manutenção; observar as condições de funcionamento dos equipamentos, instrumentos e bens patrimoniais, solicitando os reparos necessários, para evitar riscos e prejuízos; zelar pela economicidade e conservação dos equipamentos e materiais que lhe são confiados; observar e orientar aos demais profissionais do quadro de apoio quanto às regras de segurança no atendimento às crianças e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias; responsabilizar-se, no âmbito de sua área de atuação, pelo atendimento às crianças e pelo adequado funcionamento da unidade de Educação Infantil; cumprir as orientações emanadas da direção do estabelecimento de Educação

---

<sup>44</sup> Claudia Costin assumiu a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro entre os anos de 2009 a maio de 2014.

<sup>45</sup> Ver lei nº 5.623, de 01 de outubro de 2013, para maiores esclarecimentos a o plano de cargos, carreiras e remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e outras providências.

<sup>46</sup> Mais tarde, em 2013, criou-se o cargo de Professor de Ensino Fundamental (PEF). A lei 5.623 de 01 de outubro de 2013 estabelece a criação do PEF para o exercício de atividades docentes em turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

Infantil e dos demais Órgãos da Secretaria Municipal de Educação. (RIO DE JANEIRO, lei nº 5.217, anexo 1).

O PEI, portanto, é responsável por sua constante formação e planejamento de suas atividades diárias, assim como deve ser cuidadoso com a infraestrutura da unidade, prezando pela segurança das crianças e seu atendimento, além de cumprir as orientações da gestão escolar e órgãos superiores.

O documento também estabelece as atribuições específicas do cargo, sendo:

[...] interagir com os demais profissionais da instituição educacional, para a construção coletiva do projeto político-pedagógico; planejar, executar e avaliar as atividades propostas às crianças, objetivando o “cuidar e o educar” como eixo norteador do desenvolvimento infantil; organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento, interação e aprendizagem; propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia; planejar, disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades; atender diretamente às crianças, em suas necessidades individuais de alimentação, repouso, higiene, asseio e cuidados especiais decorrentes de prescrições médicas; registrar a frequência diária das crianças; acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais programadas pela unidade; planejar e executar as atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, sem discriminação alguma; observar e registrar, diariamente, o comportamento e desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade e elaborar relatórios periódicos de avaliação; realizar reuniões com os pais ou quem os substitua, estabelecendo o vínculo família-escola, apresentando e discutindo o trabalho vivenciado e o desenvolvimento infantil; coordenar as atividades concernentes à elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças; colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade, sob a orientação da direção; participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal, dos centros de estudos e de reuniões de equipe; refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la; aplicar, avaliar e monitorar, a partir de instrumentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, indicadores de qualidade e desenvolvimento infantil. (RIO DE JANEIRO, lei 5.217, Anexo 1).

As atribuições listadas na lei incorporam os temas e diretrizes estabelecidas pelas políticas nacionais de Educação Infantil, analisadas no tópico anterior. Destaque-se a referência ao “cuidar e educar” como eixo norteador do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, como eixo norteador da prática educativa. Portanto, é função do PEI atender as necessidades básicas e individuais das crianças, assim como, de acompanhar seu desenvolvimento cognitivo a partir da observação e registro do professor. Também

é pontuada a atribuição do PEI no estabelecimento do vínculo família-escola, por meio de reuniões, apresentação e discussão do trabalho pedagógico.

Juntamente com a criação do cargo de PEI, criaram-se unidades de atendimento educacional, exclusivo, para crianças de 3 meses a 5 anos de idade. Tais unidades são chamadas de Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI)<sup>47</sup>, inauguradas a partir do ano de 2010. Os EDI apresentam modelo conceitual e estrutura diferente das demais instituições que atendem a turmas de Educação Infantil, pois sua proposta é reunir em uma só unidade a creche e a pré-escola, oferecendo, assim, atendimento completo para toda etapa de Educação Infantil (SME, 2010).

O documento que apresenta e define os EDI, conforme Resolução SME nº 1.057/2010 (SME, 2010), traz em sua introdução a afirmativa da importância da primeira infância, reconhece a criança como um sujeito de direitos e entende o desenvolvimento infantil sob três principais pontos de vista: individual, social e familiar. A partir dessa perspectiva, o documento defende a possibilidade do EDI ampliar a convivência social da criança e favorecer seu desenvolvimento, independente de sua classe social e diferenças culturais. Destaca, ainda, a importância do papel da família e apresenta o EDI como uma outra estrutura que não só acolhe a criança pequena como, também, atende e compartilha das demandas de suas famílias. Dessa forma, o documento afirma se sustentar em três pilares para o atendimento à primeira infância: (1) construção de interações positivas entre crianças e crianças e adultos; (2) oportunidades de aprendizagem adequadas e pertinentes; (3) saúde, proteção e segurança.

Segundo o documento, o EDI faz parte de um planejamento estratégico da SME-Rio para ampliar a rede de Educação Infantil com mais 40 mil vagas, sendo 30 mil em creches e 10 mil vagas em pré-escola ao longo dos três anos, a partir da data do projeto. Segundo a proposta:

O Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – é um novo modelo público de atendimento à primeira infância e tem como objetivo principal realizar atendimento educativo às crianças entre 3 meses e 5 anos e 6 meses, por meio de uma proposta pedagógica que reconheça e valide a integralidade da criança, isto é, as suas necessidades físicas e de crescimento, psicológicas e emocionais, educativas e cognitivas, assim como seus desejos e interesses. (RESOLUÇÃO, SME nº 1.057, 2010, p.5).

---

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducao/2viaEDI.pdf>>

Para alcançar esses objetivos, o projeto prevê um modelo estrutural que estabelece a presença de uma sala de primeiros atendimentos, uma biblioteca infantil e o atendimento integral. O objetivo da sala de primeiros atendimentos é incluir agentes de saúde para os casos de primeiros socorros, atendimento com fins de registro e acompanhamento das crianças, organização de fichas de saúde das crianças e encaminhamento médico, além de realizar atividades com os pais, “com foco na instrumentalização e empoderamento deles na sua atividade de pais e educadores” (RESOLUÇÃO, SME nº 1.057, 2010, p.5). Já a biblioteca infantil, contaria com um espaço cujo responsável se encarregará de desenvolver atividades relacionadas à leitura e dramatização, assim como outras atividades que envolvem os livros infantis. O projeto inclui também o atendimento integral para crianças entre 3 meses e 5 anos e 6 meses de idade. No documento, o horário de atendimento previsto é de 7h15 as 17h15 totalizando 10 horas, porém, sinaliza que o horário deve ser flexível para atender as necessidades de cada família.

O documento também organiza a rotina do EDI e sua proposta pedagógica:

A proposta pedagógica do EDI é baseada numa rotina diária rica, equilibrada e variada em oportunidades e desafios que provoquem e sustentem o crescimento e desenvolvimento saudável de todos os envolvidos – adultos e crianças. Por meio de um currículo que contemple atividades e vivências pertinentes e relevantes à faixa etária, em especial as interações, brincadeiras infantis e exploração das linguagens que acontecem na rotina diária rica, equilibrada e variada [...] (RESOLUÇÃO, SME nº 1.057, 2010, p.5).

Descreve o que chama de rotina diária “rica, equilibrada e variada” como momentos que incluem atividades individuais, em pequenos ou grandes grupos, em sala ou áreas externas, de cuidados pessoais e alimentação, de brincadeira livre, diálogo reflexão e instrução, de atividades artística e plástica, de atividades de exploração e descoberta. Tal rotina ainda é dividida em momentos calmos e ativos, sendo então as atividades classificadas e selecionadas para atender essa divisão. A orientação é incluir no período da manhã momentos ativos e calmos, dando prioridade às atividades cognitivas. Já no período da tarde, indica-se as atividades calmas, priorizando o desenvolvimento criativo através de atividades plásticas e artística, leitura individual, passando para atividades externas.

Para as atividades, o documento afirma ser “compromisso do EDI ter como princípio educativo dispor de brinquedos e materiais pertinentes a cada faixa etária

atendida, para o enriquecimento das vivências, experiências e atividades das crianças” (RESOLUÇÃO, SME nº 1.057, 2010, p.8). Nesse sentido, as unidades devem ter salas equipadas com materiais e brinquedos, como: jogos de encaixe, jogos de sequência, material de arte, fantasias e roupas para o faz-de-conta, móveis e instrumentos musicais, variedade de papeis para desenho e pintura, bonecas, carrinhos, entre outros tipos de brinquedos.

Embora o documento traga em seu texto elementos que são encontrados nos documentos oficiais federais – a concepção de criança, o uso de materiais e organização dos espaços, a importância da brincadeira, a rotina da Educação Infantil, as interações no ambiente escolar e a relação família-escola – em nenhuma parte do documento que estabelece o modelo conceitual e estrutural do EDI são feitas referências a esses documentos oficiais federais e, nem mesmo, regulamentos que regem o sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro, não ficando clara qual a base dos fundamentos da proposta do EDI.

O documento também dispõe sobre a equipe de profissionais que deve atuar no EDI e suas respectivas funções (RESOLUÇÃO, SME nº 1.057, 2010, p.10):



**Quadro 2: Profissionais e suas funções no EDI**

PROFISSIONAIS	FUNÇÕES
<b>Diretor</b>	Gerenciar as questões de ordens pedagógicas, orçamentárias e administrativas inerentes à instituição.
<b>Diretor-adjunto</b>	Apoiar, complementar e substituir o diretor na gerência da instituição.
<b>Coordenador Pedagógico</b>	Responsável pela articulação e desenvolvimento do trabalho pedagógico de todos os grupos, desde o Berçário até a Pré-Escola.
<b>Professores Articuladores</b>	Auxilia o Coordenador Pedagógico na articulação e desenvolvimento do trabalho pedagógico nos grupos de Berçário e Maternal, através da atuação direta com os educadores e crianças.
<b>Professor Regente</b>	Atua nas turmas de pré-escola, nos horários de 7h15 a 11h45 e 12h45 a 17h15.
<b>Agente Auxiliar de Creche (AAC)</b>	Auxilia o professor regente, seguindo o quantitativo e atribuições determinados pela lei n.º 3.985 de 8 de abril de 2005, anexo I, nos grupos de Berçário e Maternal. Adicionalmente, haverá 1 AAC em cada turma de pré-escola com atendimento de 10 horas, no horário intermediário.
<b>Dinamizador de acervo</b>	Desempenhada pelo Coordenador Pedagógico. No EDI haverá uma biblioteca infantil, que será organizada enquanto um espaço com recursos diversos para garantir a rotatividade de materiais em cada sala. O dinamizador do acervo se encarregará de desenvolver atividades para as crianças. Do mesmo modo, se envolverá com as turmas, de maneira a organizar junto com os professores articuladores, AACs, e professores regentes o canto dos livros e atividades relacionadas à leitura e dramatização em todas as salas.
<b>Professor de Educação Física</b>	Desenvolverá, em parceria com os Professores e AAC, atividades específicas de corpo e movimento nos grupos de Maternal e Pré-escola.

Por fim, recomenda-se a consulta às “Orientações Curriculares para Educação Infantil da Cidade do Rio de Janeiro” para subsidiar as práticas pedagógicas em concordância com a proposta do EDI.

A SME-Rio apresentou as Orientações Curriculares para a Educação Infantil em fevereiro de 2010, no ainda governo do prefeito Eduardo Paes e sob a gestão da secretária municipal de educação Claudia Costin. Diferente do documento que justifica a criação do EDI, já na introdução do texto das Orientações Curriculares há referências aos documentos oficiais federais que regulamentam a Educação Infantil, como: Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (1998) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009). Além da consulta do texto de Rosemberg e Campos (1998) intitulado “Critérios para o Atendimento em Creches que Respeita os Direitos Fundamentais da Criança”, texto já analisado na seção anterior deste capítulo.

Com base nessas referências, o documento parte do pressuposto de que todos profissionais das unidades de Educação Infantil são responsáveis pelo desenvolvimento infantil e, portanto, devem ter conhecimento do documento que institui as Orientações

Curriculares. Também sintetiza que os objetivos e habilidades referidos no documento estão pautados na ideia de que o tempo e o espaço na Educação Infantil devem ser organizados conforme as demandas das crianças e suas práticas cotidianas, sendo função da instituição proporcionar de forma intencional oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O texto, ainda, enfatiza a importância da brincadeira no contexto do trabalho pedagógico. Também ressalta a necessidade de assumir uma perspectiva inclusiva na efetivação das Orientações Curriculares, considerando as diferenças sociais, econômicas e familiares, físicas, cognitivas e psicológicas que compõem as instituições infantis.

O documento assume a Educação Infantil como espaço de ações pedagógicas intencionais e sistemáticas que atua no processo de desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões humanas. Assim, as instituições de Educação Infantil têm por finalidade cuidar e educar, de forma indissociável, as crianças de até 6 anos de idade.

Desse modo, o documento lista ações que o educador na Educação Infantil deve exercer em sua função de cuidar e educar as crianças, como (SME, 2010, p 12 e 13): reconhecer que a criança é capaz de atuar ativamente nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e na avaliação de suas conquistas; reconhecer que é pela interação com adultos, com outras crianças e com o meio que elas ampliam suas experiências e se desenvolvem globalmente; reconhecer que é principalmente pela brincadeira que a criança aprende; priorizar ações individuais junto a elas; ouvir e considerar as suas contribuições individuais; constituir-se como referência para o grupo de crianças sob sua responsabilidade; acolher sugestões, proposições e ideias que as crianças apresentam para que se sintam confiantes e seguras e sejam atuantes e autônomas; respeitar o que elas trazem consigo e expressam sobre suas culturas; fazer com que elas se sintam plenamente bem e à vontade; enriquecer a exploração delas com perguntas e questionamentos que chamem a atenção, ampliem o entendimento e as levem a refletir sobre o que dizem, pensam e fazem; incentivar a sua investigação, testagem de hipóteses, registros e solução de problemas nas relações cotidianas; promover diariamente registros nas diferentes linguagens no seu fazer pedagógico; ter um olhar observador e investigativo nos diferentes contextos, ouvindo atentamente o que elas conversam entre si, conhecendo-as melhor; considerar que as aprendizagens infantis acontecem a todo o momento e não apenas quando ele planeja; promover uma relação de confiança com as famílias; estabelecer metas realistas para cada criança, considerando sua singularidade e momento de desenvolvimento infantil; organizar o

espaço físico atento às necessidades infantis; acreditar que ela pode aprender sobre tudo, respeitando o grau de complexidade do assunto, em relação ao desenvolvimento infantil.

Assim como a lei 5.217 que cria o cargo de PEI, as Orientações Curriculares trazem definições sobre a função do professor de Educação Infantil, dando ênfase às ações de cuidado e educação articuladas a rotina (horários e espaços) de acordo com as necessidades e demandas das crianças.

O documento também indica a necessidade de estabelecer ações que possam construir uma parceria entre família e escola. As Orientações Curriculares assumem, em seu texto, a coparticipação das instituições de Educação Infantil na educação das crianças, sendo a família a principal responsável. Defende, portanto, a necessidade da escola estabelecer vínculos com as famílias baseados nos princípios de confiança e respeito mútuo. Pontua iniciativas que devem ser desenvolvidas pelas instituições de Educação Infantil, tais como (SME, 2010, p. 14): promover entrevistas individuais no início do ano e em outros períodos, quando necessário, para conhecer o contexto de vida das crianças, suas atividades fora da instituição e sua situação socioeconômica; estabelecer uma comunicação diária por meio da agenda da criança; incentivar a participação da família em festividades e visitas à instituição; realizar encontros periódicos para avaliação do desenvolvimento da criança que pode ser individual ou em pequenos grupos ou com a turma toda, desde que se informe e também ouça os responsáveis, com relação ao trabalho desenvolvido e às conquistas das crianças; promover reunião com a equipe da instituição na qual a proposta pedagógica vai sendo apresentada e discutida, juntamente com as famílias, para que as mesmas reflitam sobre o que as crianças fazem e aprendem, como também para os profissionais ouvirem e responderem às dúvidas e críticas da família; organizar um Conselho Escola-Comunidade (CEC) atuante, fortalecendo relações democráticas; partilhar com a família a responsabilidade de um espaço educativo que respeite a criança nas suas necessidades.

Destaca-se no documento, portanto, não apenas o argumento de que é necessário a escola estabelecer parceria com as famílias em prol do desenvolvimento das crianças, como são propostas estratégias que organizam o trabalho da instituição para a construção de tal parceria família-escola.

O documento também orienta sobre o papel do diretor no espaço de Educação Infantil. Define que “é papel da gestão estar atenta às questões físicas, administrativas e

pedagógicas agindo no sentido de oferecer possibilidades para que o trabalho com as crianças, educadores e suas famílias se desenvolva efetivamente” (SME, 2010, p. 15).

Por fim, o documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro apresenta áreas de conhecimento e linguagens que organizam o currículo na Educação Infantil - linguagem oral e escrita, matemática, ciências sociais e naturais, corpo e movimento, música e artes visuais – além de orientar para a organização do tempo e espaço nas unidades de Educação Infantil.

Em 2010, mesmo ano que foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, a SME-Rio lançou o Manual de Orientações para profissionais da Educação Infantil (SME, 2010), elaborado pela Coordenadoria de Educação, através da Gerência de Educação Infantil, e demais Coordenadorias da Secretaria Municipal de Educação e contou com a parceria da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil, Secretaria Municipal de Assistência Social, UNICEF, comissão de Diretores de Creche e Gerências de Educação das Coordenadorias Regionais de Educação.

O documento trata de procedimentos para o trabalho com crianças de faixa etária de creche, abordando temas sobre cuidados pessoais, cuidados com o ambiente e cuidados com a criança.

No tópico que trata dos cuidados pessoais há instruções sobre o tipo de vestimentas que são ideias para o uso na creche, o cuidado que se deve ter com o uso objetos pequenos como brincos, anéis e outros acessórios, a higienização bucal e das mãos, além da orientação de manter os cabelos presos e as unhas curtas (sem esmalte). Já em relação aos cuidados com o ambiente, são listados procedimentos de segurança que podem evitar acidentes que envolvam as crianças no ambiente escolar, tais cuidados com: tomadas e fiações, janelas e cortinas, sacos plásticos, portas, entre outros. Sobre os cuidados com as crianças, é enfatizado a atenção que se deve dar às crianças durante os momentos em sala, nas refeições, nos banhos e durante toda sua rotina na creche. Destaca-se a orientação de sempre registrar na agenda quaisquer situações que ocorram com a criança na creche, para ciência dos responsáveis. Por fim, o documento trata da parceria com a comunidade, instruindo a creche a criar espaços de trocas e esclarecimentos sobre temas como: prevenção e tratamento de doenças e infecções; higiene pessoal; alimentação saudável; a importância da comunicação via agenda. Aliás, a agenda é definida como meio de estreitar os vínculos entre a instituição e a família, além de legitimar as orientações e solicitações de ambas as partes e fazer “com que os

momentos de chegada e saída transcorram mais tranquilos e atinjam verdadeiramente seu objetivo que é a acolhida afetuosa” (SME, 2010, p. 27).

O documento, portanto, pontua procedimentos e estratégias que devem ser adotados pelos educadores e profissionais nas instituições de Educação Infantil, desde o modo que este profissional deve se vestir até a maneira que deve se relacionar com as famílias que compõem a comunidade escolar. Podemos considerar que tais instruções prezam pela segurança no trabalho, principalmente para a proteção da criança, assim como cria um protocolo a ser seguido pelos profissionais.

Em 2010, também entra em vigor a lei 5225, de 05 de novembro de 2010, que dispõe sobre a implementação do turno único no ensino público nas escolas da rede municipal<sup>48</sup>:

Art.1º Fica estabelecido o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, a razão de dez por cento ao ano.

§ 1º O turno único alcançará a educação infantil e o Ensino Fundamental.

§ 2º Priorizar-se-á as escolas situadas nas Áreas de Planejamento – AP’s, onde forem constatados os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano–IDH.

§ 3º A permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares por período superior às sete horas previstas no caput, será optativa, a critério das famílias, dos estudantes e do sistema de ensino.

Diante do projeto do EDI e da lei 5.225 que estabelece o turno único, cresce a demanda por professores que atendam às escolas de turno único. A partir de 2013 é possível analisar algumas iniciativas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, juntamente com a SME, a fim de aumentar o quadro de professores com carga horária ampliada.

A lei nº 5.623 de 01 de outubro de 2013 estabelece, no art. 20, a alteração da carga horária dos PEI para a jornada de 40 horas semanais. Consequentemente, há um movimento de migração de professores de carga horária 22,5 horas para a carga horária de 40 horas (Resolução SME nº 1.331, 16 de janeiro de 2015), além de novos concursos para PEI cumprindo, agora, a carga horária de 40 horas semanais e assim atendendo o novo modelo educacional infantil do município do Rio de Janeiro<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> De autoria do vereador Jorge Felipe e outros.

<sup>49</sup> Segundo o parágrafo único da lei 5.217, a composição numérica de cargos da categoria funcional criada por esta lei corresponde a 3.356 mil vagas para professor de Educação Infantil.

O decreto nº 38.302 de 14 de fevereiro de 2014 estabelece a ampliação da carga horária do professor, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, como parte do projeto estratégico para transformação da educação municipal. A justificativa se baseia no argumento de que, a partir do turno único, o professor estabelece um maior vínculo com seus alunos, proporcionando significativa melhora no aprendizado através da permanência do professor em apenas uma escola.

Em 2015, foi oficializado o Dia da Educação Infantil a partir da lei nº 5.941, de 14 de setembro de 2015, sendo incluído no calendário oficial da cidade do Rio de Janeiro o dia 25 de agosto como data a ser comemorada anualmente. Embora possa representar uma valorização do segmento da Educação Infantil, não é sabido como ou de quais maneiras este dia deve ser comemorado.

Em 2016, o município do Rio de Janeiro, cumprindo a exigência da lei ordinária nº 13.005/2014, elaborou o Plano Municipal de Educação (projeto de lei nº 1.709/2016) que reforça as metas e estratégias estabelecidas para a Educação Infantil com base no PNE (2014-2024). A ênfase, nos pontos descritos no Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro (PME-Rio), é na garantia do aumento das taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até três anos idade; levantamento da demanda por creche como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta; manter e ampliar a rede física de escolas públicas de Educação Infantil; estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a cinco anos; dentre outros pontos descritos na lei. Apenas em 28 de maio de 2018, é aprovado o PME do Rio de Janeiro pela lei ordinária nº 6.362.

Em consonância com o PNE (2014-2024), o PME-Rio também estipula como Meta 1 a universalização, até 2016, da pré-escola e ampliar a oferta de vagas em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos no prazo de cinco anos de vigência deste PME.

Em 2017, já no governo do Prefeito Marcelo Crivella e o Secretário Municipal de Educação César Benjamin<sup>50</sup>, a Prefeitura do Rio de Janeiro lançou o Programa Primeira Infância Carioca (PIC) como parte do seu plano estratégico<sup>51</sup>. O decreto nº 43534 de 10 de agosto de 2017 dispõe sobre a criação do PIC e considera a primeira infância como prioridade da Prefeitura do Rio de Janeiro. O documento estabelece o

---

<sup>50</sup> César Benjamin foi Secretário Municipal de Educação desde a posse do prefeito Marcelo Crivella em 2017, porém foi exonerado de sua função no dia 11 de julho de 2018.

<sup>51</sup> Intitulado “Plano Estratégico da Cidade do Rio de Janeiro: Rio 2020: mais solidário e mais humano”, disponível em: <http://prefeitura.rio/web/planejamento/conheca-o-plano>.

programa como estratégia para: (i) equiparar oportunidades de desenvolvimento infantil, (ii) prevenir causas estruturais da pobreza e (iii) promover a mobilidade social. Considera a intersetorialidade como forma de desenvolver o programa a fim de superar a fragmentação de conhecimentos e práticas na primeira infância. Desse modo, o PIC objetiva “promover a integração intersetorial, ampliação e qualificação dos programas que tenham por finalidade o acompanhamento do desenvolvimento das crianças desde a gestação até cinco anos e onze meses de idade” (decreto nº 43534 de 10 de agosto de 2017, art. 1º).

Participam do PIC seis órgãos, sendo eles: Secretaria Municipal da Casa Civil – CVL; Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos – SMASDH; Secretaria Municipal de Educação – SME; Secretaria Municipal de Saúde – SMS; Secretaria Municipal de Urbanismo, Infraestrutura e Habitação – SMUIH; Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos – IPP.

Comparando os dois programas, o PIC é de certa forma, continuação e adaptação do Programa Primeira Infância Completa elaborado e lançado em 2009 no governo do Prefeito Eduardo Paes e tendo como Secretária Municipal de Educação Cláudia Constin. O programa também visava mobilizar parcerias com diferentes secretarias para atender, preferencialmente, crianças de 3 meses até 3 anos e 11 meses de idade que ainda não estavam matriculadas em creches por falta de vagas. O intuito era realizar encontros semanais nos sábados em creches públicas da cidade. Nos encontros as crianças seriam acolhidas por educadores que realizariam atividades de artes plásticas, teatro, música, brincadeiras e rodas de leitura. Simultaneamente, havia a proposta intitulada “Escola de Pais” com o intuito de organizar rodas de conversa com os pais, com abordagem de temas relacionados ao desenvolvimento das crianças, com objetivo de fomentar a relação entre pais e filhos. O programa foi realizado, inicialmente, em 10 creches, uma em cada CRE, sendo expandido para outras unidades a partir de 2010.

Segundo pesquisa de Almeida e Vasconcellos (2014), o programa Primeira Infância Completa (entre os anos 2009 a 2013) foi idealizado como alternativa para que as crianças que aguardavam vagas nas creches municipais tivessem a possibilidade de estar em contato com atividades pedagógicas semanais (RIO DE JANEIRO, SME, 2010). A pesquisa foi realizada entre os anos de 2010 e 2012, em três creches municipais que participaram do programa PIC. Foram realizadas entrevistas, grupos

focais e oficinas com 122 sujeitos, sendo eles: gestoras, professoras, agentes auxiliares de creche e familiares.

A pesquisa concluiu que as famílias participantes do programa acreditavam, num primeiro momento, que sua participação implicaria no acesso a vaga esperada. Conforme entendiam que o programa não garantia o acesso a creche, as famílias se sentiam enganadas e acabavam descreditando no programa. Entretanto, avaliaram os encontros e oficinas promovidos pela “Escola de Pais” como promotoras de conhecimento sobre o desenvolvimento dos seus filhos. Por outro lado, as autoras avaliam que este espaço foi organizado como um meio de instruir as famílias para melhor desempenho de sua função como pais, ao invés de priorizar as histórias, costumes e crenças das próprias. Almeida e Vasconcellos (2014) criticam a Escola de Pais a partir do momento que esta não apresenta uma preocupação em conhecer as famílias que desejam matricular seus filhos em creches municipais.

Almeida e Vasconcellos (2014) apontam que a relação da creche como um local de assistência permeou o discurso dos educadores que enfatizavam as funções de alimentação, higiene e segurança como centrais na educação infantil. Os pais, por sua vez, reconheciam o espaço da creche como um ambiente em que as crianças podem interagir com outras crianças e vivenciar experiências diferentes do seu âmbito familiar.

Os resultados apresentados pelas autoras vão em direção aos achados indicados pelos estudos apresentados no Capítulo 1 dessa tese, e retomam a discussão sobre as percepções dos docentes e gestores sobre a implementação de políticas voltadas para a primeira infância.

Nesse tópico analisamos as seguintes leis, resoluções e decretos que dispõem sobre a educação infantil:



### Quadro 3: Documentos oficiais do município do Rio de Janeiro analisados

Documentos oficiais do município do Rio de Janeiro sobre a Educação Infantil	Descrição
Lei nº 5.217, de 1/09/2010	Cria o cargo de Professor de Educação Infantil.
Resolução nº 1.057 de 22/10/2010	Dispõe sobre o Espaço de Desenvolvimento Infantil.
Lei 5.225 de 05/10/2010	Dispõe sobre a implementação do turno único no ensino público nas escolas da rede municipal.
Lei 5.623 de 01/10/2013	Altera a carga horária dos professores de Educação Infantil para jornada de 40 horas, sendo possível o movimento de migração do PEI de carga horária 22,5h para 40h.
Decreto nº 38.302 de 14/02/2014	Estabelece a ampliação da carga horário do professor da rede de ensino público municipal do Rio de Janeiro.
Lei nº 5.941 de 14/09/2015	Inclui no calendário oficial da cidade do Rio de Janeiro o dia 25 de agosto como o Dia da Educação Infantil.
Decreto nº 43.534 de 10/08/2017	Dispõe sobre a criação do programa Primeira Infância Carioca como parte do plano estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro.
Lei nº 6.362 de 28/05/2018	Aprova o Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro com vigência por 10 anos a contar da publicação desta lei.

A análise desses documentos permitiu identificar funções e responsabilidades dos professores e gestores das unidades de educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro. A legislação também define a estrutura dos EDI assim como a organização interna dessas unidades. Também identificamos estratégias e orientações legais que buscam estabelecer modelos de interação entre as famílias e escola. Entretanto, como observado em outro estudo (MOREIRA, 2014), o diálogo entre a norma formal e a prática dos indivíduos no cotidiano escolar nem sempre está em conformidade, sendo assim necessário descrever a conduta efetiva e investigar as normas formais e informais que orientam as práticas.

A tese investiga como as práticas dos sujeitos que compõem um Espaço de Desenvolvimento Infantil, situado em uma comunidade na Zona Sul do Rio de Janeiro, dialogam com as regras formais no cotidiano dessa instituição e, principalmente, nas relações ali estabelecidas entre os sujeitos – corpo docente e famílias. Um dos desafios deste trabalho é compreender a implementação das políticas de educação infantil a partir da perspectiva dos gestores, dos docentes e das famílias no EDI pesquisado.

Com base no levantamento e análise dos documentos, podemos sintetizar alguns conceitos e definições que orientam formalmente a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica:

**Quadro 4: Síntese dos conceitos e definições presentes nos documentos legais**

Conceitos e definições	Síntese com base nos documentos legais
<b>Educação Infantil</b>	Educação voltada para crianças de 0 a 6 anos, sendo a matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família.
<b>Instituição de Educação Infantil</b>	Assegura a dignidade e proteção da criança, assim como a participação da família a partir de procedimentos que auxiliam os pais a acompanharem o trabalho pedagógico, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.
<b>Criança</b>	Sujeito histórico e de direitos que nas relações, interações e práticas cotidianas produz cultura.
<b>Currículo</b>	Conjunto de práticas que buscam articular os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico do mundo atual.
<b>Gestão Democrática</b>	Gerência da unidade escolar a partir dos princípios da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar.
<b>Proposta Pedagógica</b>	Plano elaborado pela equipe docente, em conjunto com as famílias, que busca definir e orientar as ações da instituição ao estabelecer metas que se pretendem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.
<b>Cuidar</b>	Direito a proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, o respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças.
<b>Educar</b>	Garantia de acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.
<b>Brincadeira</b>	Eixo norteador da proposta curricular e metodologia do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Garante o respeito à criança e modo de construção da infância
<b>Interações</b>	Relações que são estabelecidas pelas crianças com os adultos e outras crianças, que ampliam as experiências e o modo de construção da infância.
<b>Relação família-escola</b>	Família e escola são corresponsáveis no cuidar e educar das crianças. A interação entre ambas é entendida como meio de garantir o cumprimento dos objetivos da Educação Infantil, sendo os professores e gestores os responsáveis por criar atividades e estratégias que incluam as famílias nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

O quadro acima organiza conceitos e definições formalmente estabelecidos para a Educação Infantil. Com base nesses documentos legais, o objetivo desse trabalho é analisar as concepções legais da Educação Infantil no plano das relações e interações cotidianas, comparando, portanto, as práticas dos sujeitos como as orientações legais.

## **CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO: O EDI**

A partir desse capítulo organizaremos as análises dos dados coletados, dividindo-os em três blocos: (i) descrição do objeto do estudo – o EDI em análise; (ii) as percepções dos professores; e (iii) as percepções das famílias.

Nesse Capítulo 4, descreveremos o EDI analisado com o objetivo de realizar uma comparação de suas características e condições de funcionamento com as determinações legais do município do Rio de Janeiro. Espera-se que este trabalho descritivo nos ajude a identificar a organização da instituição e, posteriormente, distinguir as leis e regularidades dos fenômenos que ocorrem nesse ambiente escolar.

Este tópico será dividido em três partes descritivas sobre o EDI analisado. Na primeira parte descreveremos o entorno da unidade - a comunidade em que ela está inserida - assim como, observações sobre a influência desse entorno no cotidiano escolar. Em seguida, apresentaremos a estrutura física da unidade e as questões que envolvem sua infraestrutura. Posteriormente, descreveremos a organização e rotina interna do EDI.

### **4.1 O entorno**

O Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) em questão foi inaugurado em meados do ano 2015. Localizado em um bairro da zona sul da cidade, o EDI faz parte do conjunto de escolas da 2ª CRE e encontra-se em uma comunidade. Logo ao entrar na comunidade é possível ver o EDI ao lado direito e, em frente, o comércio de drogas. Na entrada da comunidade é possível identificar homens que trabalham no comércio de drogas e “vigiam” a circulação de pessoas no local, abordam quando avaliam ser necessário e também organizam o espaço, principalmente as redondezas da escola. Também é possível identificar pessoas que estão consumindo drogas como, maconha e cocaína. É comum presenciar momentos em que os “vigias”<sup>52</sup> mandam, principalmente os homens que estão entrando na comunidade, levantarem suas camisas para que assim permitam a entrada destes. Também já presenciei os “vigias” expulsarem os usuários de drogas da frente da escola, dizendo que ali não era permitido ficar. Embora seja visível esse tipo de movimentação em torno da venda e compra de drogas ilícitas, não é

---

<sup>52</sup> Utilizamos o termo para distinguir pessoas, homens em sua maioria, que ficam no local observando o movimento da comunidade e organizando o espaço a mando de alguém (o chefe do comércio de drogas do local).

possível ver o porte de armas por parte dos homens que ficam ali na entrada da boca de fumo.

Em comparação com o ano em que comecei a trabalhar nesse EDI, em 2016, a movimentação de usuários de drogas era menos visível, assim como a venda de drogas. Atualmente, em 2018, é rotina ver tais situações, agravando-se pelo fato de que, agora, há também um comerciante que armou sua tenda, praticamente, em frente ao portão de entrada da escola. Ali, estão expostos produtos como doces, biscoitos, bebidas alcoólicas, cigarros e, guardado em um carrinho de sorvete, as drogas ilícitas. Também foi construído em frente à escola um novo bar. Tal comércio movimenta o local com pessoas se comportando de forma violenta, falando palavrões e utilizando músicas, de forma que as crianças e educadores conseguem ouvir mesmo estando dentro da escola.

No começo do ano de 2018, o “dono da comunidade”<sup>53</sup> esteve no portão do EDI para perguntar a diretora da escola se estava tudo bem nas redondezas ou havia algo a incomodando e atrapalhando o funcionamento da unidade. A diretora contou para um grupo de professoras, incluindo eu, que ficou numa situação constrangedora, pois não sabia como responder as perguntas feitas por aquele homem; além do mais, temia sofrer algum tipo de represália das pessoas que fazem o comércio no local. Entretanto, contou-nos que resolveu falar com “jeitinho” sobre as situações que a incomodavam, como a música alta e o cheiro forte do fumo da maconha. Segundo a diretora, na mesma hora, o “dono da comunidade” chamou a atenção dos comerciantes que ali estavam, proibiu o uso do som durante o funcionamento da escola e o uso de drogas próximo à unidade. O homem se despediu da diretora oferecendo sua ajuda quando fosse preciso. No dia seguinte a sua visita, não observamos o uso do som, mas ainda é possível ver os usuários de drogas no local.

Além desse episódio em que o “dono da comunidade” procurou a direção, observei três outros casos em que houve esse tipo interferência.

No começo do ano letivo de 2017 havia um aluno na minha turma, na época Berçário I, que estava tendo dificuldades no processo de adaptação. Ele tinha 8 meses de idade e percebendo a ausência de sua mãe, chorava até vê-la novamente. Inicialmente, combinamos com a família do aluno que ele ficaria por volta de 3 horas na unidade até que ele se sentisse seguro para ficar mais tempo na creche, assim iríamos gradativamente estendendo seu tempo de permanência na unidade até chegar no horário

---

<sup>53</sup> Utilizamos o termo referindo-se ao homem que tem poder de mando na comunidade, aquele que domina o espaço e as relações ali estabelecidas.

integral. Entretanto, a criança não apresentou melhoras no comportamento durante as primeiras semanas de adaptação. Ele chorava durante todo o período que ficava sem a mãe de uma forma que toda a unidade ouvia, inclusive a mãe que ficava do lado de fora da escola conforme orientada, caso fosse necessária a sua entrada antes do horário previsto. Por vezes, a mãe pedia permissão para entrar na sala a fim de acalmá-lo. A direção também fazia o mesmo para ajudar nesse processo e observar a conduta da equipe nesse caso.

Certo dia, vendo que a criança estava chorando por 1 hora seguida, sem aceitar nenhuma das nossas tentativas de acalmá-lo, pedi para a direção chamar a mãe para que fosse buscar a criança. Entretanto, a mãe não estava esperando na frente da escola, como costumava. Ligamos para a responsável e a mesma informou que estava no supermercado e que iria assim que possível. Os responsáveis da criança chegaram à unidade depois de 40 minutos da nossa ligação. Nesse tempo, enquanto a criança continuava chorando, a diretora esteve na minha sala e relatou que os “meninos da comunidade<sup>54</sup>” vieram até o portão da escola para perguntar quem era a criança que estava chorando e por quê. Ela explicou a situação dizendo que tratava-se de uma criança em adaptação e que os pais já estavam a caminho para buscá-lo. A diretora me perguntou se poderia levar a criança para dar uma volta com ela no corredor externo da escola para que assim os “meninos” pudessem ver que não estávamos maltratando a criança. Consentiu e ela pegou a criança do meu colo. Da sala em que eu estava, terceiro andar do prédio, conseguia ouvir a criança chorando no corredor externo da escola.

Quando os pais chegaram, nos reunimos juntamente com a direção e explicamos o ocorrido. Pedimos para que não se atrasassem para buscá-lo e mudamos o seu horário de permanência na creche como estratégia para adaptação da criança e para evitar problemas com os “meninos da comunidade”. Os pais entenderam e atenderam nossas orientações. Após a reunião, acompanhamos os responsáveis até o portão da escola e nos despedimos. Nesse momento, um dos “meninos” se direcionou aos pais e disse que a criança não poderia chorar tanto assim, que ele era “muito novinho” para frequentar a creche e que se continuasse assim o melhor seria tirar a criança da creche. A diretora interveio dizendo que o processo de adaptação é assim em alguns casos e que nós havíamos reduzido o horário da criança na unidade até ela se acostumar com o novo ambiente. Após o primeiro mês de adaptação, a criança chorava em períodos alternados

---

<sup>54</sup> Fala da diretora ao se referir aos homens que ficam “vigiando” a movimentação da comunidade, conforme descrito nos parágrafos anteriores deste tópico.

e estava mais receptiva à nossa mediação. Não observei novamente a interferência dos “meninos da comunidade” nesse caso.

No mesmo ano, dia 26 de setembro de 2017, observei um segundo caso em que houve a interferência direta do “dono da comunidade”. Assim que os funcionários chegaram à unidade foram avisados pela diretora que não havia água na escola, por esse motivo não haveria atendimento para as crianças e os funcionários teriam que cumprir horário até meio dia. Assim foi feito. Durante o mesmo dia, a diretora nos relatou que recebeu uma ligação da CRE dizendo que havia uma denúncia alegando que a unidade estava sem atendimento. A diretora explicou a situação relatando que não havia água em toda a comunidade e que, portanto, o EDI também havia sido afetada. Segundo a diretora, a responsável da CRE disse para ela “se virar” pois a situação deveria ser normalizada no dia seguinte e que “ser diretora é tirar do próprio bolso”, então sugeri que contratasse um carro pipa. A diretora, juntamente com um grupo de professoras, mostrava indignação ao pensar na hipótese de pagar do próprio bolso o valor aproximado de 500 reais para encher a caixa d’água da unidade. A diretora afirmou que não tinha condições de arcar com esse valor já que sabia que não seria ressarcida.

Os funcionários cumpriram o horário determinado pela direção e foram embora aguardando retorno da diretora sobre o dia seguinte, se haveria ou não água e normalização do funcionamento da escola. No final da tarde do mesmo dia, via *whatsapp*, a diretora afirmou que o dia seguinte seria de funcionamento normal. Uma das funcionárias contratadas relatou, no dia seguinte, que ao ver que a água não chegaria a tempo, sugeriu que pedisse ajuda do “dono da comunidade” para pagar o carro pipa. E assim foi feito.

O terceiro caso ocorreu em 30 de agosto de 2018, refere-se a uma acusação feita por uma mãe que alegava que uma funcionária havia cortado o cabelo da sua filha de 2 anos de idade. A direção reuniu a funcionária e a mãe para resolvesse a situação. A funcionária negava a suspeita da mãe e enquanto a responsável relatava que a própria filha havia dito o nome da funcionária ao ser perguntada sobre quem cortou o seu cabelo. Na reunião, a mãe pediu para que a filha estivesse presente para responder novamente a pergunta. Quando a criança foi questionada sobre quem cortou o seu cabelo, a mesma citou três nomes diferentes, sendo nenhum o nome da funcionária. O caso não foi concluído na reunião, a mãe disse que pensaria no que iria fazer, pois confiava na sua filha e que, portanto, acreditava que o corte de cabelo havia sido feito pela funcionária em questão.

No dia seguinte a reunião, a diretora recebeu uma ligação de uma moradora da comunidade dizendo que os “meninos da comunidade” iriam pegar a funcionária para dar uma surra nela e raspar o seu cabelo. A diretora, então, pediu para que a funcionária fosse embora o mais rápido possível e que não voltasse até ter uma orientação da CRE. A funcionária foi transferida para outra unidade por determinação da CRE, no entanto, ela não acatou a decisão e procurou a Casa Civil para ter o aval de uma instância superior dizendo que ela poderia continuar na unidade e que a própria servidora se responsabilizava por sua integridade física.

No mesmo dia em que a funcionária voltou ao EDI, o “dono da comunidade” pediu para conversar com a diretora e a funcionária. Na reunião, o “dono da comunidade” avisou que ela não poderia mais trabalhar no EDI, pois todos da comunidade já sabiam de sua história e que ele precisava tomar uma atitude. Após a reunião, a direção foi à CRE expor o ocorrido e sinalizar que a funcionária precisava ser transferida. Segundo a direção, a funcionária não faz mais parte do quadro da escola.

Os casos relatados indicam que os “donos da comunidade” estão atentos às situações que acontecem no EDI, tanto porque observam o dia a dia da escola, como por serem solicitados pelas famílias e até mesmo pela direção da escola. Nas observações é possível perceber que o cotidiano escolar também é organizado conforme essas interferências que não são realizadas a nível superior, mas a nível local e informal. Leva-nos a pensar nas formas que se estabelecem as relações escola e comunidade e quais posicionamentos são tomados pelo corpo docente, gestão e órgãos superiores, como a CRE.

Nesses casos, essa relação escola-comunidade pode representar uma “parceria”, uma ajuda informal - como no caso da falta d’água – ao mesmo tempo em que representa uma ameaça quando o posicionamento do “dono da comunidade” precisa ser acatado. É necessário questionar até que ponto a escola, como um órgão público, deve relacionar-se com esse tipo de organização comunitária.

No tópico seguinte descreveremos a estrutura da unidade e questões referentes às suas condições.

#### 4.1.2 A estrutura do EDI

A estrutura do EDI é formada por 3 andares com uma sala no subsolo. No térreo encontra-se a sala da direção, refeitório, cozinha, lavanderia, secretaria, dois banheiros, vestiário para os funcionários de apoio e uma sala de atividades. O primeiro andar possui quatro salas de atividades, um banheiro para os professores e dois banheiros exclusivos para os alunos. No segundo andar tem ainda duas salas adaptadas para as turmas de berçário, cada uma com seu espaço de solário, um fraldário com chuveiros e duas cubas que atendem as duas turmas; uma sala de amamentação e um lactário. No terceiro e último andar há um espaço coberto para o parquinho mais uma área externa, para atividades ao ar livre com três chuveirões para utilização das crianças nos dias de calor.

O EDI dispõe ainda de um banheiro adaptado para deficientes físicos e um elevador localizado no térreo, contudo o mesmo apresenta problemas técnicos e não funciona desde a inauguração da unidade.

Cada sala de aula é equipada com aparelhos de ar condicionado, ventiladores, armários, estantes, 1 aparelho de som e 5 conjuntos de mesas infantis em formato hexagonal. As salas também possuem televisores e aparelhos de DVD, em sua maioria, doados pela comunidade escolar.

Diferente da proposta descrita no documento que dispõe sobre o modelo e estrutura do EDI (Resolução, SME nº 1.057), a unidade em questão não possui sala de primeiros socorros e nem inclui a presença de agentes de saúde para os casos de primeiros socorros; eventualmente, profissionais do posto de saúde do bairro visitam a unidade para medir e pesar as crianças e realizar palestras sobre alimentação saudável, higiene pessoal e bucal nas turmas. A unidade também não possui biblioteca infantil, há apenas estantes com livros disponíveis em cada sala, assim como uma estante com livros infantis disponíveis aos professores na secretaria da escola.

Embora seja uma unidade com apenas três anos de funcionamento, a escola enfrenta problemas desde a sua inauguração, como é o caso do elevador que nunca funcionou mesmo este passando por inúmeras manutenções. É possível também observar falhas estruturais do tipo: pisos quebrados e soltos, rachaduras nas paredes, vazamentos hidráulicos, equipamentos quebrados, entre outras. Segundo depoimento da direção, em reunião com os professores no começo do ano letivo, a escassez de recurso financeiro impede reparar todas as falhas que a unidade apresenta.



Em março de 2018, as questões de falta de estrutura motivou uma denúncia feita na rede social *Facebook*, através de uma página que se propõe divulgar relatos, vídeos e fotos que expõem, principalmente, situações de perigo que ocorrem no Rio de Janeiro. A página publicou um depoimento de uma pessoa que pediu para não ser identificada. Nesse depoimento a pessoa relata que a turma de “Berçário I, no qual frequentam 22 bebês de 6 meses e 1 ano está com o ar condicionado da sala quebrado”, continua afirmando que por conta do não funcionamento dos aparelhos, as janelas da sala são mantidas abertas e “diversas crianças estão voltando para suas casas com picadas de mosquitos e desenvolvendo alergias, fora o fato de os pais que precisam que seus filhos fiquem nessa creche para trabalharem estão tendo que retirar as crianças da escola devido a situação do berçário”<sup>55</sup>. O depoimento se encerra afirmando que a direção colocou que não há previsão de verba para o conserto e que o problema foi reportado a 2ª CRE e a ouvidoria da prefeitura, porém nada foi feito até o momento da denúncia.

Em resposta ao depoimento, o Secretário de Educação, na época César Benjamin, argumentou que ele não tinha conhecimento da situação uma vez que a direção do EDI não utilizou o aplicativo que “aciona em tempo real ajudas para infraestrutura (...)”<sup>56</sup>.

Na ocasião, assim que tiveram conhecimento da postagem, a direção reuniu numa segunda-feira, no horário da entrada, todos os responsáveis que estavam presentes e explicou a situação dizendo que todas as medidas possíveis foram tomadas juntamente a CRE e que, novamente, iriam a CRE para tentarem resolver a situação. Ao final da fala da diretora adjunta, os pais das crianças do Berçário I procuraram a direção afirmando que eles não sabiam da procedência da denúncia e que não surgiu daqueles que estavam ali presentes.

De forma reservada, apenas com um grupo de professoras, incluindo eu, a diretora adjunta que estava chorando nos mostrou o aplicativo e questionou se ela que não estava entendendo, ou se realmente não havia a opção de reportar os problemas conforme indicação do Secretário. Nenhuma das presentes conseguiu encontrar a opção relatada pelo Secretário.

Na mesma semana do ocorrido, a CRE foi à unidade verificar os aparelhos de ar condicionado. Vendo que não estavam funcionando, retiraram um ventilador de outra

---

<sup>55</sup> O depoimento foi retirado de uma página no Facebook no dia 27 de março de 2018. Para preservar o nome do EDI optamos por não divulgar o nome da página.

<sup>56</sup> Palavras do Secretário.

sala para colocar na sala que atende ao Berçário I. A sala agora conta com três ventiladores, ao invés de dois como nas outras salas.

Como a denúncia via *Facebook* foi feita de forma anônima, não é possível saber se partiu das famílias ou funcionários da instituição.

Ainda nesse ano, meados de agosto de 2018, uma parte do reboco do teto do corredor da escada que dá acesso ao último andar do prédio, cedeu durante o final de semana. O local foi interditado até a visita de funcionário da CRE que avaliou o local utilizando um cabo de vassoura para bater no teto e ver se estava firme. Assegurou à direção que não havia risco no local. Contudo, nos dias de chuva, é possível ver goteiras no local e o teto úmido.

Os casos relatados indicam, primeiramente, que há uma precariedade das obras realizadas durante a construção do EDI e da instalação dos equipamentos, além de uma incerteza sobre as possibilidades de reparo da unidade uma vez que a direção declara não ter recursos suficientes para os concertos necessários. Também é possível identificar as dissonâncias existentes entre a gestão central, a gestão intermediária e a gestão da unidade escolar. Diante das demandas emergenciais da gestão da unidade, como no caso da falta de água, a gestão intermediária indica a ausência de processos rotinizados e banaliza a situação quando diz que a diretora “tem que se virar”. A situação se agrava quando a gestão central, na figura do Secretário, declara publicamente que uma diretora não usou uma função de um aplicativo de celular que, na prática, não funcionava conforme a descrição do Secretário. Por fim, é possível argumentar que a ausência de processos rotinizados tanto para manutenção e funcionamento da unidade afeta diretamente as rotinas pedagógicas.

#### **4.1.3 Organização e rotina do EDI**

A equipe do EDI é composta por diretora geral, diretora adjunta, 9 professoras de educação infantil (sendo 5 professoras com carga horária de 40 horas e 4 professoras com carga horária de 22,5 horas de trabalho), 13 agentes de educação infantil, 4 manipuladores de alimentos, 2 auxiliares de serviços gerais. Com essa equipe, a unidade não conta com um quadro completo de funcionários conforme o documento que define os EDI (Resolução, SME nº 1.057). Dentre os 8 profissionais de educação descritos na

resolução (SME nº 1.057), não há na unidade os cargos de coordenador pedagógico, professor articulador, dinamizador de acervo e professor de educação física.

O EDI atende, em 2018, 160 crianças distribuídas em 8 turmas, sendo 2 turmas de berçários, 2 de maternal I, 2 de maternal II e 2 turmas de pré-escola. Cada turma pode ter, no máximo, 25 alunos<sup>57</sup> e são divididas por grupos etários<sup>58</sup>. Os berçários são divididos em dois grupos que compreendem a faixa etária de 6 meses a 1 ano e 6 meses, o outro grupo agrupa as crianças entre 1 ano e 7 meses e 2 anos e 6 meses. Já nas turmas de maternais I estão as crianças com idade entre 2 anos e 7 meses e 3 anos e 6 meses. Nos maternais II, as crianças com idade entre 3 anos e 7 meses e 4 anos e 6 meses. E por fim, as turmas de pré-escola compreende as crianças com idade entre 4 anos e 7 meses e 5 anos e 6 meses.

**Tabela 5: Relação de turmas no EDI pesquisado**

Grupamentos	Faixa etária	Quantitativo de turmas
<b>Berçário I</b>	6 meses a 1 ano e 6 meses	1
<b>Berçário II</b>	1 ano e 7 meses e 2 anos e 6 meses	1
<b>Maternal I</b>	2 anos e 7 meses e 3 anos e 6 meses.	2
<b>Maternal II</b>	3 anos e 7 meses e 4 anos e 6 meses	2
<b>Pré-escola I</b>	4 anos e 7 meses e 5 anos e 6 meses	2

Até 2016 havia 7 turmas, esse total aumentou a partir do ano de 2017 quando houve a abertura de uma nova turma em resposta às mobilizações dos pais dos alunos que estavam concluindo o Pré I e desejavam que os seus filhos continuassem na unidade ao invés de serem transferidos para outras escolas de educação infantil. As famílias fizeram um abaixo-assinado argumentando que a proposta do EDI era atender as crianças até concluírem a primeira etapa da educação básica, sendo, portanto, incoerente transferi-las de unidade no final dessa etapa. Além disso, pautaram-se no fato de, na época, haver uma sala no subsolo que era utilizada para atividades diversificadas e reuniões de planejamento dos professores, sendo, portanto, na perspectiva dos pais, uma sala que poderia ocupar mais uma turma e atender a necessidade da comunidade em relação à educação dos seus filhos. Tal documento organizado pelas famílias foi encaminhado à CRE que em 2017 incluiu mais uma turma no quadro de agrupamentos

<sup>57</sup> A quantidade máxima de alunos por sala respeita os Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006), porém há casos de excedente por encaminhamento do Ministério Público e, até mesmo, casos em que a CRE encaminha e que devem ser incluídos nas turmas já completas.

<sup>58</sup> A divisão dos grupamentos segue a definição feita pela SME.

do EDI<sup>59</sup>. Em 2018, não houve a oferta de Pré II devido a demanda por Pré I na unidade, assim foram abertas, por determinação da 2ª CRE, duas turmas de Pré I.

O funcionamento diário do EDI inicia-se às 7h30 da manhã, sendo o horário de entrada dos educadores - exceto os agentes de educação infantil e professores que cumprem a carga horária de 22,5h nos turnos vespertinos e os auxiliares de serviço gerais que devem chegar ao local às 7h00 da manhã - e das crianças que podem entrar na unidade até às 8h30 da manhã. O atendimento educacional da unidade é de turno único de 9h diárias, sendo das 7h30 as 16h30, conforme a resolução SME n.º 1.427, de 24 de outubro de 2016<sup>60</sup>.

A rotina da unidade se organiza a partir dos horários de utilização dos espaços comuns da escola pelas turmas. Assim são fixados os horários que cada turma deve realizar as alimentações no refeitório (exceto os berçários que realizam as refeições em suas salas), utilizar o parque coberto ou área externa (com exceção do berçário I que utiliza apenas o solário que faz parte de sua sala) e o horário que as crianças devem dormir (logo após o almoço). Essa organização é estabelecida pela direção da escola que determina tais horários respeitando a faixa etária das crianças e as sugestões dos educadores, assim, as crianças menores têm prioridade nos horários das refeições, sendo os primeiros a realizarem o desjejum, o almoço, o lanche e jantar. As atividades pedagógicas são organizadas respeitando esse quadro de horários estabelecido pela direção e de acordo com o planejamento diário do professor.

Como vimos anteriormente, existem documentos que definem a rotina das unidades de Educação Infantil, dividindo-a em momentos “calmos e ativos”, com “pequenos e grandes” grupos, com atividades cognitivas, artísticas, leitura individual e atividades externas (RESOLUÇÃO, SME n.º 1.057/2010; RESOLUÇÃO SME n.º 1.427/2016; RIO DE JANEIRO, SME, 2010). Entretanto, o professor pode planejar suas atividades sem, necessariamente, seguir tais orientações. Na análise das entrevistas com os professores da unidade pesquisada, veremos como os mesmos organizam sua rotina, quais propostas se adequam as orientações dos documentos e se os seus planejamentos são avaliados pela gestão escolar.

---

<sup>59</sup> Retomaremos a descrição e análise dessa observação mais a frente.

<sup>60</sup> Segundo o art. 7º, a jornada escolar dos alunos matriculados na Educação Infantil – modalidades Creche e Pré-escola - obedecerá à seguinte carga horária diária: I. horário integral - turno único: 7 (sete) horas de trabalho escolar, das 7h30min às 14h30min, ou 9 (nove) horas de trabalho escolar, das 7h30min às 16h30min; II. horário parcial: 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de trabalho escolar, sendo o 1º turno das 7h30min às 12h e o 2º turno, das 13h às 17h30min.

Para a realização das atividades pedagógicas, a unidade disponibiliza diversos materiais de papelaria (papeis, cartolinas, colas, lápis para escrever e colorir, canetas, tintas, entre outros), jogos pedagógicos e brinquedos. Tais materiais são comprados com a verba destinada à escola, outros são doados pelas famílias. Também há investimento financeiro dos professores que possuem acervo próprio para realização de suas propostas.

O funcionamento das unidades de Educação Infantil, assim como as demais da rede de ensino pública municipal do Rio de Janeiro, obedece ao calendário escolar estipulado pela SME. Nesse calendário são fixados os dias letivos, os feriados e os dias de reuniões internas denominadas reuniões de planejamento, avaliação e centro de estudos, além de reuniões com os responsáveis. Também é previsto no calendário a Jornada Pedagógica da Educação Infantil.

A reunião de planejamento ocorre uma vez, no início do ano letivo, cujo objetivo é definir as propostas e projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano. As reuniões de avaliação objetivam avaliar o andamento do trabalho e outras questões relacionadas à equipe pedagógica e aos alunos. Elas ocorrem três vezes durante o ano.

Os centros de estudos visam oferecer uma formação continuada aos educadores, a SME-Rio disponibiliza material e proposta pedagógica para ser desenvolvida no dia da reunião com todos os profissionais da escola. Sua periodicidade sofreu mudanças ao longo da pesquisa. Em 2016<sup>61</sup>, eram previstos dois centros de estudos: um no 1º bimestre e outro no 4º bimestre. Em 2017<sup>62</sup>, passaram a ocorrer uma vez a cada bimestre. Já em meados 2018<sup>63</sup>, outra modalidade de centro de estudo foi incluída ao calendário: o centro de estudo parcial. Sendo assim, atualmente, há quatro centros de estudos ao longo do ano e, de 15 em 15 dias, ocorre o centro de estudo parcial. A diferença entre os dois tipos de centro de estudos é o tempo de duração. No centro de estudo parcial, o horário escolar é de meio período, enquanto, no dia em que há centro de estudo integral as aulas são suspensas, permanecendo na unidade apenas os funcionários.

---

<sup>61</sup>O calendário escolar de 2016 pode ser acessado através do link: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=20&id=5208> (acesso em 30 de julho de 2018)

<sup>62</sup>O calendário escolar de 2017 pode ser acessado através do link: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=20&id=5765> (acesso em 30 de julho de 2018)

<sup>63</sup><sup>63</sup>O calendário escolar de 2018 pode ser acessado através do link: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7576520> (acesso em 30 de julho de 2018)

Com o mesmo intuito é organizada a Jornada Pedagógica que acontece no mês de julho, antes do recesso escolar, ou nas primeiras semanas de agosto. Por fim, as reuniões com os responsáveis promovem o encontro das famílias com os professores da turma, onde é passado aos pais informes da escola, relatórios sobre o desenvolvimento dos alunos e entrega de trabalhos realizados pela turma durante o bimestre. As reuniões com os pais ocorrem a cada bimestre.

## CAPÍTULO 5 – PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A seguir, trabalharemos na análise das entrevistas realizadas com as professoras da unidade. Foram previstas nove entrevistas, contudo foram realizadas sete: três no ano de 2017 e quatro em 2018. Uma das professoras não se recusou participar da pesquisa, porém, quando solicitada e marcada a entrevista adia a minha solicitação. A outra professora entrou de licença maternidade no período da pesquisa.

**Tabela 6: Professoras entrevistadas**

Nome Fictício	Grupamento que atuava na época entrevista	Faixa etária que atendia
<b>Camila</b>	Berçário	1 ano e 7 meses e 2 anos e 6 meses
<b>Alice</b>	Maternal I	2 anos e 7 meses e 3 anos e 6 meses.
<b>Fernanda</b>	Maternal I	2 anos e 7 meses e 3 anos e 6 meses.
<b>Daniele</b>	Maternal I	2 anos e 7 meses e 3 anos e 6 meses.
<b>Thaís</b>	Maternal II	3 anos e 7 meses e 4 anos e 6 meses
<b>Denise</b>	Maternal II	3 anos e 7 meses e 4 anos e 6 meses
<b>Maria</b>	Maternal II	3 anos e 7 meses e 4 anos e 6 meses
<b>Vilma</b>	Pré-escola I	4 anos e 7 meses e 5 anos e 6 meses

O tópico está organizado da seguinte forma: (i) perfil das entrevistadas; (ii) percepções das professoras sobre a Educação Infantil e sua atuação docente; (iii) percepções sobre a educação pública; (iv) percepções dos professores sobre seus alunos e participação das famílias.

A partir das observações etnográficas e análises das entrevistas, buscamos (i) analisar o que os profissionais pensam sobre o atendimento educacional às crianças pequenas, identificando, quais representações sobre a Educação Infantil orientam os docentes; (ii) mapear a visão dos docentes sobre as famílias e sua participação no cotidiano escolar; e (iii) analisar quais expectativas os docentes têm sobre os pais, quais críticas fazem aos pais e que tipo de participação esperam deles.

### 5.1 Perfil das entrevistadas

A primeira entrevista realizada foi com a professora Denise, em 2017, na minha casa. Ela é formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. Em 2011 passou no concurso para agente educacional e, no mesmo ano, passou no concurso para Professora de Educação Infantil (PEI), carga horária 22,5 horas, mas migrou para a

carga horária de 40 horas no ano de 2015. Segundo a entrevistada, escolheu a rede pública, pois acredita que não se adaptaria na rede particular:

Denise: [risos] Olha, chega a ser engraçado. Eu acho que tenho gênio muito forte pra trabalhar [risos] em colégio particular. E aí, assim, eu acho que não conseguiria me adaptar em colégio particular.

Pesquisadora: Adaptar em colégio particular. Mas, por quê?

Denise: Eu acho que existe uma cobrança que... sei lá. É meio que “eu quero fazer um adulto em miniatura”. Eu não gosto muito.

Pesquisadora: Ah, das crianças?

Denise: Que estão na rede particular.

Pesquisadora: Do jeito de trabalhar da rede particular?

Denise: [...] Pois é. Eu acho que é uma educação muito visada pros pais. Né? Entendeu? Assim, você conhece a Mariana, [ela] chegou a estudar em colégio particular na Educação Infantil. Então assim, você vê um... eles querem, eles dão umas coisas assim que vai agradar o pai, sabe? Eu não gosto muito. E a gente não tem muita voz no colégio particular, né? Você vai falar, você tem que seguir a regra e acabou. Não que eu não cumpra, que eu seja assim bem bagunçada. Mas assim, eu acho que a gente tem mais autonomia.

Embora a entrevistada nunca tenha trabalhado na rede privada, pela experiência de ser mãe de filhos que já estudaram num colégio particular, entende que na rede privada os professores ensinam para formar “adultos em miniatura” e a educação das crianças está voltada para agradar seus pais. Além disso, acredita que na rede pública os professores têm mais autonomia, diferente da rede privada que “tem que seguir a regra e acabou”.

Ao ser questionada se pretende continuar trabalhando na rede pública ela afirma que sim e justifica sua decisão pela a estabilidade que o serviço público oferece, também retoma a questão da “autonomia”:

Denise: [...] eu acho que a gente, da rede pública, tem um bom preparo. Eu acho que até o próprio dia a dia te faz, assim, você correr atrás e ir em busca de mais conhecimento. Eu acho que o particular, ele é muito fechadinho assim, sabe? Te dá aquele negócio pronto, você tem seguir.

[...]

Pesquisadora: A questão da autonomia que você falou, né?

Denise: Pois é. É. Eu acho que você tem que assim, fazer aquilo bem padrão. Eu acho que o público te deixa mais... não sei. Acho que te deixa pensar mais.

Entretanto não deseja continuar atuando como professora de Educação Infantil. Devido a um problema saúde, Denise passou por um processo de readaptação de sua função. Desde 2017, ela não atua como professora em sala de aula e sim como auxiliar da direção. Por esse motivo, relata que não pretende continuar na Educação Infantil, já



que não poderá mais assumir turma. Durante a entrevista, Denise chorou ao dizer que está muito desanimada, mas que gosta muito da carreira docente no segmento da Educação Infantil.

A escolha pela Educação Infantil não foi sua primeira opção. Explicou que seu desejo era ser professora do Ensino Fundamental, mas não conseguiu passar no concurso referente a esse segmento. Por isso, tentou primeiro o concurso de agente educacional para ver se gostava do trabalho na Educação Infantil e, depois, fez o concurso de PEI.

A segunda entrevista ocorreu em junho de 2017 com a professora Vilma. Ela é formada em Pedagogia, fez formação de professores<sup>64</sup> e pós-graduação em Psicopedagogia. Começou sua carreira docente na rede privada, em 1985, como professora auxiliar na Educação Infantil. Em 2006, foi professora substituta do Pedro II e, assim que acabou o seu contrato, foi professora do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAp UERJ). Em ambos, trabalhou no segmento do Ensino Fundamental. Enquanto trabalhava no Pedro II e, posteriormente, no CAp UERJ, também trabalhava em uma escola particular no período da tarde como professora de Ensino Fundamental.

Foi quando, em 2012, passou no concurso para PEI, carga horária 22,5 horas, mas migrou para a carga horária de 40 horas no ano de 2015. Vilma relatou que decidiu prestar concurso para professora do município pois não se sentia satisfeita em trabalhar na rede particular e não conseguia se manter financeiramente apenas como professora substituta do CAp.

Vilma: Falei "gente, eu não tô conseguindo trabalhar numa escola [particular] que eu goste... com que eu acredito. Então, eu vou...eu vou fazer pro concurso público. Porque aí, pelo menos, eu acho que eu vou conseguir aplicar as coisas que eu acredito, né?!". E aí, eu fiz o concurso pro município.

Pesquisadora: Entendi. Mas, assim... Por que você acreditava que na rede pública você conseguiria aplicar as coisas que acredita?

[...]

Vilma: É. Porque assim... eu conhecia muitas pessoas. Porque quando você trabalha... eu trabalhei no CAp que é rede pública estadual, trabalhei no Pedro II que é federal. E nós tínhamos um trabalho de qualidade que nós planejávamos. Assim, as próprias professoras que coordenavam o trabalho. [...] "Ah, então tem que dar matemática? Tá. Mas como é que a gente vai dar essa Matemática? Ah, vamos fazer um passeio? Vamos pra feira? Vamos trabalhar com a realidade das crianças?". Então, é um

---

<sup>64</sup> A formação de professores corresponde ao Curso Normal.

trabalho muito interessante. E isso eu vi dentro da rede pública. Eu não vi isso na rede particular. Eu não vi isso no [colégio particular que trabalhava]. Entendeu? Era mais difícil. Porque tem conteúdo, tem isso, tem prova, tem...sabe? É muito fechado. O... Pedro II e o CAP também tinha semana de prova, mas era diferente. Era aplicada as provas de forma diferente. Os alunos... a gente tinha uma visão diferente daqueles alunos. Né. E aí... como eu não consegui passar...eu fiz acho que duas vezes pro Pedro II, né. Mas eu não consegui. Ficava sempre... numa... num pontinho. [...] No município, eu passei direto. Eu falei "ah, então vou tentar fazer esse trabalho, que eu acredito, no município" [...].

Com base em sua experiência na rede pública federal e estadual, Vilma acreditava que na rede municipal conseguiria realizar um trabalho similar aos que desenvolveu na rede pública e diferente do que estava vivenciando na rede privada. Relatou que suas expectativas foram supridas assim que assumiu como PEI na primeira escola que foi alocada, no Vidigal.

Vilma trabalha na Educação Infantil há mais de 20 anos, desde o começo da sua carreira docente, com intervalo de 6 anos trabalhando no Ensino Fundamental e depois retornando, na rede municipal, para a Educação Infantil. Quando questionada se deseja continuar na carreira docente, ela responde que não pois se sente cansada do trabalho em sala de aula, seu desejo é ser coordenadora pedagógica no próprio município:

Pesquisadora: E você tem vontade de continuar nessa carreira docente?

Vilma: Não. Eu tô muito cansada. Eu gosto muito do trabalho de coordenação pedagógica, né. Assim, de trabalhar com projetos. [...] Então, é uma coisa que eu gosto de fazer, né, de trabalhar com os professores que estão na sala, tá observando as crianças, tá dando dicas. É uma coisa que eu gosto. É um desejo meu. Eu tenho procurado, tenho observado. Gostaria de fazer isso dentro do município.

Embora não deseje continuar como professora de Educação Infantil, Vilma não pretende mudar de segmento, afirma gostar do trabalho com a faixa etária que abarca a Educação Infantil:

Vilma: Porque eu gosto muito. Eu gosto muito de trabalhar com criança. Assim, a minha experiência com Fundamental foi uma experiência ótima. Porque eu acho que faz parte já da minha pessoa ter esse trabalho mais investigativo, mais de experiência, mais dinâmico. E isso com a Educação Infantil, o resultado é assim... maravilhoso! É impressionante. Você fala assim "vamos fazer isso? Vamos!" Eles fazem. Eles não têm "ah, não professora. Isso não". Não. Tudo eles querem fazer. E tudo eles trazem, sabe? Você fala uma coisa e, no dia seguinte, eles já tão trazendo. Eles já tão te lembrando. Então, isso é assim... um gás incrível.

A terceira entrevistada foi a Alice, em julho de 2017. Formada em Pedagogia, Alice não pretendia ser pedagoga, sua intenção era se formar em Fisioterapia Respiratória, mas não conseguiu ser aprovada para o curso. Matriculou-se, então, no curso de Pedagogia para tentar transferência para o curso que desejava. No entanto, conforme foi cursando Pedagogia, Alice se “apaixonou” pelo curso:

Alice: Eu fiz 2º grau e fiz Pedagogia por acaso porque, na verdade, eu ia fazer...eu não sabia. Ainda tava um pouco perdida. E aí, eu falei assim: “ah, eu vou fazer Reabilitação”, se chamava “Reabilitação” a Fisioterapia Respiratória, por causa da minha asma. E eu era sempre muito ajudada. Falei: “ah, é isso que eu vou fazer.” Mas eu não passei de primeira. [...] Então, eu só fiz [Pedagogia] de trampolim pra depois passar. [...] Só que eu me encantei. Me encantei pela Pedagogia. E me apaixonei mesmo de fato. Me apaixonei. E, assim, eu acho que foi muito... uma coisa subjetiva. Você não percebia. [...] muito tempo depois, já era casada, já tinha todos os meus filhos, eu fui fazer a Pós Graduação. E na Pós, quando eu vou escrever a minha monografia, né, eu até falo sobre isso. Eu já sabia. Eu brincava de boneca e eu dava aula pra bonecas. E eu brinquei de boneca até muito tarde. Então, assim, a minha atividade preferida era ensinar pras bonecas. Então, na verdade, eu já devia ter isso mas eu não sabia. Não lembrava. Tava intrínseco. Era uma coisa...então brotou nessa época que eu fui fazer os três períodos [de Pedagogia]. Aí eu fui chamada na sala de aula: “quem é Alice?” Eu levantei o dedo. “Por favor, vamos para a área da Saúde porque já tem a sua vaga.” Aí eu falei: “não quero mais.” Aí meu pai parou de falar comigo, na época, porque fiz Pedagogia, né. Na época, meu pai achava assim: faculdade é Medicina, é Direito, é Engenharia. [...] Aí foi um caos. Enfim... mas eu briguei com todo mundo e fui.  
[...]  
Enfim, a minha trajetória é essa: de paixão pela escola. [...]

Alice começou sua carreira docente trabalhando na rede privada. Conta que já faz mais de 32 anos que trabalha em escolas particulares e apenas 5 anos na rede pública. Iniciou no município quando resolveu prestar concurso para PEI, em 2010. Sobre esse processo, conta que uma amiga a incentivou a fazer a prova, mas que ela nunca pensou em ser professora da rede pública e que só prestou o concurso por medo de ser mandada embora do emprego que havia sido admitida na época. Quando questionada por que não desejava ser professora da rede pública, ela relata seu diálogo com a amiga que a incentivou a fazer a prova:

Alice: E aí, ela falou: “faz, Alice! Vamos fazer! Eu vou fazer.” Falei: “eu não faço mesmo. Nunca tive estômago pra trabalhar em escola pública.” Falei pra ela: “sempre trabalhei em escola particular.”

Pesquisadora: Mas por que você nunca teve [“estômago para trabalhar em escola pública”]?

Alice: Não me achava preparada pra encarar uma realidade de crianças carentes, com tantos problemas, com famílias tão diferenciadas. Eu tava acostumada com a elite. Eu vou falar a verdade que é a minha vivência. Né? Então, tem problema? Tem, Amanda! Em qualquer lugar, a gente tem problema. Mas a classe social, essa parte era como eu nunca tive...eles tavam ali [na escola particular em que trabalhava] porque era importante. Eles tinham o dinheiro pra pagar. A gente nunca viu uma coisa de “tomar conta”, da coisa da creche pública de ser...totalmente assistencialista. Será que conseguiria depois de tantos anos, com trabalho sério e acreditando no que eu fazia, e as pessoas acreditam no que você faz, passar por um lugar que é tão... de iniciantes? Pessoas que desvalorizam, que nem sabem qual é o seu trabalho? Será que eu tenho estômago pra isso? Esse foi meu desafio maior. Aí, eu falei até pra ela: “eu acho que eu não consigo, né, eu não tenho...e eu acho que vou me envolver demais. Porque eu sou...eu gosto muito do que eu faço. Então, “eu acho que vou querer levar pra casa. E eu vou ficar doente, né. Eu já tenho algumas coisas de saúde. Eu acho que vou trazer tudo pra mim.” Eu fazia terapia. E aí, a terapeuta, eu contando tudo isso pra ela, né, esse meu impasse dessa minha amiga me convidando e falando que eu tava pronta: “pô, Ana...vambora! Você já foi mandada embora.” Ela falou: “e agora, você não é aposentada. Você não se aposenta mais”. [...] Então, ela falou: “e se mandam a gente embora aqui do [colégio particular] agora? Você vai fazer como? [...]” Aí isso que me deu um ânimo. E eu conversando, né, nas minhas sessões eu coloquei pra ela tudo isso que eu te falei: “ah, eu acho que não aguento. Eu sou fraca emocionalmente. Me envolvo muito. Eu vou ficar doente.” Fiquei. Eu passei em 23º lugar. Não estudei nada. Nada, nada, nada (risos)! Eu acho que eu não queria. Eu acho que, no meu íntimo, fiz assim: “eu vou fazer por desengano de consciência.”

Diferente das demais entrevistadas, Alice não pretendia prestar concurso na rede municipal por temer “a realidade das crianças carentes com famílias tão diferenciadas”. A entrevistada declara que houve, num primeiro momento, uma resistência à ideia de ser professora da rede pública e atender o perfil de alunos “carentes”, mas por medo de ficar desempregada, optou pela carreira docente na rede pública municipal.

Atualmente, Alice declara que pretende continuar na carreira docente, mas gostaria de trabalhar apenas na rede pública, no entanto, aguarda a possibilidade de migrar sua matrícula no município para 40 horas. Enquanto isso não acontecer, ela não pretende deixar a rede privada por questões financeiras. Conta que pretende trabalhar

apenas na rede pública por achar que “compensa mais o salário”, isso é: contando com a possibilidade de trabalhar 40 horas como PEI.

A quarta entrevistada foi a Thaís, em julho de 2018. Ela é formada em Pedagogia, e fez formação de professores. Começou a trabalhar na rede privada em 2004 como professora de Educação Infantil, quando tinha 19 anos. Em 2014 passou no concurso de PEI com carga horária de 22,5 horas semanais. Resolveu, então, trabalhar apenas na rede pública. Sobre essa decisão, explica seus motivos organizando sua argumentação em três pontos. Primeiro argumenta que na escola particular é necessário estar “integrada, buscando, aprendendo, trazendo inovações” senão “você vai sendo passado pra trás”. Em seguida, explica que escolheu a escola pública pela estabilidade financeira. E o terceiro ponto que destaca é a possibilidade de ter mais autonomia no trabalho. Sobre isso, esclarece:

Thaís: (...) E eu quis ir pra escola pública... Um pela estabilidade financeira e um, pelo assim, que eu achava ter um pouco mais de autonomia no trabalho. Como assim? Dentro da proposta pedagógica. Vamos dizer que tem uma proposta, uma linha. Tanto que eu trabalhei em algumas escolas que eu não acreditava naquele método de ensino e eu achava que eu na escola pública podia achar, poderia ir no que eu acreditava, numa linha mais voltada pra criança e ouvir mais a criança, ser mais livre, mais na brincadeira. Porque eu acho que hoje em dia escola particular está querendo cobrar coisas que eu não acredito. Uma criança de 3 anos, 4 anos que elas não têm capacidade de te dar. E assim eu digo muito em questão de alfabetização, em acelerar esse processo cada vez mais. A criança não consegue resolver um conflito com um amigo, não sabe escovar um dente. Vamos dizer uma coisa mais... Mas a criança tem que saber ler e escrever. Tá ela vai saber a letra porque ela vai decorar mas ela não vai internalizar, aquilo não vai ter um significado pra ela. (...) E isso tinha um conflito muito grande com a escola particular e quanto mais você vai lendo, vai aprendendo, eles vão te cobrando 'ah tem que respeitar a criança' mas ao mesmo tempo de respeitar a criança tem que ser número pra escola. Então ela tem que ser a melhor, a tua turma tem que está sabendo isso e você não... Sabe? Eu não tinha assim, liberdade de fazer aquele dia, um dia de brincar. Eu achava um absurdo isso. Na escola que eu trabalhava as crianças tinham meia hora pra brincar, o resto era todo era atividade em sala de aula. E se eu propusesse atividades só de brincadeiras, é porque eu não estava fazendo nada. Aquela questão do preso à folha, isso me incomodava muito. Eu achava que na escola pública, devido à visão de alguns amigos eu teria essa liberdade pedagógica.

Em busca dessa “liberdade pedagógica”, Thaís começou a trabalhar como professora da rede pública, pela primeira vez, ao assumir o concurso de PEI. Ao ser

questionada se suas expectativas foram alcançadas nesses anos de município, ela afirma que sim, mas que sente falta de uma cobrança:

Thaís: (...) Sim, eu tenho liberdade. Nas escolas que eu trabalhei até hoje eu não fui, vamos dizer, “eu faço o que eu quero”. Não foi assim! Dentro do que a gente propõe, a gente faz o que a gente quer. (...) Eu acho que falta até um pouquinho da cobrança do [colégio] particular.

(...)

Mas assim eu acho que a liberdade pra trabalhar, isso eu encontrei. Foi como eu disse, faço o que eu quiser, da maneira como eu acho interessante. Eu não sou obrigada a seguir uma cartilha, sou obrigada a seguir sim um plano, um projeto, mas a minha linha de como conduzir, a minha metodologia eu sou livre nesse ponto e isso eu acho que a escola me atendeu. Mas por outro lado eu vi que a gente também precisa ter um pouco dessa cobrança até pra você não se acomodar. Que você acaba ficando pouquinho estagnada. Fica com preguiça de estudar. Você não vai atrás. Você vai, mas não tem ninguém ali mais naquela competição. Aí, você relaxa.

Quando questionada se pretende continuar na rede pública, afirma que sim e argumenta:

Thaís: Sim. Somente rede pública (risos). Questões hoje em dia de saúde e de vida. Estou com a expectativa de viver mais pra família, trabalhar menos. E essa demanda dos dois, das duas redes privada e pública eu não consigo mais dominar, para fazer um trabalho de excelência nos dois não dá, não dá pra ficar nos dois. Tem que escolher um só pra tentar fazer um trabalho legal.

O desejo de Thaís de continuar trabalhando com dupla regência na rede pública municipal assemelha-se com a justificativa de Alice. As duas dizem ser cansativa a dupla regência em escolas diferentes. Tanto Thaís como Alice são professora com carga horária 22,5 horas semanais, o que as diferencia é o fato de Thaís fazer dupla regência em apenas uma escola, enquanto Alice transita na escola pública de manhã e, a tarde, na escola particular. Ambas desejam passar pelo processo de migração, para que suas matrículas passem a ser de PEI com carga de 40 horas semanais.

Thaís acredita ter perfil para professora de Educação Infantil, mas tem vontade de mudar de segmento para ser professora do Ensino Fundamental, já que está há muitos anos no segmento da Educação Infantil:

Thaís: Por questão de perfil e porque eu tinha medo de não dar conta das demandas do ensino fundamental, quando eu era mais novinha. E também foi a oportunidade que surgiu no momento. Eu acho que foi mais questão de oportunidade. Então aí você... Eu acabei pegando... Eu sempre gostei de criança menor, questão de paciência, de linguagem, eu acho elas, eu gostava, eu gostei e fui começando da menor série. Minha primeira turma foi uma turma de berçário na escola particular e fui subindo e fui tomando gosto pelas diferenças das idades, eu vi que eu me encontrava ali e aí fui desenvolvendo minha prática ali mesmo. Não pensei em mudar, hoje em dia que eu tenho outros pensamentos.

A quinta entrevista foi a professora Fernanda, realizada em 2018 em minha casa. Embora a entrevista tenha sido gravada com consentimento da entrevistada, perdemos a gravação do áudio devido a problemas técnicos no gravador. Como alternativa, além das anotações realizadas durante e após a entrevista, solicitei a entrevistada uma segunda entrevista para retomar pontos centrais da conversa que tivemos no dia anterior. Fernanda atendeu meu pedido e, assim, pude gravar novamente algumas de suas repostas. Seu discurso manteve-se fiel ao que relatou no dia anterior ao que conversamos, sendo assim não prejudicando a pesquisa.

Fernanda se formou em 2008 no curso de Pedagogia com especialização em Educação Infantil. Logo em seguida, começou a trabalhar em uma instituição privada de Educação Infantil na zona sul da cidade. Depois, Fernanda passou a trabalhar em outra escola particular não sendo mais professora de Educação Infantil e sim professora de séries iniciais. Contou que sempre gostou da área de alfabetização e letramento e por isso aceitou a oportunidade que surgiu para trabalhar com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Contudo, voltou para Educação Infantil depois de, aproximadamente, dois anos trabalhando com alfabetização. Passou a lecionar em outra escola particular como professora de Educação Infantil no bairro de Santa Teresa, onde está até hoje, totalizando onze anos como professora na rede privada de ensino.

Em 2011 prestou concurso público para PEI buscando estabilidade profissional. Contou que na rede privada não há garantia de permanência no emprego, além de ser necessário estar o tempo todo mostrando que é “esforçada”, “dedicada” e “comprometida” com o trabalho. O fato de poder perder o emprego a qualquer momento foi o principal e único motivo que a fez prestar o concurso. No entanto, destacou que considera a rede pública mais “tranquila” que a privada e que optaria por continuar na rede pública também por acreditar que não existe uma cobrança como há na rede privada. Questionada sobre que tipo de cobrança seria essa, Fernanda relatou que na escola particular ela precisa estar o tempo todo estudando, pesquisando e “correndo

atrás” para dar conta das demandas da escola. Contou que seu trabalho na rede privada não se encerra na escola e que por vezes precisa “levar trabalho” para casa, fato que não vivencia na escola pública.

O relato de Fernanda se assemelha ao de Thaís a respeito dos motivos que as levam a optarem pela rede pública. A comparação entre o trabalho docente realizado nas diferentes redes é feito da mesma forma por ambas as entrevistadas. A percepção de que na rede pública não há uma cobrança e que, portanto, o trabalho do professor é mais “tranquilo”, marca o discurso das professoras e nos faz pensar nas possíveis implicações ao trabalho pedagógico, uma vez que atribuem a pesquisa, o estudo e o comprometimento como características do professor da escola privada e não da pública.

Fernanda conclui que pretende continuar na rede pública e no segmento da Educação infantil por se identificar com o trabalho pedagógico com essa faixa-etária, mas gostaria de exercer outra função, algo relacionado à coordenação pedagógica. Justificou seu desejo explicando que na Educação Infantil existe um esforço físico que com o avançar da idade o corpo não consegue corresponder.

A sexta entrevista foi realizada em 2018 com a professora Daniele em uma cafeteria. Ela se formou, inicialmente, em direito e exerceu sua profissão de advogada por quatorze anos, no entanto, contou que estava insatisfeita nessa área e começou a pensar em outra profissão a partir da sua facilidade em lidar com crianças. Por isso, pensou em cursar Pedagogia, mas resolveu começar pelo curso de magistério (formação de professores). Em 2009 matriculou-se em um curso noturno de magistério com duração de um ano:

Daniele: (...) eu gostava muito de trabalhar com criança, sempre fui... adorava psicologia infantil. E era do tipo daquela pessoa da família que ia pra festa e tomava o lugar das organizadoras da festa, era quase a recriadora. (...)Aí essa coisa já estava na minha cabeça há muito tempo. Aí resolvi chutar o pau da barraca e começar tudo do zero com 40 anos. (...) em 2009 dei a virada, me matriculei no curso noturno pós médio pra fazer magistério. Porque primeiro a minha mãe falou assim: “ah, vai fazer Pedagogia”. Aí eu falei não, vou fazer primeiro o curso pós médio, se eu gostar aí eu faço a faculdade de quatro anos.

Daniele conta que se “apaixonou” pelo curso e decidiu que era essa a profissão que gostaria de atuar. Resolveu dar continuidade aos estudos cursando Pedagogia, mas optou transferir seu curso para Letras, pois acreditava que seria uma professora mais especializada.



Daniele: (...) Eu comecei com Pedagogia, mas aí eu saí da Pedagogia (...) porque eu não queria ser aquela professora que dá aula até o quinto ano de todas as matérias, entendeu? Eu quis ser uma professora que fosse especializada em um assunto, com tanta profundidade que seria uma boa professora e uma boa profissional, e que faria um trabalho... desenvolveria um trabalho bom na área, entendeu? Então eu quis ser professora de Português porque eu gosto de fazer poesia, gosto de escrever, gosto... (...)

Sua atuação como professora iniciou-se assim que se formou no curso de magistério. Em 2010, Daniele foi chamada para substituir uma professora do Ensino Fundamental em uma escola privada na zona sul da cidade. Trabalhou nessa escola por dois anos, em turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, quando prestou o concurso para PEI também em 2010.

Daniele conta que tentou o concurso sem muitas expectativas, já que era o primeiro concurso que estava fazendo depois de formada. Por isso, ficou surpresa quando em 2012 recebeu um telegrama informando sua convocação para assumir a vaga de PEI, com carga horária de 22,5 horas.

Relata que decidiu assumir o cargo público na área de Educação Infantil, pois não estava satisfeita com o tipo de trabalho que estava realizando na escola privada e no segmento do Ensino Fundamental.

Daniele: Então o Ensino Fundamental me deu, e na escola particular especialmente, me deu uma visão de como que exige de você né, porque você dá todas as matérias, sendo que todas as matérias você faz teste, você faz prova, você faz exercício para casa, você faz caderno, você faz livro né, em todas as matérias. E lá, como era muita coisa né, português e matemática era assim... Então eu não tinha vida própria, não tinha fim de semana, não tinha feriado, era *full time*, igual restaurante aberto, era eu. Então era assim começando uma carreira né, na verdade, eram duas coisas que me demandavam, era minha vontade de acertar, minha vontade de aprender né. Dois não né, dez coisas [risos]. E ainda estar em uma escola forte que exigia de mim, entendeu? (...) Serviu pra eu saber “não é isso que eu quero”, como parte da educação, entendeu?

Daniele explicou que seu trabalho no Ensino Fundamental era voltado para responder a uma cobrança baseada nos testes, provas e cadernos. Viu no cargo de PEI a possibilidade de trabalhar de forma mais “lúdica”, com o foco na brincadeira,

imaginação e acolhimento das crianças. Em relação ao seu trabalho na rede pública como PEI, as expectativas de Daniele foram alcançadas por poder trabalhar de forma mais “criativa” com as crianças, no entanto, expõe seu cansaço como obstáculo para seguir na carreira docente na Educação Infantil:

Daniele: Olha, o meu cansaço já me fez querer sair, mas toda vez que eu penso em sair eu não consigo me ver fazendo outra coisa, sabe? Eu já pensei assim: "ah, po, eu sou advogada, eu podia ir na área administrativa agora", na SME, por exemplo. Aí eu falo assim "cara, eu vou ficar lá atrás de uma mesa fazendo o que?". Se não for pra pensar alguma coisa pra fazer o bem das crianças eu vou ficar extremamente infeliz, entendeu? (...)

Como estratégia para driblar o cansaço, Daniele deseja continuar no segmento da Educação Infantil como professora de turma da pré-escola, explica os motivos da seguinte forma:

Daniele: (...) Um pela idade. Eu acho que eu já estou cansada trabalhando, e assim, eu comecei tarde, infelizmente, na carreira, eu gostaria de ter começado mais cedo, eu teria aprendido muito mais e teria aproveitado o que aprendi por mais tempo. Mas eu percebo que meu corpo já não está respondendo pra essa demanda, porque eu me entrego muito, então por exemplo, eu... se eu estou no M1 eu vou pular, eu vou dançar, eu vou engatinhar, eu vou botar a perna pra cima, entendeu? E, lógico, se você tá malhando isso não é nada, mas a vida da gente né... chega no fim do dia você já tá uuuu [*expressão de cansada*]... Então, a questão física é uma coisa. A outra questão é eu me sentir... vou correr o risco de ser um pouco cruel, tá? Mas eu senti que enquanto eu tava só na Educação Infantil, (...) eu fiquei muito limitada no intelecto.

Daniele destaca a diferença entre o trabalho docente na creche e pré-escola utilizando a nomenclatura “educação infantil” para se referir à creche e a palavra “escola” para se referir à pré-escola. Essa distinção e utilização de nomenclatura que restringe a Educação Infantil como um segmento apenas, é interessante para a reflexão sobre a concepção de Educação Infantil a partir da percepção dos professores, ponto que iremos retomar no tópico seguinte. Por ora, destaca-se o fato da professora atribuir o cansaço ao trabalho que realiza na creche por ser “mais exigida da área emocional e física, e menos intelectual” e, por isso, deseja trabalhar apenas na pré-escola onde o seu

modo de pensar pode ser “estruturado, treinado, vamos dizer, pra criar em cima de uma ideia”. Para ela a creche lhe exige habilidades físicas e emocionais, enquanto a pré-escola lhe abre oportunidades intelectuais.

Daniele conclui que pretende continuar na rede pública por questões financeiras, pois seu desejo é cursar mestrado e doutorado para ser professora universitária. No entanto, lamenta não poder dedicar tempo para sua formação acadêmica.

A próxima entrevistada é a professora Camila. Sua entrevista foi realizada em uma cafeteria, em 2018. A formação de Camila inicia-se no Ensino Médio técnico na área de saúde, onde começou seu interesse pela educação, principalmente a Educação Especial. Posteriormente, decidiu cursar Faculdade de Letras e o pós-médio nível normal (magistério). Assim que concluiu o magistério, Camila passou a lecionar na escola que fazia estágio. Assumiu uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Nesse tempo, resolveu abandonar o curso de Letras por achar que essa formação não fazia “sentido” para a prática docente que estava exercendo, principalmente depois que assumiu o cargo de PEI.

Camila trabalhou durante um ano na rede privada, logo em seguida, tornou-se professora da rede pública do Rio de Janeiro, onde trabalha atualmente. Sua experiência como professora totaliza 6 anos, sendo cinco como PEI. Contou que optou pela rede pública, pois não gostou de sua experiência como professora na rede privada, além disso, justificou sua escolha como uma decisão política, por acreditar na escola pública, popular, igualitária e de qualidade:

Camila: (...) Eu acredito na educação pública e popular, né, então eu acho que eu não concordo muito com essa lógica de pagar pra ter educação, sendo que deveria ser algo oferecido de maneira igualitária, pra todo mundo, de graça e de qualidade. (...) Então mesmo se eu não tivesse passado, eu já ia pedir, assim, a escola [privada] já tava ciente que eu não ia continuar no ano seguinte porque eu não queria ficar na escola particular, assim, não me adaptei a forma como as coisas são exigidas. É, eu sei que tem prós e contras, as crianças e os professores são muito mais exigidos na escola particular, mas eu não acho que é de uma maneira muito saudável assim, acho que não é bom pra saúde do professor e não é bom pra aprendizagem da criança, eu acho que é muita coisa de matéria, muita coisa maçante, crianças muito pequenas, e era assim. Eu não queria tá lidando com aquilo. E era até uma escola, apesar de ser privada, era uma escola até grande, era [nome da escola] mas só que não tinha uma matrícula assim, a mensalidade não era tão cara, então a gente tinha crianças de todos os níveis sociais né, tinha muito bolsista também na escola. Mas mesmo nessa lógica de pagar, mesmo que fosse uma

mensalidade baixa, é... eu não... enfim, não é uma coisa que eu aprovo muito assim, ideologicamente eu não aprovo muito, então eu queria tá atuando em algo que eu acredito né, que é a educação pública. Por isso que eu quis vir pro município.

Aliado ao seu posicionamento político em relação à escolha pela rede pública, Camila acrescenta que optou pela Educação Infantil por acreditar que pode realizar um trabalho mais direcionado ao desenvolvimento da autonomia da criança pequena. Diferente do Ensino Fundamental que está mais associado aos conteúdos. Retoma, em seu argumento, a comparação entre público e privado, destacando que talvez optasse pelo Ensino Fundamental caso a escola fosse “fora dos padrões”, mas como só é possível encontrar esse tipo de educação em escolas privadas, prefere manter sua escolha na Educação Infantil pois essa lhe dar “liberdade” e “autonomia” para trabalhar conforme acredita:

Camila: (...) eu acho que a liberdade que você tem na Educação Infantil, a autonomia que você consegue ter, é o que eu gosto de trabalhar. E aí não significa que porque "ah, porque eu tenho uma liberdade eu não vou fazer nada assim", eu acho que a gente tem que ser responsável nisso, eu me considero responsável pra atuar e fazer o que eu acredito que tem que ser feito para aquela faixa etária que eu trabalho, mas eu não gostaria de ter certas demandas que as crianças maiores têm. Inclusive na Educação Infantil eu prefiro os menores, justamente por isso, porque eu acho que é uma fase de aprendizagem, desenvolvimento de autonomia, que eu fico encantada, e que eu gosto de lidar com isso, né. (...) Eu acho que o Ensino Fundamental, se você não tá em uma escola que ela é, você sabe, fora dos padrões de escola que a gente tá acostumada, seria excelente trabalhar né. Uma escola no nível de *Escola da Ponte*, por exemplo, *Oga Mitá*, mas são escolas que eu não concordo assim com o tipo de educação paga né. Então, na Educação Infantil você tem uma liberdade para ser trabalhada né, eu me sinto mais confortável em fazer o que eu acredito, acho que no Fundamental eu estaria fazendo muita coisa por demanda e coisas que eu não acho que são necessárias.

Por esses motivos, Camila declara que pretende continuar trabalhando na rede municipal na Educação Infantil, segmento este pelo qual se “apaixonou”.

A última entrevistada foi a professora Maria, conversamos em uma cafeteria em 2018. Ela primeiro fez o magistério em formação de professores, em seguida, se formou em Pedagogia e fez especializações na área da Educação Especial. Sua trajetória

docente iniciou em 1986 quando passou no concurso da rede municipal do Rio de Janeiro para professora de Ensino Fundamental, alternando entre o ensino regular e a educação especial. Prestes a se aposentada, após 30 anos na rede municipal, resolveu tentar um novo concurso, agora para PEI. Maria tornou-se PEI em 2012, com carga horária de 22 horas e meia, no entanto, relata que se surpreendeu ao assumir como professora de crianças pequenas:

Maria: (...) Só que na época que eu fiz o concurso, eu não esperava que a Educação Infantil que eu estava fazendo o concurso era essa Educação Infantil que hoje a gente encontra, que é a de PEI. A minha Educação Infantil, que eu gostava e que eu gosto mais, é justamente aquela que precede a alfabetização e não essa de cuidados né, essa... que na verdade a nossa Educação Infantil ela é muito abrangente né, então ela tem o cuidado e tem também o acadêmico, (...) então eu tinha assim, vontade de trabalhar com crianças mais independentes, não que eu tivesse que me preocupar de levar ao banheiro, trocar fralda, isso não passava pela minha cabeça, ter que fazer coisas que uma professora de berçário teria que fazer. Foi um choque quando eu tomei essa realidade, mas já tava feito o concurso, já estava assumindo, então eu fui aprender né, apesar de ter 30 anos de município, eu fui aprender novamente uma realidade que eu não conhecia.

Quando assumiu a função de PEI, Maria não tinha conhecimento sobre a faixa-etária que abarca o segmento da Educação Infantil, acreditava que seria a etapa correspondente a alfabetização. Ao se dar conta que o seu trabalho não seria com crianças maiores, aquelas que estariam na pré-escola apenas, se surpreende com o tipo de trabalho que deveria desenvolver com as crianças pequenas, como, trocar fralda ou leva-las ao banheiro. Indica que esse seria um trabalho voltado ao cuidar, enquanto para as “crianças mais independentes” seria o trabalho “acadêmico”.

Maria sempre trabalhou na rede pública, contabilizando 36 anos de docência: 30 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 6 anos na Educação Infantil. Argumenta que optou pela rede pública “porque era mais seguro” financeiramente, também, na sua época, era comum entre as professoras “normalistas” tentarem ser professoras do governo, pois: “Toda professora que se achava professora, ser professor é professor do governo”.

Embora afirme gostar do seu trabalho como PEI, Maria declara não ter mais condições físicas para continuar nessa função por muito tempo.

Pesquisadora: E você pretende continuar na carreira docente?

Maria: Não. Primeiro, estou com 56 anos né, adoro o que eu faço, realmente cada vez... mas eu acho que daqui pra frente as coisas vão ficar mais difíceis. Primeiro a questão da idade, o corpo já não ajuda (...) Então eu já passei dessa fase. (...) porque não dá pra ficar mais 20 anos em uma sala de aula. Eu envelheci na Educação Especial, eu entrei novinha e saí velha, entendeu? Mas eu tinha uma vida, você tem uma carreira. Você se construiu ali. Eu acho que agora daqui pra frente eu não tenho muito... não é que eu não tenha o que construir, mas eu acho que você tem que cavalgar outros boldos né... você tem que cavalgar outros boldos.

A questão da idade é o principal motivo que desestimula Maria a continuar sua carreira docente. Afirma que não pretende estar em sala de aula após os 60 anos e que, antes disso, buscará outra função como coordenação ou professora articuladora, continuando no segmento da Educação Infantil na rede pública. Maria declara que gosta de trabalhar na Educação Infantil, principalmente as turmas que correspondem aos maternais II e pré-escola.

Pesquisadora: E você optou por... porque você passou tanto pelo Ensino Fundamental, né, Educação Especial, e foi para a Educação Infantil. Por que você optou pela Educação Infantil?

Maria: Porque eu gosto.

Pesquisadora: Você gosta mais de que, exatamente?

Maria: Eu gosto da sala de aula. Eu gosto de estar com eles ali, sabe? Aquelas crianças elas vêm muitas vezes a gente perde a cabeça como professor, que é normal, briga, que é normal, que faz parte de toda a relação, mas eu gosto do contato com eles, eu me sinto muito bem com eles, muito bem, é um lugar que eu me sinto bem. Eu acordo 5h da manhã sem peso (...).

Diante dos relatos das entrevistadas é possível identificar regularidades em relação aos motivos que levaram as professoras a optarem pela rede pública e pelo segmento da Educação Infantil. As professoras apresentam trajetórias profissionais semelhantes, mesmo tendo tempo de experiência docente variando entre 10 e 30 anos, elas atuaram como professoras tanto na rede privada quanto na pública, com exceção da Denise e Maria que atuaram apenas na rede municipal. Tais experiências em ambas as redes, privada e pública, foram apontadas nos discursos como fundamentais na decisão de assumirem o cargo de PEI na rede municipal do Rio de Janeiro, mesmo nos casos de Denise e Maria.

Nos argumentos sobre o porquê escolheram a rede pública para trabalhar, destacam-se dois tipos de justificativas: (i) a rede pública como promoção de estabilidade financeira e a (ii) possibilidade de ter mais liberdade profissional. Sobre a

estabilidade financeira está a certeza de que não existe a possibilidade de perder o emprego como acontece na rede privada, segundo as experiências das professoras Alice, Thais e Fernanda. As professoras Vilma e Maria também apontam a questão da estabilidade financeira como um fator de sua escolha, mas se diferenciam das demais por ter prestado o concurso de PEI como possibilidade de melhorarem sua renda, nesse sentido, a estabilidade não está estritamente associada ao “medo” de perder o emprego e sim ao desejo de ter uma fonte de renda maior do que tinham antes.

Já a questão da autonomia como um fator considerado no momento da escolha pela rede pública, as entrevistadas, exceto Alice e Maria, destacam a possibilidade de desenvolverem um trabalho pedagógico baseado em suas convicções e métodos de ensino quando esses divergem do modo adotado pela instituição. No argumento das professoras é possível observar um cuidado ao explicarem o que seria essa “liberdade”, marcam que não significa “fazer o que se quer”, mas que dentro de certos acordos conjuntos como a definição de um projeto, plano de trabalho e conteúdos definidos coletivamente, cada professor pode trabalhar da maneira que achar “interessante” ou conforme a “educação que acredita”. Nessa linha de pensamento, Denise destoa das demais entrevistadas, pois, embora ela também cite a questão do modo de se ensinar, sua definição de autonomia está mais ligada às regras impostas pela instituição ao professor, como normas e condutas morais. Nesse caso, a rede pública possibilitaria maior condição ao professor de questionar as regras impostas pela direção da escola, por exemplo.

Dessa forma, utilizamos a categoria “liberdade pedagógica”, termo utilizado por Thaís, para classificar os discursos que associam a rede pública à possibilidade do professor trabalhar conforme suas concepções pedagógicas. Em contraposição, para o discurso da Denise utilizamos a categoria “autonomia” diferenciando-a da “liberdade pedagógica” por estar relacionada às regras e normas estabelecidas pela instituição e não, exclusivamente, ao trabalho pedagógico do professor.

No quadro abaixo estão informações que ajudam a construir o perfil das entrevistadas. Podemos observar que apenas uma professora não possui ensino superior e outra não possui ensino superior na área que compreende a Educação Infantil, são os casos da Camila e da Daniele, contudo todas possuem alguma formação na área, já que o próprio concurso para PEI exige no mínimo o magistério em formação de professores. Sobre o tempo de experiência docente, varia entre 10 e 30 anos sendo que em alguns casos esse tempo de trabalho corresponde ao total de anos trabalhados tanto nos

segmentos da Educação Infantil como no Ensino Fundamental, como são os casos da Vilma, Alice, Fernanda, Daniele, Camila e Maria. Dentre as experiências, apenas Denise e Maria trabalharam apenas na rede pública municipal, as demais foram professoras em outras redes - privada, estadual e federal, como é o caso da Vilma.

Sobre a escolha pelo segmento da Educação Infantil, com exceção de Denise e Alice, todas afirmaram gostar de trabalhar com a faixa-etária que compreende esse segmento. Elas indicaram a possibilidade de acompanharem o desenvolvimento das crianças pequenas, o interesse delas pelas propostas pedagógicas, a brincadeira e a ludicidade como características que apreciam no trabalho com crianças pequenas. Em comparação, no Ensino Fundamental o trabalho estaria direcionado aos conteúdos que são cobrados em provas e testes, fato que também justifica a escolha das entrevistadas pela Educação Infantil.

Sobre esse ponto, Denise e Alice não apresentam uma justificativa pela escolha em trabalharem na Educação Infantil, indicam apenas terem aproveitado a oportunidade do concurso. Denise ainda afirma que só aceitou o cargo de PEI por não ter sido aprovada no concurso de PEF.

Por fim, apenas Denise e Thaís desejam mudar de segmento, Denise por acreditar ter “perfil” de professora de Ensino Fundamental e Thaís por desejar ter novas experiências no Ensino Fundamental, já que toda a sua trajetória docente foi na Educação Infantil. As demais professoras desejam continuar na Educação Infantil, embora queiram mudar de função. O cansaço físico e a idade foram os principais motivos apontados como justificativa para o desejo de desempenharem o cargo de coordenação e professor articulador, devido a diminuição de carga horária em sala de aula.



**Quadro 7: Perfil das professoras entrevistadas**

	<b>Formação</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Por que a Educação Infantil?</b>	<b>Por que a rede pública?</b>	<b>Pretende continuar na Educação Infantil?</b>	<b>Pretende continuar na rede pública?</b>
<b>Denise</b>	Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia	Menos de 10 anos	Aprovação no concurso	Estabilidade financeira e autonomia	Não	Sim
<b>Vilma</b>	Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia e magistério em formação de professores	Mais de 20 anos	Gosta da faixa-etária	Estabilidade financeira e liberdade pedagógica	Sim	Sim
<b>Alice</b>	Pedagogia	Mais de 30 anos	Aprovação no concurso	Estabilidade financeira	Sim	Sim
<b>Thaís</b>	Pedagogia e magistério em formação de professores	Mais de 20 anos	Gosta da faixa-etária	Estabilidade financeira e liberdade pedagógica	Não	Sim
<b>Fernanda</b>	Pedagogia	Mais de 10 anos	Gosta da faixa-etária	Estabilidade financeira	Sim	Sim
<b>Daniele</b>	Letras e magistério em formação de professores	Menos de 10 anos	Gosta da faixa-etária	Liberdade pedagógica	Sim	Sim
<b>Camila</b>	Magistério em formação de professores	Menos de 10 anos	Gosta da faixa-etária	Liberdade pedagógica	Sim	Sim
<b>Maria</b>	Pedagogia e magistério em formação de professores	Mais de 30 anos	Gosta da faixa-etária	Estabilidade financeira	Sim	Sim

Além das informações e categorias que compõem o quadro acima, destaca-se a comparação entre a rede pública e privada presente nos discursos das entrevistadas, inclusive aquelas que nunca trabalharam em escolas particulares, como é o caso da Denise e Maria. Para elas, a rede privada possui regras e projetos que precisam ser seguidos sem a possibilidade de criação do professor. Citam as apostilas, provas e conteúdos como elementos que as incomodam. Alice, no entanto, é uma exceção, mesmo trabalhando na rede privada há mais de 30 anos, não menciona tais questões, mas indica diferenças entre o perfil do alunado das escolas privadas e públicas. No

próximo tópico retomaremos essa questão, pois, embora não fosse um ponto presente no roteiro de entrevista, há falas recorrentes sobre esse assunto em todas as entrevistas realizadas.

À medida que contam sobre sua trajetória docente, comparam suas experiências na rede pública e privada e relatam seu trabalho como professoras, as entrevistadas expõem seus pensamentos e concepções a cerca da Educação Infantil na rede pública municipal. A seguir, analisaremos as percepções das professoras sobre o atendimento educacional às crianças pequenas, sendo possível identificar o conceito de Educação Infantil que as orienta.

## **5.2 Percepções das professoras sobre a Educação Infantil e sua atuação docente**

Conforme exposto na introdução desse trabalho, a hipótese que nos orienta é que há uma dissonância entre as expectativas dos docentes e a política pública que rege a Educação Infantil. Dessa forma, buscamos entender nesse tópico, a maneira com que os docentes interpretam a política de Educação Infantil e como tais interpretações podem orientar sua atuação como professora e as formas de relacionamento que elas estabelecem com as famílias e com as crianças.

Primeiramente, questionamos às entrevistadas se, em algum momento de sua formação, elas participaram de discussões sobre a política nacional e municipal de Educação Infantil. As professoras afirmaram conhecer alguns documentos referentes à Educação Infantil, porém sem terem se aprofundado nas discussões:

“Denise: Eu tinha uma disciplina que falava de Legislação. Aí, tipo assim, eu já tinha um pouco de conhecimento da LDB, da Constituição, dos Pareceres. Mas assim, tudo bem jogado e quem quisesse se aprofundar, a gente pesquisava.”

“Vilma: Tinha...uma disciplina que era de leis. Né. Mas era só falando da LDB. Não tinha porque era... era uma coisa muito nova. Assim, a Educação Infantil era uma coisa muito nova. Assim, no público, quase você não, não ouvia. Tanto que quando eu estava me formando, foi quando eles inaugura... começaram a inaugurar os CIEP's que ia ter Educação Infantil. Nós fizemos algumas visitas. Conhecemos os espaços, né. Mas assim...estudar propriamente o... não tinha.”

“Pesquisadora: Política de Educação Infantil a nível nacional, municipal?  
Alice: Sim. Já tinha. Já fazia parte do currículo.

Pesquisadora: Você lembra quais eram as discussões?

Alice: Não. Isso eu não lembro.”

“Thaís: Sim. As aulas de Sociologia da Educação falavam muito. Tinha uma disciplina, não era didática o nome não. Mas era que falava dessas leis, de políticas, dos PCNs, não lembro não. Os referenciais para educação infantil. (...) Já tive isso no normal. No normal foi uma pincelada sobre os documentos, uma coisa mais superficial de conhecimento. Sabia nem o que era PCN, tive que estudar. Então falava dos PCNs, da questão das políticas, das diretrizes, do currículo. Uma coisa como apresentando. E na faculdade a gente teve um aprofundamento.”

“Daniele: Ah, sim, sim. Eu tive um professor fantástico de políticas públicas, sabe. Ele falou do IDEB, de toda a estrutura, das estruturas da Prova Brasil, de como que era. Eu confesso que eu já me perdi um pouco nesse assunto porque, acho que você... Eu nunca tive muito interesse em políticas. Mas eu hoje to mais politizada (...)

Pesquisadora: E política na Educação Infantil, você lembra? Assim, voltada mais para a Educação Infantil.

Daniele: Olha, a parte que dava mais pra Educação Infantil, eu lembro mais das matérias de sociologia, né, que tinha... mas não... tinha uma professora que... deixa eu puxar um pouquinho pela memória aqui... de Educação Infantil [faz pausa], acho que não. Acho que nenhum professor deu. Com exceção de uma professora que dava aula de planejamento, das diversas faixas etárias, que a matéria era um negócio de... era alguma coisa de conteúdos, não sei o que... esqueci o nome da matéria (...)

“Pesquisadora: E nesse momento né, tanto da educação a distância que você teve, e de estágio, vocês discutiram alguma coisa de política nacional de Educação Infantil?

Camila: Não, nada nada nada. Tanto em política quanto a parte curricular. Quando eu tava na faculdade de Letras, foi algo que eu busquei fazer, peguei fora da minha grade pra fazer, porque eu queria aprender mais sobre Educação Infantil, sobre currículo em geral, coisas que eu não tinha tido. E são coisas também que você pega pra estudar sozinha e não consegue dar conta. Eu queria ter essa discussão em sala (...)

Maria: Veja bem, na minha formação nós estudávamos a Lei de Diretrizes e Bases de 1979. Quando eu me formei, ainda estava... quando eu entrei pro município, que foi em 86, é que houve a mudança do construtivismo, que foi feito inclusive aquele tratado de Salamanca, né? (...) Na faculdade, como era uma faculdade privada, era basicamente um... vamos dizer assim, um normal melhorado. Falava de filósofos, mas não se detinha muita coisa não (...)

Dentre as entrevistadas, Fernanda foi a que afirmou ter uma formação mais voltada para Educação Infantil. Relatou que na graduação fez disciplinas ministradas por Sônia Kramer e Maria Fernanda Rezende Nunes e que se recorda de discussões que tratavam da educação como direito da criança e não como atendimento às necessidades da família. Contou que fez parte de um grupo de pesquisa coordenado pelas professoras citadas acima e que discutiam questões voltadas ao cuidar *versus* educar, a brincadeira como central no processo de ensino-aprendizagem e a alfabetização e o letramento.

As demais professoras indicaram que durante sua formação, seja no Ensino Superior ou magistério em formação de professores, tiveram contato “superficial” com as políticas que orientam a Educação Infantil. A partir desse dado, podemos pensar que o desconhecimento das concepções legais pode ser um fator que influencia na prática docente de modo a corroborar com a hipótese desse estudo que é haver uma dissonância entre as expectativas dos professores e a política que rege a Educação Infantil.

Mesmo após tomarem posse no cargo de PEI, as professoras relataram que não foram apresentadas aos documentos oficiais que fundamentam e organizam o trabalho docente na Educação Infantil tanto a nível nacional quanto municipal:

“Pesquisadora: (...) você recebeu algum documento tipo Projeto Político Pedagógico, algum documento sobre a sua função?

Denise: Não. Olha só, no Diário Oficial sai publicada a função, né? No Diário Oficial, sai publicado assim, quando você vai fazer o concurso, sai todas as atribuições tanto de agente quanto de professor. Mas, a escola em si, não... se tem eu desconheço, nunca apresentou Projeto nenhum. Eu nunca li. Assim, no caso, eu não sei, na verdade, nem se é PPP ou PPI: Projeto Pedagógico Institucional ou Político... Pois é... Cada um dá um nome.”

“Pesquisadora: E quando você foi pra essa primeira escola, você recebeu alguma orientação sobre o trabalho? Assim, tipo... ela [a direção] te mostrou as orientações? Nada?

Vilma: Mostrou nada. Eu entrei com a cara e a coragem com a experiência que eu tinha. Aí, a agente, que é uma pessoa muito antiga no município, é que falou “olha, a gente tem muitos materiais aqui, não sei o que...”. Aí ela foi me mostrando. Porque ela tinha tudo isso.”

“Pesquisadora: Por exemplo, diretora te mostrou alguma coisa de diretrizes?

Alice: Não. Isso eu só vi na outra que eu trabalhei (...) É. Porque ganhava prêmio. Tava na época de ganhar prêmio. Ganhava o 14º. (...) Não sei se é por conta disso que as pessoas, infelizmente, de escola pública assim talvez... não por conta das pessoas. Tô falando do sistema, né. Como ganha menos, se sente desfavorecida, aí fica muito em cima do dinheiro,

do salário e do que vai ganhar. Entendeu? Acho que perpassa por aí, né, a valorização do professor, mas isso não é o mais importante.”

“Pesquisadora: E você, no caso, nessa primeira escola que ficou, a direção falou alguma coisa, te mostrou alguma coisa? Um documento, tinha plano, PPP...”

[Risos. A entrevistada pergunta se é pra falar a verdade]

Thaís: Não tinha. Em todas as três [escolas] que eu cheguei. Até hoje nenhuma. Assim, uma eu fiquei nove meses, não me mostraram nada, mas tinha o planejamento, mas elas criavam o projeto mas não tinha um plano anual. Entendeu? Elas criavam um projeto que talvez tivesse um plano que não era renovado, vamos dizer que 'ah vamos trabalhar conto de fadas' dividia, aí fazia, dava esse tema meio que jogado e você se virava. Na outra a mesma coisa, também nunca me mostraram nada e nenhum documento. E também na terceira [escola] (...) a escola tinha acabado de ser construída e eu sou do primeiro grupo de professores dessa escola, então a escola passou por muita coisa né (...).”

As falas destacadas acima exemplificam o tipo de recepção que as professoras receberam no primeiro contato com a unidade e sua forma de organização pedagógica. Segundo as entrevistadas, logo que foram recepcionadas por suas direções, imediatamente assumiram suas turmas sem conhecimento prévio sobre as orientações curriculares municipais, nem o planejamento da escola a partir do Plano Político Pedagógico ou Plano Pedagógico Anual, por exemplo. Vale lembrar que, como abordado no Capítulo 2 dessa tese, a própria Secretaria Municipal do Rio de Janeiro possui um arsenal de documentos que orientam os profissionais de Educação Infantil no exercício de sua função, seja a respeito de suas atribuições, dos objetivos dessa etapa de ensino, dos aspectos curriculares, quanto às orientações legais a respeito da construção do Plano Político Pedagógico. Desse modo é questionável o fato de tais documentos não serem utilizados pela gestão das instituições de ensino como forma de orientar os professores a estruturar o seu trabalho pedagógico, principalmente, quando se trata de professores que estão, recentemente, assumindo suas posições nas escolas da rede.

Entretanto, destacam-se os relatos das professoras Vilma, Alice, Denise, Daniele e Camila que indicam ter participado, após sua entrada nas unidades, da elaboração dos projetos das escolas devido ao Prêmio Anual de Qualidade, também identificado pelas entrevistadas como 14º salário. O primeiro decreto que estabelece o prêmio data o ano de 2010<sup>65</sup> e o último decreto data o ano de 2015<sup>66</sup>, portanto o Prêmio Anual de

<sup>65</sup> Decreto nº 32.214, de 04 de maio de 2010.

<sup>66</sup> Decreto nº 40.399, de 22 de julho de 2015.

Qualidade fez parte da rede municipal do Rio de Janeiro por cinco anos, durante o mandato do então prefeito Eduardo Paes.

De acordo com o decreto nº 40.399, de 22 de julho de 2015, o Prêmio Anual de Qualidade tinha por objetivo aferir a produtividade, no caso, das unidades de Educação Infantil, considerando a necessidade de estabelecer critérios, padrões e normas de avaliação das unidades escolares, além de ser uma maneira de reconhecer as equipes escolares que se destacassem no processo de ensino-aprendizagem. A medida também considerava que a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados na área educacional necessita da participação dos servidores que atuam nas diferentes etapas da Educação Básica<sup>67</sup>. Para serem contempladas com o prêmio, as unidades de Educação Infantil deveriam apresentar projetos pedagógicos anuais que seriam submetidos à avaliação de uma Comissão Especial constituída para este fim. Segundo o regulamento, a concessão do prêmio poderia sofrer penalidades no caso do servidor que apresentasse imp pontualidades, faltas sem abono ou que tivesse sofrido algum tipo de penalidade disciplinar. Além desses critérios, só se beneficiariam do prêmio os servidores lotados em efetivo exercício no órgão premiado da SME por, pelo menos, três quartos do período de vigência do ajuste que serviria de base à medição. Isso significa que professores recentemente lotados nas unidades de ensino não ganhariam o prêmio mesmo tendo participado, por um período, do processo de avaliação.

É interessante notar que nos casos das entrevistadas que contaram sobre esse processo, nenhuma delas pretendiam ganhar o prêmio por, justamente, serem novas alocadas na unidade. No entanto, todas – Vilma, Alice, Denise, Daniele e Camila – relataram ter se mobilizado no processo de escrita dos projetos para que sua unidade fosse premiada. Embora Alice apresente uma crítica à premiação, ela avalia que a existência do prêmio, de certa forma, influenciava o engajamento dos educadores na elaboração do projeto, visando o recebimento do 14º salário. Para ela, a desvalorização do professor frente às condições salariais seria o principal motivo para a mobilização e lamenta que seja dessa forma, já que, pra ela, a elaboração do projeto anual da escola deveria ocorrer mesmo sem a possibilidade de premiação.

---

<sup>67</sup> O decreto também vale para a etapa de Ensino Fundamental e a modalidade de Educação Especial. Para o Ensino Fundamental o prêmio era intitulado Prêmio Anual de Desempenho e era concedido às unidades que atingissem as metas de acréscimo previstas com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, nos anos ímpares, e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro - IDERIO, nos anos pares.

Vilma e Daniele relatam que tomaram a frente da elaboração do projeto anual da primeira escola em que foram alocadas, assim que tomaram posse como PEI:

Vilma: “Vocês nunca ganharam o prêmio?” Que tinha um tal de um prêmio. “Vocês nunca ganharam esse prêmio? Não! Vamos fazer esse projeto e vamos ganhar esse prêmio”. E aí, nós fizemos de agosto a setembro. Dois meses. Porque tinha que entregar até 30 de setembro, alguma coisa assim. (...) Nós fizemos exatamente como tava no edital, né. “Você fica responsável por isso, você fica por isso. Vilma, você escreve. Fulana, você digita porque você é boa. Você faz as fotos”. E a gente dividiu as tarefas. Aí, eu levava a documentação. Dava pra elas lerem, passava, elas liam, consertavam. “Gabi, você que é formada em Letras, dá uma conferida. Corrige” (...) Então, nós fizemos esse trabalho. Entregamos. E, no ano seguinte, quando veio o as notas nós ganhamos o prêmio. (...) E aí, foi uma festa porque eles nunca tinham ganhado. Não tinham recebido o prêmio. E aí, as meninas falaram “pô Vilma, você não vai receber. Porque você é nova”. Tinha um negócio de prazo, não sei o que. Eu sei que, no final, eu recebi também.

Daniele: (...) tinha aquele prêmio de qualidade, todo ano a gente fazia um projeto, tinha que fazer aquilo, a gente apresentava nosso projeto. A gente já tirou segundo lugar, na 2ª CRE, sendo que... eu me lembro até que eu tinha entrado recentemente, e eu me lembro que você só ganha o prêmio depois que você tem 9 meses de casa. Então eu não ganhei o prêmio em dinheiro, só reconhecimento, é claro.

De acordo com o relato de Vilma e Daniele, toda sua mobilização foi em prol da unidade, pois acreditavam que não se enquadrariam nos critérios do regulamento. Vale lembrar que estudos sobre escolas eficazes destacam a importância de ter uma equipe que compartilha objetivos e valores comuns e os colocam em prática de forma colaborativa (SAMMONS, 2008). Nesse sentido, ausência de um projeto realizado pelos membros da escola pode tornar as práticas individualizadas, onde cada professor atua conforme seus valores e crenças, sem haver um consenso e clareza das normas da instituição, seus objetivos de ensino-aprendizagem e filosofia educacional.

A minha experiência se assemelha às demais no que diz respeito à falta de projeto na unidade quando fui alocada no EDI que é objeto deste estudo. Após tomar posse do cargo de PEI na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, fui encaminhada para me apresentar a 2ª CRE no dia e horário marcado. Ao chegar lá, estavam reunidos em uma sala os primeiros convocados do concurso de 2015. Dois funcionários da CRE estavam organizando a reunião e explicaram que aquele momento

seria o de escolha das escolas, no caso EDI. Nós deveríamos escolher dois EDI, um seria a nossa escola de origem e o outro seria a escola que ficaríamos como “cedidos”. Estava fixada na parede uma listagem de escolas com o número de vagas para professores. Em alguns casos, a escola tinha vaga para “origem” e “cedido”. O motivo de ter uma escola de origem e de ser cedida para outra instituição não nós foi explicado, apenas foi dito que devido a falta de vagas nas escolas de origem, nossa matrícula seria cedida para outras escolas. A ordem de escolha foi feita por colocação, então o primeiro colocado no concurso poderia escolher primeiro a escola que desejava e assim por diante. Eu era a 10ª colocada e na minha vez não havia vagas em escolas de origem, por isso, além de escolher uma escola de origem, escolhi uma para ser cedida. A listagem de escolas apresentada não contemplava nenhuma das escolas de Educação Infantil que eu conhecia ou que havia pesquisado anteriormente. Por isso, tive dificuldades de escolher. A funcionária se ofereceu para me ajudar informando a localização das escolas mais próximas da minha residência. Também deu informações sobre o acesso e a “tranquilidade” do entorno. Foi com suas informações que escolhi este EDI, pois a funcionária garantiu que se tratava de um EDI que ficava em uma comunidade “tranquila” e com facilidade de acesso via vans e moto táxi.

No mesmo dia fomos orientados a nos apresentar na escola escolhida. Então, saí da CRE e fui direto à escola munida do endereço e de um documento de apresentação dados pela CRE. No início da rua que se localiza o EDI havia uma *van*. Pedi informações sobre a escola e o motorista disse que ele iria até o local. O preço da passagem custava R\$ 2,50.

Ao chegar no EDI me apresentei a uma mulher que estava sentada atrás de uma mesa na secretaria da escola, ela era a diretora adjunta. A mesma chamou a diretora que foi ao meu encontro dizendo “graças a Deus que você chegou”. Em seguida, me encaminhou para a sala da direção, pediu para eu sentar e contar sobre a minha experiência. Eu disse que era formada em Pedagogia e que não tinha experiência como professora porque havia me dedicado, até aquele momento, ao mestrado e doutorado. Ela perguntou qual era a área que eu estava fazendo o doutorado. Na época, meu projeto de doutorado não se tratava da Educação Infantil, então expliquei o projeto que havia submetido para a seleção de doutorado. Em seguida, a diretora me deu um documento que listava as responsabilidades e atribuições do PEI, conforme Edital SMA nº 91, de



25 de outubro de 2010<sup>68</sup>. O texto presente no documento resume as responsabilidades do PEI conforme a lei 5.217, já analisado no Capítulo 2 dessa tese.

Juntamente com as atribuições do PEI, a diretora me entregou um documento com normas emanadas pela SME e próprias do EDI “para o bom funcionamento da Unidade Escolar” (em anexo). Em seguida, me explicou a rotina da unidade a partir dos horários de uso dos espaços coletivos (refeitório e parque). Perguntei sobre o horário das atividades pedagógicas, ela explicou que isso ficaria a cargo do professor que deveria planejar suas atividades nos tempos entre os horários de alimentação e parque. Disse que o tema daquele ano, 2016, era Olimpíadas e que eu deveria conversar com as outras professoras para saber como elas estavam trabalhando. Depois, me convidou para conhecer a unidade e me apresentou aos demais funcionários do EDI.

Diferente dos relatos das entrevistadas, na minha entrada na escola, a direção apresentou um documento que define as funções do PEI. Mas, de forma similar às experiências das entrevistadas, também não me foi apresentado o PPP da instituição, nem o planejamento pedagógico da unidade. Também não fomos orientadas sobre os documentos que estabelecem as diretrizes nacionais e orientações curriculares municipais da Educação Infantil.

Os relatos indicam a falta de conhecimento e uso da legislação que regulamenta a Educação Infantil. Como vimos no Capítulo 2, existem leis que orientam os professores não apenas sobre sua função nas instituições de ensino, como, principalmente, definem as funções, objetivos e concepções que envolvem a Educação Infantil. Retomando a análise das DCNEI (2010), um dos meios de alcançar os objetivos da Educação Infantil é através de uma proposta pedagógica que define e determina ações e objetivos de aprendizagem. Sendo inexistente esse tipo de documento, é possível argumentar que os objetivos da Educação Infantil podem não ser contemplados a partir do momento em que os professores baseiam suas práticas em valores e definições próprias sobre aquilo que acreditam ser a Educação Infantil.

Denise, por exemplo, acredita que a importância da Educação Infantil está em ensinar normas comportamentais, principalmente quando se trata de crianças oriundas de comunidades:

---

<sup>68</sup> Regulamenta o concurso público para provimento no cargo de professor de educação infantil do quadro permanente de pessoal do município do rio de janeiro, no âmbito da secretaria municipal de educação.

Denise: (...) eu acho que na Educação Infantil, essa questão de você pegar a criança que, às vezes, a criança entra ali e nunca tinha frequentado um espaço. Uma escola em si. Mas eu acho que você saber ensinar ele essas normas de comportamento. Porque, parece que não, mas eles entendem tudo. Pelo menos, meus alunos de 3 anos sabia, às vezes, não precisava nem falar. Bastava eu olhar e eles sabiam o que eu tava falando. Então assim, você senta, explica uma vez. Eu sempre fiz isso com eles. A gente sentava numa rodinha, explicava tudo o que ia acontecer durante o dia e falava com eles o que que podia, o que que não podia. E assim, a gente ia levando o dia. Mas assim, eu acho que...a Educação Infantil...é muito isso. Você tem que priorizar muito essa parte primeiro. Ainda mais essas crianças que vem da comunidade. Você tem que sentar e mostrar pra ele muitas coisas. Tem um montão de coisas que eles não conhecem. Outros não sabem sentar, outros não sabem comer ou então, outros não tem mesmo comida. Comem duas, três, quatro vezes se deixar. Então assim, tem que falar pra ele até porque a quantidade que tem que comer. Não adianta se não o estômago vai ficar enorme, não sei o que. Às vezes, vai nem sentir o gosto da comida. Não adianta só engolir porque tem que mastigar.

Ao ser questionada sobre a importância da Educação Infantil, Denise relata casos de crianças que, na sua concepção, não sabem sentar, não sabem comer, não sabem esperar. Indica que este é um comportamento observado principalmente em crianças da comunidade e que, portanto, a Educação Infantil favorece ensinando modos de comportamento que julga adequado. Reforça seu argumento dizendo que a Educação Infantil pode ser “a melhor coisa do mundo” quando:

“você pega uma criança, como se dizia Rousseau, folha de papel em branco e você trabalha aquilo, [quando] chegar ali na frente... se você tiver que pegar aquela turma...você não vai ter trabalho nenhum. Eu já vou te dizer uma coisa: todo mundo elogiou minha turma ano passado. (...) a faxineira veio me falar ‘Denise, essa turma é a melhor da escola’”.

Diferente da definição de criança como sujeito histórico e produtora de cultura, conforme definido nos documentos legais analisados no Capítulo 2, Denise expressa sua concepção de criança como aquela que chega à Educação Infantil sem conhecimentos prévios e, por isso, sendo possível ensiná-la a se comportar. Ao relatar o elogio da faxineira à sua turma, Denise indica a importância que ela dá ao ensinamento sobre o comportamento no refeitório, por exemplo. Novamente, enfatizando os modos de sentar a mesa e comer. Por outro lado, Denise critica a preocupação que se tem na Educação Infantil com o atendimento ligado ao cuidado da criança. Na sua visão, a Educação Infantil atende mais às famílias do que as crianças, principalmente tratando-se da

educação em tempo integral. Para ela, o fato da criança permanecer na escola durante todo o dia, por volta de 9 horas diárias, tira a responsabilidade dos pais na educação dos filhos e transfere o cuidado para a escola:

Denise: (...) eu acho assim, a criança tem que tá num ambiente pra socializar, pra aprender assim, algumas normas de saber sentar, saber... entendeu? Saber se comportar a mesa pra comer, isso tudo. Eu acho que se atendesse num horário parcial iria atender mais pessoas e ia acabar com esse negócio de ter que ficar o dia todo porque inclusive, assim, tem pai que bota a criança lá pra ir pra casa, pra ir pra praia. Eu trabalhava numa creche que era perto da praia. Os pais chegavam lá de chinelo, de biquíni e de short. A gente, a direção não deixava nem entrar. Porque nem respeita o espaço público. Então assim, infelizmente, eu acho que a Educação Infantil ainda não tá caminhando bem. Bem devagar. Bem devagar. É uma pena.

No próximo tópico nos deteremos mais na questão da visão dos educadores sobre as famílias e sua participação no cotidiano escolar. No momento, vale ressaltar que embora Denise critique a Educação Infantil voltada para o cuidado da criança, ela mesma enfatiza suas ações nesses momentos relacionados à refeição, ao comportamento e disciplina. Também caracteriza as crianças oriundas da comunidade como aquelas que não sabem sentar, comer, esperar, mas podemos questionar se estas não são características comuns às crianças pequenas e suas vivências.

Vilma expõe outra visão sobre a importância da Educação Infantil. Para ela essa etapa de ensino amplia as possibilidades de aprendizado da criança a partir de sua ação como professora:

Vilma: Ah, eu acho que tem que oferecer isso que eu ofereço. Essa dinâmica sabe? Essa investigação, essa experiência, né. Não adianta você ficar falando de árvores se você não vai lá fora e não mostra. A gente tem uma floresta ali do lado. A gente tem uma pedra que é cheia de planta, né. Acho que é isso que a Educação Infantil tem que oferecer, né. Você tem que parar, sair do seu planejamento engessado e ouvir o que eles tão falando “Poxa, gostei disso! Vamos fazer isso então?”. Sabe? Porque acaba que tá dentro da proposta do trabalho. Só que não é uma coisa engessada. Não precisa ser uma coisa engessada. Pode ser uma coisa dinâmica. Pode ser uma coisa aberta, né. Então, eu acho que isso é que a Educação Infantil tem que oferecer pra eles. Essas oportunidades, né, que eu tô tentando fazer isso. Que eu acho que tá dando resultado.

Pesquisadora: Então, você tá justamente tentando executar esse modelo de Educação Infantil que você tem?

Vilma: É. Eu acho. Eu acho que a criança precisa. Eles precisam brincar? Precisam. Mas eles precisam aprender a brincar porque eles não sabem. Eles quebram os brinquedos, eles tacam o brinquedo na parede. Então,

você senta e ensina “você arruma a casinha, aí você faz a comidinha...”. Aí você vai saindo e eles vão sozinhos.

Nos seus relatos, Vilma cita exemplos de sua prática ao ouvir as sugestões das crianças em relação ao planejamento pedagógico, o modo como as crianças se desenvolvem a partir das atividades propostas e como ela trabalha com as crianças que apresentam dificuldades:

Vilma: “Esse aqui é pra fazer assim.” Eles...fazem, né. Então, eu tenho me dedicado mais nesse grupo que eu percebo que precisa de um sentar ali do lado, dar atenção, ajudar a ensinar a pegar num lápis mesmo, ver como é que é esse pegar num lápis. Porque eu tenho criança que pega diferente, fora do convencional, mas que escreve muito bem, que pinta muito bem, que desenha muito bem. Então, pra mim, não tem a menor importância. Agora uma criança que pega movimento de pinça num lápis pra escrever é complicado. Como é que ela vai ter, né, ali a mobilidade [pra escrever]?

Seus exemplos sugerem uma preocupação com o aprendizado escolar: o pegar no lápis, desenhar, pintar e escrever. Sua fala também indica uma visão da criança mais alinhada com os documentos legais que orientam a Educação infantil. Diferente de Denise, Vilma acredita que a criança possui um repertório de conhecimentos e vivências que podem contribuir para o fazer pedagógico e, por isso, defende a participação das mesmas e entende que o planejamento não é algo engessado.

Alice, por sua vez, acredita que a Educação Infantil contribui na sistematização de uma rotina para as crianças e nas possibilidades de interação que o ambiente escolar oferece. Exemplifica citando um caso de uma criança com necessidades especiais, que embora não seja atendido da forma que necessita, acredita ser melhor que ele esteja em um espaço de interação com outras crianças e adultos do que em casa:

Alice: (...) Educação Infantil é sempre pra favorecer. É sempre o ganho. Por mais que esteja difícil na sua sala, por exemplo, como eu tô te falando: mesmo o I. não estando sendo atendido nas necessidades reais que ele necessitava, é melhor o I. estar na minha sala do que na casa dele sozinho, né? Em cima de uma televisão sem ninguém pra interagir. Porque do jeito dele, ele interage. (...) Favorece o tempo inteiro. É a rotina, né. Essa criança precisa mais é ter essa rotina, que isso aconteça sempre. Formas diferentes que você propõe, né? (...) A criança vai interagindo mesmo no mundinho dela. Imagina pras outras crianças que podem e tem todas as capacidades prontas? Isso favorece o tempo inteiro.

Para Thaís, a Educação Infantil dá importância para a criança e seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Por isso, destaca que sua ação como professora é estimular as potencialidades da criança:

Thaís: (...) Eu acho que [a Educação Infantil] pode ajudá-los a ser organizados, a compreender que existem regras, que existe limites. Eu tenho algumas crianças que parece que ela não entende que ela é observada, que ela é importante pra alguém. Eu acho que a educação infantil, o nosso papel na sala de aula, nesse momento que eu me cobro e que eu fico preocupada é que, eles são importantes pra mim. Eu quero que eles evoluam, não quero que eles passem ali, que aquela criança ali é um problema, ‘ele não sabe nada’, sabe? Alguma coisa de bom todo mundo tem. Eles tem essas dificuldades mas eu acho que foi questão de não ter sido estimulado, até também pelo próprio ambiente escolar que estavam antes, da forma, talvez, que não conseguiram enxergar uma maneira melhor de trazê-los pra ter essa curiosidade, pra buscar esse conhecimento ou até de apresentar. Talvez a gente não fez alguma coisa que chamasse atenção, então assim, (...) [a Educação Infantil] tem pra oferecer organização, conhecimento, integração, socialização, é... bagagem, vocabulário, vivência de mundo porque ali ele está saindo do ambiente familiar pro mundo da escola, ele tá lidando com outras pessoas, com outras regras, com outras crianças, então ele vai aprender muita coisa aqui.

Entretanto, Thais destaca outra visão a respeito do trabalho na Educação Infantil quando justifica sua escolha pelo trabalho na Educação Infantil e indica ter receio de “não dar conta” do Ensino fundamental. Nesse momento, ela afirma que o trabalho na Educação Infantil requer esforço físico, enquanto no Ensino fundamental o professor precisar estar “o tempo todo se atualizando, mudando”:

Pesquisadora: E quando você fala assim acha que não ia dar conta do ensino fundamental, é em que sentido?

Thaís: Assim que eu vejo, o currículo do ensino fundamental é bem mais vasto de conteúdo, de provas e aí eu acho que eu não ia dar conta de, sei lá, fazer um bom trabalho, de ter a demanda, porque o trabalho não termina na escola. Na educação infantil também não. A professora que é pouco focada acaba trazendo pra casa, bem ou mal alguma coisa ela traz pra casa, não consegue deixar tudo lá. Mas no ensino fundamental eu acho que é maior esse... Tem cobrança de prova, você tem que estar com as coisas muito em dia, você tem que está organizada e eu não tenho um perfil tão...

Pesquisadora: Você acha que tem mais demanda no ensino fundamental... [Thaís interrompe]

Thaís: Do que na educação infantil. Eu acho que a educação infantil a demanda de trabalho é mais lá na escola. Entendeu? Eu acho que a demanda assim, não que em casa não seja, tem que está se aperfeiçoando, lendo preparando alguma coisa, mas eu acho que lá é um trabalho mais físico, vamos dizer. Uma demanda mais física do que o Ensino Fundamental. Ensino fundamental também tem uma questão aí maior. Né, porque as crianças estão cada vez mais buscando, trazendo novidades, então tem que estar se atualizando o tempo todo. Não que lá não tenha, mas tem que está trazendo novas provas, essa cobrança, tem que tá, novas propostas atraíam. Eu acho que a dispersão no ensino fundamental é maior se você não trouxer coisas que atraem, entendeu? Porque eu acho que eles não vão querer te ouvir muito, você não vai ser aquela professora que vai está o tempo todo se atualizando, mudando, buscando maneiras, eu acho que eles se dispersam mais fácil do que na educação infantil.

A fala da entrevistada é permeada por contradições que, em um momento, indica sua visão de que a Educação Infantil é um trabalho mais físico do que intelectual para o professor. Em outro momento, refaz a sua fala dizendo que na Educação Infantil também é necessário se aperfeiçoar, mas que no Ensino Fundamental a cobrança é maior. Tal comparação reflete a visão de Thaís sobre a Educação Infantil como uma etapa que cobra menos do professor: menos organização, menos conhecimento curricular, menos aperfeiçoamento.

Já Fernanda defende a Educação Infantil como um “alicerce de uma casa”, onde a criança começa a construir um comportamento condizente a postura de um estudante, além disso, é o lugar de “encantamento” pela leitura, escrita e jogos matemáticos. Argumenta que a Educação Infantil pode ser, equivocadamente, considerada uma brincadeira simples, mas que na verdade não é, pois a simples brincadeira de agrupar e empilhar objetos, por exemplo, “são a priori para as construções matemáticas mais complexas”, o mesmo vale para a prática de leitura de um livro que é, para ela, o começo de uma compreensão sobre uma narrativa e o entendimento sobre a construção da escrita, por exemplo. Fernanda tece uma série de exemplos que acredita fazer parte dos objetivos da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, citando questões sobre identidade e convívio social. Para ela, o primeiro momento em sociedade é na escola e na Educação Infantil, quando a criança transita do seio da família para o espaço onde tem contato com uma diversidade cultural diferente do familiar. Acrescenta:

Fernanda: Eu falaria que deveria ter muito mais investimento para a Educação Infantil e que a Educação Infantil deveria, definitivamente, sair

desse lugar de lugar pra brincar, dormir, comer merenda... né? Quando sair desse estigma ai sim vai dar [estala os dedos] um bum! Porque isso ainda é muito forte e é histórico, né?! A história da Educação Infantil ainda é muito recente, né, pensando assim historicamente... Então tem um caminho ainda a ir pra frente.

Podemos definir que Fernanda reconhece a Educação Infantil como espaço de aprendizado escolar quando defende que a Educação Infantil promove conhecimentos sobre a leitura, escrita e jogos matemáticos, como também favorece o entendimento sobre a vida social a partir da interação. Entretanto, critica a ideia do segmento estar associado às necessidades físicas e emocionais da criança, como: dormir, comer e brincar.

Para ela, a educação retrocede por não ter investimento necessário para favorecer os aspectos cognitivos das crianças. Sobre esse ponto, Fernanda afirma ser um tipo de “*Robin Hood*” que aproveita dos recursos da escola privada, onde trabalha, para transferir para escola pública. Assim, materiais do tipo, papéis, livros, lápis, canetas hidrográficas e jogos, que são descartados ou estão sobrando na unidade, são reaproveitados pela professora no EDI em que trabalha. Essa é uma prática que julga necessária para realizar um bom trabalho na escola pública em prol do desenvolvimento intelectual dos seus alunos.

De forma similar, Daniele também defende a Educação Infantil como a “base de tudo que é construído a partir de então”. Para ela, a Educação Infantil é o lugar onde se constrói e consolida o aprendizado escolar e, também, o aprendizado moral e ético.

Daniele: (...) o ensino valoriza o letramento né, eu falo que o ensinar vai além do código né, você tem que ensinar a interpretar também, você tem que ensinar a ser uma pessoa crítica, uma cidadã reflexiva daquilo que você tá aprendendo né. Então tudo isso ele é construído a partir da Educação Infantil, que faz com que essas primeiras sementes sejam apresentadas e desenvolvidas, né, porque é nos contatos que as crianças realizam, acho que com as outras crianças, no contato em que ela realiza com os professores, o contato que ela tem com as regras e os limites que são construídos ao longo das suas experiências, das suas vivências, e a forma como todo esse rico trabalho que é desenvolvido através de histórias e de músicas (...), ele vai fazer toda a diferença para a forma com que cada um tente lidar com o aprendizado, com o estudo.

Daniele defende a Educação Infantil como um trabalho intelectual, embora acredite que este segmento demande maior esforço físico e emocional do professor se comparado com Ensino Fundamental. Contudo, critica aqueles, inclusive professores, que desvalorizam o trabalho na Educação Infantil acreditando que por se tratar de

crianças não é necessário estudo, pesquisa e “comprometimento de estar sempre melhorando naquilo que você faz”. Em comparação, Daniele traz um contraponto interessante aos argumentos de Thais que diz acreditar que a Educação Infantil requer mais esforço físico do professor do que estudo e pesquisa, já que se trata de crianças pequenas que, ainda, não estão “buscando, trazendo novidades” como crianças do Ensino Fundamental. Ao contrário, Daniele defende o estudo e a pesquisa por parte do professor para possibilitar às crianças novas experiências e vivências.

A professora Camila, por sua vez, enfatiza como ponto principal da Educação Infantil a possibilidade da socialização.

Camila: (...) Então eu acho que a Educação Infantil ela, oferecendo essa troca de convivência com o grupo muito grande, de crianças da mesma faixa etária, isso é positivo pro grupo né. Eles acabam aprendendo com o outro.

Entretanto, Camila traz uma visão sobre a Educação Infantil diferente das demais entrevistadas. Ela defende a educação a partir dos dois anos, pois acredita que antes dessa idade o ideal seria a criança estar aos cuidados da família. Contudo, acrescenta que entende a Educação Infantil não só como uma necessidade da criança, mas também como necessária às famílias:

Camila: Então se eu tivesse que defender a Educação Infantil acho que eu excluiria um pouco o berçário da minha mente. O berçário assim até dois anos, que eu acho que a criança com dois anos ela já tem um desenvolvimento bom para estar ali. Eu entendo que às vezes que é necessário à criança... Eu não vou ser demagoga de falar ah, a creche é só pra criança. A creche também é pra família, porque se a gente tivesse uma licença maternidade, uma licença paternidade até os dois anos de idade ia ser incrível né, mas não é assim. Então, eu acho que se a criança tiver que ir com 6 meses, a gente tem que fazer um trabalho de excelência pra uma criança de 6 meses de idade. Eu acho que a Educação Infantil ela vai esbarrar em muitas políticas públicas, como a questão da licença né, principalmente a licença paternidade, que tinha que ser ampliada, (..) um ano eu acho que seria o mínimo, o que a prefeitura acaba oferecendo. O que a gente vê, quem trabalha em berçário consegue ver, essa facilidade de estar com uma criança de 1 ano e uma criança de 6 meses, sabe. Uma criança de 6 meses em uma sala de 25 crianças, que é uma loucura né! Então a gente tem esse medo de não oferecer pra criança o que a gente acredita que tem que oferecer. Então eu defendo muito a Educação Infantil a partir de uma idade que a criança, é claro, se a criança precisar entrar cedo, eu vou achar que não é tão ruim pra criança, mas se a família tem o privilégio de estar com essa criança até 1 e meio, 2 anos, que fique, que eu acho que é melhor, mas eu acho muito importante, mesmo a criança aprender a conviver em rotina. Porque a



rotina, a família pode ser assim a mais certinha, ter uma rotina muito acirrada, mas a rotina de casa não é a mesma coisa que uma rotina em um grupo de crianças né, então...

Dentre as entrevistadas, Camila foi a única que traz em seu discurso a perspectiva da Educação Infantil com direito da criança e da família. Embora ela defenda que o ideal seria o atendimento às crianças maiores de 2 anos, acredita que a política da Educação Infantil é também consequência de outras políticas públicas que não asseguram o direito dos pais estarem com seus filhos até, pelo menos, 1 ano de idade. Por isso, compreende que os professores da Educação Infantil precisam realizar um trabalho de excelência para todas as crianças, independente de sua idade.

Como a experiência de Camila é pautada nas turmas de Berçário (crianças de 6 meses a 2 anos e 6 meses), ela acredita que a Educação Infantil pode oferecer às crianças dessa faixa-etária a oportunidade de aprender a conviver em uma rotina que se estabelece a partir da interação entre crianças de um grupo. Enfatiza que esse tipo de interação é diferente daquela estabelecida pelo convívio familiar:

Camila: (...) a Educação Infantil, ela vai permitir essa convivência em grupo que eles não vão ter num outro lugar, né. Pode ter em uma pracinha, na vila, com o primo, mas não é o mesmo tipo de experiência em lidar com o coletivo, né. Então eu acho que em sala de aula eles aprendem muito a respeitar o próximo, então assim, é um cuidado com as minhas coisas, mas um cuidado com o outro (...) e a gente vê muito isso na personalidade das crianças né, que na creche é uma coisa, e a mãe o pai vem contar que em casa é totalmente diferente. Em casa a criança que bate na irmã chega na creche é muito quietinha, (...) é responsável, é respeitosa. Então eu acho que a Educação Infantil ela oferece essa troca de convivência com o grupo muito grande, de crianças da mesma faixa etária. Isso é positivo pro grupo, né?! Eles acabam aprendendo com o outro.

Já Maria, em seu discurso, atribui à Educação Infantil o lugar da afetividade. Para ela, o professor precisa saber acolher as crianças para então conseguir ensinar conhecimentos propriamente escolares, como aprender a ler e escrever. Então, gostar da faixa-etária é o primeiro atributo para estar na Educação Infantil:

Maria: Eu acho que a Educação Infantil ela é 50% afetiva. Se você não tem afetividade com criança, você não pode ser professor de Educação Infantil. Se você não gosta de criança pequena, se você não gosta de

repetir, (...) se você não gosta de choro, se você não gosta de manha, você não vai gostar de Educação Infantil. Logicamente que você não vai querer que a criança faça nada disso, mas você tem que saber que é o perfil dela, que faz parte do amadurecimento e do ser humano (...).

Afirma que a Educação Infantil é a “base de tudo”, contudo explicita essa “base”, novamente, no desenvolvimento dos aspectos afetivos da criança:

Maria: eu acho que a Educação Infantil ainda é uma base para um bom ensino, digamos assim. É a base de tudo. Como o Ensino Fundamental é a base do Médio, que é a base da faculdade. Todos têm seus valores. Mas a Educação Infantil, ali você tem que tomar muito cuidado também (...) porque se você pega uma criança, e vamos dizer assim... Você pode às vezes com um gesto, com uma palavra, ocasionar um problema pra uma criança pra vida inteira. Então a gente tem que ser muito cuidadosa (...) acima de tudo ter uma afetividade. Se você não tem afetividade, a coisa fica meio emperrada. Você pode ser uma excelente profissional, mas se você não tiver o caminho do coração, não adianta. (...) a criança pequena ainda precisa de uma empatia, de um acolhimento, né.

O quadro a seguir sintetiza as percepções das entrevistadas a respeito dos conceitos sobre criança, cuidar, educar e educação infantil. As análises permitiram destacar regularidades e divergências sobre tais conceitos, sendo possível identificar as concepções que regem as práticas docentes das professoras entrevistadas.

Na primeira coluna está a síntese das percepções a respeito do que é ser criança na Educação Infantil. Embora no roteiro de entrevista não tivesse uma pergunta específica sobre isso, os discursos caracterizavam a criança alvo de suas práticas pedagógicas. Dentre os discursos, é possível organizar as falas em duas categorias: criança como “tábula rasa” e criança como sujeito histórico e produtora de cultura. Na categoria “tábula rasa” está o discurso que caracteriza a criança como aquela sem conhecimentos prévios, sendo a escola o local de aprender o “certo” ou ensinar aquilo que a família não conseguiu ensinar “corretamente”, segundo a perspectiva do professor. Já a categoria “sujeito histórico e produtora de cultura”, considera a criança como sujeito que possui um repertório de conhecimentos e vivências que podem contribuir para o fazer pedagógico. Vale lembrar que de acordo com as concepções legais, abordadas no Capítulo 2 dessa tese, a criança é compreendida como sujeito que nas interações, brincadeiras, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa e constrói sentidos

sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI – Resolução nº5\2009). Apenas uma professora entende a criança como “tábula rasa”, enquanto as demais estão mais alinhadas às concepções legais que definem a criança como sujeito histórico e produtora de cultura.

Na segunda coluna está a síntese das percepções sobre o cuidado na Educação Infantil. Como vimos no Capítulo 2, cuidar e educar são aspectos indissociáveis na Educação Infantil, sendo o cuidar a garantia do direito da criança à proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, o respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças. Entretanto, as entrevistadas tendem a separar as concepções de cuidar e educar quando abordam a Educação Infantil, principalmente, quando criticam a ideia de “assistencialismo”. Para elas, o cuidado na Educação Infantil está associado à alimentação, sono e banho. A amplitude da concepção de cuidado presente nos documentos legais é reduzida a essas três práticas, na visão das entrevistadas. Também associam o cuidado ao trabalho físico e emocional do professor, classificando tal aspecto da Educação Infantil como “menos intelectual”, além de acreditarem que o cuidar diz respeito, apenas, à responsabilidade da família para com a criança.

Todavia, se concentrarmos nossa análise aos documentos oficiais, veremos que o cuidar deve fazer parte do planejamento pedagógico assim como a aprendizagem de diferentes linguagens ou conhecimentos propriamente escolares. As ações de cuidado, de acordo com as concepções legais, norteiam o desenvolvimento da criança e da construção de sua autonomia. Nessa perspectiva, o cuidar na Educação Infantil também requer do professor um trabalho intelectual a partir do momento que sua proposta pedagógica tenha a intenção de ampliar as habilidades da criança a respeito de si mesma, do outro e do seu entorno.

No tópico a seguir veremos que o cuidado, na perspectiva das entrevistadas, está associado ao “assistencialismo” que a escola pública oferece como forma de compensação pela má qualidade do serviço público.

Na terceira coluna do quadro está a síntese sobre qual acreditam ser seu papel como professoras. Nos discursos é possível identificar qual o objetivo das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras. De maneira geral, todas sinalizam a questão do estabelecimento de uma rotina, da promoção da interação entre as crianças, da brincadeira como instrumento de ensino-aprendizagem, da aquisição da leitura e escrita e do desenvolvimento do raciocínio lógico a partir de jogos como objetivos do ensino realizado por elas. Contudo, é possível analisar ênfases nas abordagens das

entrevistadas. Por exemplo, Denise se concentra no ensino de normas comportamentais relacionadas ao que acredita ser um bom comportamento, enquanto Vilma acredita que seu objetivo deve ser ensinar conhecimentos escolares, como: pegar no lápis corretamente para escrever, desenvolver o grafismo a partir do desenho e estimular o raciocínio lógico. Outras acreditam que o principal alvo de suas práticas pedagógicas está em ensinar regras de convívio, a partir da rotina e das interações estabelecidas no ambiente escolar.

Desse modo, a partir da análise das ênfases nos discursos das professoras identificamos três categorias que exprimem a percepção das entrevistadas sobre sua atuação como professoras: 1) ensinar normas comportamentais; 2) ensinar conhecimentos escolares; 3) ensinar regras de convívio a partir das interações.

**Quadro 8: Percepções docentes sobre a Educação Infantil**

	<b>CRIANÇA</b>	<b>CUIDAR</b>	<b>EDUCAR</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
<b>Denise</b>	Tábula rasa	Responsabilidade da família	Ensinar normas comportamentais	Ensinar de normas comportamentais
<b>Vilma</b>	Sujeito histórico e produtora de cultura	Responsabilidade da família	Ensinar conhecimentos escolares	Ampliar as possibilidades de aprendizagem
<b>Alice</b>	Sujeito histórico e produtora de cultura	Responsabilidade da família	Ensinar regras de convívio a partir das interações	Promover interações
<b>Thais</b>	Sujeito histórico e produtora de cultura	Responsabilidade da família	Ensinar regras de convívio a partir das interações	Ampliar as possibilidades de aprendizagem
<b>Fernanda</b>	Sujeito histórico e produtora de cultura	Responsabilidade da família	Ensinar regras de convívio a partir das interações	Ampliar as possibilidades de aprendizagem
<b>Daniele</b>	Sujeito histórico e produtora de cultura	Responsabilidade da família	Ensinar conhecimentos escolares	Ampliar as possibilidades de aprendizagem
<b>Camila</b>	Sujeito histórico e produtora de cultura	Responsabilidade da família	Ensinar regras de convívio a partir das interações	Promover interações
<b>Maria</b>	Sujeito histórico e produtora de cultura	Responsabilidade da família	Ensinar regras de convívio a partir das interações	Promover afeto

Com base nas percepções a respeito da criança, do cuidar e do educar, é possível analisar o que as professoras acreditam ser a função da Educação Infantil. Foi possível identificar 4 tipos de argumentos em defesa da Educação Infantil.

A primeira define a função da Educação Infantil a partir da perspectiva do comportamento da criança e dos modos ideais que esta precisa aprender para viver em sociedade. Nesse modelo, a função da Educação Infantil fica a mercê de crenças, valores e pré-conceitos dos professores que estão a cargo da educação das crianças. Vale pontuar que esse tipo de concepção tende a aumentar as chances de tornar a Educação Infantil um espaço de reprodução das desigualdades sociais, ampliando, conseqüentemente, as desigualdades de oportunidades educacionais ao reduzir as possibilidades de aprendizagem ao ensino de uma disciplina a favor de um comportamento aceitável ao professor. Como demonstrado no quadro, apenas Denise se enquadra nessa categoria, pois defende a educação como lugar onde “crianças de comunidade” aprendem a se comportar, primeiramente, nos ambientes da escola, e posteriormente, levando o aprendizado para a vida em sociedade.

A categoria seguinte atribui a Educação Infantil com a função de ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças a partir das práticas do professor e vivências no ambiente escolar. Nessa categoria está o entendimento de que a Educação Infantil tem por objetivo oferecer às crianças diversidade de materiais, brinquedos e brincadeiras que possam ajudá-las na percepção sobre as relações que estabelecem no mundo em que vivem. Essa categoria estaria mais alinhada à concepção legal que assegura o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social a partir da Educação Infantil (BRASIL, 1996). No discurso das entrevistadas a aprendizagem se dá no acolhimento, no respeito às fases do desenvolvimento da criança e nas interações. Portanto, é uma categoria que agrega as demais ao entender a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento infantil.

A próxima categoria se refere à definição da função da Educação Infantil como espaço que pretende promover interações e que, a partir dessas interações, a criança aprende sobre regras, costumes e sobre si própria. E por fim, a última categoria compreende a Educação Infantil como lugar da afetividade, pois é através do afeto que a criança tem a possibilidade de aprender. Apenas Maria classifica a Educação Infantil dessa maneira, marcando em seu discurso a importância do acolhimento e do afeto durante o processo de ensino-aprendizagem.

É possível observar no quadro acima uma correlação entre a concepção de Educação Infantil e o papel de educar do professor. As percepções sobre a Educação Infantil e sua funcionalidade fundamentam as práticas docentes. Da mesma forma, influencia na relação professor-criança e professor-família. Como veremos nas análises seguintes, a visão do professor sobre a criança e sobre a sua família influencia nas bases da construção da relação família-escola.

Analisamos nesse tópico a concepção das professoras sobre a Educação Infantil, ou seja, o que elas pensam sobre essa oferta educacional e como essa etapa de ensino pode contribuir para o desenvolvimento das crianças. As entrevistadas concordam que a Educação Infantil é uma etapa importante e necessária, mas suas justificativas e ações são realizadas de formas distintas, de acordo com as percepções que orientam suas ações pedagógicas. Enquanto uma entende a Educação Infantil como necessária para ensinar modos de se comportar, outra entende a educação voltada para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança.

Além da concepção sobre a Educação Infantil como etapa de ensino, as entrevistadas indicam em seus discursos uma percepção comum a respeito da educação pública como oferta educacional no contexto público. Dessa forma, no tópico a seguir iremos dedicar nossa reflexão a esse aspecto, destacando as percepções das professoras sobre a escola pública e o seu trabalho na educação infantil.

### 5.3 Percepções das professoras sobre a Educação Infantil pública

A comparação da rede pública e privada permeia os discursos das entrevistadas, até mesmo de Denise que nunca trabalhou na rede particular. Os relatos indicam não só uma concepção sobre a Educação Infantil, mas, sobretudo, a Educação Infantil **pública**. Ao mesmo tempo em que as entrevistadas destacam a rede pública como escolha devido à estabilidade financeira e a “liberdade pedagógica”, conforme vimos no tópico anterior, o trabalho na educação pública é visto por elas como “desmotivador”, “assistencialista” e um “cala boca do pobre”.

Alice é a entrevistada que mais faz esse tipo de comparação entre público e privado, é também a única professora que trabalha atualmente nas duas redes<sup>69</sup>. Ela expõe que não pensava em ser professora da rede pública, pois acreditava que os

---

<sup>69</sup> Na unidade pesquisada há mais uma professora que também trabalha na rede pública e privada, porém ainda aguardo sua confirmação sobre a possibilidade de entrevista-la.

profissionais que entravam na rede eram “(...) o cocô do cavalo do bandido. É a pior coisa que existe no mundo. As pessoas não querem saber de nada. Ninguém liga pra nada” (Alice). Contudo, conforme foi conhecendo as escolas públicas em que trabalhou, assim como os professores que teve contato, descobriu que são profissionais “muito competentes”:

Alice: (...) Realmente, as pessoas são muito boas. As pessoas têm vontade de fazer. Só que, às vezes, o sistema não deixa e aí você comprar tudo também... levar a escola nas costas sempre é cansativo. E também você não pode porque você é uma. A máquina é um mundo. Então, não é interesse deles. Cheguei a essa conclusão. (...) a rede particular tá como tá, cada vez mais, porque a escola pública cedeu o espaço dela. “Tá bom como tá. Deixa.” Entendeu? “A gente dá o mínimo.” Na minha época, ninguém ganhava uniforme. A gente vai tampando. A educação não é importante. A gente vai dando as coisas. Aí cala a boca do pobre, da pessoa desfavorecida socialmente. A gente dá a escovinha de dente. A gente dá a pastinha. A gente dá o tênis, a minha. E eles ficam satisfeitos com isso.

Alice critica a Educação Infantil pública por incluir, em sua concepção, medidas assistenciais àqueles que são atendidos pela escola pública. Para ela, o foco da Educação Infantil estaria em dar o mínimo à “pessoa desfavorecida socialmente” e, assim, a “máquina”, o “governo”, vai “calando a boca do pobre” ao invés de investir na qualidade da educação e valorização dos professores.

Denise caracteriza a Educação Infantil pública como “assistencialista” e a função de PEI como um “tapa buraco”:

Denise: (...) Antigamente, a Educação Infantil era muito assistencialista. E, há 6 anos atrás, houve esse concurso específico pra professor de Educação Infantil aqui mesmo na prefeitura do Rio, no município do Rio. E vejo que foi um tapa buraco. Que o assistencialismo não acabou. Você quer acabar com essa visão de assistencialista mas, infelizmente, eu acho que é uma coisa muito política. Porque quando...até o próprio professor, a direção quer tomar autonomia. Vem alguém de cima e diz que tem “ah, tem que atender até tal hora porque tem que comer”.

(...)

Denise: Pois é. Então assim, eles fizeram esse concurso que, na verdade, não mudou muito né? Que...a creche, como ainda tem essa visão muito assistencialista, não acabou. Tem hora que o professor passa despercebido. Infelizmente. (...)

(...)

Denise: Então, assim, você vê que o professor, ele também tem que tá ali pra cuidar. E, se der, você faz o trabalho pedagógico, que ainda a prioridade é cuidar da criança. Tanto que se a criança, aconteceu

qualquer coisa, tanto o pai pergunta “tá, mas vocês não viram? Tinha quantas pessoas na sala?”

Denise associa o horário de atendimento à ideia de “assistencialismo”. Como foi analisado anteriormente, a entrevistada discorda com a política do atendimento em horário integral e acredita que o professor, nesse contexto, está a serviço das famílias para o cuidado das crianças. Acrescenta que as escolas nesse modelo de horário integral são pensadas e construídas em comunidades por “pura política”, ou seja, para obter votos e eleger políticos.

Pesquisadora: Você acha que esse caráter assistencialista é ainda muito forte?

Denise: Muito.

Pesquisadora: Seria por quê? Por que ainda tem esse caráter assistencialista?

Denise: Pois é. (...) Eu acho que é pura política.

Pesquisadora: “Pura política”?

Denise: Política. Pra mim, é política. Eu acho que é questão desde quando se idealiza a construir um espaço numa comunidade.

Thais, por sua vez, relata que sua primeira experiência na escola pública foi “assustadora”, pois se deparou com uma estrutura diferente das escolas particulares em que trabalhou:

Thaís: (...) fiquei pensando “pow, aqui eu não vou evoluir” e assim salas superlotadas, coisas que te assustam muito. Você sem material humano, não pode trabalhar, você sozinha com um bando de crianças pequenas pra descer escada, escolas com estrutura horrorosa de segurança da criança. Porque você do particular é muito zelo é muito medo de processo, é muito medo de cuidado né? Porque para a criança cair pode ser em qualquer lugar. Mas lá [na escola particular] é tudo mais pensado na criança. Pai exige até questão de qualidade no chão pra criança não ralar o joelho. Então assim eu ficava um pouco assustada com a realidade. Entendeu?

Ao ingressar como PEI, sua experiência como professora na rede particular se choca com a vivência daquele momento em que assumiu uma turma em uma escola pública. Em sua fala, destaca-se a questão das salas superlotadas, a falta de funcionários (agentes educacionais) e falta de estrutura. Em seguida, relata que na escola particular existe um misto de “zelo” e “medo” ao se tratar da segurança das crianças.



Ao justificar sua opção pela escola pública, conforme analisamos anteriormente, Thais também expõe que na escola particular existe uma cobrança e uma necessidade do professor está constantemente se aperfeiçoando. Vale retomar essa questão aqui, pois, reflete não apenas os motivos de sua escolha como a concepção que a mesma tem sobre a educação pública. Para Thais, na escola pública não existe uma cobrança, um acompanhamento do trabalho docente, e isso acaba desmotivando e acomodando o professor:

Thaís: (...) por outro lado eu vi que a gente também precisa ter um pouco dessa cobrança [da escola particular] até pra você não se acomodar. Porque você acaba ficando um pouquinho estagnada, fica com preguiça de estudar, você não vai atrás.

Acrescenta que no EDI que está atualmente, a direção tenta auxiliar os professores no planejamento pedagógico, mas que devido às demandas cotidianas, o trabalho da gestão acaba se perdendo:

Thaís: Eu acho que na escola que eu estou trabalhando no momento tem uma pessoa [a diretora adjunta] até que tenta. Mas eu acho que o sistema acaba fazendo, as demandas do dia a dia, os problemas de estrutura, de pessoal, de excesso de aluno, o tempo mesmo que a pessoa acaba tendo mais de uma função, mas que acaba deixando, acaba se perdendo. Ela até tem a boa vontade de fazer, de cobrar, não é nem de cobrar de ser cobrado, eu acho que é de trocar né? De avaliar que a gente está num eterno aprendizado. Então assim, eu acho que precisa ter alguém pra te ajudar 'olha esse lado aí, acho que você pode ir por um outro jeito o quê que você acha?'. Não é te exigir, como era diferente da escola particular, essa questão da troca (...).

Em relação à questão de um acompanhamento pedagógico, de ter alguém para avaliar e acompanhar o planejamento do professor, todas as entrevistadas afirmaram não existir. De igual modo, as professoras relatam que a falta de acompanhamento pedagógico e a própria falta de tempo para planejar dificulta o trabalho do professor na Educação Infantil. Em comparação, as entrevistadas relatam que estas questões não são encontradas na rede privada, embora critiquem o excesso da cobrança da direção nas escolas particulares.

Nesse tópico analisamos a percepção das professoras a respeito da educação pública e a comparação que elas fazem no momento que relatam suas experiências na rede privada e pública. Para as entrevistadas a educação pública voltada para as crianças

pequenas tem caráter “assistencialista”, voltada aos “pobres” e pessoas “desfavorecidas”, enquanto o PEI é um “tapa buraco” para cuidar das crianças que são atendidas.

A seguir, analisaremos a visão dos professores sobre seus alunos e suas famílias, buscando compreender a participação das mesmas no cotidiano escolar e as ações desenvolvidas pelos professores juntamente com as famílias.

#### **5.4 Percepções das professoras sobre seus alunos e a participação das famílias no cotidiano escolar**

Ao descreverem o perfil de seus alunos, as entrevistadas acabam expondo suas visões sobre as famílias antes mesmo de serem questionadas sobre a participação dos pais na vida escolar das crianças. Esse fato indica que a percepção das professoras em relação aos alunos é construída pela visão que elas têm sobre a construção familiar, a participação das mesmas na escola e as expectativas que elas têm sobre os pais. Como indica Maurício (2009), conhecer o que os professores pensam sobre as famílias pode nos dar pistas sobre como eles constroem sua prática pedagógica e como se aproximam dos pais a partir de suas crenças, concepções e valores.

Nesse tópico vamos analisar as visões das professoras sobre seus alunos, suas famílias e as expectativas que elas têm sobre a participação dos pais na escola.

Denise caracteriza seus alunos como “crianças de comunidade”, com um comportamento “um pouco complicado”. Acredita que o perfil dos seus alunos se justifica pelo fato de serem da comunidade:

Denise: (...) Acho que assim, parece que não mas acho que é por causa do meio. Eu tinha um aluno que, uma vez, ele comia com o prato na mão. Eu perguntei “na sua casa tem mesa?” Ele “não” (risos). Então assim, você vê que é muito do meio. Aí, até você ensinar a criança que o prato tem que ficar na mesa, que o prato não precisa vir até você, que ele tá ali e não vai sair correndo.

Além da comunidade ser um aspecto explicativo para o perfil das crianças, para Denise, o meio familiar também explicaria o comportamento das crianças e a necessidade do professor, no caso ela, ensinar valores que deveriam ser ensinados pelas famílias:

Então, assim, são crianças que parece que o pai põe na escola, não é generalizando, mas que a gente, professor, parece que tem que ser: pai, mãe, médico, psicólogo. As crianças não sabem sentar. Senta, põe o pé

na mesa. Falta muita educação. Muita! Senta, põe o pé na mesa. Então, assim, eu acho, antes de ter começado atividade pedagógica com ele, eu tive que trabalhar muita coisa com ele. Essas questões de valores, questão de respeito, como se comportar, o que se pode fazer né. Mostrar pra ele que existem várias... sempre conversava muito: (...) “Aqui é uma instituição, você tá no coletivo. Então, você tem que aprender a esperar”.

Considera sua relação com as famílias como “tranquila”, não costuma conversar com os pais assuntos sobre as crianças no horário de entrada e saída da turma, apenas quando há reunião marcada com antecedência. Afirma que faz o seu trabalho sem se preocupar em “agradar alguém”. Relata o caso de uma mãe que reclamou de sua postura ao receber seu filho, a mãe queria que o mesmo fosse pego no colo pela professora. Denise se recusou a receber a criança no colo e pediu para que a mãe o colocasse no chão. A situação foi encaminhada pela professora à direção. Posteriormente, a cunhada da mãe foi conversar com Denise e contou que a família estava passando por um divórcio e que a criança estava sentindo a falta do pai. Denise concluiu que a mãe estava transferindo seus problemas familiares para a escola e que desejava que a escola desse respaldo para o menino: “(...) ela queria que a escola cumprisse esse papel. Eu não sou esse papel. Em hipótese nenhuma. Eu não tô ali pra fazer o dever de mãe, de pai, de ninguém” (Denise).

Vilma, por sua vez, classifica seus alunos como “muito bons”, “anteados”, “independentes e autônomos”. Que embora tenha alunos que apresentem dificuldades pedagógicas - crianças que não conseguem pegar num lápis, crianças que não sabem colorir, por exemplo – acredita que sua turma é “muito boa”. Consequentemente, avalia as famílias como interessada na educação dos filhos:

Vilma: Olha só, esse grupo eu acho que a maioria, acho que assim, 90% das famílias são famílias preocupadas com a questão da educação. Valorizam a educação, o professor, o trabalho, né. São famílias que colaboram, que você pode pedir, que você pode falar. São famílias que, nesse grupo que eu tenho de crianças, que eu tô fazendo essas intervenções, que eu tô conversando com essas famílias, elas ouvem. Elas não acham que é um absurdo aquilo “ah, que bobagem que a professora tá falando”. Não. “Ah, eu também percebo”. E aí, você vai dando os exemplos. Vai pontuando. Mostra o trabalho, sabe? Não comparando com outra criança, o trabalho dele “olha aqui como é que tá o trabalho. Olha como pode ser, olha...”. Sabe? Esse caminhar da criança. Então, são famílias que te escutam. Que valorizam, querem saber como é que tá “o que eu posso fazer pra ajudar meu filho? Ah, eu vou comprar

massinha. Ajuda?” “Ajuda.” “Ah, eu vou comprar...” “Ajuda.” Sabe? Então, são famílias muito interessadas. Claro que, dentro desse universo, tem sempre duas, três famílias que você precisa, né, tá mais... Enfatizando mais algumas questões “porque, ah, mas eu tenho 3 filhos.” “Ah, eu tenho 4 filhos.” “Ah, eu não tenho ninguém.” Enfim, colocam outras coisas na frente do que a educação da criança, né.

Vilma indica que as famílias dos seus alunos são receptivas as suas demandas e intervenções, que existe uma minoria que classifica como desinteressada pela educação dos filhos. Mas, relata que isso não é regra. Conta que as famílias de sua turma anterior não tinham o mesmo “engajamento”, que tratavam a escola como “depósito”, pois não participavam das reuniões, não liam os relatórios de desenvolvimento de seus alunos, eram famílias que “deixavam as crianças” sem acompanhamento de suas atividades na escola.

A entrevistada relata que seu contato com as famílias é diário, na entrada e saída das crianças, na agenda e via redes sociais (*Facebook* e *Whatsapp*). Afirma que se relaciona com as famílias para entender o que se passa com as crianças no cotidiano escolar. Relata que costuma utilizar o *Facebook* para manter os pais informados sobre as atividades que realizam na escola:

Vilma: Porque como a escola tem *Facebook*, eu escrevo, faço um texto e boto as fotos. Eu sempre boto um texto nas fotos. Eu nunca boto só as fotos. Sempre boto alguma coisa “dando prosseguimento ao projeto não sei o que, pá, pá, pá, tá, tá...” E aí, boto as fotos. E aí, elas vem “nossa, mas ficou ótimo! Como é que foi isso? Como é que foi? Nossa! Fulano chegou em casa falando...não sei o que, pá, pá, pá...quer fazer...” . Então, eu sinto essa resposta delas.

(...)

Vilma: Eles vão vendo que tem esse movimento de você valorizar o que a criança traz, o que a criança fala e aí eles entram nesse pedagógico. “Ah, você tá trabalhando não sei o que? O fulano falou. Ah, então, eu vou mandar um livro. Ah, eu vou mandar foto”. Depois você olha lá o meu mural. Tá lindo. Cheio de foto. Cada foto linda que eles mandaram, né.

As redes sociais são ferramentas utilizadas pela professora para envolver os pais em seu trabalho pedagógico e acompanhamento da vida escolar dos filhos. Afirma que seu trabalho não é questionado. Recorda-se apenas de situações em que os pais questionam se ela ensinará o filho a ler e escrever:

Vilma: (...) Às vezes, questiona no sentido de querer...antecipar...etapas. Como, por exemplo, “ah mas não vai aprender a escrever?” “Não, não vai. Eu não vou ensinar a escrever.” Eu falo isso nas reuniões: “Pré I, eu

não ensino a escrever. A criança que quer escrever, ela vai escrever”. Hoje, ele queria escrever o nome dele. “Posso pegar minha ficha? Pode”. Aí o outro falou: “ah ele pegou a ficha dele. Eu posso pegar também?” “Ah, eu também quero.” Aí, quando eu vi, tava todo mundo com as fichas escrevendo lá o nome.

Alice, por sua vez, destacou as diferenças de gênero entre seus alunos, descrevendo sua turma como, majoritariamente, composta de meninas e que isso afeta a dinâmica da turma:

Alice: Então é uma turma com esse perfil. Muito mais meninas do que meninos. As meninas têm um perfil diferente dos meninos nessa faixa etária. Porque as meninas são muito mais falantes, né. Elas já tem moralidade mais perspicaz, embora tudo dentro da faixa etária deles, do que os meninos. Os meninos tendem a ser mais... demorar mais a falar, a construir uma frase. Então, você tem que trabalhar muito isso e não pensar nesse outro lado das meninas. Se não, você esquece. As meninas pegam mais rápido.

Sobre as famílias de seus alunos, Alice classifica os pais como “parceiros”:

Alice: Eles são...parceiros, né. Eu acho que eles são parceiros e eles têm vontade de que os filhos estejam na escola, de fato, pra se desenvolver, pra aprender pra que eles sejam crianças, adolescentes, pessoas, cidadãos, né, futuramente do bem. Eu acredito nessa...a grande maioria, tá? Eu tenho crianças, claro, pais que... mas aí a gente tá falando do grupo, né, como um todo. (...) os pais são famílias que estão vestindo a camisa, né. Estão querendo que seus filhos alcancem objetivos importantes da escola, oferecidos pela escola. São parceiros. Eu os considero como parceiros. Até falo isso no relatório. Dei parabéns uma certa hora lá, sabe? Tudo que eu pedi até agora, pelo menos, em tudo que eu precisei que as famílias contribuíssem, pra que meu trabalho acontecesse, eu não posso reclamar.

Entretanto, Alice faz questão de pontuar que “não dá papo para pai”. Que tudo que é pedido e conversado com os pais é via reuniões. Relata que em reunião deixa claro que não irá conversar com as famílias no horário de entrada e saída e explica:

Alice: A minha primeira reunião...eu falo pra eles: (...) "vocês não vão me ver na porta da entrada conversando muito com vocês. Porque esse momento é do filho de vocês. É do meu aluno. A minha importância...o meu objeto de estar aqui são eles. (...) “Por isso eu falo pra vocês. Já vou avisando logo aqui na entrada.” Eu falo pra elas: "eu tô jogando limpo com vocês. Se eu não for ficar conversando na porta, batendo papo furado..." até falo papo furado, né, “é porque realmente tô muito

preocupada em dar atenção pros filhos de vocês. Mas eu estou muito aberta. Meus horários de planejamento são esse, esse, esse. Vocês querendo conversar comigo, via agenda, vocês vão escrever e a gente vai se encontrar."

Diferente de Vilma e similar a Denise, Alice restringe seu relacionamento com os pais via reuniões marcadas previamente e comunicados na agenda. Afirma que seu trabalho não é questionado porque, desde o início, é clara com os pais sobre seu modo de trabalhar.

Já a professora Thaís classifica sua turma como "complexa" por ser composta por crianças com perfis diferentes, incluindo alunos com necessidades especiais. Acrescenta que o seu trabalho com as crianças é dificultado devido à falta de participação das famílias:

Thaís: Muita criança que assim, tem fala comprometida, uma atenção comprometida, faltosa. Tem um ou outro que você vê que tem uma bagagem, que tem uma família que colabora, uma criança que tem a visão de mundo melhor. A impressão que eu tenho é que essas crianças nunca saíram de casa. Tem umas crianças que nunca estiveram numa escola, eles no início não conseguiam nem desenhar, entendeu? Você mostrava uma imagem não sabia nem falar o que era, são coisas simples entendeu? Não tinha concentração pra ouvir.

(...)

Thaís: Então isso foi me desestimulando, fora que as crianças são um grupo que não é comprometido, assim as famílias, não são as crianças, as crianças não têm culpa, elas são conduzidas ainda pelas famílias. Então assim, eu não vejo, alguns são muito comprometidos, algumas famílias mas a grande maioria não é comprometido, vê a escola como assistente e não como crescimento pedagógico, nem como espaço de aprendizado. Ela vê muito mais como assistente da parte do comer, do dormir, do escovar os dentes, do cuidar, do olhar o meu filho, como se fosse um depósito. E isso me incomoda porque é muito triste quando você não tem essa troca da família. Você vê, você pede uma coisa e não vem, você pede pra não faltar, faltam. Então assim não tem compromisso com a criança, né? A criança é só um... Ali é um lugar pra ele ficar, passar umas horas "pra eu [a família] ficar livre dele". A grande impressão que eu tenho de algumas famílias é essa. Outras não. (...).

Em relação ao seu contato com os pais, Thaís relata que os trata com educação, ouve as demandas das famílias, mas também dá limite a participação dos pais:

Thaís: (...) E assim, então eu acho que o principal de tudo é você saber tratar todo mundo com educação, ouvir, dar a oportunidade de ouvir mais, mas também saber dar limites, não é bem dar limites! De ouvir, mas também de se colocar na hora que você tem que se colocar, mostrar também que o pai não manda na escola. Ele faz parte da escola, mas ele tá ali pra contribuir e não quer dizer que o que ele fale vai ser cumprido

ao pé da letra, ele tem que colaborar pra que juntos a gente busque a melhor maneira pra chegar num... Tem gente que é “o que a gente quer”, os dois querem. Assim, eu acredito que uma educação de qualidade, que seu filho esteja em um espaço feliz, adequado para que juntos a gente chegue. Mas tem muitos pais que tem essa dificuldade. Que acha que você é empregada. É abusado, não sabe se portar a você. Então eu acho que primeiro a questão tem que saber se colocar e saber falar com esses pais. Então eu sempre escuto muito e daquela escuta eu vou tentando da melhor maneira resolver.

Thaís retoma a afirmação de que os pais estão preocupados com o “assistencialismo”, como mães que deixam os filhos com a babá:

Thaís: (...) Porque eu acho que eles estão mais preocupados, aí entra novamente no meu dilema da educação pública. Eles estão preocupados mais com assistencialismo do que é o pedagógico. Ninguém vira pra mim e pergunta “Thaís, o fulaninho hoje prestou atenção na história? Ele ficou bem? Ele tá acompanhando os trabalhos? O que que você acha?”. Não. “Ele tá comendo direito? Thaís, ele dormiu?”. Então assim, pra eles aquela visão de mãe mesmo quando deixa o filho com a empregada ou com a babá e quer saber. Ela não pergunta se ele brincou ou correu. A mãe quando tem uma empregada ou uma babá ela não pergunta “ah, você brincou com ele hoje? Ele sabia os números? Ele, sei lá, gostou de pintar, ele quis rasgar?”. Não ela pergunta se ele comeu, se ele dormiu, se ele tomou banho, se ele tá... foi atendido naquelas necessidades dele fisiológicas, necessidades pessoais. (...) Mas a educação infantil principalmente tem essa questão.

Pesquisadora: Do berçário ao pré?

Thaís: Do berçário ao pré. Eu acho que os pais ainda não estão preocupados que ali é a grande base pro aprendizado dele lá na frente. Até pra faculdade, até pra muitas coisas. Se ele não aprender a manusear uma massinha ele não vai ter uma letra bonita pra escrever. Se ele não conseguir usar uma tesoura ele não vai saber recortar, não vai saber rasgar um papel. Ele não vai ter coordenação pra desenhar, pra usar uma régua, pra folhear um livro. Ele vai ser todo desastrado, então ele tem que trabalhar isso na brincadeira, no desenho, no movimento e elas não tem essa ideia do que é a importância da educação infantil para o aprendizado da criança. Elas acham ainda que ali é o lugar de brincar, comer e dormir.

A relação de Thaís com as famílias é estabelecida a partir de sua percepção sobre o que ela acredita que os pais pensam sobre a Educação Infantil. Para ela, a visão das famílias sobre seu trabalho é comparado ao trabalho de uma “empregada” ou “babá” que tem a obrigação de cuidar da criança conforme as solicitações dos pais. Desse modo, Thaís acredita que é necessário impor limites aos pais para que esses entendam que a relação família-escola é construída a partir da parceria e colaboração das famílias,

visando à aprendizagem da criança. Segundo o depoimento de Thaís, as famílias não apresentam a prática de perguntarem a professora sobre as atividades desenvolvidas, o comportamento e o interesse das crianças pelas propostas pedagógicas, apenas questionam sobre a alimentação, o sono e o bem-estar dos filhos. Esse seria, para ela, um indicativo de que a preocupação dos pais não estaria voltada à educação e sim à assistência aos filhos enquanto as famílias estão em suas atividades particulares.

Por sua vez, a professora Fernanda descreve seus alunos avaliando o comportamento da turma. Para ela, eles são muito agitados e “sapequinhas”, embora estejam em uma turma de maternal, eles apresentam características de turma de berçário, pois ainda falam de forma monossilábica e apresentam pouca concentração nas histórias contadas, por exemplo.

Já em relação ao perfil das famílias, Fernanda classifica-os como pouco participativos, enquanto alguns pais são “parceiros”, “a maioria não tem muito contato”. Acrescenta que busca mostrar-se disponível aos pais estando na porta da sala para recebê-los no horário da entrada, já que na hora da saída ela não está mais na escola, pois sua carga horária de PEI é de 22 horas e meia. Mas, mesmo assim, as famílias não costumam interagir perguntando sobre o comportamento do aluno, as atividades em sala ou qualquer outro assunto pertinente a criança.

Fernanda relatou um episódio que considerou representativo para ilustrar a falta de participação dos pais. Contou que na festa junina, evento organizado pela escola contando com a participação dos pais, cada turma listou sugestões de comidas típicas para os pais trazerem no dia da festa e assim compartilharem o lanche com os demais alunos da turma. Fernanda, assim como as demais professoras, fixaram a lista na porta de sua sala para que cada pai colocasse o nome da criança na comida que iria trazer. Seguindo as orientações, os pais colocaram seus nomes até que a lista ficou completa. No dia da festa, no entanto, menos da metade do grupo trouxe aquilo que haviam prometido levar. Fernanda contou que ficou chateada e constrangida ao ver a falta de comprometimento do grupo e que aproveitou a reunião de pais para tratar o assunto. Relatou que conversou com as famílias que eles não estavam errando com a professora ou com a escola e sim com as crianças, pois são elas o alvo das atividades realizadas pela escola e são elas que ficam prejudicadas quando os pais não se comprometem. Avaliou que essa “chamada” ou esse “choque de realidade” ajudou os pais a se organizarem melhor nas atividades que contavam com sua participação. Em sua visão, falta aos pais uma “sensibilidade *pro* coletivo” ao não perceberem que a falta da



participação da família não afeta apenas a vida do seu filho, mas de todo o grupo do qual faz parte.

Para falar da participação dos pais nas atividades, Fernanda compara a as famílias da escola pública com a escola privada em que trabalha. Relata que na escola particular a participação é maciça nas reuniões ou qualquer outra atividade que conta com a presença das famílias, enquanto na escola pública os professores precisam “implorar” para que os pais estejam presentes nas reuniões de entrega de relatório sobre o desenvolvimento da criança, por exemplo.

Questionada se conseguia identificar o que torna os pais mais ou menos participativos, Fernanda atribuiu aos pais participativos a “clareza do papel da escola”. Seriam aqueles pais que estão atentos aos bilhetes na agenda, aos trabalhos expostos na sala e na escola e participam dos eventos. São pais que entende que a maneira como se relacionam com a escola do seu filho pode influenciar a maneira como a criança se relacionará com os professores, os amigos e a própria escola.

Já os pais classificados como não participativos, são aqueles que, na sua concepção, não têm noção da importância da escola, ou porque tem uma vida muito corrida, ou porque tem muitos filhos, ou porque não vê a Educação Infantil como espaço de aprendizagem. Acrescenta:

Fernanda: Os pais são espelhos das crianças. Se você valoriza a escola a criança também vai valorizar, lógico que da maneira dela. Ela vai ter mais cuidado com seu trabalho, vai saber observar os trabalhos expostos, vai dar importância àquilo que acontece no espaço escolar.

Fernanda explica que as crianças reproduzem o que os pais fazem, portanto a maneira como os pais lidam com a vida escolar do aluno reflete no próprio comportamento da criança na escola. Por isso, ilustra seu argumento dizendo que “laranja não dá em macieira”, concluindo que o seu papel como professora não é “ficar em cima das famílias” cobrando participação, seu dever é oferecer oportunidades para que os pais compartilhem com os filhos de momentos de aprendizagem, “mas como cada um vai desfrutar [desses momentos], aí é de cada família”.

Ao final do seu argumento, Fernanda avaliou que, em meados de outubro, cresceu o número de pais participativos, contudo pontua: “Tem aqueles que são *top*, que merecem uma estrelinha dourada, mas, a maioria é mediano. E tem aqueles que são ‘*tô nem ai*’. Num universo de 20, cinco são assim”.

De forma similar ao relato de Thaís, Fernanda conta que os pais não buscam saber sobre o trabalho pedagógico realizado em sala e pela escola. Ao contrário, é muito procurada para saber se a criança se alimentou durante o dia na escola:

Fernanda: Ai você vê o que é prioridade: se comeu se não comeu; “cadê a meia azul de bolinha vermelha”? Ninguém pergunta: “Ah, qual é o jogo bacana pra essa faixa etária? Que tipo de material vocês estão oferecendo? Tem algum brinquedo que seja interessante?” Não mesmo! Até de observar, sei lá, algum pai mais interessado pode “ah deixa eu ver aqui algum brinquedo que eu possa comprar”, um brinquedo pedagógico né. Não! Poucas vezes e nessa turma ainda não teve.

Entretanto, Fernanda acredita que o uso do Facebook como canal de divulgação dos trabalhos realizados pela escola se tornou uma ferramenta importante para os pais saberem, minimamente, do pedagógico desenvolvido pelos professores. Para ela, isso tornou o seu trabalho mais próximo das famílias à medida que posta fotos com descrição das atividades realizadas com seus alunos.

Quando questionada sobre o que ela espera dos pais, Fernanda, primeiro, diz: “espero que eles respondam as solicitações que eu faço”. Em seguida, completa:

Fernanda: Eu espero, continuo tendo essa esperança, que eles sejam mais participativos mesmo. De estarem juntos, estarem acompanhando. As vezes você faz uma reunião de entrega de relatório e poucos pais... e poxa, é um documento que você fez, você parou, você sentou pensando na criança e tal tal tal... e tem pai que ô [bate as mãos uma na outra], não vem, nem te dá uma satisfação. Aquele papel ali é como se não valesse nada. O que eu gostaria mesmo é isso... eu costumo ter uma postura de sempre receber as famílias quando vou entregar relatório, dá um tempinho com cada uma, tem umas que eu faço uma marcação porque eu quero falar mesmo, mas eu abro pra todas falarem em particular pra conversar um pouco, pra falar da criança, pra falar alguma coisa que queiram falar, comentar alguma coisa do relatório, então assim, dá muito certo. As famílias que são parceiras gostam daquele momento, é um momento comigo que não tô falando com pai na porta e passando um monte de gente ou acudindo criança. É um momento pedagógico, um do trabalho e o desenvolvimento das crianças faz parte do meu trabalho. Eu gostaria que elas fossem mais participativas nesse sentido. É muito frustrante você vir num sábado numa reunião e num universo de 20 crianças vir 5 pais, 8 pais. Não passam de 8 ou 10. (...) Tem famílias que você escreve na agenda “gostaria de marcar para conversar sobre fulaninho”, nem te responde! Não tem a menor curiosidade! Porque eu fico pensando: “gente se fosse meu filho eu teria pelo menos curiosidade pra saber o que a professora quer falar, né”. Não! Ai se você busca [a

família], o pai vai falar “ah eu *tô* com muita pressa”, “ah, ele é assim mesmo”, tipo, “não vou perder meu tempo”.

Para Fernanda, as famílias não estão preocupadas com aquilo que ela está realizando como professora, ao contrário, acredita que a preocupação dos pais é “se as crianças estão seguras”, “se comeram”, “se dormiram” e “se terá, aula não importa se for com a faxineira”, desde que seja garantido o atendimento:

Fernanda: (...) eles esperam que eu esteja aqui. Acho que eles esperam que eu não falte, que Deus me dê muita saúde para que eu possa estar aqui, entendeu? Só! Porque se eu *tô* ou não *tô*, pedagogicamente falando [não importa], agora se eu não *tô* implica em ter uma redução ou alguma mudança na rotina ai sim abala os pais, vamos dizer assim.

Fernanda explica que compreende a preocupação e reclamações das famílias sobre a falta do atendimento quando se trata de pais que trabalham, pois imagina que não deve ser fácil ter que se organizar, em cima da hora, para deixar a criança em outro ambiente já que não terá aula. No entanto, critica os pais que não trabalham e mesmo assim reclamam ou fazem questão das aulas mesmo em situações precárias, quando é o caso da suspensão das aulas por falta de água ou energia elétrica, por exemplo. Para ela, esses pais não estão preocupados com as condições do atendimento e sim em deixar seus filhos ali como se fosse um “depósito”.

Fernanda exemplifica sua fala com um episódio que aconteceu na escola durante um final de semana. Parte do rebaixamento de gesso do teto de um dos corredores que dá acesso às salas do segundo andar caiu<sup>70</sup>. Não havia ninguém na unidade já que o ocorrido foi, provavelmente, num domingo. Na segunda-feira, quando os funcionários chegaram para trabalhar, viram a situação e a direção avaliou que não tinha condições de receber os alunos. À medida que os pais iam chegando para deixar seus filhos, iam sendo avisados sobre o ocorrido. Um dos pais afirmou que não teria onde deixar seu filho, pois precisava ir trabalhar e que não tinha condições de levá-lo com ele ao trabalho. A direção explicou que não podia ficar com a criança, pois estaria colocando em perigo a vida do seu filho. O pai continuou insistindo que precisava deixar o filho na unidade, pelo menos até meio dia. A direção, por sua vez, pediu para o pai acompanhá-la para ver a gravidade da situação. O pai viu, concordou que a situação era de risco mas continuou insistindo que iria deixar a criança na escola. Foi quando a direção explicou que, caso o pai deixasse a criança ali, iria acionar o Conselho Tutelar pois era ele que

<sup>70</sup> Este mesmo episódio foi descrito no Tópico 4.12, deste Capítulo.

estava colocando em risco o filho e que o atendimento foi suspenso pela CRE justamente para preservar a segurança das crianças. Depois de ouvir esse argumento, o pai pegou a criança no colo, deu as costas para a direção e grupo de professores que estavam no local e saiu sem se despedir.

Ao ser questionada sobre as expectativas dos pais a respeito da escola, Fernanda conclui:

Fernanda: Que tenha aula! Que tenha algum esquema que não seja suspensa as aulas. Porque eu não vejo alguma coisa meio preocupada com o pedagógico, não. A gente vive questões estruturais, física mesmo do prédio, da estrutura da escola que os pais [bate a mão uma na outra]. Se você perguntar, eu duvido, num universo de 100 pais se teve 10 que perguntaram se realmente a estrutura tá segura para a criança frequentar essa escola. (...) Não tenho esse dado porque eu não perguntei quantos [pais] efetivamente perguntaram, mas parece que o que importa é isso “vai ter aula, vai ter aula, então pronto, acabou!”. Resolveu o problema.

Sobre o episódio descrito acima por Fernanda, lembro-me de, embora os pais apresentassem surpresa ao ver o teto sem o acabamento de gesso e me perguntarem detalhes sobre o ocorrido, assim como conta Fernanda, não houve questionamentos sobre a segurança do local. Nenhum aluno da minha turma, por exemplo, deixou de frequentar o local logo após o ocorrido. Para Fernanda, esse tipo de reação dos pais frente às adversidades que a escola enfrenta, indica que a preocupação das famílias não está na qualidade do atendimento e sim na frequência que ele ocorre.

Fernanda é professora na mesma turma que Daniele assume no período vespertino. Ela também descreve seus alunos como ainda “bebês” para estarem em uma turma que corresponde ao maternal, aponta as mesmas características descritas por Fernanda, sinalizando a linguagem e concentração como principais questões que merecem atenção em sua turma.

Sobre as famílias dos seus alunos, Daniele começa seu relato comparando sua experiência nas duas escolas onde foi professora, o EDI pesquisado nessa tese e outro EDI localizado em Botafogo, caracterizando esse como do “asfalto” e o outro da “comunidade” para marcar as diferenças na localização. Primeiro, relata que percebe uma “má vontade” por parte dos educadores em lidar com os pais da “comunidade” em eventos e reuniões:

Daniele: Agora, existe uma diferença muito grande em comunidade né, às vezes eu também vejo que existe uma má vontade muito grande com o perfil de comunidade com aquele pensamento que é assim "ah, não vai adiantar nada, ah, é tudo igual, é tudo comunidade".

Pesquisador: De quem?

Daniele: Não do grupo todo. Não dessa turma não, *tô* falando de maneira geral.

Pesquisador: Da escola, vamos dizer assim?

Daniele: Da escola.

Pesquisador: Da escola para com as famílias?

Daniele: É tipo assim, rotula muito. Então eu não vejo assim muita vontade de se envolver.

Em seguida, afirma que as famílias do “asfalto” são mais preparadas para entenderem aquilo que precisam “transformar”:

Pesquisadora: (...) Você vê uma diferença assim entre as famílias que são da comunidade e as famílias que não são da comunidade, e o trabalho que a escola faz em relação... a essa relação família e escola, desses dois tipos de escola?

Daniele: (...) acho que é mais fácil você alcançar o coração do público do asfalto por causa do preparo e por causa da realidade deles. Eles já têm uma visão, pela criação que eles tiveram, pela formação intelectual, e de estudo... Eles já têm neles uma visão um pouco mais aberta para aquilo que é necessário transformar. É diferente de você pegar um público que tem uma realidade extremamente miserável, difícil, né, e alguém chegar pra você e falar assim "poxa, você tem que ser uma mãe mais presente", como assim né? "Você vai pagar minhas contas?" "Você tem que ficar os 10 minutos que você tiver com seu filho, nanana", como assim? "Eu to exausta, trabalhei, fiz faxina a semana toda, tá?" Entendeu? Uma coisa é a realidade e outra coisa... E outra coisa também, o nível intelectual, nesse caso, de oportunidade mesmo, né, dessas pessoas, são muito diferentes, então o entendimento daquilo que é importante, aquilo ali, sabe... eu vejo muitas, um perfil de meninas que tem filhos na creche, que o importante pra elas é ter o dinheiro pro baile funk, entendeu? Não é ter o dinheiro pra pagar o sorvete pro filho no parquinho, entendeu? Não é ver o filho crescer né, em um ambiente de brincadeira saudável, entendeu? Tem coisas ali... e aí... aí que eu acho que teria que ser realmente uma discussão, uma reflexão e tal, de como fazer essa transformação, porque é muito fácil você só jogar isso de que tem que educar o pai... então sabe, *pô*, pra mim isso é falatório, entendeu? Se você não tem nada pra dizer então não fala nada. (...) mas como fazer isso em grande escala? Pra um povo tão cheio de problemas de todos os níveis né, então assim, eu acho que não basta, né, ponto que eu não cheguei a concluir. Não basta falar assim "ah, a educação vem de casa"(...)

Nas falas destacadas acima é possível identificar os estereótipos que constroem a imagem das famílias oriundas de comunidade e das famílias que não pertencem a esse

espaço. Também é possível identificar contradições na fala de Daniele à medida que relata o comportamento dos professores na relação com as famílias da comunidade. Primeiramente, Daniele critica a postura dos professores que não se empenham em dar atenção aos pais nos eventos e reuniões por acharem que as famílias da comunidade não estão interessadas em aprenderem sobre a educação dos filhos. Para ela, esses professores rotulam as famílias e assumem uma postura de distância para com os pais.

Contudo, em seguida, Daniele acredita que a diferença entre as escolas que estão na comunidade e as escolas localizadas no asfalto, pode ser explicada a partir do perfil das famílias, sendo os pais das escolas do asfalto mais intelectuais enquanto os pais da comunidade enfrentam problemas sociais que os afastam da escola. Desse modo, Daniele reforça a visão estereotipada que havia criticado anteriormente ao caracterizar, num segundo momento, tais famílias como “miseráveis”; “cansadas” pelo tipo de trabalho que exercem; “drogadas”; preocupadas com o dinheiro para o lazer (no “baile funk”) ao invés de investir na criança.

Num terceiro momento de sua fala, Daniele defende que não basta a escola dizer que as famílias precisam entender que o espaço escolar é importante, mas que é necessário uma reflexão sobre as condições socioeconômicas dos pais aliada às estratégias desenvolvidas pela escola para “alcançar os pais nessa sensibilização daquilo que eles têm que fazer”. Por isso, acredita que as reuniões com os responsáveis precisam ser esse espaço de “transformação” em que os professores estariam dispostos, através de dinâmicas, conversas, textos e reflexões, a mostrar aos pais o que e como devem proceder diante das demandas da escola e educação do filho.

Diante de tais argumentos, Daniele relata que tenta aproveitar diariamente os momentos no horário da saída, as reuniões e eventos realizados na escola para conversar com os pais sobre como seu trabalho é feito e o que é importante os pais estarem atentos naquele contexto:

Daniele: (...) É um tempo muito curto, que é meia hora, então você mal consegue fazer a atividade que você planejou né, porque você tem que também organizar a dinâmica, a logística do espaço, né, e esperar chegar, e aí tem uma fala muito curtinha, (...) essa fala, que eu acho que é muito importante, deve estar muito relacionada ao projeto escolar, né? Então, por exemplo, em um momento de brinquedo e brincadeira não tem muito o que se dizer a não ser participar, cooperar, então aí pode ter a ver, de repente, nos planejamentos assim que fossem, que trouxessem os pais à reflexão, eu acho, que mais do que esse visualizar e reconhecer.

Daniele acredita que ao observá-la os pais irão refletir, não apenas “visualizar e reconhecer”, sobre as práticas educativas que devem atentar com os filhos. Por um lado, nesse caso exemplar, podemos identificar a intenção em fazer das reuniões e encontros com os pais um espaço de orientação às famílias sobre os assuntos pedagógicos e desenvolvimento da criança. Por outro lado, é possível questionar se os professores, de antemão, conhecem as famílias e compreendem sua diversidade ao julgarem a necessidade de instruí-las no modo em que acompanham a vida escolar de seus filhos ou se as percepções sobre os arranjos familiares são apenas juízos a priori.

Cabe questionar até que ponto as percepções dos professores afetam a participação dos pais no cotidiano escolar, na medida em que as famílias são estigmatizadas tanto como “intelectualizadas” quanto “miseráveis”. Como aponta as pesquisas analisadas no primeiro capítulo dessa tese, a relação família-escola pode ser marcada por visões preconceituosas que privilegiam pais letrados (TANCREDI E REALI, 2001), em detrimento das famílias tidas pelos professores como pobres e marginalizadas (CAMPOS et al, 2006). Retomando a hipótese de Burgos (2012), a visão negativa acerca do grau de comprometimento das famílias e os estereótipos fundados na ideia de que o nível socioeconômico determina o grau de compromisso dos pais com a escola, acabam ampliando as desigualdades presentes no sistema educacional e contribuem para o distanciamento das escolas com as famílias menos favorecidas.

Daniele conclui seu relato sobre a participação dos pais afirmando que não vê as famílias acompanhando o trabalho pedagógico, embora acredite que elas estão atentas às publicações na página do Facebook da escola. Por isso, se dedica a descrever na página *online* da escola as atividades realizadas por sua turma e postar, juntamente com as fotos, para que assim os pais entendam o que está sendo feito, pedagogicamente, por ela. Relatou que existe até uma cobrança dos pais a respeito das postagens quando ela demora a postar fotos das crianças nas atividades.

De uma maneira geral, Daniele avaliou que as famílias de seus alunos são “cuidadosas”:

Entrevistador: Então, como você avalia a participação dos pais no cotidiano escolar? Você falou da participação nos eventos, festa, reunião, essas coisas. Como é que você avalia no cotidiano escolar, no dia a dia das crianças? A participação dos pais no dia a dia das crianças.

Daniele: A minha turma tem um perfil de pais cuidadosos, né? Cuidam das coisinhas deles com carinho. Não vejo assim muitos casos, porque já

aconteceram milhões de casos de você abrir aquela mochila podre, com a roupa que não é tirada nunca da mochila, roupa suja de uma semana, dez dias, um mês [risos], sei lá. Já aconteceu em várias outras escolas, em outras turmas. Mas nessa não, eu vejo que no geral os pais são bastante cuidadosos com as coisas das crianças, isso demonstra que eles têm... que eles olham a mochila, olham o que que aconteceu, e tal. Vejo que eles têm uma comunicação de agenda, são presentes com coisas de saúde, ou com algum gesto mesmo de carinho, não só por exemplo [inaudível] outros falam assim "boa semana pra vocês, que o trabalho seja ótimo", então assim, o perfil geral são de pais que eu vejo que cuidam bem dos filhos. Mas lógico que têm alguns casos de crianças que são mais largadinhas, né? E por questões até de... você conhece né, de histórias de famílias difíceis né, histórias de famílias muito pobres, ou com muitos filhos, muito pobres porque tem muitos filhos, ou porque usam drogas, como é o caso da mãe do [nome do aluno], mas apesar disso, ele é bem tratado, as roupinhas dele são... tanto o [nome do aluno] quanto ele, eles têm a roupinha... não são roupas rasgadas nem nada, se vestem direitinho e tal, com exceção daquele tênis que é chulé puro.

Daniele define que os pais são cuidadosos a partir do modo que lidam com os pertences da criança, as condições de suas vestimentas e o modo que as famílias tratam a professora no contato pela agenda e pessoalmente. Vale destacar, portanto, que a avaliação da participação dos pais no cotidiano escolar da criança é pautada nos aspectos físicos e materiais da criança, associada à maneira que os pais tratam os professores.

Em relação à turma da professora Camila, ela descreve seus alunos como “agitados”, “autônomos” e “responsáveis”. Explica que são agitados por dois motivos. Primeiro a turma é numerosa e assídua, composta por 25 crianças e, diariamente, “nunca tem menos de 20 alunos”. O segundo motivo que atribui ao fato da agitação da turma é o fato de ter mais meninos do que meninas:

Camila: (...) culturalmente, infelizmente, as meninas acabam sendo mais tranquilas, e nessa turma a gente tem meio a meio, menina e menino, então é uma turma muito agitada. Até porque eles trazem de casa a questão de brincadeira de luta, e de correr e de falar muito alto. É uma turma que fala muito alto, que às vezes a gente tenta se comunicar e as crianças não escutam porque eles falam muito alto, né. Então eu acho que a agitação pra mim é o ponto principal.

Também observa que, embora sejam agitados, são autônomos nas atividades cotidianas e responsáveis com seus pertences:



Camila: (...) Mas é uma turma que eu acho que ela tem uma autonomia muito grande né. A gente desde o início foi auxiliando as crianças a entender todo o processo que eles tão passando, então assim, o momento de troca de fralda, a gente tá trocando, a gente pede pra criança levar na lixeira, então eles têm consciência de que a fralda que eles tiram de xixi tem que ir pra lixeira. Então assim, eu acho que é uma turma muito consciente de todo o processo que acontece. Se comeu e sujou, eles sabem que aquilo vai ser limpo, então eles já pedem pra pegar o pano pra limpar. Então se alguma criança fez xixi no chão, a gente fala assim: ah, vai lá e pega o pano de chão no banheiro. Eles já vão lá, já sabem, já ajudam a secar. Então eu acho que isso é muito positivo pra uma turma tão agitada, porque a gente conseguiu construir isso né, no decorrer do ano letivo. E eles terem, eu acho até que eles são muito responsáveis, eu acho até que a palavra certa, mais que autonomia, eles são muito responsáveis (...).

De forma similar, Camila estabelece uma comparação entre meninos e meninas como também fez a professora Alice. No entanto, Camila justifica o comportamento dos meninos fazendo referencia ao contexto familiar da criança, enquanto Alice sugere apenas diferenças biológicas entre o sexo feminino e masculino. Por outro lado, quando Camila sinaliza os pontos positivos de sua turma – autonomia e responsabilidade - atribui tais características como resultado do trabalho pedagógico realizado por sua equipe.

Segundo Camila, seu contato com as famílias se dá, principalmente, no horário de entrada das crianças em sala. Nesse momento, ela costuma perguntar informações sobre a rotina da criança fora do espaço escolar, para que assim ela e sua equipe estejam atentas as possíveis mudanças no comportamento da criança. Também destaca que busca se comunicar via agenda para que os pais percebam a atenção dada às crianças e para que, assim, possam estabelecer um vínculo de confiança entre as famílias e os educadores.

Camila: É... Em geral eu tenho, assim, famílias na minha atual turma que respondem muito pra gente, então, assim, na hora da entrada, de chegar, de conversar, de falar. E eu tenho essa... Principalmente na segunda-feira, como foi o final de semana, o que a criança fez de diferente, como foi a rotina, dormiu bem hoje, não dormiu. Pra saber como foi um pouco em casa e a gente lidar melhor. Então, assim, a gente tem muito essa troca na hora de entrada, na hora da saída às vezes é mais confuso, é só mais quando a gente quer dar um recado, ou contar alguma coisa específica. A comunicação via agenda lá na sala também é muito boa, assim eu sou muito chata de falar: “ó, tem que assinar a agenda todo dia”. E eu gosto de dar esse retorno em agenda assim, por exemplo, a criança não comeu

ovo, e a gente viu que a criança não comeu ovo, e aí eu vou escrever "olha, a criança comeu tudo, e tudo mais, pediu mais feijão, pediu mais arroz, mas deixou o ovo de lado". Então são coisas assim, detalhes, mas que eu tento trazer, dar essa resposta pra família, e eu acho que é uma forma também da família perceber que a gente tá atento à criança, então assim, essa história do ovo inclusive a mãe respondeu, falou "olha, a gente também já percebeu em casa, eu não sei se ela gosta ou não de ovo, às vezes come, às vezes não come, a gente tá pesquisando, mas tudo bem". Ou então contar uma coisa diferente "ah, hoje dormiu sem chupeta", então assim, é uma forma que a gente tem de se comunicar que eu acho que as famílias acabam criando uma confiança maior na gente, eu acho que é muito importante criar essa confiança, né, afinal, a criança fica ali nove horas por dia, então se a família não confiar na gente... (...)

Camila indica como estratégia para se aproximar das famílias a descrição, via agenda, de situações vividas pelas crianças. Vale lembrar que é obrigatório o preenchimento diário da agenda com as informações sobre a alimentação, banho, sono, escovação e evacuação. No anexo 3, podemos ver que há campos específicos na agenda para o professor preencher conforme as atitudes das crianças no dia. Há também um espaço para a escrita do professor. É nesse espaço que a Camila escreve, mesmo já tendo informado sobre a alimentação da criança, conforme o exemplo dado pela professora. Acredita que esse tipo de prática ajuda a resolver conflitos que podem surgir no decorrer do ano letivo.

Camila: (...) Sempre tem uma ou outra que vai reclamar sem necessidade, mas em geral, como a gente tem esse discurso, e eu falo muito em reunião assim, a primeira reunião eu sempre falo isso pra todas as minhas turmas, que a escola, e a escola pública principalmente, ela é um espaço democrático, então eu não faço aqui sozinha. Eu preciso do retorno deles, eu preciso ou seja, de elogio, de reclamação. É claro que a gente que tá em sala de aula, a gente tem né, deveria ter pelo menos, um estudo para aquilo, mas a gente não necessariamente vai ser dono da razão. Então assim, se alguma coisa que a família acha que não tá de acordo, que a gente realiza, que eles têm que dar esse *feedback*. Então eu sempre deixei muito aberto essa conversa com as famílias. Eu acho que isso funciona muito bem né, porque quando acontece alguma questão né, de problema, sei lá, a criança bateu e ficou com um roxo na testa. Pode ser o caso né, de uma família reclamar muito, e querer denunciar, e falar que... Mas quando você dá essa abertura pra família de troca né, a família confia melhor em você, você não tem esses problemas, que não deveria necessariamente ser um problema grande, só saiu com um roxo. Mas cria confiança nas profissionais que tão ali, então a gente faz... essa troca é muito positiva.

A fala acima se destaca das demais entrevistadas, pois, Camila defende a escola como espaço democrático onde é assegurado às famílias o direito de participação na tomada de decisões relativas à sua turma. Diferente das demais professoras que tendem a fazer das reuniões com os responsáveis espaços de tutoria, onde os pais são instruídos e orientados pelas professoras, Camila apresenta um discurso alinhado à concepção legal de gestão democrática, cuja participação dos pais orienta também as ações da escola.

Camila descreve a participação das famílias de seus alunos como “maravilhosa”. Para ela, são pais que participam das atividades promovidas pela escola, que compartilham informações sobre as crianças, que pedem conselhos e buscam se informar sobre as questões que envolvem a faixa etária dos bebês, como uso da chupeta e o desfralde. Contou que no grupo de famílias, apenas duas não costumam apresentar interesse pelas atividades promovidas pela escola. São famílias que não explicam os motivos de estarem ausentes nas reuniões e eventos, assim como não têm a prática de conversar nos horários de entrada e saída, segundo Camila, vão apenas para “buscar e levar a criança na escola, sabe. Então isso é bem complicado”.

Ao ser questionada se os pais perguntam sobre o trabalho pedagógico que realiza, Camile contou que não há esse tipo de pergunta, embora ela costume expor nas reuniões o que está sendo trabalhado em sua turma. Relatou que já recebeu questionamentos a respeito do seu modo de trabalhar e agir conforme o comportamento da criança. Descreveu dois casos. O primeiro ocorreu com uma mãe que viu a professora chamando atenção do seu filho logo que ela foi buscá-lo:

Camila: É, foi a hora da saída, todo mundo [as crianças] *tava* pegando a mochila no chão, que a gente deixa no cantinho, naquela época eles deixavam, eles pegam e vão embora. E aí ele viu a mãe dele, ele saiu correndo, eu falei “[nome da criança], volta e pega a sua mochila”. Aí ele se jogou no chão e começou a chorar. Eu falei não, você vai se acalmar. Eu abaixei e falei “se acalma, vai lá e pega a sua mochila, você não vai sair assim chorando nesse estado”. E aí ela veio reclamar que eu *tava* dando bronca no filho dela, que ele *tava* fazendo pirraça, que eu não tinha que obrigar ele a pegar a mochila. Aí eu expliquei que por ele estar fazendo pirraça, eu não poderia deixar ele fazer o que ele quer naquele momento, ele tinha que se acalmar e fazer... e eu não *tava* nem brigando com ele né?! Ela não gostou muito. Sorte que tinham outros pais né, presentes na hora da saída. E aí ela se alterou, começou a reclamar muito, que não é assim, que ela não gostou, que eu não tenho que falar assim com o filho dela. E aí pra você não perder a razão de tudo, eu falei: “tudo

bem, então vou falar do jeito que você quer, eu vou fazer o que você quer e vou fazer o que o seu filho quer, se é isso você entende como uma boa educação. Pode deixar que da próxima vez eu pego a mochila dele e entrego na sua mão, e ele vai fazendo pirraça". E ela saiu com raiva pela resposta abusada que eu dei. Os pais viram, assim, ficaram olhando mas me deram razão, de que, né, ela *tava* exagerando.

O outro caso descrito por ela foi quando uma avó insinuou que uma das educadoras de sua equipe estava agredindo seu neto.

Camila: Hoje, muito especificamente, a avó do D. [abreviação do nome da criança] perguntou qual era a tia que tava batendo nele (risos). Porque... Então, o D é uma criança muito complicada. Ele é muito manhoso e ele é uma criança também muito ativa, que entra em muitos conflitos com as outras crianças, então se a gente fala: "não pode pegar esse brinquedo" (...) ele começa a chorar (...) como se estivesse machucado. Ele inventa um machucado no braço, aí [pede] carinho como se quem falou [chamou sua atenção] tivesse feito alguma coisa fisicamente com ele. E ele tem essa mania, a gente já tinha sinalizado isso pra família, e isso assim, é muito comum nele. E a gente sempre briga com ele "D, eu não fiz nada com você. Eu briguei com você! Então você fala: Camila brigou comigo. Não fala que eu machuquei, porque eu nem toquei em você". Isso é muito perigoso. (...) Aí hoje na hora da saída a avó dele veio perguntar, e ela não perguntou o que aconteceu, ela perguntou assim: "qual tia está batendo no D.?" Eu falei: "olha, não foi a Camila, não foi a Ivone, não foi a Daiane" Nomeei todo mundo [que trabalha na turma]! (...) E aí lembrei isso que ele faz. E aí ela falou assim: "ah, mas tava com C. [abreviação do nome de outra criança], e aí eu perguntei: a tia bate no D.? E o C. falou que a tia bate no D". Eu falei: "C.? Que C.?". Ela: "o C. daqui" - o C. já tinha ido embora. Eu falei: "o C. nem fala!" - o C. não fala né. E aí ela veio contar isso, inclusive amanhã eu vou ter que questionar a mãe do C. o que aconteceu de fato.

Camila relatou que esses foram os dois únicos casos de famílias que, de alguma forma, questionaram suas práticas. Conclui que de maneira geral possui um bom relacionamento com os pais de seus alunos e consegue lidar com suas dúvidas e questionamentos em conversas informais ou reuniões marcadas de forma individualizada, dependendo da seriedade da questão a ser abordada.

Também avalia as famílias como cuidadosas quando foi questionada se os pais acompanham o cotidiano escolar das crianças.

Entrevistador: Como você avalia a participação dos pais no cotidiano escolar dos seus alunos? A gente já falou da participação nos eventos e atividades, né? Como é que você avalia, assim, no dia a dia escolar?

Entrevistada: (...) E eu vejo muito assim, a agenda, elas são assinadas. E eu reclamo muito, porque eu falo: gente, eu não sei se vocês viram a agenda, porque se não assinar, eu não vou saber se leu, como é que eu vou ter essa certeza? (...) Então assim eles têm esse *feedback* né. A gente pede, se a gente fala assim: “olha, amanhã é banho de chuveirão, tragam biquínis”. Em geral, todos levam. Se a gente pede alguma coisa a gente recebe, né, as mochilas são... um ou outro que leva pouca roupa, mas assim, eles são sempre atentos se tem roupa limpa, roupa arrumada, se a gente manda um roupa suja no dia seguinte a roupa não volta. Isso assim, eles são cuidadosos com as crianças né, mas aí que a gente vê como que acaba influenciando no cotidiano. (...) Vamos dizer assim, em geral eles são mais atentos a isso. Ou se tiver coisa errada, eles se comunicam no grupo do *Whatsapp* (...)

Camila, de forma similar a professora Daniele, também identifica elementos como assinar a agenda, estar atento aos pertences da criança na mochila, atender aos pedidos da professora e comunicar-se via *Whatsapp*, como indicativo do cuidado dos pais para com o cotidiano escolar dos filhos. Diferente de Daniele, Camila se deu conta de que tal cuidado com as crianças não, necessariamente, está relacionado ao interesse deles em acompanhar aquilo que a criança desenvolve na escola. Por isso, ao responder a pergunta seguinte, ela afirma não ter pensado em como os pais acompanham o trabalho pedagógico realizado por ela.

Pesquisador: Qual o tipo de participação você espera deles?

Camila: Nossa, pergunta difícil. É... eu não tinha essa percepção até responder a pergunta anterior, né, mas... de [a família] saber como a gente atua em sala. Eles são muito preocupados em querer ver foto, mas aí às vezes vê a foto e não sabe como foi realizado aquilo ali, né. Então assim né, "ah, muito legal a foto com a garrafinha e as luzes, mas por que você fez isso?", não tem esse tipo de questionamento né, de como a gente atua assim. E eu não tinha essa percepção até agora, né, mas eu acho que seria interessante se eles tivessem mais esse questionamento de como a gente atua, né, qual a importância da criança brincar com a boneca e com o tecido, né, a gente não tem assim. Eu não sei, eles... ou não ligam ou se "ok, eu confio, sei que deve ter um propósito e não me importo", ou né, se realmente não querem saber. Eu acho que seria interessante eles questionarem mais isso no horário de entrada e saída. (...) Mas é uma turma bastante participativa né, pensar nisso seria algo até um pouco utópico né, mas seria bem bacana.

A reação de Camila à pergunta reforça a questão sobre que tipo de participação os professores esperam dos pais no cotidiano escolar dos filhos. As percepções das entrevistadas indicam que existe uma urgência de que as famílias respondam as demandas cotidianas solicitadas pelos professores, sendo elas exemplificadas nas falas das professoras como: a higiene das roupas e dos itens que estão na mochila da criança, as condições em que as crianças estão vestidas, a presença do material necessário para que a criança fique na escola durante o dia (quantidade de roupas e fraldas na mochila, por exemplo), atenção aos comunicados na agenda e comunicação diária nos horários de entrada e saída da criança. É razoável pensar que estas solicitações são importantes, pois contribuem para o bem-estar da criança e influencia na relação professor, aluno, família. Contudo, o relato da Camila indica que quando se trata do trabalho pedagógico, os professores podem não tem clareza do que esperar das famílias. Esse caso exemplar corrobora com os achados da pesquisadora Maurício (2009) que, mesmo tratando dos segmentos do Ensino Fundamental e Médio, indica que a relação família-escola tende a ser utilitarista, em que a escola desempenha a função do solicitante e as famílias a função do solicitado.

Em relação à expectativa das famílias sobre o trabalho docente, Camila acredita que tem um grupo que espera apenas que ela esteja na escola às 7h30 e que saia “só quando a última criança for embora, que a criança se alimente, que a criança durma” e que a professora “sorria pra eles na porta”. Mas, também, acredita que tem um grupo maior de pais “esclarecidos” que entendem aquele lugar como um espaço educativo, que entendem que “determinadas atitudes [dos educadores] faz parte do processo educativo” e, assim, apoiam as práticas docentes. Camila exemplificou sua fala relatando uma situação em que precisou tirar uma criança da brincadeira pois estava se comportando de forma inadequada, no caso estava jogando brinquedos em outras crianças. Na hora da saída, Camila conversou com o pai da criança descrevendo o ocorrido e dizendo que ele perdeu o direito de brincar naquele momento, ficando assim de “castigo”. O pai ficou surpreso, de maneira positiva, com a atitude da professora:

Camila: Ele não tava esperando isso da gente né, como se fosse brincar e tá ali, e a criança fosse fazer e a gente não fosse ter esse discurso mais sério, né? É até necessário ser repreensivo determinadas vezes. E aí ele ficou: “não, muito bacana, realmente, obrigado por ter feito isso, é educativo, tem que ser feito”. A gente também tem esses casos que as famílias enxergam a gente enquanto educação, né.

Já a respeito do que os pais esperam da escola, Camila acredita que também existem um grupo que está preocupado apenas com o atendimento:

Pesquisadora: E o que você acha que eles esperam da escola?

Camila: É, a gente entra na mesma questão né, de ter o atendimento (...) Mas são poucas [famílias das] crianças. Aí eu entendo também que esse grupo de famílias são famílias que precisam da escola né, da unidade educacional, pra deixar a criança, porque precisam trabalhar, então não enxergam a unidade enquanto educação pra criança, e sim, “creche pra mim, porque eu tenho que trabalhar”. Mas a gente também tem muito o que dar ali pra criança. Ter que ir porque é importante aprender, né, como é o caso do pai da [nome da criança], ele tá em casa, ele podia ficar com ela em casa, mas ele acha que ela tem que estar na creche. (...) Do [nome da criança] é a mesma história, da [nome da criança] também assim, são pessoas que não veem a creche como depósito puramente assistencialista, né, mas que é um processo educativo em geral e aí, independente de quem é a professora, de qual turma tá, eles veem aquele momento de desenvolvimento da infância ser importante estar nesse local.

Camila identifica grupos de famílias que se relacionam com a escola de formas diferentes. Como indicam as demais entrevistadas, para Camila também há famílias que estão apenas preocupadas com o atendimento, pois, precisam deixar a criança naquele espaço para poder trabalhar. No entanto, diferente das demais professoras, Camila entende que, mesmo no grupo de pais que trabalham, há famílias que compreendem o processo educativo da instituição e que valorizam esse espaço independente de sua posição no mercado de trabalho. Cita, desse modo, exemplo de pais que trabalham e que não trabalham, sendo ambos interessados pelo desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

Por fim, a professora Maria também descreve o perfil de turma a partir das características que ela acredita corresponder ao sexo feminino e masculino, assim como fizeram as professoras Alice e Camila. Para Maria, sua turma é “falante”, “ávida” e “ansiosa para aprender” por compor um maior número de meninas em comparação ao grupo de meninos - 15 meninas e 6 meninos. Além de a turma ser “basicamente feminina”, Maria caracteriza seus alunos como inteligentes, interessados pelas propostas pedagógicas e questionadores.

Sobre as famílias de seus alunos, Maria relata que são “bem participativos”, pois costumam estar presentes nos eventos e reuniões organizados pela escola. Entretanto, conta que os pais não têm o hábito de perguntar sobre o trabalho pedagógico que está sendo realizado em sua turma, mas, acredita que a ausência de perguntas pode ser explicada pelo fato das crianças já apresentarem uma linguagem desenvolvida a ponto de conseguirem contar sobre as atividades que realizam. Maria disse que os pais costumam procurá-la para relatar essas situações em que os filhos narram o que vivenciaram na escola.

Quando foi questionada sobre a participação dos pais no cotidiano das crianças, Maria avalia que as famílias são preocupadas com o bem-estar dos seus filhos, mas que “não desenvolvem aquele lado que você acha que precisa: sentar pra ler um livro, observar o que ele *tá* desenhando, desenhar junto com a criança. Às vezes é empacotamento, né? Empacota, manda e leva”.

Diferente das demais entrevistadas que associaram a participação dos pais no cotidiano escolar do filho às condições de higiene dos pertences da criança e às respostas dos pais às solicitações dos professores, Maria remete a sua avaliação, a partir do comportamento da criança, à atenção individualizada que os pais dão aos filhos. Por isso, acredita que há pais que não têm a prática de escutar os filhos e realizar, em casa, atividades que requer certa concentração. Para Maria, as crianças que não apresentam maturidade correspondente à faixa-etária - aquelas que querem apenas brincar ao invés de realizar as atividades direcionadas – apresentam tal comportamento por não terem o estímulo necessário em casa:

Maria: Tem crianças ali que os pais precisavam falar mais com eles. Por exemplo, voltando, vou fazer um link com a Educação Especial, às vezes o pai dava comida pra uma criança especial, embrulhava tudo, enfiava na boca: “come e come”. Não dizia que ele *tava* comendo um feijão, um arroz, uma batata, né? É a mesma coisa com a criança da Educação Infantil, que o pai leva pra casa e: “Filho, vamos comer. Toma banho!”. Não ouve o que ele tem pra contar. “O que você fez na escola? O que você fez? Vamos desenhar?”. Não tem esse tipo de conversa (...)

Pesquisadora: Você acha que tem um grupo maior de pais com esse perfil de acompanhar ou um grupo maior de pais com esse perfil de...

Maria: Eu acho que o grupo maior é o de acompanhar. São alguns específicos, que são as crianças mesmo que você vê que tem aquele, aquela imaturidade. Aquelas que já têm mais maturidade, que vai ouvir uma história, que pede pra você contar uma história. E aquele que só quer brincar, brincar, brincar... É porque não tem estímulo pra isso, né?



Embora Maria ressalte que o grupo de pais que acompanham a vida escolar do filho é maior que o grupo de pais que não acompanham, ela acredita que a expectativa das famílias, em relação ao seu trabalho, esteja vinculada antes ao atendimento do que ao desenvolvimento da criança:

Pesquisadora: E o que você acha que os pais esperam do seu trabalho?

Maria: Eu acho que eles basicamente esperam que eu fique com eles de 7 e meia às 4 e meia. Que eu esteja lá presente sempre! Quanto ao trabalho, eles esperam que eles melhorem, mas eu acho que o que conforta eles é o atendimento.

Para Maria, as expectativas das famílias em relação à escola são similares às expectativas direcionadas ao seu trabalho docente, pois estariam preocupadas em ter um lugar para deixar os filhos enquanto os pais trabalham, ao invés do trabalho pedagógico que a escola está desenvolvendo. Por isso, em sua visão, a escola desempenharia a função de “depósito” para atender as necessidades dos pais, antes, das crianças.

Pesquisadora: E o que você acha que eles esperam da escola?

Maria: Um lugar, um depósito pra colocar os filhos. (...) No grosso modo, *to* falando, *to* sendo bem assim severa, mas é porque eu acho que alguns querem sim: "Ah, eu quero que a minha filha melhore. Eu quero que a minha filha cresça". Aí vê que o trabalho da escola é bom, né. Mas eu acho que o que motiva é: “aonde que eu vou botar a minha filha para eu poder trabalhar”. Entendeu? É um lugar que eu coloco meu filho pra eu poder trabalhar, entendeu. Se é uma criança muito pequena, que perturba, que chora o dia inteiro, é um lugar que eu vou ter 2 horas, 4, 9 horas... tem muita gente que é assim. E tem aqueles que colocam porque realmente querendo que o filho cresça, se desenvolva, se torne um adulto melhor. Tem todo esse perfil, entendeu?

Pesquisadora: Você acha que é maior essa ideia do depósito?

Maria: Ah, eu acho que sim. Muitos têm esse perfil.

A percepção de Maria sobre a participação dos pais e a visão deles a respeito da escola, mostra-se contraditória a partir do momento que ela afirma que as famílias são participativas e, em maior número, há pais envolvidos no cotidiano escolar das crianças, mas, num segundo momento, afirma que a maioria das famílias compreende a escola como depósito. As contradições presentes nos discursos, não apenas de Maria, como das demais entrevistadas, levam-nos a refletir sobre quais as motivações que levaram os pais a matricularem seus filhos na creche e pré-escola, quais as expectativas de escolarização das famílias dos segmentos populares e qual a relação que elas estabelecem com a Educação Infantil e, mais especificamente, com a escola pública.

Mapear também as perspectivas das famílias é o contraponto para compreender a relação família-escola.

A partir das análises realizadas até aqui, podemos questionar se a necessidade, inicial, das famílias de matricular seus filhos na Educação Infantil por motivos de trabalho, exclui a possibilidade das mesmas de, também, valorizar a escola como espaço de desenvolvimento integral da criança, conforme assegura a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a ideia de “escola depósito” não conseguiria explicar as motivações que levam os pais a escolherem a escola como opção para os filhos. Além disso, é necessário considerar que parte da Educação Infantil é obrigatória, desse modo, as famílias estariam, também, cumprindo o seu dever enquanto responsáveis de seus filhos. Tais nuances não foram consideradas nos discursos das entrevistadas, com exceção da professora Camila que elabora uma reflexão sobre as políticas públicas que respaldam as famílias cujos filhos ainda são considerados bebês (menores de 2 anos de idade).

Outros pontos interessantes se destacam nas análises dos casos. Primeiramente, a respeito do perfil da turma em que as professoras lecionam, com exceção da professora Denise que definiu o perfil de sua turma a partir das condições socioeconômicas das crianças (moradoras de comunidade), os alunos foram caracterizados de acordo com o comportamento que apresentam em sala de aula (agitados/calmos); a composição da turma a partir do gênero predominante (meninos/meninas); e o interesse das crianças pelas propostas pedagógicas (interessados/curiosos).

Entretanto, quando se trata do perfil das famílias, as professoras vinculam as características e práticas parentais às condições socioeconômicas dos pais e seus arranjos familiares. Questões, portanto, relacionadas ao local de moradia da família, quantidade de filhos, tipo de trabalho dos pais, são os critérios levados em consideração pelas professoras para traçar os perfis e justificar o tipo de participação das famílias.

Todas as entrevistadas identificaram dois grupos de famílias: as que participam das atividades e eventos desenvolvidos na escola e aquelas que não participam desses momentos. Em geral, avaliam que o grupo de pais participativos é maior que o grupo de pais que não participam, porém, em ambos os grupos, não identificam nas famílias o interesse pelo fazer pedagógico da escola. Nessa perspectiva, a participação é entendida pelas professoras como a obrigação dos pais de atender as solicitações e convocações da escola.

Retomando os critérios definidos por Campos (BRASIL, 2009), conforme documento analisado no Capítulo 2, os dados coletados indicam as funções desempenhadas pela instituição de ensino analisada, a partir das práticas docentes. Dentre as possíveis interpretações do papel da creche segundo os critérios definidos pela autora, podemos afirmar que as práticas das entrevistadas na relação família-escola tentam abranger as múltiplas funções indicadas no documento, são elas: tutoria, acolhimento, parceria pedagógica e comunicação. Sendo, no entanto, necessário questionar as práticas que se enquadrariam na categoria “respeito às características familiares”.

A função de “**tutoria**” é, principalmente, exercida nas reuniões bimestrais com os responsáveis. Conforme indicação das professoras, as reuniões são o principal espaço em que os professores se colocam como especialistas dos temas pertinentes à docência e a educação das crianças, enquanto as famílias têm a oportunidade de observar, ouvir e tirar dúvidas conforme as orientações são dadas. Nesses momentos, os professores podem apresentar sua avaliação sobre os alunos e a turma, além de poder avaliar a participação dos pais através da presença dos mesmos.

Consequentemente, as reuniões são importantes para estabelecer “**parcerias pedagógicas**” com as famílias, estimulando as famílias a participarem das atividades e os envolvendo nos projetos da instituição. Todas as professoras relataram que estas são práticas comuns nas reuniões dirigidas por elas, além de aproveitarem o espaço para cobrar dos pais maior participação no sentido de responderem às demandas da professora. Os dados ainda indicam que há um esforço das professoras em criar canais de comunicação com os pais para que essa parceria pedagógica seja mais eficiente no envolvimento das famílias nos assuntos pedagógicos. As redes sociais – Facebook e Whatsapp – são utilizadas pelas professoras no intuito não só de comunicar, mas de incluir os pais nos projetos desenvolvidos pela escola e nas atividades cotidianas das crianças. Vale frisar que essa é uma estratégia que atende as concepções legais que atribui ao professor o papel de criar procedimentos e estratégias que envolvam os pais nos assuntos pedagógicos da instituição, conforme define a LDB (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2010).

Em relação à função de acolher, o “**acolhimento**” é subjetivo. Cada professora entende de uma forma, ou enfatiza apenas um aspecto do acolhimento. Segundo o documento de Campos (BRASIL, 2009), o acolhimento deve ser prestado tanto para a criança quanto para as famílias. Entretanto, os dados indicam que há uma tendência à

ideia de obrigação do acolhimento exclusivo à criança. Aliada a essa ideia está a compreensão de que as famílias deveriam se sentir satisfeitas ao ver que o foco das professoras é o atendimento às necessidades da criança, mesmo quando os pais também desejam ser recebidos pelas professoras. Os casos exemplares de Denise e Alice indicam essa visão de que o acolhimento deve ser restrito à criança e, caso as famílias desejem conversar com as professoras, elas precisam agendar uma reunião. Nos casos de Thaís e Maria, o acolhimento é estabelecido com limites. Elas indicam estarem disponíveis aos pais diariamente, mas dependendo da postura da família, impõem limites para que entendam que não mandam na escola, conforme esclarece Thaís. Camila, por sua vez, entende o acolhimento como caminho para conquistar a confiança das famílias, por isso, coloca-se como aberta à conversa e ao diálogo, entendendo que as decisões pedagógicas devem ser tomadas em conjunto com os pais.

Já a “**comunicação**” como categoria destinada à função da escola de comunicar aos pais sobre a alimentação e bem-estar da criança, em todos os casos descritos, é relatada a prática de assinalar, diariamente na agenda, a frequência e a quantidade de comida consumida pela criança, além da indicação de outras informações relativas à evacuação, escovação dental, sono e o estado da criança, quando está apresenta mudança no comportamento sinalizando alguma enfermidade. Além dessa obrigatoriedade de preenchimento dos campos da agenda, as professoras costumam, eventualmente, sinalizar avanços ou retrocessos no desenvolvimento da criança ou qualquer outra observação que julgam interessante comunicar aos pais. A agenda, em todos os casos, funciona como principal meio de comunicação. As redes sociais também são usadas para esse fim, porém, de forma opcional.

Por fim, dentre as categorias sugeridas a partir da análise do documento de Campo (BRASIL, 2009), não é possível afirmar que algum dos casos se enquadra na categoria “respeito às características das famílias”, pois as análises indicam que as professoras tendem a traçar o perfil das famílias a partir de percepções sobre o local de moradia, os arranjos familiares, o estilo de vida dos pais, incluindo entre outros aspectos, a percepção sobre a participação das famílias no cotidiano. Tais percepções acabam criando estereótipos que dizem pouco sobre a realidade das famílias e, por sua vez, criam barreiras na relação família-escola.

Vale destacar que nenhuma das entrevistadas teve algum tipo de instrução institucional de como deveriam lidar com as famílias. Camila e Maria, por exemplo,

dizem que aprenderam na prática e que pautam o seu contato e abordagem com os pais a partir do bom-senso:

“Pesquisadora: (...) você tem conhecimento, pelas escolas que você passou, de algum documento que oriente sobre a maneira de como lidar com as famílias, enfim, como recebê-las?

Camila: Não, não! Inclusive acho que nem em reuniões assim, em uma nenhuma unidade a gente tem esse tipo orientação, até mesmo do grupo, de sentar e conversar e falar assim... Isso é muito na prática né”.

“Maria: Não, não! Mais bom senso mesmo, e o apoio da direção sempre que necessário”.

Esse dado além de indicar um desconhecimento sobre os documentos que orientam e regulam a relação família-escola, sinaliza uma lacuna na formação docente a respeito das concepções legais que definem os objetivos da Educação Infantil e os meios de assegurá-la como um direito das famílias e seus filhos. Contudo, é necessário considerar que o conhecimento dessas concepções e sugestões de estratégias que incentivam a relação família-escola, não garante por si só a interação entre as instâncias presentes na escola. Como pontuam Resende e Silva (2015), a Constituição Federal, a LDB e as DCNEI legitimaram a relação família-escola ao incluir, em seus termos, incumbências aos estabelecimentos e corpo docente, reconhecendo a necessidade da participação dos pais no contexto escolar. Todavia, os mesmos autores sinalizam que ainda há o desafio de como operacionalizar essa interação, já que existem diferentes formas de articulação entre as duas instâncias e não há uma “forte regulamentação” que defina parâmetros de ação, deixando a cargo dos sujeitos a competência de definir as normas da interação família-escola.

As análises realizadas nesse capítulo indicam representações docentes acerca da Educação Infantil pública, as crianças e suas famílias. Embora as professoras reconheçam o papel e valorizem a Educação Infantil como etapa de ensino, seus discursos marcam a educação pública como um serviço de caráter assistencial, destinado às camadas menos favorecidas socialmente. Acreditam que, em geral, os pais procuram a escola para ser um local de segurança e cuidado para os filhos enquanto estão no trabalho.

Os resultados das análises das percepções dos professores vão ao encontro dos resultados das pesquisas descritas no capítulo teórico dessa tese. Como indica Maurício (2009), os professores defendem que é obrigação da família se envolver nas atividades

escolares, ao mesmo tempo em que tendem a recusar suas críticas, questionamentos e opiniões a respeito da prática docente. Os discursos de Denise, Alice e Thaís são exemplares, nesse caso, pois argumentam ser necessário dar limites aos pais, não “dar papo” as suas queixas para mostrar que eles “não mandam” na escola. Nas falas podemos identificar uma resistência à interferência dos pais nos assuntos referentes à prática do professor associada a estereótipos a respeito das famílias. Denise, por exemplo, ao marcar a questão da “comunidade” como fator explicativo para o comportamento das crianças, revela crenças e valores que coloca as famílias e, conseqüentemente, as crianças numa posição de inferioridade por serem famílias oriundas de favelas (Tancredi e Reali, 2001).

No próximo capítulo analisaremos as entrevistas com as famílias buscando entender suas perspectivas em relação à educação dos seus filhos, o papel da escola e as interações ali realizadas. A proposta é comparar a visão dos professores e das famílias, tendo assim um panorama geral da relação família e escola nesse estudo de caso.

## **CAPÍTULO 6 – PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esse capítulo analisa as percepções das famílias sobre a Educação Infantil e o EDI em que os filhos estão matriculados. Foram entrevistados 7 responsáveis, sendo 6 mães e 1 pai. Dentre estes, 6 responsáveis exercem a função de representantes da turma de seus filhos, enquanto uma família não se enquadra nessa função.

Como descrito no capítulo metodológico dessa tese, os pais representantes são aqueles que, voluntariamente, se prontificaram a ser intermediários na comunicação das professoras com as famílias e vice-versa. São pais que apresentam facilidade para estar na escola, tem acesso às redes sociais e se colocam à disposição do grupo que representam. Como veremos nas análises realizadas nas próximas seções, a representação que essas famílias exercem se caracteriza e se distingue de uma para a outra de acordo com o conhecimento que os pais representantes têm sobre o EDI, seus professores e a rede municipal do Rio de Janeiro.

A única família entrevistada que não se enquadra na categoria “pai/mãe representante” foi selecionada a partir da indicação de uma das professoras entrevistadas que classificou a família em questão como “não-participativa”. Buscamos incluir outros casos para analisar tal categoria, porém, como sinalizado na metodologia desse estudo, a pesquisa enfrentou problemas relacionados à aceitação da entrevista nesses casos. Por esse motivo, apenas uma mãe aceitou ser entrevistada.

As entrevistas foram realizadas em 2018, alcançando o objetivo de coletar dados de cada grupamento que compreende a Educação Infantil. As entrevistas foram feitas com base em um roteiro estruturado que buscava: traçar o perfil das famílias; mapear os critérios de escolha e estratégias de acesso à Educação Infantil; identificar as ações promovidas pela escola a partir do momento de matrícula e analisar as percepções das famílias sobre essas ações; analisar o conhecimento das famílias sobre a rotina e atividades realizadas pelos filhos na escola e como ocorre a participação das famílias; mapear as percepções das famílias sobre os professores do seu filho e analisar como é construída a relação entre os pais e os professores; mapear as expectativas dos pais sobre os filhos, os professores e a escola, identificando suas visões sobre o que os professores esperam deles e dos seus filhos; identificar quais pontos da instituição são valorizados pelos pais e quais pontos são vistos por eles como negativos.

Primeiramente, descrevemos os casos para, em seguida, apresentar os principais resultados das análises feitas sobre as percepções das famílias a respeito da Educação Infantil, a atuação dos professores e a participação das famílias no cotidiano escolar. Após a análise dos dados, poderemos identificar as convergências e divergências nas perspectivas das famílias em comparação com os professores.

### 6.1 Descrições das famílias entrevistadas

A seguir, serão apresentados 7 casos: Mauro, pai da Isadora; Neila, mãe da Gisele; Naira, mãe do Luan; Keila, mãe da Vanessa; Rafaela, mãe do Breno; Daiane, mãe do Igor; Rita, mãe do Juliano. No quadro abaixo é possível observar os grupamentos de cada criança e as professoras que eram responsáveis por sua turma em 2018, ano em que foram realizadas as entrevistas com as famílias. Embora não tenha famílias representantes das turmas das professoras Denise, Alice, Daniele e Fernanda<sup>71</sup>, as famílias entrevistadas também relatam experiências com tais docentes.

**Quadro 9: Famílias entrevistadas por grupamento**

Famílias	Filhos/Alunos	Grupamento	Professora
Mauro	Isadora	Berçário II	Camila
Neila	Gisele	Berçário II	Camila
Naira	Luan	Maternal I	Sabrina <sup>72</sup>
Keila	Vanessa	Maternal II	Maria
Rafaela	Breno	Maternal II	Thaís
Daiane	Igor	Maternal II	Thaís
Rita	Juliano	Pré-escola I	Vilma

Vale indicar que todas as faixas etárias foram contempladas no conjunto de dados coletados, assim, sendo possível mapear as percepções das famílias e analisar se as visões dos responsáveis variam dependendo da idade da criança, ou se há um discurso homogêneo em torno da Educação Infantil.

<sup>71</sup> Denise entrou de licença médica em 2018, não assumindo turma no ano da pesquisa com as famílias. Alice e Daniele eram professoras da turma de Maternal I cuja mãe não aceitou participar da pesquisa. No início do ano de 2018, Alice foi remanejada para outra unidade e Fernanda assumiu seu lugar na mesma turma de Materna I.

<sup>72</sup> A professora Sabrina não foi entrevistada, conforme explicado no tópico 4.2.



**Tabela 10: Perfil das famílias entrevistadas**

	Idade	Estado civil	Nº de filhos	Escolaridade	Profissão	Local de moradia	Nº de cômodos na casa	Nº de moradores na casa
<b>Mauro</b>	34	Casado	1	Ensino Superior incompleto	Cozinheiro	Catete	10	3
<b>Neila</b>	42	Solteira	1	Ensino Médio completo	Empregada doméstica	Catete	4	2
<b>Naira</b>	25	Casada	1	Ensino Médio completo	Vendedora	Comunidade em Laranjeiras	4	3
<b>Keila</b>	44	Casada	2	Ensino Médio completo	Auxiliar de contabilidade	Comunidade em Laranjeiras	7	4
<b>Rafaela</b>	34	Divorciada	1	Ensino Médio completo	Manicure	Comunidade em Laranjeiras	4	3
<b>Daiane</b>	27	Casada	4	Ensino Fundamental incompleto	Desempregada	Laranjeiras	5	6
<b>Rita</b>	37	Casada	1	Ensino Superior incompleto	Desempregada	Comunidade no Catete	6	5

Primeiramente, faz-se necessário destacar o caso da família de Daiane, sendo esta a única que não se enquadra na categoria “mãe representante”. Os demais casos, conforme sinalizado anteriormente, são pais representantes de turma que, por sua função, estabelecem uma relação direta com as professoras.

Na tabela estão informações que buscaram construir um perfil das famílias entrevistadas. Destaca-se o fato das famílias apresentarem um alto nível de escolaridade, tendo a maioria Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto. Enquanto, com exceção de Daiane que apresenta Ensino Fundamental incompleto, maior número de filhos e é desempregada.

A maioria das famílias mora em comunidades, sendo a Comunidade de Laranjeiras aquela onde está localizado o EDI pesquisado. Os demais moram em bairros próximos da escola. As famílias habitam em casa cujo número de cômodos corresponde ao número de moradores, com exceção da moradia de Daiane e Mauro.

A seguir, cada caso será descrito de forma detalhada, sendo possível ter maior clareza sobre o perfil das famílias, assim como, suas percepções sobre a escola dos filhos, os professores da instituição e a participação das famílias da turma de seus filhos.

### **Caso 1 – Mauro (pai da Isadora)**

Mauro tem 34 anos, mora com a mãe de sua única filha, Isadora, de 2 anos e 4 meses de idade. A família mora no bairro do Catete, em uma casa “grande” com 10 cômodos. Mauro e sua esposa possuem Ensino Superior incompleto. Embora tenha iniciado os estudos no curso de Administração, trabalha como cozinheiro exercendo o cargo de subchefe, enquanto sua esposa trabalha como auxiliar administrativo.

Isadora, a filha do casal, iniciou sua vida escolar no EDI em questão em março de 2018, após início do ano letivo. As motivações que levaram a família a matriculá-la em uma instituição de Educação Infantil foram, principalmente, a necessidade de ter um local para a criança estar enquanto os pais trabalham e o reconhecimento de que a escola poderia ajudar sua filha a se desenvolver mais rápido.

Mauro: Então, tinha que ser porque tinha que trabalhar porque não tem como deixar em casa com ninguém. A pessoa que mora mais perto de mim é a minha mãe. Minha mãe tem 70 anos. Não teria condições nenhuma de tomar conta.

Pesquisadora: Entendi. Então vocês matricularam a Isadora por uma questão mesmo de conseguir...

Mauro: [interrompe] É... o trabalho e também pra ela começar a desenvolver um pouco mais rápido. Acho que na escola desenvolve coisas que em casa são mais, acho, que mais lentas.

O processo de escolha da escola que Isadora seria matriculada foi realizado pela matrícula online. Segundo o pai, ele listou três opções de escolas próximas a sua residência, utilizou a pesquisa por CEP para ter conhecimento dessas instituições. Assim, optou pelo EDI em questão, além de uma instituição localizada no Catete e outra na Comunidade dos Prazeres. Dentre essas, Isadora foi sorteada para ocupar a vaga na Comunidade dos Prazeres. O pai contou que visitou a escola, mas percebeu que era inviável devido o tempo que levava para o deslocamento e a necessidade de pegar mais de uma condução para chegar até o local. Por isso, Mauro optou por aguardar na lista de espera das outras duas instituições mais próximas de sua residência, quando, em março de 2018, sua filha foi chamada para o EDI.

Isadora foi, então, alocada em uma turma de Berçário II, com a professora Camila. Segundo Mauro, embora sua filha tenha sido “bem recebida”, Isadora apresentou dificuldades em se adaptar à creche.

Pesquisadora: Como é que foi a adaptação dela? Como é que ela foi recebida?

Mauro: Ela foi recebida muito bem, mas ela... A adaptação da criança, ela viu o... Eu não sei... O vínculo dela familiar some muito rápido naquele momento. Porque você deixa com outra pessoa que ela não sabe quem é e, até ela se adaptar com essa pessoa, é meio complicado no começo.

Mauro relata que nas duas primeiras semanas de aula, Isadora “chorava muito”, sendo necessário buscá-la antes do horário previsto, em outros casos, ele aguardava a filha no espaço externo da unidade até orientação da professora sobre o horário. Para Mauro, o comportamento da filha era “normal”, já que ela estava pela primeira vez em outro ambiente, fora do convívio familiar e “sentindo saudade dos pais”.

Para Mauro, tanto sua filha quanto ele, pai, foram bem recebidos pela instituição, principalmente, pela professora. Caracterizou Camila como “segunda mãe” de sua filha para retratar o seu acolhimento.

Sobre a rotina da Isadora no EDI, Mauro indicou conhecer a organização do tempo da seguinte forma:

Mauro: Eu sei que de manhã, agora, acho que 8h30 é o café da manhã. Aí depois vai pras atividades normais. Aí depois que ela brinca, toma banho. Acho que, 10h30, almoça. Depois do almoço, o sono. Depois acorda. Brinca mais um pouco, lancha e antes de ir embora, tem a janta.

Mauro também demonstra conhecer as atividades pedagógicas que são desenvolvidas na turma de sua filha, embora não tenha clareza do projeto – tema, objetivos e ênfases bimestrais – ele cita as atividades já realizadas pela filha e apresenta sua importância, indicando, por exemplo, o desenvolvimento da coordenação motora da criança:

Pesquisadora: Existe algum projeto na escola, desenvolvido pela escola, que você conhece?

Mauro: O que? Com os alunos?

Pesquisadora: Isso.

Mauro: Tem as gincanas. Tem as atividades internas de cores, tem de bolinha, tem de lata, de luzes, de gel. São tantos que fica até difícil [risos].

Pesquisadora: Como que você tem conhecimento desses projetos?

Mauro: Participando também deles [risos]. (...) Pelas redes sociais. Pela página no Facebook. O que eu não sei eu vejo na página, que vocês botam muitas fotos. Então, *tô* sempre acompanhando a página pra saber as atividades.

Pesquisadora: E o que você acha desse projeto?

Mauro: São ótimos pra desenvolver coordenação motora.

Mauro relata estar presente em todas as atividades, eventos e reuniões que contam com a participação dos pais e avalia que, em geral, as famílias da turma de sua filha também são participativas: “(...) no Berçário II, graças a Deus, eles são bem participativos. Tudo o que você precisar, elas estão disponíveis pra isso”. Para ele, tais atividades ocorrem com uma frequência “razoável”, de forma que os pais, alunos e professores podem se organizar sem afetar tanto na rotina de todos.

Segundo Mauro, Isadora é uma aluna assídua, apresentando faltas apenas quando está doente. Descreve o comportamento de Isadora como “hiperativa, carinhosa, geniosa”. Para o pai, a avaliação da professora sobre o comportamento de Isadora condiz com sua visão sobre a filha. Pontua que acha “muito interessante” a descrição do relatório avaliativo por apresentar “a evolução do aluno: como *tá* se comportando, interagindo com a escola, com os professores”.

Além de acompanhar o desenvolvimento de Isadora através dos relatórios, Mauro afirma conversar todos os dias com a professora de sua filha:

Pesquisadora: Você costuma conversar com a professora da Isadora sobre o desenvolvimento dela?

Mauro: Todo dia [risos].

Pesquisadora: Todo dia. Em que momento do dia?

Mauro: Ou na hora da entrada, quando tá mais tranquilo, ou... Na hora da saída acho mais inviável. Mas todo dia eu pergunto. Na hora da saída, eu faço aquelas perguntas de praxe: “A Isadora se comportou bem? Comeu tudo? Ela aprontou?” São só essas perguntas normais de preocupação.

O contato com a professora também é feito através das redes sociais, ligação telefônica e agenda. Segundo o pai, sempre há registro na agenda sobre as situações vivenciadas pela filha no dia.

Mauro: Sempre tem. Sempre tem alguma coisa [na agenda].

Pesquisadora: Tipo o que? Você sabe me dizer?

Mauro: Ah, tipo se ela tá mordendo alguma criança, se ela foi mordida, se ela não quis comer alguma coisa. Vamos supor: calhou de falar que ela tá com piolho. Se ela tá manhosa e não quis comer nada (...)

Para Mauro, Camila está sempre “aberta para conversa”, sendo no contato diário ou sendo em reuniões para tratar de algum assunto específico, ele é “bem recebido” pela professora. Relata que é possível vê-la conversando e dando conselhos a outros pais, além de ter o costume de compartilhar, diariamente, fotos das crianças em suas atividades pelo *Whatsapp*.

Sobre as expectativas de Mauro, ele espera que sua filha seja “uma pessoa honesta que estude bastante pra chegar um pouco mais de onde os pais chegaram e ter sua própria independência”. Sobre o que ele espera dos professores, Mauro diz, apenas: “quero atenção”. E sobre a escola, ele acredita que esta é a sua “segunda casa”, a “extensão da sua casa”.

Quando questionado sobre quais as expectativas os professores têm sobre sua filha e os pais, Mauro respondeu:

Mauro: Aí é difícil, né? [risos] O que esperam da Isadora? Acho que se comporte, seja uma boa criança, que não dê muito trabalho porque ela dá muito trabalho.

Pesquisadora: E o que você acha que eles esperam, os professores, né, de maneira geral, dos pais, das famílias?

Mauro: O que eles esperam dos pais? Eu acho que eles esperam que os pais sejam mais participativos com a criança, com a escola, com o ensino, com a rotina diária.

Pesquisadora: Você acha que, né, a experiência que você tá tendo aqui... você acha que os pais estão correspondendo a essa expectativa dos professores?

Mauro: Não. Eu acho que todos não. No montante geral, não. Mas acho que cinquenta por cento correspondem e os outros cinquenta não.

Para Mauro, os professores esperam a participação dos pais na rotina escolar do filho. Acredita que, apenas, cinquenta por cento das famílias corresponderia a essa expectativa, embora no início da entrevista tenha avaliado que a maioria dos pais é participativa nas reuniões e outras atividades promovidas pela escola, assim como diante das solicitações da professora. No entanto, Mauro exemplifica sua percepção descrevendo a situação de um pai que insistiu em deixar a filha na unidade mesmo após o rebaixamento de gesso de um dos andares da escola ter cedido. A situação relatada por Mauro foi similar à descrição da professora Fernanda que também relatou a mesma postura, porém de outro pai, diante da suspensão da aula no dia em que houve a queda do rebaixamento de gesso.

Para Mauro, a atitude do pai representa falta de participação ao não mostrar-se compreensivo diante das situações adversas que a escola, porventura, tenha que enfrentar:

Pesquisadora: Você imagina quais seriam os motivos de... por que não tem a participação na totalidade?

Mauro: Vamos supor assim: não tem aula. Tem pais que não entendem, que já vi casos aqui de pais metidos em escândalos, discutindo. Teve uma vez que eu vi aqui que o pai falou assim, quando caiu o teto, o pai falou: “eu vou botar ela”. Aí a diretora falou: “Não tem como, está interditado”.

“Eu vou deixar minha filha e você vai tomar conta. É sua responsabilidade”. E o responsável das crianças somos nós, né, os pais!

Mauro avalia que situações como essa, em que é necessária a suspensão de aula, ocorre “poucas vezes”, mas acrescenta que a redução de horário para cumprir o Conselho de Classe, conforme o calendário estipula de 15 em 15 dias, o deixa “chateado”, pois, para ele:

Mauro: É inviável eu trazer uma criança 7h30min pra você tirar daqui meio dia. Acho que é meio dia. Vamos supor: ela acaba de comer. É a rotina da criança. Ela acaba de almoçar. Na hora que ela pensa em dormir, os pais estão pegando. E de tarde é a mesma coisa. Quando a criança já tem que chegar almoçada, já dá um transtorno em todas as famílias. É melhor não...

Pesquisadora: Aí... geralmente ela não vem, então, nesses dias?

Mauro: Nesses dias, não.

Mauro apresenta-se solidário a falta de atendimento quando a escola passa por alguma situação de falta de água, falta de luz elétrica ou situações similares. Mas, o mesmo não é possível verificar quando se trata da mudança no calendário escolar a respeito do atendimento em dias de Conselho de Classe. Para ele, o atendimento parcial atrapalha na logística da família de levar e buscar a criança na escola.

De acordo com Mauro, o ponto positivo do EDI é o seu corpo docente, enquanto o ponto negativo é a estrutura física da escola:

Mauro: Eu acho que o corpo docente, a direção, do que vocês... até quando não tem ferramentas pra ter aula e vocês ainda dão o jeito de vocês. Vocês remanejam daqui pra ali e no dia tem aula.

Pesquisadora: E se pudesse listar pontos negativos? Quais seriam e por quê?

Mauro: A estrutura da escola. Tá muito decadente. É o meu ponto de vista. Sempre tá tendo problema na infraestrutura: caindo teto, sem piso e eles não dão, ar condicionado quebrado que eles não vêm consertar.

Mauro acredita que, apesar dos problemas estruturais da escola, os professores, juntamente com a direção, procuram assegurar o atendimento, mantendo as aulas para as crianças.

Mauro conclui que a Educação Infantil pode ajudar no desenvolvimento de sua filha a partir do momento em que ela precisa aprender a conviver com outras pessoas, ele acredita que no ambiente escolar Isadora vai: “(...) aprender, eu acho, saber dosar o

espaço dela com relação aos outros”. Porém, acredita que hoje em dia o governo coloca “empecilhos no meio do caminho” que atrapalham a educação. Explica que, no seu tempo, o acesso a escola era facilitado, pois os pais podiam procurar vagas direto nas escolas, enquanto hoje em dia é necessário “estar no site, se não fizer no site, não tem como”. Também avalia que o ensino do seu tempo era “melhor”, pois: “Quando eu entrava, tinha que cantar o hino nacional. Hoje já não tem. Tem uma coisa... era mais, vamos supor assim, todo mundo em forma. Uma coisa mais organizada. Aí passou o tempo e eu acho que tá se perdendo esses valores”.

O relato de Mauro indica, primeiramente, a conjugação de duas motivações para a inserção da criança na Educação Infantil. No caso, o fato da família sinalizar a necessidade de trabalhar como fator principal da matrícula da filha na creche, não invalida sua compreensão sobre a escola como espaço de desenvolvimento infantil, aproximando sua percepção sobre essa etapa de ensino às concepções legais que definem a Educação Infantil como direito da criança.

Mauro também descreve o tipo de relação que mantém com a professora de sua filha. De acordo com seu relato, são recorrentes as conversas informais na porta da sala de aula, assim como as conversas via redes sociais e ligações telefônicas, além das conversas mais formais em reuniões. É possível pensar que a relação individualizada entre a professora e o responsável seja devido a função que este desempenha ao ser “pai-representante” da turma de sua filha. No entanto, Mauro também indica que, frequentemente, observa a professora conversando e aconselhando os demais pais na porta da sala em momentos que são demandadas a atenção da professora pelas famílias.

Pensando nas concepções legais que orientam a Educação Infantil, nos critérios definidos por Campos (BRASIL, 2009) e nas possíveis funções da creche frente à relação família-escola<sup>73</sup>, Mauro indica que as ações docentes apresentam o sentido de “tutoria” à medida que a professora orienta os pais nas questões relativas ao desenvolvimento das crianças e às dúvidas das famílias; “acolhimento” ao permitir que as famílias tenham acesso ao espaço escolar e sintam-se bem recebidos, principalmente, no período de adaptação da criança; “comunicação” ao definir que a professora é “aberta a conversa” com os pais e estabelece diversas vias de comunicação para isso; e, por fim, “parceria pedagógica” ao descrever ocasiões em que os pais são convidados para participarem de atividades desenvolvidas no EDI.

---

<sup>73</sup> Conforme quadro analítico apresentado e discutido no Capítulo 3, tópico 3.2.

Nesse sentido, é possível identificar uma correspondência entre os relatos de Mauro, as ações descritas pelas professoras entrevistadas e as concepções legais (BRASIL, 2009). Também é possível destacar as estratégias utilizadas pelas professoras e pelas famílias na relação entre ambos. A utilização das redes sociais é o principal instrumento não só de comunicação como, principalmente, de difusão das propostas pedagógicas realizadas pelas docentes para conhecimento das famílias. Mauro, inclusive, indica alguma compreensão sobre as propostas pedagógicas ao utilizar o termo “coordenação motora” como um dos objetivos das atividades desenvolvidas pela escola. Segundo o pai, as postagens sobre as atividades pedagógicas, via *Facebook*, são aliadas de outras estratégias de comunicação para “saber” e “acompanhar” o cotidiano escolar.

Segundo as descrições do responsável, podemos pensar que as práticas cotidianas exercidas pela professora de sua filha, assim como os diversos tipos de comunicação que estabelece com o pai, influencia a visão da família sobre a professora e sobre a própria escola. A professora é classificada como “segunda mãe” de Isadora, enquanto a escola é a extensão de sua casa. As percepções do pai indicam uma relação de proximidade e intimidade com a escola.

Por um lado, tais percepções sugerem a existência de um movimento interno da escola que preza pela presença e participação das famílias no cotidiano escolar. A visão sobre a escola como “extensão da casa” e da professora como “segunda mãe” pode tornar as relações mais pessoais e íntimas, por outro lado, pode transferir à escola e aos docentes responsabilidades que não cabem à instituição pública que o EDI representa. A reflexão aqui sinalizada dialoga com o argumento da professora Thaís, por exemplo, que defende manter certa distância das famílias para que estas entendam os limites da relação entre professores e pais. Ou ainda, faz pensar no caso descrito por Mauro a respeito da família que, a todo custo, queria deixar o filho no EDI mesmo depois do incidente do teto de gesso que desabou.

Nesse sentido, como indica Thin (2006), as apropriações das famílias sobre a lógica de socialização da escola pode tomar direção oposta do sentido escolar e institucional. Nesse caso, o entendimento da escola como extensão da casa e da professora como uma “mãe” pode gerar microconflitos a partir da interação de duas lógicas diferentes de socialização: a da casa e a da escola.



## **Caso 2 – Neila (mãe da Gisele)**

Neila tem 42 anos, é solteira e tem uma filha de 2 anos de idade, a Gisele. Elas moram no bairro do Catete, em uma casa de 4 cômodos: quarto, sala, cozinha e banheiro. Neila completou o Ensino Médio e trabalha como empregada doméstica.

Neila contou que matriculou Gisele na Educação Infantil porque precisava trabalhar:

Pesquisadora: Por que você decidiu matricular a Gisele na escola da Educação Infantil?

Neila: Então, porque eu preciso trabalhar e eu prefiro colocar na creche do que deixar com uma pessoa. Primeiro, porque na creche ela aprende, né? Aprende muitas coisas, eu acho! Também, a creche é mais confiável do que deixar com uma pessoa. Outra, também, que eu não teria como pagar alguém, né? Na creche, acho que é muito mais benefícios pra ela do que deixar com alguém.

No processo de matrícula, Neila contou com a ajuda de sua patroa para realizar o procedimento via matrícula online. Contou que a única opção disponível era o EDI em questão, pois no sistema não havia outras creches com vaga. Na época em que estava procurando uma instituição para filha, chegou a visitar outra escola no bairro do Catete, mas a direção da escola a informou que a matrícula só poderia ser feita pela internet. Sendo assim, se inscreveu no EDI e esperou a vaga na instituição. Contudo, Neila não soube dizer os detalhes desse processo, afirmando que foi sua patroa que realizou a matrícula online. Neila apenas esperou a ligação da escola confirmando a vaga e levou os documentos necessários para efetivar a matrícula.

Assim, sua filha, Gisele, iniciou sua vida escolar com 6 meses de idade, no ano de 2017, na turma em que eu era professora. Segundo a mãe, sua adaptação no Berçário I foi “super tranquila”, não sendo necessário nenhum tipo de redução de horário ou permanência da responsável na sala de aula.

Pesquisadora: Você lembra como foi a adaptação dela na escola?

Neila: Sim. Foi super tranquila. Ela nunca chorou. Eu nunca precisei ir lá na sala lá porque ela tava chorando. Eu ficava lá mesmo porque... Como é que fala? É rotina que fala? Tem outro nomezinho que fala. Mas nunca precisei ir lá porque ela tava chorando ou por algum motivo, entendeu.

Nesse período de adaptação, Neila não se recorda de como foi recepcionada na escola, comenta, apenas, que foi recebida de uma forma “normal”, sem “nada de mais e nem de menos”. Ao ser questionada se houve alguma reunião com os responsáveis no

seu primeiro contato com a escola de sua filha, Neila diz não se recordar: “Não. Acho que não. Acho... Eu não me lembro mais, Amanda. Eu não me lembro mais”.

Como fui professora da primeira turma em que Gisele foi aluna, recordo que houve duas reuniões realizadas no mesmo dia, no dia 03 de fevereiro de 2017. A primeira foi conduzida apenas pela direção da escola que apresentou a instituição, os docentes e agentes educacionais, além de regras e normas do EDI. Após, os pais eram conduzidos para a sala que seria do seu filho, para, então, conversar com os professores e seus agentes. Já na sala, iniciei apresentando a equipe e a trajetória profissional de cada educador, relatando a experiência de cada um na área, principalmente, na atuação no Berçário I. Em seguida, cada família pôde se apresentar, dizendo o nome dos pais, do filho, a idade, e descrevendo a criança da maneira que desejasse. Após, apresentei a rotina da turma informando, inicialmente, os horários das refeições para depois explicar o trabalho pedagógico que seria realizado. Após, conversamos sobre o período de adaptação e outros informes, como: uso obrigatório do uniforme; atenção aos horários de entrada e saída; material que deveria ficar na mochila; e uso da agenda. Finalizei a minha fala me colocando a disposição para futuras conversas e abri a fala aos pais.

Em 2018, Gisele passou a ser aluna da professora Camila, pertencendo agora à turma de Berçário II. Segundo a mãe, Gisele não apresentou dificuldades na adaptação à nova turma e educadores. Sobre a rotina de sua filha na creche e os projetos desenvolvidos pela escola nesse ano, Neila disse não ter conhecimento de ambos e lamentou:

Pesquisadora: Você conhece a rotina dela na escola atualmente?

Neila: Amanda, pra falar a verdade... Pra falar a verdade, eu não sei muito bem não.

Pesquisadora: Sabe não?

Neila: Não.

Pesquisadora: O que ela costuma fazer, quais atividades...

Neila: Não. Não sei te dizer. Eu sei até que é uma falha da minha parte... Entendeu? De não procurar saber...

A mesma resposta apresentou quando questionada sobre as reuniões. Neila disse ter sim reuniões, mas não sabe informar o que ocorre nelas, embora seja a própria que frequente os encontros ou o pai da criança que, também, acompanha as reuniões com os professores. Durante a entrevista, Neila apresentou constrangimento ao ter que responder as perguntas, limitando suas primeiras respostas ao “não lembro” ou “não

sei”. No decorrer da entrevista, Neila apresentou respostas mais elaboradas e descritivas.

Segunda a mãe, as informações pertinentes à turma de Gisele são transmitidas, principalmente, pelo Whatsapp. Além das redes sociais, nos horários de entrada e saída, a mãe tem informação sobre a filha através da agenda e da direção do EDI que fica recebendo as crianças e seus familiares na porta da escola. Na agenda, Neila relatou que, normalmente, recebe informações apenas da alimentação da filha, mas que há recados da professora quando essa precisa tratar de algum assunto “bem importante”.

Embora Neila não saiba descrever as atividades realizadas pela filha na escola, nem a frequência em que ocorre, ela acredita que são importantes para o desenvolvimento da criança. Todavia, relata acompanhar o desenvolvimento de Gisele na creche a partir dos relatórios de avaliação escritos pela professora. Afirma concordar com a descrição da filha:

Neila: Ela é bem tranquila. Assim, acho que na escola também. Nunca tive nenhuma queixa de... No primeiro semestre... é semestre que fala? Eu não sei também se foi na sua época, que ela era uma criança que gostava mais de brincar sozinha e tal, mas que ela participava das atividades. Mas, assim, no último relatório, era isso. Ela, aos poucos ela vai... tá desenvolvendo e se encaixando com as outras crianças. A gente já acha que ela interage super bem com as outras crianças. Mas ela é super tranquila, no geral.

Além do relatório, Neila contou que, antes mesmo de perguntar, a própria professora relata situações vividas pela filha na creche que pontuam seu desenvolvimento:

Pesquisadora: Você costuma conversar com a Camila, no caso, sobre o desenvolvimento da Gisele?

Neila: Sim.

Pesquisadora: Em quais momentos?

Neila: Às vezes, ela mesma me fala as coisas. Tipo: “a Gisele agora tá querendo comer sozinha. Agora já sabe falar ‘não’, ‘quero não’. Não sei o que”. Às vezes, eu pergunto pra ver se bate com o jeito dela de tá se comportando aqui com o jeito da creche e sempre bate, entendeu?

Pesquisadora: Essas conversas são no dia a dia, na entrada, na saída?

Neila: Na entrada e na saída. Às vezes na entrada, às vezes na saída, eu pergunto. Às vezes, ela mesma, até antes mesmo de eu perguntar, ela já me passa as coisas.

Na fala acima, Neila indica que a professora Camila tem a prática de compartilhar com a mãe situações cotidianas vividas pela filha na creche. Contudo,

quando questionada se a professora faz esse tipo de relato para as famílias, Neila afirma que não. Questiono, então, se há o compartilhamento de fotos das crianças realizando atividades, por exemplo. Mais uma vez, Neila afirma que não existe essa prática. No entanto, como observado por Mauro e até mesmo na página do Facebook do EDI, é possível acompanhar as atividades realizadas pela turma da professora Camila através das fotos compartilhadas pela mesma.

Sobre as expectativas a respeito de sua filha, Neila espera que ela, futuramente, exerça uma profissão de prestígio:

Neila: Ah, o melhor possível, né? Que ela, a cada dia, se desenvolva mais e mais e seja uma criança esperta, inteligente, que ela já demonstra, né? Ela é uma criança bem esperta até pra idade dela. Ela conhece as letras, conhece os números. Enfim, eu espero que... sei lá. A minha vontade... ela é tão pequena já pra tá falando isso, mas eu acho que ficaria muito orgulhosa se ela fosse uma médica, por exemplo.

Sobre os professores, Neila apresentou dificuldades em dizer quais seriam suas expectativas, afirmando não saber dizer. Após refazer a pergunta, Neila espera que os professores sejam, principalmente, pacientes:

Neila: (...) Ai, Amanda! Não sei falar!

Pesquisadora: Pode pensar... Não tem resposta nem certa e nem errada. É sua opinião mesmo. (...) O que você espera de um professor em relação a sua filha?

Neila: Que sejam assim carinhosos, né, pacientes porque criança tem fases e cada momento é uma fase diferente. A Gisele, por exemplo, cada vez que ela completava mais um mês, ela mudava de fase. Assim, agora ela tá numa *fasezinha* bem... tem vontade própria, né, fala “não”. Tudo fala “não”. Então, eu espero que os professores, assim, entendam as fases e saibam lidar com o momento dela, mas também não deixando ela fazer o que ela quer porque criança tem que ter limite dos pais e dos professores, assim, de todo mundo, dos educadores, né, das pessoas adultas e tal. Enfim, é isso. Que sejam pacientes e profissionais. Né?

Ao final de sua fala, Neila indica que o modo em que os professores lidam com as “fases” das crianças, sendo pacientes e disciplinando-as quando necessário, demonstra o profissionalismo dos docentes. Assim, sua expectativa é que eles saibam tratar sua filha de acordo com sua fase de crescimento.

A respeito da escola, Neila classificou a pergunta “o que você espera da escola da sua filha?” como uma “pergunta difícil”. Depois de alguns segundos em silêncio,

Neila responde que não sabe, mas que “sei lá, tratem a criança da melhor maneira possível”.

Quando, no entanto, questionada sobre o que os professores esperam dos seus alunos, Neila responde sem precisar de tempo para pensar:

Neila: Que sejam respeitados, né? Acho que o principal é que sejam respeitados pela criança, né. Isso também depende muito dos pais, né, de ensinarem seus filhos a respeitarem as pessoas e, principalmente, os professores. Porque professor é uma coisa assim, pra mim, na minha opinião, que eu acho que deveria ser pra todo mundo, é ser respeitado. Porque é ele quem ensina a gente... como é que eu vou falar? Acho que eles dão o melhor de si pra gente, até pra mim que eu já estudei. Então, eu acho que a gente nunca para de estudar, né. É só a gente querer, né. Então é isso. Eu acho que é ser respeitado.

A mãe atribui aos pais à responsabilidade de ensinar aos filhos o respeito aos professores. Para ela, os professores “dão o melhor de si” e por isso merecem ser respeitados não só pelas crianças, mas por adultos como ela que já estudaram e que, futuramente, podem voltar aos estudos. Dessa forma, acredita que os professores esperam que as famílias ensinem aos filhos “valores” e “limites” que garantem esse respeito aos professores. Para ela, hoje em dia, “os filhos que mandam nos pais” e que os pais estão “devendo à sociedade ensinar isso para os filhos”.

Neila finaliza sua fala dizendo que não tem nada de negativo para pontuar sobre o EDI, que é “tudo maravilhoso”. Acredita que é por causa da escola que a Gisele é uma criança “esperta”:

Neila: Acredito que se ela não tivesse na creche, ela estaria bem diferente do que ela tá hoje. Acho que a escola ajudou muito, absurdamente. Ela tá muito esperta e é por causa da escola. Porque ela... a escola ensina muita coisa boa pra ela. Não tem nada de negativo, não, pra falar da escola não!

Ao final da entrevista a mãe contou que Gisele não continuará no EDI devido a uma oportunidade que surgiu através da madrinha de sua filha. Ela foi matriculada, em 2019, numa escola particular localizada na zona sul da cidade. Relatou que não poderia imaginar, “nem nos seus melhores sonhos”, que teria a oportunidade de matricular a filha numa escola particular como essa em que a madrinha está arcando com as despesas financeiras. Caso contrário, não tiraria a Gisele do EDI, mas afirmou que “não seria ignorante de não aceitar” a proposta da madrinha.

Questionada se a nova escola de Gisele seria diferente do EDI em que estuda, Neila lamentou, mas afirmou que a diferença seria “absurda”, já que a escola particular oferece uma diversidade de atividades:

Neila: Infelizmente, Amanda, a escola pública é bem diferente da escola particular, né. Lá ela vai ter mais coisas que ela não tem nessa agora, que era pra ter. Não digo ter tudo que tem na outra, mas que, pelo menos, tivesse um pouco mais do que tem hoje em dia.

Pesquisadora: Você já chegou ir lá já, né, visitar a escola.

Neila: Sim. Lá ela vai fazer nataçãõ, vai fazer balé e lá ela vai ter... um tablet. Tem robótica. Eu não sei muito. Não sou bem informada nessas... né, mas você é bem informada, mais que eu. Você sabe o que eu tô falando. A escola é maravilhosa. Ela vai ter inglês, entendeu, que, infelizmente, na pública... a gente não tem, né?

Pesquisadora: E a estrutura da escola? Você gostou?

Neila: Sem palavras, Amanda. Sem palavras. Muito, muito, muito! É muito diferente, mas, enfim, não me arrependo nem um pouco de ter colocado a Gisele na creche. Nessa creche que ela tá agora, no EDI. Nem um pouco. Se eu tivesse que botar de novo, eu colocaria!

Na fala acima, Neila estabelece uma comparação entre a escola pública e a privada, indicando que, embora defina o EDI como uma instituição “maravilhosa” e sem pontos negativos, acredita que as condições oferecidas à criança pela escola privada são superiores às condições em que sua filha se encontrava no EDI. Listou, portanto, uma série de atividades oferecidas pela escola privada, das quais a filha não tinha acesso no EDI.

A partir dos relatos de Neila, podemos identificar que a motivação para a matrícula da filha na Educação Infantil apresenta aspectos similares ao caso de Mauro. Neila também indica a necessidade de trabalhar como principal motivo para matrícula, porém, destaca outras justificativas que caracterizam a creche como espaço de aprendizagem - onde “se aprende muitas coisas” - e segurança - “é mais confiável do que deixar com uma pessoa”.

Em relação ao tipo de contato que estabelece com a professora de sua filha, também destaca as redes sociais como um meio de comunicação entre as famílias e a escola, além do contato individualizado nas reuniões e conversas diárias nos horários de entrada e saída da escola.

### Caso 3 – Naira (mãe do Luan)

Naira tem 25 anos, é casada e tem um filho chamado Luan, de 2 anos de idade. A família mora próximo ao EDI, na comunidade onde a família da mãe cresceu e foi criada. A casa onde moram possui 4 cômodos, sendo: quarto, sala, cozinha e banheiro. Naira e seu marido completaram o Ensino Médio. Atualmente, ela trabalha como vendedora e ele como vigilante.

A família optou pela Educação Infantil para o filho, pois precisavam de um local para que o filho ficasse enquanto trabalhavam. Naira contou que da licença maternidade, resolveu “pedir conta” do seu trabalho para poder cuidar do filho porque não queria matricular o Luan na creche antes de ele completar 1 ano de idade.

Quando Luan estava com 9 meses de idade, o EDI inaugurou na comunidade em que mora. Naira, então, matriculou seu filho diretamente na escola, onde conseguiu vaga sem precisar aguardar em uma fila de espera. Após o ingresso do filho na Educação Infantil, a responsável voltou a procurar emprego, mas enfrentou dificuldades para conseguir um trabalho que respeitasse o horário da creche, sendo possível a mãe levar e buscar o filho.

Com menos de um ano de permanência no EDI, Luan precisou sair da unidade, pois sua família foi morar em Xerém, perto da casa dos avós paternos da criança, para que os pais conseguissem procurar por emprego. Nesse tempo, Luan estudava meio período em uma escola particular. Logo depois da mudança de bairro, Naira conseguiu um emprego na Gávea e, diariamente, fazia o trajeto de Xerém a Gávea o que tornou sua rotina cansativa. Por isso, Naira resolveu retornar para a comunidade em que vivia para ficar mais perto do seu trabalho.

Luan retornou, então, ao EDI depois de cinco meses distante. Naira realizou o mesmo processo de matrícula, sendo, dessa vez, necessário aguardar numa fila de espera. De acordo com a mãe, seu retorno à comunidade foi após conseguir, novamente, a vaga na creche:

Pesquisadora: Por que você decidiu matricular ele numa escola de Educação Infantil?

Naira: Primeiro porque eu precisava trabalhar. Quando eu tive ele, eu... voltando da licença maternidade, eu pedi conta. Não voltei mais *pro* trabalho pra ficar com ele em casa. Porque eu optei... porque eu não queria deixar ele em creche com menos de um ano. Aí depois que ele... aí abriu aqui. Ele entrou aqui [no EDI] *tava* com nove meses. Aí, eu não consegui emprego porque o emprego no horário da creche é difícil. Aí,

eu peguei... como minha sogra e meu sogro moram em Xerém, eu transferi ele pra lá. Tirei ele daqui. Chegando lá, quando ele tava com dois anos, eu botei ele numa escolinha meio período e aí consegui um emprego, quando *tava* morando em Xerém, aqui na Gávea. Então eu ficava muito tempo nas conduções. Aí, eu inscrevi ele aqui [no EDI] novamente. Ele foi chamado e eu voltei pra cá. Aí ele entrou no meio do ano passado.

Luan entrou no EDI em 2017, saiu no mesmo ano e retornou em 2018. No ano em que ingressou na unidade, Luan integrou a turma de Berçário II, na época conduzida pela professora Thaís. Em 2018, Luan passou para a turma de Maternal I, cuja professora era a Sabrina<sup>74</sup>.

Sobre a adaptação de Luan, Naira conta que embora o filho não chorasse, apresentou dificuldades para aceitar as alimentações na creche, principalmente o almoço. Em 2018, a questão persistiu sendo necessário reduzir o horário da criança, pois Luan não se alimentava no período da manhã.

Naira: Ele só queria tomar mamadeira. Aí foi um sufoco. A Thaís passou um sufoco com ele e, esse ano, a Sabrina passou com ele e eu também porque ele *tava* quase saindo em meio período. Se ele sáísse meio período, nem valia a pena trazer ele pra creche porque eu pego 16h00 no trabalho. Aí, eu dei uma vitamina pra ele, que me passaram, e ele voltou a comer tudo. Mas só isso. (...) Esse ano teve uma redução de horário por conta da comida porque ele não comia nada.

Embora indique a redução de horário como um problema para a sua família, Naira diz concordar com a decisão da professora e da direção. Contudo, afirma:

Naira: Eu até concordo porque a criança não pode ficar sem comer, né. Mas, assim, pra quem trabalha, é muito cansativo. Porque eu boto na creche... Eu botei mais na creche porque eu preciso. Eu preciso trabalhar. Não é nem pela educação que ele receberia na escola. Mas aí quando ele começou a sair cedo ficou muito ruim pra mim. Eu tinha que arrumar alguém pra ficar até às 16h00, até alguém ir buscar. Ficou pra um lado e pra outro. Entendeu? Eu acho ruim.

Naira indica que existe uma preocupação maior com o tempo de permanência do filho na unidade, do que com as oportunidades educacionais que podem ser oferecidas para ele na creche. Sua preocupação é justificada pela impossibilidade dos pais de ficarem com o filho quando este não pode permanecer na escola em horário integral.

---

<sup>74</sup> A professora Sabrina não foi entrevistada devido impossibilidades colocadas pela própria professora, conforme explicado no tópico 4.2.



Naira descreve a rotina do seu filho na creche a partir dos horários da refeição: “Eu sei que de manhã ela [a professora] faz, depois do café, ela faz uma roda pra cantar e 10h00 eles almoçam. 11h00 horas eles dormem até meio dia. Aí, depois, de tarde, acho que 13h00, eles tomam o lanche e depois fazem alguma atividade”. Naira não soube dizer se existe algum projeto desenvolvido pela escola para organizar as atividades da turma. Citou apenas a gincana que ocorreu no 4º bimestre, época que ocorreu a entrevista, como atividade conhecida por ela naquele momento.

Naira relatou que costuma participar dos eventos e atividades promovidas pela instituição, como foi o caso da sua participação na gincana, e quando não pode comparecer devido o trabalho, um de seus familiares a substitui de modo que Luan “nunca fica sozinho”. Avalia, no entanto, que apenas a metade das famílias da turma de seu filho costuma participar das atividades. Para ela, o motivo seria “falta de interesse”, já que se trata, em alguns casos, de pais que não trabalham:

Pesquisador: Como você acha que é a participação da turma?

Naira: Na minha turma, assim, a metade costuma participar bastante.

Pesquisador: A metade?

Naira: É. Um pouco mais da metade, mas tem algumas pessoas assim que não participam muito.

Pesquisador: Você saberia dizer por quais motivos não tem a participação de todas as famílias?

Naira: Eu acho que é porque não tem interesse.

Pesquisador: Não tem interesse?

Naira: É. Acho que é falta de interesse.

Pesquisador: Mas em que sentido? Assim... Por que você acha que é falta de interesse?

Naira: Porque são pessoas que não trabalham, que não tem o que fazer e que poderiam estar aqui, que poderiam participar mais e não participam por... Estar sem vontade. Porque não tem vontade.

O discurso de Naira corrobora com a visão das professoras entrevistadas ao associar a não participação das famílias à falta de interesse dos pais pelas atividades desenvolvidas na escola. Também traz a questão do trabalho como justificativa para a participação ou não dos pais. No caso, o fato dos pais não trabalharem justifica o argumento de que existe uma falta de interesse que leva os pais a não estarem presentes quando são solicitados. Segundo a mãe, as atividades que contam a participação das

famílias ocorrem, pelo menos, uma vez a cada bimestre. Sendo elas: reuniões, “jantar com os filhos” (Degustação<sup>75</sup>) e “família na escola” (Brincar Sem Muros<sup>76</sup>).

Sobre a frequência de Luan às aulas, a mãe relata que, nos dias de sua folga, não costuma levar o filho à escola, pois aproveita esses dias para estar com Luan, já que nos finais de semana e feriados também precisa trabalhar. Além dessas ocasiões, Luan também apresenta falta quando precisa passar o final de semana na casa dos avós em Xerém:

Pesquisadora: Geralmente, quais são os motivos que levam o seu filho a faltar?

Naira: Geralmente quando eu *tô* de folga. Eu costumo não trazer ele. Às vezes, eu trago sim mas, às vezes, eu deixo ele em casa porque trabalho fim de semana, trabalho feriado e aí a minha folga é no meio da semana. Eu fico com pena de mandar ele pra creche. Doente ele quase não fica. No início, ele ficava muito, mas agora ele quase não fica. E, às vezes, quando eu não tenho... Por exemplo, feriado na quinta-feira. Sexta-feira enforcou aqui. Aí, eu não tenho ninguém pra ficar com ele e aí eu mando ele pra minha sogra em Xerém. Aí... Então, às vezes, acaba que segunda não tem ninguém pra trazer ele. Ele falta na segunda pra poder vir na terça.

(...)

Pesquisadora: Por que você falou assim: “ah, eu fico com pena dele de trazer ele” quando você *tá* de folga?

Naira: Porque ele já fica sem mim nos feriados. Ele fica final de semana ou com meu pai ou com minha mãe. Ele fica sem mim no final de semana, no feriado. Poderia estar comigo e eu não posso por causa do trabalho. Aí acaba que, por exemplo, ontem eu *tava* de folga. Eu *tava* me sentindo muito mal. Falei: “ah, eu não vou descer com ele de manhã. Vou ficar com ele em casa”. Aí, faltou.

A questão do trabalho é recorrente no discurso de Naira para explicar os motivos da frequência escolar do seu filho como para justificar suas faltas. As obrigações temporais da atividade profissional, assim como as condições de existência da família de Luan, afetam tanto nas relações dos pais com a escola como nas estratégias de relacionar-se com o filho. Como indica a literatura apresentada nessa tese, as famílias, por vezes, lidam com a ambiguidade do desejo de cuidar dos filhos, ao mesmo tempo

<sup>75</sup> Atividade que ocorre por determinação da SME, segundo calendário estipulado pela CRE, que consiste em convidar as famílias para participarem de uma das refeições com as crianças. Geralmente, a degustação ocorre no horário do jantar das crianças.

<sup>76</sup> Bimestralmente, por indicação da CRE, a escola deve realizar uma atividade que inclua as famílias na proposta pedagógica. O objetivo é ter um momento de brincadeira entre os pais e filhos no ambiente escolar. Durante a pesquisa, não foi encontrado nenhum documento que oficialize essa proposta. Segundo a direção do EDI, a CRE apenas manda um e-mail para a unidade escolar sugerindo atividades e datas.

em que precisam enfrentar a precariedade de suas condições sociais ou dar continuidade aos projetos de vida profissional e familiar (THIN, 2006; MARANHÃO; SARTI, 2008; CERLETTI, 2010; ROMANELLI, 2013) . O caso de Naira é exemplar ao retratar essa ambiguidade na relação que sua família estabelece com a escola e com a criança.

Naira descreve seu filho como simpático, carismático e inteligente, mas também é egoísta quando precisa compartilhar seus brinquedos. Nas avaliações feitas pela professora, a mãe diz concordar com os apontamentos listados no relatório e que “sempre vê o filho e concorda” com as palavras da professora.

A responsável costuma conversar com a professora sobre o desenvolvimento do filho, principalmente no horário da entrada e nas reuniões:

Pesquisadora: Em quais momentos geralmente acontece essa conversa?

Naira: Geralmente quando ele aprendeu alguma coisa: “ah, ele aprendeu aquilo!” Aí professora fala: “Sim! E estimula tal coisa mais pra ver se ele consegue...” Muitas vezes também coisas que ele aprende aqui que, em casa, eu coloco e ele aprende. Por exemplo, as cores em inglês a professora apresentou aqui e, quando ele chegou em casa, ele começou a ver vídeo e começou a perguntar. Ele sabe de tudo.

Segundo Naira, o principal meio de comunicação da professora com as famílias é o *Whatsapp*. Por essa via, ela compartilha o dia a dia das crianças através de fotos e vídeos. Também cita o *Facebook* da escola como meio das famílias observarem as atividades realizadas pelas crianças.

Sobre as expectativas da mãe, espera que o filho faça atividades extraescolares e conclua os estudos ao se formar numa faculdade:

Pesquisadora: O que você espera do seu filho futuramente? Quais são as expectativas que você tem sobre ele?

Naira: Eu tenho todas as expectativas possíveis [risos]! Assim de, daqui alguns anos, colocar ele numa escola e eu já tentei inscrever ele esse ano pra ver se ele passa. Com seis anos, eu quero botar ele num colégio federal. Quero botar ele num esporte, botar num inglês e, com certeza, sair da escola pra faculdade. Só quero que ele trabalhe depois que terminar a faculdade.

Naira citou os Colégios de Aplicação da UFRJ, da UERJ, o Pedro II, a FAETEC e o Colégio Militar, como escolas que pretende inscrever seu filho, pois, são escolas onde o “ensino é melhor” e “as crianças convivem melhor”. Para Naira, o problema do colégio público é o alunado e suas famílias desinteressadas:

Pesquisadora: Você tem essa vontade de matriculá-lo nesse tipo de escola por quê?

Naira: Porque eu acho que o ensino é melhor. Não é nem o ensino. Eu acho que as crianças que convivem são melhores. Assim... Porque eu estudei em colégio público, em colégio municipal. Falam que amizade não influencia. Influencia sim! Tem muita gente que a mãe é interessada nessas escolas, e tem gente que... a mãe só coloca lá por colocar. Então, eu acho que eu botando numa escola melhor, com pais interessados... e é um colégio público, no qual, eu também tenho direito. Eu acho que vai ser melhor pra educação dele. Os professores não... Os professores são maravilhosos. Os professores que me davam aula davam aula em escola particular. Só que não são os professores. São os alunos.

A fala de Naira expressa sua visão sobre a educação pública, no caso, a educação municipal. Para ela, a escola pública municipal é composta por pais que não se interessam pela educação dos filhos e, esse fato, reflete no tipo de alunado da escola: alunos que não são boa influência para o seu filho. O oposto é atribuído às escolas públicas federais e estaduais que selecionam seus alunos a partir de provas ou sorteio.

A percepção de Naira a respeito da educação pública municipal apresenta semelhanças com as percepções das professoras entrevistadas. Do mesmo modo que as professoras Alice, Denise, Thais e Fernanda caracterizam a escola pública como lugar de famílias desinteressadas e preocupadas, primeiramente, com o serviço assistencial, Naira também constrói sua visão da escola pública municipal baseando-se em estereótipos que colocam as famílias pertencentes à escola pública como inferiores, cujas crianças são más influências para o seu filho. Nesse sentido, é possível pensar que não são apenas os professores que tendem a ter uma imagem estereotipada das famílias que estão inseridas na educação pública, a mesma percepção pode ser encontrada entre os pais a respeito de seus pares.

Sobre os professores, Naira apresenta uma visão diferente daquela direcionada aos pais. Para ela, os professores são “maravilhosos”, inclusive, destaca o fato de muitos também darem aula em escolas particulares. A mesma diferenciação é possível observar no discurso dos professores.

A respeito dos professores do EDI, Naira diz estar, especialmente, satisfeita com a professora do seu filho e espera que os professores da unidade continuem como estão:

Naira: Eu espero só que eles continuem do jeito que tão porque eu acho que não tem como melhorar. Eu *tô* muito satisfeita esse ano. Não que os outros anos tenham sido ruins, mas eu *tô* muito satisfeita como a professora dele agora. *Tô* muito satisfeita com ela. Eu acho ela maravilhosa. Eu acho ela super interessada. Ela sempre conta pra gente o que *tá* acontecendo, o que eles estão trabalhando. Eu acho ela muito boa.

Para Naira, a professora Sabrina atende suas expectativas enquanto docente do seu filho. Já em relação à escola, Naira espera melhoras estruturais. Cita como exemplo a questão do rebaixamento de gesso que cedeu:

Naira: Eu espero que continue e que... Assim tenha melhoras, não dentro da escola, mas na [estrutura] física que é uma coisa assim... Por exemplo, o teto que caiu. Eu sei que não depende da escola, da diretoria. Vem de uma coisa maior. Eu espero que, assim, não se acabe. Que acabe não deixando pra lá.

A mãe acredita que os professores esperam que as crianças aprendam cada vez mais. Enquanto sobre os pais, eles esperam que sejam mais “interessados”:

Pesquisadora: E o que você acha que eles esperam de vocês pais, das famílias?

Naira: Que sejamos interessados, que venhamos na reunião, que participe. Eu acho que a escola precisa de pais participantes. Essa é a grande questão. Nem todos os pais são participantes.

Naira conclui que no EDI há um grupo maior de pais participativos do que aqueles que não estão presentes nas reuniões e eventos promovidos pela escola.

Sobre os pontos positivos e negativos da instituição, Naira relata sua insatisfação com a falta de atendimento em dias que seriam letivos:

Naira: Uma coisa que eu acho negativo, que eu não sei se é só aqui, é, assim, a questão de chegar aqui e não ter aula. Aconteceu já algumas vezes e eu *tava* trabalhando de manhã. Teve uma vez que eu tive que levar ele para o trabalho por não ter aula e sair cedo.

Naira relata que, em geral, os motivos para a suspensão das aulas são devido à falta de água, falta de luz ou Centro de Estudos. Para ela, a escola precisaria de estratégias para lidar com esses imprevistos como, por exemplo, ter um gerador para os dias de falta de luz. Em relação à falta de água, expressa que não entende os motivos de não encherem a cisterna para que não ocorra esse tipo de problema. E sobre os Centros de Estudo, se mostra insatisfeita com os novos centros de estudos parciais. Para ela, o Centro de Estudo integral era o suficiente para a organização dos professores. Naira expõe que, nessas situações, é pega desprevenida: “Porque é uma coisa assim: ‘não tem aula’. E aí? A gente tá confiando que a criança tem aula. Então, eu acho que esses são os pontos negativos: sair cedo e não ter aula”.

Vale lembrar que, com exceção das situações de falta de água e luz que ocorreram, em 2018, apenas três vezes, os Centros de Estudos são previamente definidos, segundo calendário da SME que é fixado no mural do EDI, além de ser possível acessá-lo via endereço eletrônico da SME.

Como ponto positivo do EDI, Naira destaca a relação da escola com as famílias:

Pesquisadora: E se você pudesse listar pontos positivos da escola do seu filho, quais seriam e por quê?

Naira: Perto de casa, em primeiro lugar. Segundo é... Eles procuram que a família esteja na escola. Eu acho uma coisa bem legal, que a família participe da vida escolar do aluno. Deixa ver o que mais... Acho que só.

Naira termina sua fala defendendo a importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança:

Naira: Eu acho que [a importância da Educação Infantil é] no desenvolvimento em geral porque se ele, nunca tivesse ido pra escola, com certeza ele seria muito mais atrasado. Não saberia as coisas. Hoje, ele já conhece o nome dele, conhece o nome das cores em inglês e português. A coordenação motora que ele não tinha e agora ele faz tudo em casa com a coordenação. Fica pulando de um pé só. No caso é psicomotora, né? Tudo isso eles trabalham desde bebê aqui. Eu acho que foi muito importante botar ele na creche. Ele desenvolveu bastante a fala, a andar, a comer nos horários certos. Acho que num todo, em geral, eu acho que a criança que não tem uma Educação Infantil, quando chega na escola com seis anos, que é obrigatório, meio que fica meio atrasado. Porque nunca brincou. Nunca teve convívio com outras crianças. Eu acho que tudo isso conta.

Durante o discurso de Naira, a Educação Infantil aparece, inicialmente, como espaço alternativo, público e gratuito, para a criança estar enquanto os pais estão trabalhando. Contudo, à medida que a mãe descreve a rotina escolar do filho, as relações estabelecidas entre professores e famílias e as atividades pedagógicas, observa-se que a educação ocupa outro espaço: o lugar onde a criança aprende e se desenvolve. Falas como “coordenação motora”, “psicomotora”, “convívio com outras crianças” são indicativos de que a mãe adquiriu certa compreensão sobre a Educação Infantil. É possível associar a possibilidade de mudança das percepções das famílias sobre a Educação Infantil às estratégias de interação e participação dos pais no cotidiano escolar através das reuniões, eventos, conversas informais com os professores e interações via redes sociais.

#### **Caso 4 – Keila (mãe da Vanessa)**

Keila tem 44 anos, é casada e tem 2 filhos, Ivan de 7 anos e Vanessa de 4 anos de idade. A família mora próximo ao EDI, na comunidade onde a mãe cresceu e foi criada. A casa onde moram possui 7 cômodos, sendo: 2 quartos, 2 banheiros, 2 salas e 1 cozinha. Keila possui Ensino Médio completo, com formação técnica em Administração e trabalha, atualmente, como auxiliar de contabilidade. Seu marido não concluiu o Ensino Médio e, atualmente, está desempregado. Seus filhos são estudantes, estando o mais velho no 1º ano do Ensino Fundamental e a mais nova no Maternal II, na turma da professora Maria.

Ambos estudaram no EDI foco deste estudo. Segundo a mãe, Ivan foi matriculado na Educação Infantil com três anos, enquanto Vanessa ingressou na creche aos 6 meses de idade. Indicou dois motivos que justificam sua opção por matricular seus filhos no EDI. Primeiramente, pontuou a questão da proximidade da instituição com o local de moradia da família, em seguida, disse acreditar na importância da escola para as crianças.

Pesquisadora: Por que você decidiu matricular tanto o Ivan quanto a Vanessa aqui? Numa escola de Educação Infantil?

Keila: Porque é próximo a residência e porque eu acho que era importante, né? (...) A Vanessa teve mais sorte de ir pro colégio, pra creche com seis meses.

Keila contou que realizou a matrícula de ambos diretamente na escola. Acredita que não precisou realizar a matrícula *online*, pois, na época que Ivan foi matriculado, a escola estava sendo inaugurada, tendo assim vagas disponíveis. Já no caso de Vanessa, a mãe relatou que conseguiu a vaga com facilidade: “Da Vanessa também foi fácil porque ele [o irmão] já estava aqui. Então tem aquele processo de... como já tem um filho, dão prioridade pro irmão”. Segundo a mãe, o procedimento que precisou realizar foi, apenas, deixar os documentos necessários na escola para efetuar a matrícula dos filhos.

Ao relatar o processo de matrícula no EDI, Keila relatou os procedimentos que precisou realizar para a transferência de Ivan quando este transitou da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Contou que realizou a matrícula *online*, pois queria matricular o filho na Escola Municipal Minas Gerais. A mãe optou por essa escola por ter parentes que já estudaram ali e por ser “bem elogiada”: “É escola padrão”. Contou

que no momento de listar as opções de escola, preencheu apenas o nome da E.M. Minas Gerais e esperou o sorteio:

Keila: (...) ele foi online e eu tive sorte. A diretora... ele tá na Urca, no Minas Gerais. A diretora mesmo falou: “Nossa, mãe! Você teve muita sorte. Tem mãe tentando tem quatro anos”. E eu, de cara, já consegui. Aí, tem gente que fala assim: “ah, você conseguiu porque você tem contatos.” Não. Não foi isso. Acho que o pessoal confunde as coisas, sabe? (...) Me inscrevi online e ele foi sorteado.

No entanto, Keila disse “pensar lá na frente”, pois, embora esteja gostando, a E.M. Minas Gerais oferece ensino até o 9º ano e fica longe do seu local de trabalho. Sendo assim, anualmente tenta acesso à vaga, via sorteio, no Colégio Pedro II por ter oferta educacional até o Ensino Médio.

Pesquisadora: E você está gostando de lá [E.M. Minas Gerais]?

Keila: Nossa, gosto! Só que eu já *tô* pensando na frente. Lá só vai até o 9º ano. Aí, eu *tô* tentando colocar ele no Pedro II. Gosto muito da diretora, da professora, da inspetora, mas eu queria já passar. Também é meio contramão. Claro que eu tenho ajuda de uma carona. Dá pra ir pro trabalho depois, mas eu queria ele mais próximo do meu trabalho e o Pedro II não é tão ruim assim. Não é ruim, né?! Também é concorrido. É o segundo ano que eu vou tentar pra ele lá. Aí paga uma inscrição. Por enquanto ele tá pagando inscrição. Depois ele vai ter que fazer prova, se eu não conseguir.

Sobre o EDI em questão, Keila relatou que Ivan apresentou dificuldade em se adaptar nas primeiras semanas. Sua primeira turma no EDI foi com a professora Denise, no Maternal II. A mãe relata que, embora entenda que cada um tenha uma maneira de ser, o jeito da professora de receber seu filho pode ter contribuído para as dificuldades no processo de adaptação.

Keila: Foi um pouquinho complicado, assim umas duas semanas. Porque lá eles acolhiam muito bem. Não *tô* falando que aqui não acolha. Acolhia super bem mesmo, sabe? Ele demorou um pouquinho a se adaptar e também teve assim... cada um é cada um, né? Ninguém é igual a ninguém. A recepção que ele tinha da professora, de chegada, não era aquela coisa acolhedora [era]: “Bom dia! Vamos entrar!”. Cada um tem o seu jeito e eu entendo, entendeu? Foi um pouquinho difícil (...)

Keila contou que, além da dificuldade do filho de se adaptar, ela teve lidar com o fato da professora Denise achar que seu filho tinha hiperatividade. Como estratégia para



resolver a questão levantada pela professora, Keila pediu para a diretora da creche filantrópica, que Ivan estudava no ano anterior a sua entrada no EDI, fosse até a nova escola para conversar com a diretora sobre o comportamento do filho.

Keila: Aí, eu tive um probleminha porque ele é levado, né. Estavam achando que ele era hiperativo, mas eu já sabia que não era, e como eu tinha contato com a diretora de lá, eu pedi pra ela vir conversar com a diretora que ele só estava querendo conhecer, estava se explorando e explorando todo mundo, né?

Pesquisadora: Então a diretora da outra creche veio aqui?

Keila: Veio. Como tenho contato e tenho intimidade com ela (...) eu falei: “ah, a senhora não pode ir lá pra conversar com a diretora? Explicar como que é o Ivan, deixar...”. Aí ela veio e realmente conversou e logo em seguida a diretora viu que... ele ficou numa boa. Não tinha aquilo, entendeu?

(...)

Keila: (...) eu consigo pegar intimidade e contato com os outros e... não sou chata com eles. Lá [na creche anterior] eles tinham... lá ele tinha isso, entendeu? Aqui já é um pouco mais... rígido. A Denise, ela é meio... entendeu? Mas, uma ótima pessoa. Tem os problemas dela, é claro, mas nada que não fosse superado e superamos tudo, graças a Deus.

Keila contou que aos poucos Ivan começou a gostar da escola e que, logo após um mês de sua adaptação, a professora Denise entrou de licença médica. Com seu afastamento, a turma de Ivan foi assumida pela professora Vilma. Conclui que a substituição da Denise pela Vilma foi “maravilhosa”, mas, afirma que as duas professoras são “excelentes”.

Em relação à adaptação de Vanessa, a mãe conta que a filha era mais “enjoada”, pois chorava muito. Contudo atribui tal comportamento ao jeito da filha que apresenta a característica de ser tímida e desconfiada.

Keila relatou que em nenhum dos casos, tanto na adaptação do Ivan quanto da Vanessa, foi necessário algum tipo de intervenção ou estratégia como a redução do horário de permanência na escola. Foram necessárias, apenas, conversas com os professores dos seus filhos, como ocorreu, principalmente, em relação ao Ivan.

Segundo a mãe, seus filhos e sua família foram bem recebidos no primeiro contato com a instituição e que preza por ter um bom relacionamento com todos os funcionários da escola:

Pesquisadora: E como é que vocês, tanto no caso quando Ivan entrou na escola e depois a Vanessa, como a sua família foi recebida aqui na

instituição, pelos professores? Qual foi a sensação, a percepção de vocês em relação a esse primeiro contato?

Keila: É aquilo que eu te falei antes. Eu consigo pegar amizade, entre aspas, né? Eu prefiro assim do que ser uma pessoa rígida. A agente fala assim: “ah, a Vanessa foi mordida”. “Arrancou o dedo?”. “Não!”. “Então, tá tranquilo!”. Sabe? Sempre fui muito bem recebida e espero que eu tenha, também, passado alguma coisa pra vocês nesse sentido também, de retribuir. Falam até assim: “Ah, a Keila é puxa saco”. Não. Não sou puxa saco. Imagina! Acho que a gente tem que lidar com a pessoa como você quisesse ser recebida, né? Seria chato ficar falando toda hora: “Ah, que coisa!”. Reclamando, né, do funcionário, do professor, do aluno. Não. Eu realmente não tenho problema com essas coisas, não.

Atualmente, ano em que a entrevista ocorreu, Vanessa é a única filha que continua no EDI. A mãe relata que a filha continua tímida, mas que não apresenta dificuldades em se adaptar aos novos professores, à medida que muda de turma com o passar dos anos.

Matriculada, em 2018, na turma de Maternal II, com a professora Maria, Keila afirma ter conhecimento da rotina de sua filha através da agenda.

Pesquisadora: Você conhece a rotina dela na escola? O que ela costuma fazer? Se tem horário, quais são esses horários?

Keila: Eu vejo pela agenda só, porque eles [os filhos] não são muito de falar. Eu chego e pergunto: “como é que foi na creche? Como é que foi no colégio?” Eles não são de comentar muito. Agora que ela tá se soltando um pouco. Eu sei que tem a colação, né. Aí vem uma atividazinha, depois vem almoço, dorme e aí vem o jantar, vão *pro* parquinho. Eu sei mais ou menos isso. E vou vendo pela agenda.

Já sobre os projetos que a escola desenvolve Keila não soube responder. No entanto, citou que, na época em que seu filho estudava no EDI, havia aulas de educação física, mas o professor se acidentou e sua falta não foi substituída. Nesse momento, Keila contou que estava tentando algum tipo de convênio com professores que, voluntariamente, podiam desenvolver esse trabalho com as crianças:

Pesquisadora: Você conhece, sabe me dizer algum projeto que a escola desenvolve? Se a escola desenvolve algum projeto, que projetos são esses?

Keila: Não. Não sei. Quando o Isaque *tava* aqui, eu soube... ele tinha Educação Física. Inclusive, a gente *tava* até tentando ver alguma outra coisa pra colocar aqui. Mas aí não. Só sei que era Educação Física. O rapaz se acidentou e não voltou mais.

Pesquisadora: Você falou que *tava* tentando. Como assim?

Keila: É porque tem gente que faz essas coisas de graça, né?

Pesquisadora: Ah, tá. Tipo voluntário?

Keila: Isso. E aí, a gente *tava* pensando no jiu-jitsu ou numa outra atividade pra criança, além da Educação Física. Ou pegar uma também... uma escola dessas, que ajuda a outra escola né, pra melhorar, ter mais coisas pras crianças fazerem. Mas aí não deu certo. Porque um só querendo é difícil, né? É complicado. Têm pais que... vamos dizer assim, que acham que colégio é o depósito. “Eu preciso trabalhar.” Não é bem assim. Eu preciso ajudar a escola pra escola também ajudar o meu filho. Eu não posso só cobrar. Eu tenho que também fazer por onde, né? Eu acho que... é por aí. A escola não é só da direção, não é só dos professores. Eu acho que os pais não entendem isso. Querem cobrar sem doar nada. É só botar a criança aqui. Bem, na minha cabeça, não é assim. Não sei se eu tô pensando errado, né.

Pesquisadora: Mas você chegou a conversar, socializar com os pais essa ideia de botar...

Keila: [interrompe] A gente tinha sempre reuniões. Falava mas é aquela acomodação, né? “Ela sabe, ela faz, ela se vira.” Então é um jogando nas costas de quem quer mais, né? Assim... não tinha uma coletividade. Tem a vontade, mas não tem a garra. Aí fica difícil, né? (...) Aí, eu acabava sendo a chata querendo coisa demais. Não é. É o bem-estar. É querer ter um nome pra instituição... *pro* EDI. Ah, eu queria muito: “Poxa! Nossa! Aquilo lá é bom. Tem isso, tem aquilo”. Entendeu? “Funciona. É legal”. Mas enfim...

Destaca-se na fala acima a ideia, também presente no discurso dos professores, da escola como “depósito” a partir do momento em que os pais não participam das questões relativas à unidade escolar. No caso, Keila compara suas ações e preocupações com os demais pais, caracterizando aqueles que não pensam e agem da mesma forma que ela, como pais acomodados, que não estão dispostos a ajudar a escola e, ao contrário, só apresentam cobranças à gestão e aos professores. Keila também critica os pais que esperam dela, mãe representante, um protagonismo frente aos desejos das famílias, enquanto ela espera que os pais se organizem coletivamente.

Para Keila, a escola promove com frequência atividades que envolvem os pais, mas existe uma baixa participação das famílias, também, devido ao horário em que costumam realizar as atividades. Segundo a mãe, geralmente, os eventos que contam com a participação dos pais são marcados no período da tarde, trinta minutos antes do horário da saída das crianças. Para Keila, a locomoção do trabalho para a escola é um agravante para as famílias comparecerem às atividades.

Keila: (...) umas 15 horas da tarde pra se locomover do trabalho pra chegar aqui [no EDI], eu teria que sair, no caso, umas 14 horas. Mas tem gente que teria que sair 13 horas da tarde. Aí perde a tarde do trabalho, né? Então, eu acho que, por conta de horário, às vezes não fica tão

produtivo o que vocês querem passar pra gente.

No entanto, a questão do horário não explica a ausência dos pais nas reuniões com os responsáveis que, geralmente, são marcadas em dias letivos, no horário da entrada ou em dias de sábado, na parte da manhã. Segundo Keila, nas reuniões os professores “falam sobre as atividades, sobre o aluno, né, sobre o que querem passar pra gente”. Keila disse frequentar “sempre” as reuniões, assim como outras atividades que contam com sua participação e quando não pode comparecer, algum representante da sua família a substitui para acompanhar sua filha.

Vanessa não apresenta faltas constantes, apenas quando está doente. Nas palavras da mãe:

Pesquisadora: Geralmente, quais são os motivos que levam os seus filhos a faltarem às aulas?

Keila: Ih, não faltam. Eu acho isso o cúmulo do absurdo. Uma vez, o Ivan chegou: “Ah, mãe, deixa eu assistir um filme? Aí, amanhã eu não vou [à escola]”. “Não. Você vai sim”. Porque pega o hábito, né? Se a criança passa a faltar um dia, ela vai ver que pode faltar pro resto da vida, né? Não! Tem que ir *pro* colégio sim. Falta, só estiver doente.

Keila relatou ter conhecimento dos relatórios de avaliação do desenvolvimento de sua filha e diz concordar com as descrições das características de Vanessa:

Keila: Sim. Eu não consigo entender como é que vocês captam cada criancinha. Porque de vinte [crianças] vocês saberem de tudo, assim, tão certo. Eu acho assim, surreal. Tem que ter o dom porque... eu fico assim: “Gente, é ela [Vanessa] aqui nesse papel, nesse relatório”. Eu nunca nem discuti.

Além de acompanhar o desenvolvimento de sua filha através da participação nas reuniões e leitura dos relatórios, Keila afirma conversar com frequência com todos os professores da escola, pois tem a necessidade de conhecê-los, até mesmo para saber quem pode ser o próximo professor de sua filha:

Pesquisadora: Você costuma conversar com os professores sobre o desenvolvimento dela na escola?

Keila: Converso com todos (risos). E nem quem é professor, eu converso (risos). Eu gosto disso. Eu quero saber quem é que vai pegar ela lá na frente. Não sei o que é isso. Eu gosto de ter esse contato, entendeu? Não é só porque é a professora da minha filha, não! Eu quero conhecer todas elas, os agentes.

Pesquisadora: Em quais momentos, geralmente, ocorre essa conversa com os professores?

Keila: Ah, quando eu venho na reunião, quando venho em alguma apresentação, quando venho deixar...

Keila costuma priorizar as conversas formais, em reuniões, quando quer tratar de algum assunto sobre a filha, mas também utiliza o *Whatsapp* para conversar com a professora de sua filha e com a diretora da escola. Conta que sempre foi bem recebida pelos professores e que nunca recebeu um “não pode” quando solicitou uma reunião individualizada.

Para Keila, a professora Maria sempre tenta compartilhar com os pais o cotidiano das crianças ao contar sobre as situações que ocorreram no dia ou mandando fotos das atividades via redes sociais.

Sobre as expectativas da mãe sobre sua filha, Keila espera que Vanessa melhore seu comportamento diante, principalmente, os seus pais:

Keila: Eu queria que ela fosse mais, assim, menos turrona. (...) Ela é uma criança de quatro anos. Tentar peitar o pai e a mãe eu acho que é um pouco demais. Não sei onde a gente tá errando. Eu só espero isso dela, que ela melhore esse lado dela, né? Se tiver na personalidade, infelizmente, ela vai levar lá fora. Porque em casa a gente ainda consegue contornar ou deixa passar, que, infelizmente, a gente deixa passar. Mas esse lado dela é meio negativo pra mim. E, assim, eu não tenho muita paciência. O pai ainda sabe lidar, conversar. Eu não. Posso até passar uma imagem de tranquilidade, de calma, mas eu não sou. (...) Mas esse lado eu queria que ela melhorasse. Fosse uma excelente filha, uma profissional... Tudo de bom que uma mãe possa querer pra um filho. Eu acho que não existe uma mãe que deseja mal pro filho, né? Queria, assim, que ela fosse exemplar.

Em relação a sua expectativa sobre os professores, Keila espera que os professores continuem sendo como são: atenciosos e carinhosos. Já sobre a escola, seu desejo é que a instituição ofereça atividades externas e outras disciplinas, como Educação Física e Artes.

Keila: Eu não tenho o que falar da escola. É aquilo: eu tenho um contato com vocês [professores] muito bom. Eu não tenho o que reclamar. Queria sim que tivesse mais atividades, mais fora [da unidade] e mais atividades com eles, assim, de outra disciplina: Educação Física ou uma Arte, teatrinho...

Keila acredita que os professores esperam que seus alunos aprendam, assim como ela também espera dos filhos:

Pesquisadora: O que você acha que os professores esperam da sua filha?

Keila: Eu espero que ela... aprenda, né. É tão bom ouvir assim: “Olha, ela se enturmou. Tá seguindo a turma”. Eu acho chato quando uma criança fica pra trás. Graças a Deus, eu não tenho problema com a Vanessa ou com o Igor em relação a isso. Eles conseguem seguir a turma. Isso pra mim e pra professora, também, acho, que deve ser muito bom, né.

A respeito das expectativas dos professores sobre as famílias, Keila acredita que os mesmo esperam que os pais sejam “mais presentes”:

Pesquisadora: O que você acha que os professores esperam das famílias, de vocês pais?

Keila: Ah, eu acho que eles queriam que fossem mais... Presentes! Eu acho isso. A falta de cuidado, de dar atenção de alguns pais, eu acho que é muito grande. Seria tão bom se os pais lessem a agenda mesmo, se visse a mochila mesmo, não perguntar para fulano: “Será que vai ter aula amanhã?”. Assim, ter a preocupação de interagir com a professora.

Para Keila as famílias ausentes seriam aquelas que não se preocupam em interagir com a professora, seja pela agenda ou no contato diário. Em sua fala é possível observar pontos semelhantes aos indicados pelas professoras como características dos pais que são ou não participativos. A prática de preencher a agenda e olhar a mochila, diariamente, são os principais exemplos citados pelas professoras para justificar suas percepções sobre a participação das famílias no cotidiano escolar. Da mesma forma, Keila também aponta essas práticas parentais como sinais da participação familiar, correspondendo assim às expectativas dos professores.

Durante a entrevista, ao criticar o pouco envolvimento das famílias nos assuntos da escola, Keila questionou se o problema não estava em sua maneira de pensar e agir:

Keila: Eu não sei se eu ajo errado. O meu marido fala assim: ‘você se mete muito’. Às vezes, eu tento me controlar. Eu já tive muito problema (...). Não sei. É complicado. Eu tenho esse lado de querer ver as coisas melhorarem.

Diante de seu questionamento, perguntei se houve algum caso na escola em que ela quis ajudar, mas não foi bem recebida. Keila, então, relatou dois casos. O primeiro diz respeito à mobilização, organizada por ela, para pedir, juntamente, a CRE a abertura do Pré II para que a turma do seu filho pudesse continuar na unidade no ano de 2017, caso contrário, eles seriam transferidos para outra unidade que oferecesse o segmento seguinte, já que no EDI a oferta era restrita às turmas de Berçário até o Pré I.

Keila contou que resolveu tomar essa iniciativa, pois havia lido, na internet, o documento que define as EDI e que, no documento, o projeto garantia que as crianças

permaneceriam na unidade até completarem a Educação Infantil. Por isso, conversou com a diretora e com a professora do seu filho, na época a Vilma, para perguntar se elas concordavam com sua decisão e se poderia tomar as devidas providências. Keila afirmou que ambas apoiaram sua atitude e a instruíram a procurar a CRE, juntamente, com um abaixo-assinado.

Segundo Keila, ela escreveu uma carta para a CRE e reuniu assinaturas dos pais de todas as turmas da unidade. Foi, então, até à CRE e entregou o abaixo-assinado alegando que o projeto do EDI indicava a oferta de turmas de berçário até a pré-escola e que, além disso, na instituição em questão havia a possibilidade de abrir mais uma turma, na sala localizada no subsolo do prédio, que era usada para reuniões de professores e atividades diversificadas aos alunos.

Keila: É. Estava lá na internet que seria de seis meses até cinco e onze meses. Não sabia que alguns EDI não tinham isso. Essa foi a questão também. Se aqui [no documento] tem, por que não ter? Mas aí, eu soube que outras não existiam. Mas existe sim. É porque as pessoas não peitam. Infelizmente, a ignorância, às vezes, deixa a gente não correr atrás do que é de direito.

Pesquisadora: Aí como foi esse processo, o que vocês fizeram?

Keila: Aí eu falei com a diretora se podia agir. Ela: “Pode. Pode agir sim.” Fiz um abaixo-assinado, levei pra CRE e foi aonde a gente conseguiu. Eles devem ter visto que aqui teria condições sim de fazer, mas não tinha condição porque a sala não estava preparada. Não tem um bebedouro. Eu acho... acredito até hoje que não tenha porque não foi preparada. Então, era pra sala de reuniões e atividades. Então era só entrar com alguma coisa e sair, né? Não tinham os colchonetes, entendeu. Assim, foi um processo horrível. Horrível. Mas, graças a Deus, a Vilma e a Maria acolheram aquela sala, entendeu. Sei que é difícil pra elas porque esquecem quem tá lá embaixo. Não tem como falar. Se chovia, não tinha como subir pra vir *pro* parquinho.

Conforme indicado pela responsável, a CRE permitiu a abertura de uma turma de Pré II na sala que não era destinada às aulas. Contudo, Keila relata que a situação ocasionou problemas de relacionamento entre ela e outras famílias, pois as mesmas não contribuíram para equipar a sala que não tinha, naquele momento, condições de receber os alunos. Citou, por exemplo, a falta de bebedouro e a necessidade de um toldo que protegesse as crianças nos dias de chuva quando precisavam sair da sala e entrar na escola, já que o acesso à sala fica na parte externa da unidade. Segundo Keila, não foi possível resolver a questão do bebedouro, uma vez que a sala não tinha estrutura para ter esse tipo de equipamento, como solução, providenciou garrafas térmicas para que as

crianças e a professora pudessem beber água quando necessário. A questão do toldo, no entanto, foi o agravante. Keila pediu a contribuição financeira dos pais para a compra do material e instalação do toldo, contudo, contou que a não houve a mobilização dos pais para esse tipo de ajuda.

Keila: Foi um reboleço só. Mas era... pô, tá aí [o toldo]. Foi um custo fazer isso. Foi horrível. Deu vontade de desistir. Teve gente que não aceitava. Eu sei que nem todo mundo tem, assim, dez reais pra dar, mas a gente tem avós, avôs, padrinho, madrinha e se cada um ajudar um pouquinho, não estaria o piso assim, né, o parquinho do jeito que tá. Eu acho que as pessoas teriam que ter mais vontade de ver as coisas melhorarem. Não é só deixar nas costas daquela que pode agir, daquela que pode falar, daquela que tem coragem de falar: “Ah, você fala”. Não é assim. Então, eu acho que os professores queriam que os pais fossem mais presentes e ajudassem mais. (...) Eu acho que é parceria. Como eu te falei logo no começo, eu acho que a escola não é só da direção. Um problema só da direção e dos professores. É dos pais também.

(...)

Fizemos rifa, brincadeira de bingo pra arrecadar. Mas as pessoas não... não ajudam! Tem gente que prefere criticar do que ajudar.

(...)

Eu que tive que ficar catucando, exigindo, perguntando onde podia ser melhor o que fazer.

Keila relata que todo o processo de petição da oferta de Pré II, quanto das melhorias que julgava necessárias, ficou sob sua responsabilidade enquanto esperava uma maior parceria dos pais.

Pesquisadora: Então você meio que tomou essa responsabilidade, né?

Keila: Sim. Exatamente. Tanto é que, até hoje, alguém fala assim: “Ah, pede pra Keila fazer”. Mas qualquer um pode fazer qualquer coisa dentro. Que seja pro bem, é claro. Que seja pro bem pensando nas crianças e no bem-estar de todos, né? Não consigo entender isso porque vê a Keila e a Keila pode falar. Qualquer um pode abrir a boca e falar o que quiser, sem magoar o outro, sem constranger, sem agressão. Não é verdade?

Tais situações foram “desgastantes” para a responsável que avaliou ter se arrependido por essa iniciativa, já que agora ela acredita que de fato a sala não tem estrutura para atender às crianças e a professora. Em 2018, em uma das visitas da CRE à unidade, a sala foi avaliada como insalubre devido ao alto nível de umidade (mofo). Em 2019, ela foi fechada e a unidade passou a não oferecer mais o Pré II.

Os problemas de relacionamento descritos por Keila foram, exclusivamente, com as famílias. Ela assegurou, em sua fala, que a direção e as professoras a apoiaram e



reconheceram a sua atitude como um direito em prol da educação dos seus filhos. Por isso, até hoje, embora esteja mais distante do EDI, devido à necessidade de levar o filho Ivan à outra escola, Keila afirma oferecer sua ajuda à direção e aos professores.

### **Caso 5 – Rafaela (mãe do Breno)**

Rafaela tem 34 anos, é divorciada e tem um filho chamado Breno, de 3 anos de idade. Atualmente, além de Rafaela e Breno, mora em sua casa um “tio” que é amigo de Rafaela e que a ajuda nos cuidados com Breno. A casa é composta por 4 cômodos: quarto, sala, cozinha e banheiro. Rafaela tem Ensino Médio completo e trabalha como manicure. O “tio” também tem Ensino Médio completo e está desempregado, no entanto, Rafaela paga uma quantia para ele tomar conta do Breno de terça-feira a sábado.

Segundo Rafaela, desde sua gravidez, matricular Breno na creche era uma opção, devido sua necessidade de trabalhar e também por acreditar que na escola seu filho teria mais chances de se desenvolver “melhor” e “mais rápido”:

Pesquisadora: Por que você decidiu matricular o Breno numa escola de Educação Infantil?

Rafaela: A princípio por questão de trabalho mesmo. Precisava e preciso trabalhar. Então, matriculá-lo numa escola seria mais viável do que manter ele em casa ocioso, né? Com alguém tomando conta... E ainda sairia um pouco mais caro. Mais o convívio com outras crianças... isso faria ele desenvolver melhor e mais rápido do que ele em casa ocioso, ansioso, só com desenho que *tá* ensinando nada. Então, botar ele na escola sempre foi uma opção pra mim desde que eu estava grávida.

Na época em que procurava uma escola para seu filho, Rafaela morava em Belford Roxo e trabalhava no bairro de Laranjeiras, por isso optou por uma escola perto do seu local de trabalho. Contou que o processo de escolha de escola se deu a partir de indicação de amigos que lhe informaram sobre o EDI recém-inaugurado e lhe disseram: “Ah, é uma excelente escola. Tem bons professores. É recente. É assim... Vou te passar o contato. Vai lá dar uma olhada”. Foi o que Rafaela fez. Foi até o EDI para conhecer a escola, gostou da estrutura do prédio e fez a matrícula diretamente na direção do EDI, sendo necessário apenas entregar os documentos.

Breno iniciou sua vida escolar no EDI assim que completou 1 ano de idade. Foi enturmado no Berçário I e, segundo a mãe, apresentou dificuldades para se adaptar ao novo ambiente escolar:

Pesquisadora: Como é que foi a adaptação dele na escola?

Rafaela: Difícil. Muito difícil porque ele não queria ficar e eu como mãe, ficava de coração partido, queria levar ele embora. Mas aí a Fernanda [falava]: “Não. Você tem que deixar. Se você tirar, ele nunca vai ficar”. Então, deixava ele chorando e descia chorando também. Às vezes, ficava aqui embaixo chorando junto porque foi difícil pra ele a adaptação. Até então, não tinha noção de quanta dificuldade ele teria, né, nesse aprendizado de conviver com outras crianças.

Rafaela contou que, na época, a professora do Breno era a Fernanda e que foi ela que a ajudou nesse processo, conversando com a mãe sobre a adaptação e a acalmando sobre o comportamento do filho. Inicialmente, o tempo de permanência de Breno no EDI precisou ser reduzido, ampliando o horário, depois das duas primeiras semanas, quando ele começou a chorar menos. Segundo a mãe: “A princípio, nas duas semanas, a aula é picada, né? Entra cedo e sai cedo até começar a alongar as aulas. Mas durante um mês, um mês e meio foi nessa tortura de chorar”. Rafaela conta que durante um mês Breno chorava muito na entrada, mas que as professoras relatavam que logo após uns 10 minutos, ele se acalmava e ficava bem.

Rafaela diz concordar com a redução de horário no processo de adaptação, pois acredita ser “duro” para a criança a separação e a adaptação num novo espaço com novas pessoas: “Pra criança que tá se separando da mãe. Tá com pessoas que ela não conhece, crianças que ela nunca viu. Então acho, realmente, que aí é necessário”.

Rafaela relata que foi “muito bem recebida” pela diretora da escola e pela professora Fernanda que foram compreensivas a situação de sua família: “Expliquei toda a situação de onde o Breno vinha... De onde a gente estava vindo, o quanto era cansativo isso e eu fui muito bem recebida. Me apoiaram bastante. Deram forças pra que eu não desistisse”.

No entanto, Rafaela conta que com o passar do ano letivo, a professora de Breno começou a relatar que seu filho “não correspondia a todos os comandos”, apresentando um comportamento diferente dos demais. A mãe então começou a se sentir “pressionada” pela professora que indicava que o seu filho tinha algum déficit cognitivo. Rafaela, então, começou a levar seu filho em especialistas para investigar a questão sinalizada pela professora. Foi quando Breno foi diagnosticado com autismo.

Rafaela diz reconhecer a importância da professora Fernanda nesse processo, ao sinalizar as dificuldades de Breno e a necessidade de procurar médicos que a ajudassem a compreender o comportamento do filho. Após o diagnóstico, Rafaela acredita que o filho se adaptou melhor a rotina da escola, assim como facilitou o trabalho dos professores que agora sabem quais são as limitações de Breno.

Em 2018, Breno passou a compor a turma do Maternal II, com a professora Thaís. Para a mãe, a criança não apresentou dificuldades em adaptar-se ao novo grupo de crianças e educadores, ao contrário, passou a apresentar avanços devido a abordagem da professora e aos tratamentos extraescolares que Breno realiza:

Pesquisadora: Como é que foi a adaptação dele nessa turma esse ano?

Rafaela: Ele... Devido à descoberta do autismo, passamos a saber como trabalhar. Então, ele evoluiu muito bem. Esse ano teve um bom desfralde com evoluções e regressos, né, que tem esses picos. Ele aprendeu a nomear a professora, a se identificar muito bem com ela. Ela também é muito carinhosa com ele. Sempre foi com todas as crianças. Isso é muito bom, né. A gente tá sempre trocando informações e experiências de como agir, como não agir. O Breno teve que começar alguns tratamentos com fono, psicóloga... e tudo foi muito bem recebido por ela. Ela me apoiou bastante e continua apoiando pra que ele continue o tratamento e que, com o tratamento, ele venha evoluindo cada vez mais.

De acordo com Rafaela, é através das reuniões com a professora e postagens no Facebook que a mãe tem conhecimento sobre a rotina do filho.

Pesquisadora: Você conhece a rotina dele aqui na escola? O que ele costuma fazer? Quais são as atividades?

Rafaela: Tenho uma noção, né, das atividades... Das gincanas. Parquinho, cores, letras, números. Não que ele diga, mas vou acompanhando com a professora, né, ela vai me explicando o que tá acontecendo nas reuniões. Ela vai deixando a par do que tá acontecendo.

Pesquisadora: Na reunião tem algum momento que é dito sobre a rotina deles, quais atividades são desenvolvidas?

Rafaela: Sim. No Facebook também... tem exposto fotos. É muito bom pra acompanhar. Não que eu consiga ver todo dia, mas acompanho, de vez em quando, pelo Facebook.

A mãe não tem conhecimento sobre os projetos desenvolvidos pela escola, mas indicou atividades e eventos que contam com a participação dos pais, são eles: as reuniões com os responsáveis, “pais na creche” (referindo-se ao projeto “Escolas sem muros”), festa junina com danças folclóricas e festa da família. Contou que se “esforça bastante” para estar em todas as atividades. Mesmo chegando atrasada, ela faz questão de estar presente para acompanhar o filho. Relatou, ainda, que não pode contar com a

participação do pai de Breno, pois, o mesmo, já o deixou sozinho nas atividades que contava com sua presença, além de não ir buscar a criança no dia em que se comprometeu com a mãe.

Pesquisadora: Você costuma participar quando tem essas atividades?

Rafaela: Me esforço bastante pra estar. Às vezes chego atrasada, mas eu chego. Teve o jantar degustação, né, que o pai ficou de vir e infelizmente não veio. Ele ficou sozinho.

Pesquisadora: O combinado era o pai vir?

Rafaela: (...) ele ficou de vir, mas não veio. Não deu uma satisfação. E, no final, tive que pedir pra vizinha vir aqui pra me substituir porque eu não tinha como sair do trabalho naquele momento. E aí, chegou aqui e ele tava triste sentado sozinho e se urinou, e passou o jantar todo urinado. Sem a companhia da mãe ou do pai que era pra tá presente e nem se pronunciou dizendo que não vinha.

Pesquisadora: Isso costuma acontecer muito de... ele não participar ou dizer que vai participar e não vem?

Rafaela: Muito. Muito. Eu fui chamada atenção no Conselho Tutelar porque ele disse que viria buscar e não ligou, não avisou e ele não veio. A sorte é que eu vim jogar o lixo fora e aí: “quer saber? Eu vou dar uma passada lá pra saber como é que foi a saída”. E ele *tava* sozinho. A diretora falou assim: “eu ia te ligar agora”. O pai não veio. Não deu uma satisfação que não viria. E aí, aconteceu o que aconteceu. Em algumas outras vezes, ele ficou de vir e aí eu começo a ligar: “você vai mesmo? Vai mesmo? Vem mesmo?” “Th, acordei agora. Não vai dar tempo de eu ir”. Aí, eu tenho que me despencar do meu trabalho correndo. Isso quando não faço aventura de subir no moto-táxi pra poder chegar aqui em milésimos pra poder pegar o Breno. Eu tento ser bem participativa e não deixar que ele saia muito tarde. Sempre tento estar na hora que o portão abre, se sou eu que venho buscar. Se é o “tio” que vem buscar, também, ele chega antes do portão abrir justamente pra, na cabeça do Breno, não ficar o abandono. Né? Eu não sou... não me acho uma mãe relapsa de abandonar o filho, de estar... fazendo qualquer outro tipo de atividade que não seja buscá-lo no horário.

Rafaela explica que nem sempre consegue estar presente nos eventos e atividades devido o seu trabalho, pois precisa trabalhar o máximo possível para conseguir manter as despesas de sua família:

Rafaela: Então, eu tenho que trabalhar muito, né? É uma correria diária e árdua. Assim, eu tento trabalhar pra manter a casa e estar em casa pra manter o psicológico do Breno como a mãe dele (...).

Avaliando a participação dos demais pais da turma de Breno, Rafaela classifica as famílias como “paizinhos bem complicados” e que não deseja julgá-los, pois, assim como ela, cada um tem o seu “afazer” e “se dá pra estar, está” nas atividades e eventos promovidos pela escola. Contudo, comparando com as famílias da turma anterior de

Breno, avalia que o grupo não tem uma “harmonia”. Citou como exemplo sua iniciativa de fazer “alguma coisa” para homenagear a professora Thaís, mas os pais não chegaram a um acordo e não participaram em sua totalidade:

Rafaela: Esse ano os pais não participam. Cada um por si e Deus por todos. O que dificulta muito porque poderia ser um grupo de mães mais unido, né? “Vamos fazer uma atividade para os professores?”. Né? As crianças fazerem alguma coisa em prol do dia do professor, do Natal que, até agora, ninguém se moveu. “Olha vai ter isso, isso e isso. Vamos fazer alguma coisa?”. Não tem resposta. Eles visualizam: “ah, o que fizer pra mim tá bom”. Então fica bem desagradável.

Para Rafaela: “Essa parceria que deveria ter da socialização dos pais pra ter uma atividade... Isso não tem”. Inclusive, argumenta que, a princípio, não era a mãe representante da turma de seu filho, até o dia em que foi convidada pela professora e a direção para assumir esse posto, já que a mãe representante anterior não promovia a interação entre as famílias, prejudicando a comunicação entre as famílias.

Assim como Keila, caso descrito anteriormente, Rafaela apresenta a mesma queixa a respeito dos pais de sua turma. Para ela, são famílias que não tomam decisões frente às oportunidades de interação com a escola e com os outros pais.

Rafaela não vê como problemática a frequência com que ocorrem as atividades que contam com a participação dos pais, ao contrário, indica gostar de participar para ter mais contato com seu filho, mas destaca que o dia em que as atividades são marcadas pode impedir sua participação, devido o seu trabalho:

Rafaela: Porque às vezes tem dia e hora que fica puxado de eu conseguir estar, né? No caso, vai ter atividade na próxima sexta-feira agora e eu não vou poder estar. Estamos no mês de Dezembro. Agenda cheia e muito trabalho. Então, lamentavelmente, eu não vou poder participar do amigoo-culto que vai ter e nem da confraternização. Mas o tio vai vir no meu lugar. Porque pra mim é um dia apertado, as sextas-feiras. Mas sempre que pode, eu vou lá e fecho a agenda e falo com a minha chefe, (...) pra poder conseguir participar.

Rafaela reforça que, como mãe, acha “muito importante” as atividades que a escola desenvolve para incluir os pais, pois é uma maneira de acompanhar o desenvolvimento do seu filho. Mas, como profissional, “é um pouquinho apertado” administrar os eventos da escola com suas responsabilidades do trabalho. Destaca que tem dias e épocas que precisa abrir mão de estar presente nas atividades, é o caso das sextas-feiras e do mês de Dezembro, dias em que o movimento de clientes no seu

trabalho é maior. Mesmo com as dificuldades impostas pelo trabalho, Rafaela diz que “rebola, ignora a cara feia da patroa” e tenta “sempre estar presente”.

Rafaela sinaliza como obstáculo o fato das atividades serem marcadas no horário em que, geralmente, está trabalhando. Nesse ponto, a relação família-escola, como indica Thin (2008), é afetada pelas temporalidades familiares que nem sempre estão sincronizadas com as temporalidades escolares.

Sobre a frequência de Breno nas aulas, sua mãe afirma que a criança falta apenas quando precisa fazer um de seus tratamentos na fonoaudióloga ou na psicóloga, mas que costuma conciliar o horário dos atendimentos com o horário da creche, sendo necessário, na maioria das vezes, chegar após o horário limite de entrada ou sair antes do horário de saída. Há outras ocasiões que levam a criança faltar, como, quando Breno está com o pai, que mora no bairro de Brás de Pina, e não é levado para a escola pelo o mesmo, ou quando os avós de Breno pedem para ficar com ele em seus dias de folga do trabalho.

Como indicado anteriormente, foi através dos relatórios de avaliação e conversas com a professora Fernanda que Rafaela começou a procurar especialistas para entender o comportamento de Breno. Segundo a mãe, o filho apresentava agressividade, resistência ao convívio com outras crianças, além de não conseguir acompanhar a rotina da turma da mesma forma que as demais crianças. Foi quando, depois de quase um ano de investigação, Rafaela obteve o laudo dos médicos alegando que o seu filho é autista.

Pesquisadora: Mas esse início, né, de procurar ajuda pra entender o comportamento foi uma observação sua ou foi alguma indicação... [é interrompida]

Rafaela: Da creche.

Pesquisadora: Foi da própria creche?

Rafaela: A professora Fernanda veio falar comigo. Ela foi muito carinhosa. Ela foi muito sutil. A princípio, pra mim, foi... mexeu comigo. Eu fiquei triste. Fiquei chateada. Eu me senti pressionada. Cheguei a falar com ela, mas no fim: “Quer saber? Vai que realmente é alguma coisa?”. Então: “eu vou procurar saber”. Foi o que eu fiz. Mas, a princípio, a primeira sinalização veio da creche.

Rafaela contou que, na época, teve dificuldades para aceitar a avaliação feita pela professora através dos relatórios sobre o desenvolvimento do aluno. Antes de saber que seu filho é autista, não costumava concordar com a avaliação da professora, mas, também, não questionava seus apontamentos.

Pesquisadora: Você costuma concordar com a avaliação dos professores ou tem algum tipo de discordância com o que elas fazem?

Rafaela: Hoje em dia, concordo. Mas a princípio, eu discordava porque eu não entendia. A falta de clareza e de conhecimento te faz ignorante. Então, eu não concordava. Mas eu lia, relia e não batia muito de frente, né, até porque o convívio dela... O que a professora passa com ele em sala não é a mesma coisa que eu passo com ele em casa. A princípio, por não entender, né, eu ficava muito chateada. Agora, entendendo...

Pesquisadora: A situação do Breno...

Rafaela: A situação, do que acontece na cabeça dele. Hoje em dia, eu já... É mais confortável. Isso me ajuda também a evoluir com ele em casa. Passar pra fono, pra psicóloga o que tá acontecendo com o Breno. Esse laudos, né, esses relatórios, eu levo para os médicos, né. Pra todos eles [saberem] como tá evoluindo, como foi, como deixou de ser.

Rafaela atribui a sua “ignorância” sobre a situação do filho como principal limitador do seu entendimento sobre os relatórios da professora Fernanda. Atualmente, já com a professora Thaís, a mãe diz concordar com a avaliação, uma vez que entende as limitações cognitivas e sociais de seu filho.

Rafaela afirma estar sempre em contato com a professora de Breno para saber sobre seu comportamento no dia. As conversas, no caso, com a professora Thaís, são diárias, principalmente, nos horários de entrada e saída:

A: Em quais momentos essas conversas acontecem?

R: Olha, acho que quase toda semana na entrada e na saída, quando eu venho buscar: “E aí, como foi o dia? O Breno foi bem? Como tá indo? Ele evoluiu? Como foi na creche? Em casa ele deu uma regredida. Olha, *tô* achando que ele deu uma regredida”, “Não. Ele aqui tá muito bem”, “Mas em casa, comigo, ele deu uma regredida de pedir colo... De comer, sentar e esperar a colher na boca”, “Ele urinou na cama. Então, pra mim, isso é uma regredida porque pra mim é chato. Eu não sei como agir”, “Não. Mas aqui ele tá muito bem”. Então tenho sempre esse contato quando eu venho trazer e quando posso vir buscar.

Para Rafaela, a professora Thaís costuma priorizar as redes sociais para compartilhar o cotidiano das crianças na escola. A agenda também é utilizada como meio de comunicação, mas as informações ali indicadas são apenas sobre a alimentação da criança, por isso, a mãe procura, diariamente, conversar com a professora:

Rafaela: No caso, tem o compartilhamento nas redes sociais, né, no *Facebook*. Tem um pouco na agenda, mas acho que ela não dá conta de tantas agendas. No caso, meu caso, eu *tô* sempre perguntando. Eu não sei, com os outros pais, como funciona. Eu sei que sempre *tô* tentando tá ali perguntando como foi: “ó, tem isso na mochila. Precisa de mais alguma coisa? Vai ter alguma atividade?”. Tento me antecipar... as datas,

justamente, por conta do trabalho. Também, para que eu possa estar presente. Sempre tento perguntar: “e aí? Vai fazer? Não vai ter? A atividade assim e assim demanda muito horário? Eu tenho que fechar a agenda pra poder tá participando?”.

Sobre as expectativas que tem sobre o filho, Rafaela deseja que o filho seja feliz:

Rafaela: Eu não espelho muita coisa em cima dele assim... profissional e coisas do tipo. Eu sempre almejo a felicidade dele, né. Então, assim, o que a mãe quer que ele seja quando crescer? Eu não tenho essa... pretensão. Eu tô jogando em todos os times pra que ele possa ser feliz. Então, ele faz musicoterapia... ele se desenvolve melhor. Ele tem um apego muito grande ao que é música: “ah, ele vai ser percussionista.” “Se ele for feliz, que ele seja percussionista”. Ele faz jiu-jitsu. Ele gosta muito do que faz. “Ah, ele vai ser um ótimo jiu-jiteiro. Vai lutar e vai ser grandão”. Se ele for feliz, que ele seja. Eu vou tá lá na plateia e ser a primeira a aplaudir. Vou gritar pra caramba. Isso dentre as outras coisas. O que eu desejo, o que eu quero muito para meu filho é que, independente do que ele escolher pra vida dele, que ele seja feliz sendo percussionista, jiu-jiteiro, professor, advogado, médico. O que eu quero é que ele seja, entre aspas, completo, realizado. Que ele estude. Que ele seja estudioso, que ele seja um homem honrado, honesto (...)

Rafaela expõe que, mais do que qual profissão exercerá, sua preocupação maior com o filho é se este será um homem “honrado, honesto, trabalhador, dedicado” e menos parecido com o pai que é, segundo a mãe, egoísta e agressivo.

Sobre as expectativas relacionadas aos professores de seu filho, Rafaela diz que não pode “exigir nada”, já que são “muito bons”, carinhosos e dedicados. Segundo Rafaela: “(...) eu vejo ali que é um trabalho árduo que eles fazem. Eles se doam bastante. Com todos os professores que o Breno passou. Não posso exigir mais nada. Só tenho a agradecer ao que eles fizeram pelo meu filho”.

Já sobre a escola, Rafaela acredita que as mudanças necessárias não são possíveis de serem realizadas no nível da escola e, sim, a nível governamental.

Pesquisadora: E a escola que ele estuda? O que você espera dela?

Rafaela: Aí, nem parte tanto da escola. Parte mais da questão do governo, né, que possa ter uma evolução maior porque é um bom lugar e poderia ser melhor, se fosse visto com bons olhos. Não atrasasse os pagamentos, que os materiais fossem postos certinhos, né, que não faltasse. Às vezes... A creche passou por um período que não tinha nem papel pra imprimir uma cartinha pros pais e coisas do tipo. Então, o problema não é em si a creche. É em si o que envolve o que teria que manter a creche, né. Na questão dos pais... ficasse sem ter como fazer: “não vai ter aula.” “Não vai ter aula por que?” “Ah, porque o governo... (...) Prefeito não pagou e não quer pagar e não vai pagar. Aí, não tem aula. “E aí, e agora? Eu faço



como? Em plena sexta-feira não tem aula?”. Entendeu? E aí, isso é ruim pra mim. Mas isso não quer dizer que isso é culpa da creche, e sim culpa do governo.

A questão que incomoda Rafaela é a falta de aula, mas atribui a responsabilidade ao governo que, para ela, não efetua os pagamentos em dia, embora essa situação, nos anos em que foi realizada a pesquisa, não tenha ocorrido.

Sobre as expectativas dos professores em relação às crianças, Rafaela acredita que eles esperam que seus alunos evoluam conforme o que ensinam na escola:

Rafaela: Evolução, né? E que ele seja bem educado, na medida, que eles estão educando. Educando que eu digo não é a educação que tem que vir de casa, mas sim os ensinamentos que eles estão dando. Se eles estão ensinando o “a, b, c, d”, que eles possam absorver o que eles estão passando. Então acho que é isso.

Rafaela, em sua fala, separa a educação de “casa” e a educação da “escola”. Para ela é função dos professores ensinar conhecimentos escolares, como as letras, por exemplo, enquanto em casa aprendem a tratar as pessoas com “educação”: “o bom dia, o boa tarde e o boa noite”.

Em relação às expectativas dos professores sobre as famílias, Rafaela acredita que os docentes esperam “participação, cooperação” dos pais, porque, para ela “têm pais que simplesmente não têm o que fazer” e, mesmo assim, não participam. Rafaela se refere aos pais que não trabalham como aqueles que “não tem o que fazer”, diferente de sua situação que, mesmo trabalhando, tenta conciliar suas responsabilidades profissionais com sua responsabilidade de mãe.

Rafaela destaca como ponto positivo o corpo docente do EDI. Para ela são “excelentes professores”, “com muito bom humor”, “pessoas carinhosas”. Acrescenta que, no geral, o EDI é composto por funcionários que correspondem as suas expectativas:

Rafaela: [são professores] que fornecem, nutrem as crianças não só com sabedoria, mas com carinho. Tanto é que eles [as crianças] gostam. Então, uma das coisas que o Breno aprendeu a falar foi o nome da professora e o Breno tem atraso de fala. Aprendeu o nome dos amiguinhos. Isso é bom. O desenvolvimento dele é bom. Das outras crianças, eu também vejo um bom desenvolvimento. A equipe é muito boa. A limpeza também é muito boa. A direção também é legal (...)

Já em relação aos pontos negativos, Rafaela aponta a “ausência de aula” como principal questão. Cita a paralização das merendeiras como exemplo e argumenta que entende os motivos para a falta de atendimento, mas que essas situações a deixam desconfortável:

A: Se você pudesse listar pontos negativos, quais seriam e por quê?

R: Os pontos negativos é justamente a ausência de aula. “Mas o pessoal da faxina não veio por causa da greve. Não tem muito o que fazer. O prefeito não tá pagando. O pessoal tá sem trabalhar.” É chato pra eu, mãe! Eu como mãe, que tenho que trabalhar, bem desagradável porque minha chefe não quer saber. Entendeu? Mas como ser humano, eu entendo. Se eu não recebo, eu não trabalho. Se eu tô trabalhando é porque eu preciso daquele dinheiro. Então, eu sei entender essa parte. Só que é bem desagradável. “Olha, eu não vou trabalhar hoje porque eu tô com meu filho e na creche não teve aula”. “Como assim?” Né? Eu tenho que explicar pra minha chefe, que já fica de cara feia. Então, assim, quando vem comunicado eu passo pra ela. Ela: “ah, você tem que dar seu jeito”. “Como assim dar meu jeito? Vou enterrar meu filho de cabeça pra baixo?” “Ah, não vai ter aula na creche de novo?” Então, assim, pra ela parece que é desculpa pra ficar em casa. “Ah, você tem que pagar alguém pra ficar com seu filho.” “Não é assim pagar alguém pra ficar com meu filho. Não vou botar qualquer um com meu filho”. Você tem que estudar bem quem vai olhar seu filho, né? Então, essa questão de não ter aula, isso é difícil pra mim. Isso é ruim pra mim.

Rafaela expõe uma cobrança do tipo “efeito dominó”. A escola precisa da compreensão dos pais para lidar com as situações que fogem do seu controle, enquanto os pais que trabalham precisam da compreensão dos seus chefes para lidar com o imprevisto de estar com os filhos em dias que, normalmente, estariam na escola. Quando não há compreensão, de ambos os lados, há “cara feia”. Rafaela argumenta que se ela fosse “do lar”, não teria problema nenhum a falta de aula, “mas como profissional que eu tenho que ir, dar um *feedback*, fica difícil”.

Rafaela, no entanto, conclui que a Educação Infantil é importante para o desenvolvimento de seu filho. Na escola, segundo a mãe, ele aprendeu, principalmente, a conviver com outras pessoas e a compartilhar seus pertences:

Pesquisadora: Você acha que a Educação Infantil pode ajudar no desenvolvimento do seu filho e de que forma?

Rafaela: Só acho, acho não! Tenho toda certeza que o desenvolvimento dele, na educação, lá da creche, melhorou muito. Eu indico pras pessoas: “olha, dá uma olhada. Vai lá na creche. Deixa o documento, faz ficha porque é importante pra criança o convívio com outras pessoas, com outras crianças”. A creche aqui é, como eu disse antes, os professores são excelentes (...). Então, eu falo: “olha, vai lá. Tenta porque é muito bom pra criança. A criança desenvolve. Aprende a lidar com o próximo,

aprende a lidar com o outro, aprende a dividir. Porque, no caso, o meu filho é único. Só tenho dois peixinhos. Então, ele não sabe dividir com outras crianças. E ele aprendeu a dividir na forma dele: “deixa o brinquedo aqui, se outra criança quiser pegar, vai pegar!”. Aqui, a princípio, “o brinquedo é meu, é meu, é meu.” Então, agora, ele já sabe deixar as crianças *mexer*. Isso é bom pra ele. É um ponto positivo que ele esteja se desenvolvendo com outras pessoas, e não ser só com a mãe.

### **Caso 6 – Daiane (mãe do Igor)**

Diferente dos demais pais entrevistados, Daiane não é mãe representante de turma. Sua família foi classificada pela professora Thaís como “não participativa” no cotidiano escolar do filho.

Daiane tem 27 anos, mora no bairro de Laranjeiras com seu marido e seus 4 filhos, cujas idades são 8 anos, 7 anos, 3 anos e 11 meses de idade. Sua casa possui dois quartos, uma sala, um banheiro e uma cozinha. Até o momento da entrevista, ela estava desempregada, por isso respondeu que sua é profissão é “do lar”. Seu marido trabalha como motoboy. Ele estudou até o 2º ano do Ensino Médio, enquanto Daiane cursou até o 6º ano do Ensino Fundamental. Com exceção do filho de 11 meses, os demais estão estudando em escolas públicas do município. O filho mais velho cursa o 2º ano do Ensino Fundamental, enquanto o de 7 anos está no 1º ano também do Ensino Fundamental e o Igor, de 3 anos, está matriculado na Educação Infantil, cursando no EDI o Maternal II com a professora Thaís.

A principal motivação que levou Daiane a matricular o filho Igor numa instituição de Educação Infantil foi o seu desejo de voltar ao mercado de trabalho. Ela contou que assim que Igor começou a estudar, conseguiu um emprego, mas, logo engravidou novamente e precisou se afastar do trabalho para cuidar do filho mais novo.

Sobre o processo de escolha do EDI, Daiane contou que levou em consideração a proximidade com sua residência e a oferta de vaga, segundo a responsável: “Foi assim: eu decidi essa escola porque é a mais próxima da minha casa e também era a única que, na época, tinha vaga pra pegar ele”.

Segundo Daiane a matrícula foi feita diretamente no EDI, não sendo necessário o procedimento via matrícula online:

Daiane: Consegui direto aqui.

Pesquisadora: Não teve que ir pela internet, nada disso?

Daiane: Não. Na época não tinha isso não. Eu vim aqui e aí tinha a vaga. Acho que foi no começo. *Tava* inaugurando a creche. Era

no segundo ano da creche, uma coisa assim. (...) Tinha pouca criança ainda.

Igor iniciou sua vida escolar aos 10 meses de idade quando foi matriculado no EDI, em 2016, numa turma de Berçário, na época conduzida por duas professoras que não fazem mais parte do corpo docente da instituição. Segundo sua mãe, ele apresentou dificuldades nas primeiras semanas de adaptação, mas aos poucos foi se acostumando e chorando menos com o passar dos dias.

No período de adaptação, Daiane contou que pôde acompanhar o filho na rotina dentro da sala de aula e observar o que o filho “fazia ou não fazia” no ambiente escolar. Relatou que as professoras, na época, reduziram o horário de permanência de Igor na creche. No começo, ele ficava de 7h30 as 10h00, depois estendeu seu horário até às 12h00 e, conforme foi apresentando progresso na adaptação, passou a permanecer na creche em horário integral. Outro ponto levado em consideração pelas professoras foi a maneira com que a criança estava lidando com as refeições oferecidas. Segundo Daiane, o fato de Igor estar aceitando as refeições ajudou na ampliação do seu tempo de duração na creche: “(...) ele chorava um pouco, mas desde que ele chorava, mas comia, as professoras deixavam ele [em horário integral]. Mas depois ele foi se acostumando e ficou”.

Para Daiane os procedimentos adotados pelas professoras na adaptação do seu filho foram “bons”, pois considera “natural” o choro e a redução de horário de permanência já que seu filho não está acostumado com aquele ambiente escolar. Por isso, conclui que a redução de horário é uma estratégia que ajuda a criança a se acostumar com mais facilidade à creche.

A mãe relatou que durante o período de adaptação as professoras costumava conversar com ela para saber da rotina de seu filho, sobre o que ele costumava comer e o que fazia durante o dia, fora da escola. Segundo Daiane, foi necessário apenas uma semana para que Igor se adaptar.

Já no Maternal II, turma em que estava matriculado no ano que ocorreu a entrevista, Igor não apresentou nenhuma dificuldade na adaptação a nova turma e novos educadores, não sendo necessária a redução de horário, por exemplo.

Questionada sobre o conhecimento da rotina do seu filho na creche, Daiane não soube responder, mas disse que costuma perguntar ao Igor o que ele fez naquele dia:

Pesquisadora: Você conhece a rotina dele aqui na creche? O que ele faz? Quais são as atividades?

Daiane: Não, só porque eu pergunto às vezes pra ele. Mas o que ele faz diariamente eu... Eu não sei.

Pesquisadora: Você pergunta ao Igor?

Daiane: Ao Igor.

Pesquisadora: Ah, ele costuma falar?

Daiane: Costuma.

Pesquisadora: Aí ele fala o que, geralmente?

Daiane: Ele fala o que ele comeu. Que dormiu. As crianças que ele brincou e as atividades. Aí conta a história, canta as músicas em casa.

Quando questionada sobre as atividades que os pais são chamados para participarem no contexto escolar, Daiane citou as reuniões com os responsáveis e, embora afirme desconhecer o projeto desenvolvido pela escola, citou uma das atividades do projeto anual do EDI no ano de 2018. Tratava-se de uma gincana que contava com a participação dos pais nas brincadeiras realizadas, juntamente, com os filhos.

Pesquisadora: Existe algum projeto, você conhece algum projeto desenvolvido aqui na escola?

Daiane: Aqui na escola, não.

Pesquisadora: Não. Existe alguma atividade promovida pela escola que conta com a participação dos pais?

Daiane: A gincana, né. E as reuniões.

No entanto, Daiane relatou não participar dessas atividades que contam com a presença dos pais. Contou que seu filho “falta bastante” às aulas e que, por isso, acaba sabendo dos eventos e atividades “em cima da hora”, não podendo comparecer. O mesmo ocorre nas reuniões que são marcadas segundo o calendário oficial da SME:

Pesquisadora: Você costuma participar das reuniões?

Daiane: Muito raro. Igor falta bastante. Aí quando eu sei das reuniões já é em cima da hora. Porque ele tem asma. Então, praticamente, toda vez ele tem crise, né?

Pesquisadora: Por conta da asma, ele...

Daiane: Falta bastante.

Pesquisadora: Esse também é o principal motivo de você não participar das atividades?

Daiane: É.

Mesmo não participando das reuniões pedagógicas, Daiane afirmou não conversar com a professora sobre o desenvolvimento do seu filho na escola. A mãe

costuma falar apenas nos horários de entrada e saída, na porta da sala, assuntos pontuais sobre o dia, também não tem a prática de se comunicar com a professora através do registro na agenda.

Contou que apenas uma vez precisou conversar de forma individualizada com a professora do Igor para justificar as faltas do filho devido seu problema de saúde. Daiane relatou que a professora a recebeu “super bem” e entendeu a situação da criança.

Sobre a professora Thaís, a mãe afirma que ela costuma compartilhar o cotidiano das crianças ao contar, na porta, o que aconteceu naquele dia. Mas, não conseguiu relatar uma situação que exemplificasse a prática da professora, reforçando que não sabe dizer o que ele faz durante o dia na creche.

Sobre as expectativas relacionadas ao seu filho, Daiane espera que “(...) ele continue sendo a criança... assim, quando ele crescer um pouco, que ele continue sendo desse jeito que ele é, né? Só é um pouco arreiro, mas ele é bastante inteligente”.

Já a respeito dos professores, a mãe apresentou dificuldades em responder a questão, optando por afirmar que todos os professores são “ótimos”:

Daiane: De agora que eu espero deles é que... Ah, não sei não... pra mim eles são ótimos professores, que continuem sendo assim pra outras crianças também, que eu gosto deles bastante.

Quando questionada sobre o que ela acha que os professores esperam do seu filho, Daiane não soube responder:

Pesquisadora: E o que você acha que os professores esperam do Igor, do seu filho?

Daiane: [4 segundo de silêncio por parte da entrevistada] [Risos] Ideia nenhuma.

Sobre a escola, Daiane espera por mudanças em relação à frequência das aulas, a redução do número de Conselhos de Classe e a oferta de banho na creche:

Pesquisadora: E da escola que ele estuda? O que você espera?

Daiane: (Risos) Da escola? Algumas mudanças... que eu acho *boa*. Assim, eu não sei se é porque todas as escolas também *tá* sendo assim. O banho um pouco melhorado... e *tá* tendo *muitas poucas* aulas, né? Não sei se até o final do ano... Que tenha mais dias de aula!

Pesquisadora: Você sabe por quê?

Daiane: Sim. Às vezes falta de água, falta de luz e também os Conselhos de Classe que *tá* tendo de 15 em 15 dias, que antes não tinha... horário reduzido, né?

Um dos pontos listados pela mãe é a questão do banho. Para a ela as crianças deveriam tomar banho na unidade, no entanto, o procedimento da instituição é dar banho na criança que necessita, como é o caso daquelas que evacuam ou urinam, acidentalmente ou não, na roupa. Há também situações em que o professor julga necessário dar banho, por exemplo, na criança que está muito suada. Em todos os casos, a necessidade do banho passa pela avaliação do professor, não sendo prática obrigatória do EDI.

Além desses pontos negativos abordados por Daiane, ela afirma não ter o que reclamar: “Só mesmo os horários que tá... Os dias que não tem aula. Porque de bom tudo aqui é bom. Tudo presta. Gosto bastante”.

Para ela a Educação Infantil é importante, pois ajuda “muito” no desenvolvimento da criança:

Daiane: Ela se... como que eu falo isso? A criança se desenvolve melhor quando tá na escola. Ela não fica... porque a criança quando tá em casa, (...) não desenvolve totalmente. Parece que ela regride. Regride não... ela não desenvolve mesmo. (...) Não cresce direito. Na creche, o Igor, ele fala totalmente direitinho. Ele não trava nada pra falar.

Pesquisadora: Você acha que isso é...

Daiane: Muito bom pra ele! (...) porque se tivesse em casa, não ia tá tanto assim não. Porque criança em casa não convive com outras crianças, não vê como é que é as outras crianças... Assim que ele entrou na creche, ele foi desenvolvendo bem. Bastante.

Daiane destaca a oportunidade do filho de se desenvolver a partir da interação com outras crianças. Para ela esse convívio na escola ajuda o seu filho a “progredir, “evoluir”, pois “é muita criança junta e os professores ajudam, incentivam mais”.

### **Caso 7 – Rita (mãe do Juliano)**

Rita tem 37 anos, é casada e tem um filho chamado Juliano, de 5 anos de idade. Atualmente, além de Rita, seu marido e seu filho, moram com a família o pai e o tio de Rita. A casa é composta por 6 cômodos: três quartos, sala, cozinha e banheiro. Rafaela iniciou o Ensino Superior na área de Gestão de Pessoas, mas não concluiu o curso. Seu marido tem Ensino Médio completo, enquanto o pai de Rita tem Ensino Fundamental. O tio de Rita é formado em História e trabalha como professor na Prefeitura de Belford Roxo.

Rita está desempregada desde que teve seu filho Juliano. Ela optou por sair do seu emprego para cuidar do filho, pois avaliou que pagar alguém para tomar conta do filho não valia a pena. Pretende, no entanto, voltar ao mercado de trabalho assim que o filho crescer mais um pouco. Seu marido trabalha como vigilante e seu pai é aposentado.

Juliano iniciou sua vida escolar no EDI. Rita contou que, antes de decidir abandonar o emprego q tinha, pesquisou por várias creches, mas não conseguiu vaga em nenhuma. Foi quando soube, através de parentes que moram na comunidade em que se localiza o EDI, da inauguração de uma nova creche. Visitou a escola e fez uma “pré-matrícula” para participar de um sorteio que seria realizado na 2ª CRE.

Segundo Rita, quem realizou esse processo foi seu marido e, por isso, ela não se recorda dos procedimentos necessários para a matrícula. Sabe que não foi realizada pela internet, ao contrário, sua família recebeu um telefonema para comparecer no EDI com os documentos necessários para realização de uma “pré-matrícula”. Seu marido, então, chegou “super cedo” no EDI e já tinha uma fila com, aproximadamente, 15 pais. Após esse primeiro momento, a família foi comunicada que Juliano havia conseguido uma vaga e que eles poderiam comparecer a unidade para efetuar a matrícula do filho no EDI.

Juliano, então, entrou no EDI em 2015, assim que a escola foi inaugurada. Foi enturmado no Maternal I, cuja professora era a Vilma - a mesma professora que Juliano está agora na pré-escola. Segundo a mãe, a adaptação de Juliano foi “rápida”. Nas primeiras semanas, Juliano chorava e mostrava resistência para se separar da mãe, mas, ao longo do processo de adaptação, foi aceitando a rotina da creche:

Pesquisadora: Como é que foi a adaptação do seu filho na escola, nesse primeiro momento? Como é que vocês foram recebidos?

Rita: Então, foi muito interessante. Não tem o que falar. (...) Foi muito interessante, assim, porque no primeiro mês, né, no primeiro dia que eles chegaram, as crianças *tudo* chorando, aquele desespero... A gente desesperado. Ficamos com eles lá na adaptação. No dia seguinte, a gente não ficou mais. Ficamos do lado de fora e tal. Assim, foi notório. Nesse primeiro mês, a diferença deles, porque no começo, naquelas duas primeiras semanas, eles, assim, muitos não querendo ficar. Meio desesperados. Depois de um mês, a primeira vez que nós abrimos a porta (...) todos sentadinhos na mesa esperando a professora chamar pelo nome foi uma coisa... Espetacular! Assim, tipo, já tinham pegado aquela rotina da creche. Já estavam se adaptando, né. Foi muito legal, assim, ver como eles estavam se desenvolvendo.



Pesquisadora: Ele teve alguma dificuldade, assim, pra se adaptar nessas primeiras semanas?

Rita: Não. A adaptação dele foi muito, muito rápida.

Nesse processo de adaptação que, segundo Rita, não foi apenas para as crianças como para os pais também, as famílias foram “bem assistidas” pela direção e professora da turma do Juliano. De acordo com relato da mãe:

Pesquisadora: Nesse processo de adaptação, como é que as famílias foram recebidas? Assim, você lembra se teve algum tipo de reunião, se teve algum tipo de atividade coletiva?

Rita: Quando inaugurou, né, tiveram as reuniões com a direção. Depois conversamos com as professoras. Até mesmo no primeiro dia, a professora foi muito atenciosa falando como que era o trabalho pedagógico e tudo. Então, a gente foi muito bem assistido. Pra mim, foi o que eu falei, eu não tenho do que reclamar. Eu, em relação à educação dele, não tenho do que reclamar.

Pesquisadora: Você lembra qual era o assunto da reunião? O que eles apresentaram pra vocês?

Rita: Aí, eles falaram sobre... Perguntaram pros pais, né, se era a primeira instituição das crianças, se já tinham estado em outras creches e tal. Abordou esse primeiro contato mesmo das crianças com o EDI. Mas o resto eu não me lembro, não.

Atualmente, em 2018, Juliano pertence a uma turma de Pré-misto, turma que é composta por crianças cuja idade corresponde ao Pré I e Pré II. Juliano, no caso, tem idade para estar numa turma de Pré II.

Pesquisadora: Você lembra como é que foi essa decisão de fazer um Pré-misto? Como é que isso foi recebido, né, por vocês, pelas famílias?

Rita: Então, o que acontece? Parece que no ano passado, veio uma decisão da CRE que não iria ter uma turma de Pré II. Só iria ter a turma de Pré I, mas acabou que a EDI teria 10 vagas ainda, né. Eles ainda tinham... Estavam ainda em idade pra estar dentro do EDI. Então aí... Pra essas 10, 12 vagas, se não me engano, foi feito um sorteio com a participação dos pais. Foram chamados e tal. Foi explicada toda situação e aí dentro dessas doze vagas foi feito um sorteio. E aí, permaneceu-se essas 12 crianças e as [outras] 12 foram transferidas da escola. Assim, pra gente foi difícil porque... A questão de separar a turma, né, estavam juntos desde que inaugurou, né. Mas a adaptação deles foi muito boa.

Segundo Rita, a decisão de enturmar em uma única turma dois grupamentos – Pré I e Pré II – foi uma estratégia estabelecida pela CRE para preencher vagas restantes nas turmas já existentes. Isso porque, em 2017 tinham duas turmas de Maternal II que, em 2018, passariam a ser duas turmas de Pré I. Enquanto, também em 2017, havia apenas uma turma de Pré I e uma de Pré II. Em 2018, portanto, a turma de Pré II

passaria para outra escola, já que as crianças estariam no Ensino Fundamental, enquanto o Pré I continuaria na Educação Infantil, numa turma de Pré II.

A 2ª CRE optou por absorver as turmas de Maternal II, abrindo vagas para que as crianças desse grupamento pudessem cursar o Pré I no EDI. A soma das crianças dos dois maternais não lotava as duas turmas de Pré I. Por isso, a alternativa tomada pela CRE foi, também, alocar crianças que estariam no Pré II em uma das turmas de Pré I, preenchendo assim todas as vagas que restavam.

Para Rita, a mistura de grupamentos não foi tomada como um problema pelos pais. Ao contrário, as famílias lamentaram a divisão do grupo, já que as crianças estavam juntas desde a inauguração do EDI. O sorteio para definir os alunos que permaneceriam e os demais que seriam transferidos, também foi aceito pelas famílias como estratégia. Não houve questionamentos sobre as decisões tomadas pela CRE, assim como não houve questionamentos sobre as práticas da gestão nesse processo. Rita afirma que “pelo contrário, eles [as crianças] continuam bem inclusive”.

Ao ser questionada sobre a rotina do filho na escola, Rita descreve a rotina alternando os horários das alimentações com as atividades pedagógicas:

Rita: Eles chegam, a escola tem o período pra eles *entrar* de uma hora porque acho que a turma é muito grande. Eles entram de 7h30min a 8h30min, né. Logo depois, eles tomam café, né. Depois do café, voltam pra sala pra fazer atividade em sala. Tem dias que tem atividades no parquinho, né? É mais ou menos o que eu sei. Entre 10h30min e 11h00, almoçam. Aí depois tem umas atividades. Acho que, se não engano, uma hora da tarde, acho que eles, entre meio dia e pouquinho e uma hora, eles dormem. Ou tentam. Aí depois tem mais algumas atividades na tarde. Tem lanche. Por fim, tem a janta antes de eles virem, né. Tem várias atividades pedagógicas durante o dia.

Rita não soube descrever, como exemplo, uma das atividades pedagógicas realizadas pelo filho durante o dia. No entanto, indicou o projeto literário<sup>77</sup> desenvolvido semanalmente pela escola como uma atividade “muito bacana”, pois conta com a participação das famílias. Sobre os projetos desenvolvidos pela escola, Rita citou algumas atividades que ocorreram no 4º bimestre, período em que foi entrevistada.

Pesquisadora: Existe algum projeto na escola, que é desenvolvido pela escola, e que você conhece?

Rita: Deixa eu lembrar... Então, a gente esse ano teve... Esse ano acho que teve a atividade de Brincar Sem Muros, que eu achei bacana. Essa

---

<sup>77</sup> O projeto consiste na prática de empréstimo de livros infantis para que as famílias leiam para suas crianças em casa durante o final de semana.

atividade que envolve os pais eu acho bacana, né. As reuniões... Acho bacana as reuniões porque não é só reunião pra dar os avisos, eles [os professores] sempre fazem alguma dinâmica porque eu acho que isso é muito importante: trazer a responsabilidade do pai também pra ele saber o que tá acontecendo na escola. Eu acho isso bem bacana. Essa gincana que teve agora com a Gincana das Cores, no 4º bimestre, acho muito bacana. Toda quarta-feira eles irem com a cor da equipe pra ensinar pra eles que não é só ganhar. Eles têm que saber o que é perder também. A nossa participação também de ajudar eles a escolherem roupa ou, até mesmo, participar com eles. Acho isso muito bacana.

Rita cita três atividades diferentes que não, necessariamente, fazem parte do projeto pedagógico do EDI ano de 2018. Com exceção da Gincana das Cores, o evento Brincar Sem Muros e as reuniões são atividades regulares que fazem parte do calendário escolar. Entretanto, Rita destaca como característica comum nessas atividades a participação dos pais. Além disso, define as reuniões como espaços onde as famílias têm a oportunidade de conhecer, a partir das dinâmicas realizadas pelas professoras, o cotidiano escolar dos filhos e entender a responsabilidade das famílias no processo de ensino-aprendizado da criança.

Segundo relato da mãe, seu conhecimento sobre o cotidiano escolar é adquirido a partir de conversas, diretamente, com a professora ou via redes sociais. Além disso, Rita costuma observar o EDI e conversar também com a direção da escola.

Rita: Então, normalmente, a professora dele sempre, como sou representante da turma, ela sempre... Quando tem alguma atividade, ela sempre manda pra mim e eu compartilho no grupo. Eu também procuro ver a página do EDI no *Facebook*. Eu sempre procuro tá atendida e vejo o que tem lá. Procuro sempre casar isso e, às vezes, eu pergunto também pra professora lá. Procuro olhar se tem alguma coisa na escola. Como a sala é fora, mas eu procuro sempre saber o que tá acontecendo.

Pesquisadora: Ah, é! É porque a sala de vocês é no subsolo, né?

Rita: Isso. É do lado de fora. Aí, eu sempre procuro ver o que tem na internet lá, no *Facebook*, o que a professora posta pra *mim* passar pros pais. Às vezes, até falo com a diretora mesmo sobre algumas coisas.

Rita acredita que conversar com os professores e direção, observar os trabalhos expostos na escola e estar atenta aos avisos são práticas importantes para acompanhar a vida escolar do filho, mas, entende que sua realidade é diferente de outros pais que não conseguem ou não querem participar da escola como ela costuma fazer.

Rita: Ah, eu acho que assim... Não posso falar por todos os pais. Posso falar por mim. A vida é muito difícil. Então, assim, a grande maioria dos pais, a grande maioria das famílias, elas precisam trabalhar. Então é

muito difícil, de repente, um pai conseguir acompanhar a vida do filho na escola. E tem muito pai também que acha bobagem acompanhar a vida do filho na escola porque, no caso deles, é Educação Infantil. Não! É importante. São os primeiros passos. Você tem que saber como o seu filho tá desenvolvendo. Então, assim, eu acho muito importante o convívio do pai com a escola pra saber o que a gente pode fazer pra melhorar a vida do professor ou o que a gente pode fazer pra ajudar a vida do nosso filho na escola. Entender que a escola vai ensinar os nossos filhos muitas coisas, mas a gente também tem que ter a ciência de que a educação, preparação pra certas coisas, ajudar a pensar, também parte dos pais. E que a escola, o pai junto com o professor, ele tem que andar de mãos dadas. Porque se não, não adianta.

Rita entende que sua condição de mãe que “não precisa trabalhar” ajuda na sua relação com a escola do filho. Aliado a isso está seu entendimento de que a Educação Infantil é tão importante quanto às demais etapas escolares que o filho terá que passar futuramente e, por isso, precisa conviver com os professores na escola para, também, auxiliar o filho em seu desenvolvimento. Na visão de Rita, a família é tão responsável pela educação dos filhos quanto a escola, por isso, defende o “andar de mãos dadas”.

Por ela, as atividades que contam com a participação dos pais poderiam ser mais frequentes, mas acredita que “tudo é na medida”. Defende que, justamente, por causa dos pais que trabalham, as atividades têm a frequência ideal, de forma que “ninguém pode falar: ah, a escola pede demais a minha presença” e, por outro lado, as famílias que gostam de participar, não podem dizer que a escola “não pede” pela presença dos pais. Rita acredita que para o professor é “interessante” a frequência de atividades que contam com a participação dos pais e para as famílias não é “tão maçante”. Contudo, afirma que se dependesse dela, haveria mais atividades de integração entre família e escola.

Rita avalia que as famílias da turma de Juliano são participativas, embora tenha alguns casos de pais que destoam do grupo:

Rita: Mas, assim, 98% dos pais que estão lá são participativos. São bacanas, sabe? Sabem fazer as coisas. Têm uns dois, três, assim, que ainda, né, não dão o devido valor, eu acho. Mas a grande maioria é participativa.

Sobre a frequência de Juliano às aulas, Rita explica que tem enfrentado um problema de saúde relacionado à sua coluna, por conta disso, Juliano tem apresentado faltas, pois não tem quem o possa levar à escola nos dias em que está acamada. Mas,

alega: “Prefiro que ele não falte porque eu sei que um dia que ele falte, vai fazer falta lá na frente”.

Rita indica conhecimento sobre os relatórios de avaliação do desenvolvimento do filho. Relata que há dois tipos de relatório: o coletivo e o individual. O primeiro relata o desenvolvimento da turma como um todo, enquanto o segundo aponta questões específicas sobre cada aluno. Ela caracteriza tais relatórios como “interessantes”, pois consegue entender quais as dificuldades do filho para, em seguida, poder ajudá-lo em casa, de acordo com as sinalizações da professora.

Rita: (...) Então eu acho que esses relatórios... É de falar: “olha, presta atenção nisso” ou “ele tá bem nisso”. Eu acho muito bacana porque também abre os nossos olhos pro que a gente pode fazer. Então, desde que a professora falou que ele *tava* com certa dificuldade, ela passou uns *deverzinhos* pra ele. Aí, eu faço com ele em casa. Aí... Comprei uns livros que são pra Educação Infantil que são bacanas pra aprender números, pra fazer alfabeto, letras. Então, a gente vai trabalhando.

Segundo Rita, todas as avaliações feitas pelas professoras condizem com a sua visão sobre seu filho. Além disso, indica que as professoras costumam não apenas apontar as dificuldades do aluno, como auxiliar as famílias nas estratégias que podem desenvolver em casa para ajudar as crianças.

Sobre as expectativas que tem sobre o filho, Rita espera que Juliano seja uma pessoa “boa”, “independente” e deseja que ele consiga estudar mais do que ela conseguiu:

Pesquisadora: E o que você espera do Juliano como... filho, como aluno? O que você espera dele?

Rita: Como filho, a gente... Eu sempre procuro lembrar do que a minha mãe dizia, né, que minha mãe é falecida. Minha mãe sempre dizia: “Quando eu me for, espero que consiga se manter. Ser uma pessoa boa. Ser uma pessoa do bem”. E aí, esse “ser do bem” é bem relativo. É poder, socialmente, se dar bem com as pessoas, pra poder saber conviver com as pessoas de forma solidária. Eu quero que ele seja uma boa pessoa. Uma pessoa do bem. Trabalhadora, independente de qualquer coisa. Como aluno, a gente sempre pensa né: eu quero que meu filho consiga estudar mais do que eu estudei. Consiga alçar voos mais altos do que os meus. Se for possível através da educação, claro! Com certeza! Eu tenho que incentivar sempre que ele vá pra uma escola melhor, que ele tenha um ensino bom, professores bons pra que lá na frente... Depende só dele. Eu vou encaminhar, mas vai depender dele. Ele vai ter que se esforçar pra conseguir sempre ser um bom aluno. Eu sempre falo isso pra ele: “filho, se você quer alguma coisa, você tem que estudar. Sempre ser um bom aluno. Fazer o melhor”. E assim vai. Eu acho que, na maioria das vezes, a mudança é pela educação. Não adianta.

Já sobre os professores, Rita espera que eles despertem o interesse da criança sobre o mundo em que vivem:

Pesquisadora: (Risos) O que você espera dos professores do seu filho?

Rita: Engraçado, né? Uma vez, eu vi um... Eu vi uma coisa assim: “ah, o professor tem que ensinar meu filho as matérias pra ele se formar.” Eu acho que não é só isso. O professor ele não tem que dar só matéria. Tem que botar pra pensar, né. É isso que eu penso... É despertar a curiosidade, né, descobrir as coisas. Olhar pro mundo, olhar com aquele olhar, sabe? De interesse!

Sobre a escola, a mãe espera que tenha uma “boa” estrutura para que as crianças passem o dia em um ambiente seguro. Já em relação ao que os professores esperam do seu filho e das famílias, Rita diz:

Pesquisadora: O que você acha que os professores esperam do seu filho?

Rita: Eu acho que todo professor ele pensa em passar um pouquinho, né, do conhecimento dele, que ele aprendeu, ali com aquele aluno. Que ele consiga desenvolver aquela criança, a curiosidade, a vontade de aprender, né? De buscar saber o porquê das coisas: “Por que um com mais um é dois? Por que se botar o b mais a faz o ba?”. Essas coisas. Eu acho que ele quer transmitir um pouco do conhecimento dele. Acho que quando ele se torna professor, acho que a maioria deles é por vocação mesmo, é exatamente isso: transmitir um pouco do conhecimento, né, que eles têm pra cada um dos alunos. Eu acho que é isso.

Pesquisadora: O que você acha que os professores esperam de vocês pais?

Rita: Eu acho que os professores... É justamente essa interação do pai, sabe? Se interessar com o que tá acontecendo com o filho, de buscar conhecer a escola, buscar conhecer o projeto, o trabalho do professor durante o dia, durante o ano, estar inteirado, poder participar das atividades. Buscar estar sempre interessado mesmo, sabe? Não ficar esperando a escola entrar em contato, mas ele também, sabe? Se dispor a fazer, a ajudar e estar ali. Acho que a grande maioria espera isso.

Na visão da mãe, os professores esperam que os alunos tenham curiosidade, vontade de aprender e consigam desenvolver aquilo que eles ensinam. Sobre as famílias, Rita acredita que os professores esperam interação, interesse e disposição dos pais para ajudar nas questões pedagógicas, antes mesmo de serem solicitados pela escola. Para ela, os professores esperam das famílias a iniciativa de buscar conhecer os projetos e o trabalho desenvolvido pelo professor.

Rita lista como pontos positivos do EDI a confiança transmitida pela equipe pedagógica:

Rita: (...) acho que a primeira coisa é confiança. Tenho plena confiança nos profissionais que ali estão. Confiança, sabe? Confiança que ele tá sendo muito bem tratado, que não falta nada a ele ali. Então, assim, acho que isso é mais importante. É saber que lá ele tá seguro e tá com as pessoas que sabem que tão fazendo o dia bacana pra ele. Sabe? Que tem, mais do que qualquer coisa, boa vontade, sabe? (...) o que eu sinto é que a grande maioria tá ali pra fazer uma coisa bacana. Entendeu? Tá ali pra, sabe, pra justamente ensinar.

Enquanto o ponto negativo é indicado por ela como a falta de repasse de recursos para a escola municipal:

Rita: Eu acho que, o que eu fico chateada, eu acho que é justamente não ter assim a... Como é que eu posso falar? Eu acho que... A escola é uma escola municipal. Então, eu acho que os recursos que são repassados deveriam ser maiores. A educação deveria ser *melhor* cuidada, né? O professor... Ele deveria ter uma estrutura melhor pra ele poder dar a aula dele. (...) Muitas vezes, eu sei, que o material que ele usa às vezes é ele mesmo que compra. Sabe? Não tem essa coisa de darem pra ele. Então, assim, a verba mesmo que é destinada à manutenção da instituição, eu acho que... Lamentável! Então, eu acho que era isso. O professor precisa de estrutura pra ser professor. Ele tinha que ter a preocupação só de entrar na sala de aula e fazer o papel dele, que é ensinar e ele tem outras preocupações. Então, assim, eu acho que isso é que... [suspira] Deveria ser melhor, sabe? Ter um cuidado com a educação, com os profissionais da educação. É isso que falta.

Rita argumenta que sua visão sobre a Educação Infantil mudou a partir do momento que seu filho foi matriculado no EDI. Contou que acreditava que a creche era alternativa para “mãe preguiçosa”, mas que depois percebeu que colocar o filho na Educação Infantil foi “a melhor coisa” que fez para o seu filho. Destaca que a partir do olhar dos professores ela pôde identificar certos comportamentos do filho que não conseguiria sem o auxílio da escola.

Pesquisadora: Você acha que a Educação Infantil pode ajudar no desenvolvimento do seu filho e de que forma?

Rita: Com certeza! Com certeza! Porque eu tinha uma outra visão da escola antes do Juliano entrar na escola. Eu achava... Eu achava por quê? A geração da minha mãe, a geração da minha avó... Achavam que as mães ficavam em casa tomando conta dos filhos. Creche era coisa de mulher preguiçosa. Então, assim, eu tinha essa preocupação porque sempre tem aquela coisa assim: “ah, a criança vai pra creche e fica mal educada. A criança vai pra creche e sai pior do que entrou”. Será que é isso mesmo? E aí, tenho uma amiga que é professora que dizia: “Não, cara. Bota ele na creche mesmo que você não esteja trabalhando agora. Bota ele na escola. Você vai ver que o desenvolvimento dele vai

melhorar. Ele vai ter contato com outras crianças. Um outro mundo”. Eu vi que foi a melhor coisa que eu fiz realmente! O desenvolvimento... Ele antes e ele depois da EDI. Eu acho que se ele hoje, se ele fosse entrar hoje pro Pré, né, com quatro anos, ele teria perdido todo o mar de conhecimento, os amigos que ele fez. Essa questão de saber... o desenvolvimento entre eles mesmos, os coleguinhas, né, esse contato com a criança... Isso é um mundo rico que, às vezes, as crianças estão perdendo. Então... Acho que só ganhamos. Eu acho. Também, justamente pra poder, sabe, pensar já lá na frente. Já identificar, sabe, nesses relatórios quem é essa criança que eu tenho na minha casa: “O meu filho é essa criança que eu conheço ou não? Será que o meu filho Juliano é o mesmo aluno Juliano? Será que eu não tô percebendo algumas coisas?”. Isso, também, esse trabalho da professora de olhar, de identificar certos comportamentos dele (...). Então isso também é muito bacana. Eu acho que isso é importante.

Rita finaliza sua fala reforçando que tudo o que foi falado por ela é realmente o que ela acredita:

Rita: Tudo o que eu falei pra você é o que eu acho, de verdade. (...) eu acho que, a partir do momento que você tem filho, ele se torna nossa prioridade. A educação tem que ser uma prioridade, independente se você tem condições ou se você não tem. Se você não tem condições, se você tá em desvantagem, você tem que correr atrás. Você não pode ficar esperando cair do céu. Aí... já tô: “ai, meu Deus! Como vai ser ano que vem?”.

Por fim, relata estar preocupada com a escola do filho no ano que vem, já que Juliano continuará os estudos, agora, no Ensino Fundamental. Rita informou que inscreveu o filho nos processos seletivos do Colégio Pedro II, CAP UFRJ, Colégio Militar e Fundação Osório. Caso Juliano não consiga vaga em uma das escolas que a mãe deseja, Rita matriculará o filho na escola municipal que seus irmãos estudaram, pois tem “referências positivas”, conhece a diretora, os funcionários e os professores são “bons”.

## **6.2 Convergências e divergências nas percepções das famílias e dos professores**

Esse tópico a análise das percepções das famílias sobre a Educação Infantil e suas expectativas tendo em vista, principalmente, o discurso dos professores de que os pais consideram a Educação Infantil um espaço assistencial e não educacional. Os discursos das famílias, no entanto, apresentam divergências a respeito das motivações



para a matrícula na das crianças na Educação Infantil e convergências a respeito da interação entre professores e pais.

As entrevistas indicam que os pais, num primeiro momento, optam pela Educação Infantil como uma alternativa, pública e gratuita, para seus filhos estarem enquanto suas famílias trabalham. Como foi possível identificar, todas as famílias entrevistadas relataram que a motivação primeira para a matrícula dos filhos na creche ou pré-escola foi devido à necessidade de trabalho dos pais e a impossibilidade, portanto, de estar com as crianças nesse período de ausência da família. Assim, é possível afirmar que, inicialmente, as motivações para a matrícula vão ao encontro das percepções dos professores entrevistados que classificam a escolha dos pais pela Educação Infantil como estratégia para assistência às famílias e suas crianças, antes de pensá-la como um espaço de aprendizagem.

Contudo, em todos os casos, embora as motivações tenham sido pautadas na questão da necessidade dos pais e não no direito da criança pela educação, as famílias indicam que ao acompanharem a rotina escolar dos filhos, começaram a perceber a importância da escola no desenvolvimento da criança, principalmente, nos aspectos cognitivos e sociais. Nesse sentido, é possível afirmar que os pais também aprendem o que é a Educação Infantil a partir do momento em que colocam os filhos na escola. No decorrer do trabalho pedagógico, a creche e a pré-escola acabam se consolidando como um espaço educacional tanto para as crianças quanto para os pais.

Como resultado dessa percepção, as famílias destacam aspectos do trabalho pedagógico realizado pelas professoras que vão além da divisão e organização do tempo na Educação Infantil. Ou seja, além dos horários das refeições, atividades e sono, as famílias apontam compreender os objetivos das atividades realizadas no contexto escolar. Aspectos relacionados à coordenação motora, a psicomotricidade, o desenvolvimento da oralidade, interação entre crianças e adultos são pontos destacados nas falas dos pais que, de acordo com a concepção das famílias, abordam os objetivos da Educação Infantil e qualificam essa etapa como importante para o desenvolvimento dos filhos.

Podemos, portanto, identificar nos relatos dos pais “falas pedagógicas” que sugerem a existência de certo nível de compreensão das famílias sobre as propostas desenvolvidas na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que contradiz as expectativas dos professores a respeito da participação e interesse das famílias sobre o cotidiano escolar.

Entretanto, é preciso considerar que a pesquisa tratou, especificamente, de famílias consideradas participativas, principalmente pelo fato de serem pais representantes de turma e estarem diretamente em contato com as professoras da escola. Foge a regra o caso de Daiane que foi classificada como uma mãe não participativa pela professora da turma de seu filho. Embora a mãe não apresente conhecimento sobre a rotina escolar do filho, as atividades por ele realizadas e se apresente distante do ambiente escolar (não frequentando as reuniões, eventos e atividades que contam com a participação dos pais e, ainda, não estabelecendo outras vias de comunicação com a professora), mesmo nesse caso é possível identificar uma valorização da Educação Infantil a partir do momento em que a família argumenta que a escola é importante para o filho “evoluir” e “conviver” com outras crianças, percepções essas que também estão presentes nas falas dos professores ao definir a Educação Infantil como lugar que promove interações e amplia possibilidades de aprendizagem<sup>78</sup>.

Contudo, está presente nas percepções das famílias e dos professores a ideia de que a participação e interesse dos pais podem ser avaliados a partir de práticas cotidianas realizadas pelas famílias em resposta às solicitações dos professores. Dessa forma, identifica-se, em ambos os discursos, práticas como ver e assinar a agenda do aluno; conferir a mochila da criança; interagir com os professores; estar presente nas reuniões e eventos da escola; atender aos pedidos dos professores; como indicativos da participação da família no ambiente escolar. Na visão das famílias e professoras entrevistadas, os pais que apresentam tais ações podem ser considerados pais “parceiros”, “interessados”, “disponíveis”, enquanto as famílias que falham nessas práticas diárias são consideradas “desinteressadas” com a educação dos filhos.

Sobre esse ponto, também são convergentes as percepções de que o desinteresse e a não participação dos pais podem ser justificados de duas formas. Primeiro, está presente no discurso das famílias e dos professores, a ideia de que os pais trabalhadores se diferenciam dos pais que não trabalham mesmo estes tendo práticas similares frente à escolarização dos filhos. Para os pais que trabalham a não participação pode ser justificada pelo estilo de vida que estes levam por terem que cumprir com as obrigações de seus empregos. Nesses casos, na visão dos entrevistados, seria compreensível a ausência das práticas que qualificam as famílias como participativas. A mesma compreensão, no entanto, não é encontrada quando se trata dos pais que estão na

---

<sup>78</sup> Para retomar a análise das percepções das professoras acerca da Educação Infantil, ver Quadro 11, no Capítulo 5.

condição de não trabalhadores. Ao contrário, a avaliação dos entrevistados sobre esses casos é que tais famílias entendem a escola como um “depósito”, onde apenas deixam e buscam seus filhos.

Os estudos abordados no capítulo teórico dessa tese também apresentam como resultado a percepção dos professores de que as famílias consideram a escola um depósito por estarem preocupados com o bem-estar da criança e não com os aspectos pedagógicos que envolvem o cotidiano escolar (TANCREDI; REALI, 2001; CAVALIERE, COELHO; MAURICIO, 2013). Contudo, os dados aqui analisados indicam que além dos professores, as famílias tidas como “participativas” também apresentam o mesmo discurso que relaciona a ausência dos pais nas atividades com o desinteresse deles pela vida escolar dos filhos e a ideia da escola como “depósito”. Nesse aspecto, as famílias “participativas” concordam com os professores e também apresentam uma imagem estereotipada das famílias classificadas por ambas como “não participativas” ou “desinteressadas”.

Entretanto, a literatura também aponta a necessidade de contextualizar a participação dos pais às condições de existência das famílias (MARANHÃO, 2008; CERLETTI, 2010; ROMANELLI, 2013), as divergências entre lógicas de socialização das famílias das camadas populares e a lógica de socialização escolar (THIN, 2006) e as próprias condições da educação brasileira que é marcada por desigualdade de oportunidades (MAURÍCIO, 2009; BURGOS, 2012).

Nos casos analisados, as famílias apresentam expectativas relacionadas à escolarização dos filhos. Mesmo se tratando de crianças pequenas e sendo a Educação Infantil a primeira etapa de ensino, os pais já projetam nos filhos o desejo de que estes continuem os estudos até alcançarem níveis superiores de educação. Nos casos de Keila, Rafaela e Daiane, as expectativas giram em torno da preocupação com o bem estar da criança e com o seu comportamento. Sendo assim, também há o desejo dos pais de que seus filhos sejam felizes em suas escolhas futuras e éticos em suas condutas. Em todos os casos, é possível identificar a valorização da escola como meio para a criança alcançar tais expectativas. Destaca-se, como exemplo, o caso de Rita que defende a educação como prioridade e caminho para mudança das condições sociais do indivíduo.

Tais achados em relação às expectativas dos pais sobre os filhos se aproximam dos resultados da pesquisa de Burgos (2012) que, tratando de pais cujos filhos estavam matriculados no Ensino Fundamental, identificou que as famílias das camadas populares

valorizam a educação e acreditam que a escola tem papel de desenvolver bons cidadãos e de encaminhar seus filhos para o Ensino Superior.

Com bases nos dados analisados nessa tese, também, é possível afirmar que existe já na Educação Infantil uma expectativa dos pais em relação à continuidade dos estudos dos filhos. O fato das famílias apresentarem estratégias de escolha escolar a fim de matricular seus filhos em escolas “melhores” é um indicativo da preocupação destes pais e das expectativas sob a escola dos filhos. Os casos de Neila, Naira, Keila e Rita são exemplares ao sinalizarem o desejo de transferir os filhos para escolas classificadas, segundo suas concepções, como “boas”, “disputadas”, com oferta de atividades extracurriculares e infraestrutura.

As entrevistas permitiram identificar também como é construída a relação entre pais e professores. No caso dos pais representantes, existe uma facilidade de comunicação via *whatsapp* e, até mesmo, ligações telefônicas. A relação entre esses pais e os professores se estabelece de forma individualizada. Entretanto, os relatos indicam que faz parte da rotina das famílias, sejam elas representantes de turma ou não, as conversas informais na porta da sala nos horários de entrada e saída das crianças. Nessas conversas os pais procuram saber da vida escolar dos filhos, assim como tiram dúvidas e recebem conselhos sobre o comportamento das crianças. Esse tipo de conversa também é interpretado pelas famílias como uma forma de mostrar seu interesse sobre as questões pedagógicas que envolvem a escola, os professores e os filhos, além de ser uma forma de avaliar o tipo de acolhimento das professoras.

Todas as famílias entrevistadas avaliaram as professoras de seus filhos como acolhedoras, disponíveis aos pais e interessadas nos assuntos levados pelas famílias. Como exceção, a responsável Keila se referiu à recepção da professora Denise como “não acolhedora”. Denise, por sua vez, defende uma postura de distanciamento dos pais principalmente nos horários de entrada e saída das crianças. Assim como Alice, a professora prefere se relacionar com as famílias de maneira mais formalizadas, através de reuniões previamente agendadas.

Os dados indicam que a diversidade dos meios de interação permite que os pais não só reúnam informações sobre o cotidiano escolar como, principalmente, compreendam as atividades pedagógicas e os objetivos da Educação Infantil. As reuniões e postagens de fotos e vídeos no *Facebook* são os principais espaços de construção de conhecimento dos pais. As famílias entrevistadas indicam que a participação nas reuniões, atividades e eventos promovidos pela escola fazem com que

os pais se aproximem dos professores e da vida escolar dos filhos não de forma utilitarista, como indicam os estudos de Tancredi e Reali (2000), Maurício (2009) e Cavalieri et al (2013). Como exemplo, Naira destaca que os professores “procuram que a família esteja na escola”, “participe da vida escolar do aluno” e, de forma complementar, Rita relata que as reuniões não são “só para dar avisos” já que os professores realizam dinâmicas que ajudam os pais entenderem suas responsabilidades frente à escolarização dos filhos. Para as famílias entrevistadas, as diferentes atividades desenvolvidas pela escola e meios de comunicação são suficientes para os pais entenderem, na medida de suas possibilidades, o trabalho realizado pelos professores e o processo educativo pelo qual os filhos estão passando.

Além das reuniões e atividades que contam com a participação dos pais, as famílias entrevistadas destacam os relatórios avaliativos feitos pelos professores como um instrumento que também ajudam os pais a compreenderem o comportamento dos filhos, suas necessidades e dificuldades pedagógicas. Apresentam surpresa ao constatarem a capacidade dos professores de descreverem seus filhos de forma tão fiel, por isso, não questionam a avaliação dos professores, ao contrário, atribuem valor ao documento produzido por ele.

Retomando a análise das concepções legais (BRASIL, 1996; 2009; 2010) que orientam a relação família-escola na Educação Infantil, é possível identificar nos relatos dos pais, além das múltiplas funções<sup>79</sup> definidas a partir dos critérios de Maria Malta Campos (BRASIL, 2009), a função desempenhada pela escola de ensinar as famílias sobre o comportamento dos filhos e os processos educativos pelos quais estão passando. Tal função reforça a tese de que as famílias se inserem na escola a partir de interesses que se alinham às concepções legais da Educação Infantil e que são, no caso, divergentes às percepções dos professores que tendem a acreditar que os pais não se interessam pelo trabalho pedagógico da escola e, conseqüentemente, não entendem a Educação Infantil como espaço educativo.

---

<sup>79</sup> Conforme análise realizada no Capítulo 3 e indica no Quadro 1.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese buscou contribuir para o debate sobre a relação família-escola ao analisar as percepções e ações dos docentes e das famílias sobre a Educação Infantil. Os dados da pesquisa nos permitem, primeiramente, concluir que há um conjunto de concepções legais que define e orienta a Educação Infantil, regulamenta as práticas docentes e legitima a relação família-escola.

Os resultados referentes à análise documental indicam que a interação entre família e escola é compreendida como meio de garantir o cumprimento dos objetivos da Educação Infantil a partir do momento em que se estabelece a corresponsabilidade de ambas as instituições – família e escola - no cuidar e educar das crianças (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2010). Os documentos oficiais também estabelecem que é responsabilidade das instituições de Educação Infantil criar procedimentos e estratégias que assegurem aos pais a participação e acompanhamento do trabalho pedagógico, além de ser responsabilidade da escola auxiliar as famílias no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Nesse contexto, os professores são destacados como sujeitos centrais na articulação das duas instâncias – família e escola (BRASIL, 1996).

Com base na análise dos dados, o argumento defendido nessa tese é de que o conhecimento e compreensão das concepções legais que orientam e estabelecem as interações entre família e escola podem ajudar os professores a refletirem sobre suas práticas e criarem maneiras de operacionalizar a relação entre docentes e pais. Os dados indicam que os professores desconhecem tais concepções, baseando-se em suas crenças e valores para interagir com as famílias. Dessa forma, as diferentes concepções dos docentes sobre a Educação Infantil influenciam as práticas pedagógicas e orientam as formas de relacionamento dos professores com os pais.

Os dados ainda indicam concepções sobre a educação pública. Destaca-se a percepção de que a Educação Infantil, como educação pública, é um serviço de caráter assistencial, destinado às camadas socialmente menos favorecidas, enquanto o professor de educação infantil (o PEI) é o profissional que está a serviço das famílias para cuidar de seus filhos. Aliado a esse argumento, está a percepção dos professores de que os pais se relacionam com a Educação Infantil a partir da ideia de escola “depósito”.

Por outro lado, os dados a respeito das percepções das famílias indicam que as famílias valorizam a Educação Infantil como espaço educacional a partir do momento

em que matriculam seus filhos e acompanham o cotidiano escolar. Os dados nos permitem afirmar que a participação das famílias nos diversos espaços de formação da escola permite que elas aprendam sobre a Educação Infantil qualificando-a como um espaço educacional e não assistencial.

Conclui-se, portanto, que a hipótese que orientou esse estudo se confirma parcialmente ao identificar uma dissonância entre as expectativas dos docentes e as concepções legais que regem a Educação Infantil. Por outro lado, é possível refutar a hipótese de que as famílias procuram a escola por interesses diversos que não convergem com tais concepções legais. Os dados indicam que a creche e a pré-escola se consolidam como um espaço educacional tanto para as crianças como para os pais a partir do momento em que as famílias são inseridas no contexto da Educação Infantil. Entretanto, é necessário relativizar esse achado uma vez que a pesquisa considerou as experiências e percepções de pais que foram caracterizados como “participativos”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. S. B. L. A.; VASCONCELLOS, V. M. R. A relação família-creche no programa primeira infância completa. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. 2014. Rio de Janeiro.

AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A Matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (orgs.) Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.93-112.

ARAÚJO, A. P.; CUNHA, F. A. R.; HECKMAN, J. J.; MOURA, R. L. A educação infantil e sua importância na redução da violência. In: VELOSO, F.; PESSOÃ, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (Orgs). Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 95-116.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394. 1996.

BRASIL. Parecer CEB/CNE nº 22 de 17 de dezembro de 1998. Brasília: MEC/SEB. 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB. 2005.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/SEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB. 2009.

BRASIL. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB. 2009.

BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEB. 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB. 2010.

BRASIL. Deixa eu falar! Brasília: MEC/SEB. 2011.

BRASIL. Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014.

BURGOS, M. B. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. Dados [online]. 2012, vol.55, n.4 [citado 2015-03-16], pp. 1015-1054.



- BRUEL, A. L. O. Políticas e legislação da educação básica no Brasil. Curitiba: Ibpx, 2010.
- CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.
- CAMPOS, M. M. FÜLLGRAF, J; WIGGERS, V. 2006. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 2.ed. Brasília: MEC. 2009.
- CANAVIEIRA, F. O. “Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de Educação Infantil brasileira. 35ª Reunião Anual da Anped. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2012.
- CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M.; MAURÍCIO, L.V. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G; NOGUEIRA, M. A; ZAGO, N. (Orgs). Família & Escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 257-277.
- CURI, A. Z; MENEZES-FILHO, N. A.; A Relação entre Educação Pré-Primária, Salários, Escolaridade e Proficiência Escolar no Brasil. Est. econ., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 811-850, outubro-dezembro, 2009.
- DA MATTA, R. O ofício do etnólogo. Ou como ter anthropological Blues. Rio de Janeiro: Boletim do Museu Nacional (27). 1978.
- FARIA, A. L. G. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. In: Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, pp. 1013-1038. Campinas (SP): CEDES, 2005a.
- FILHO, A. G.L; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: Reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S; NUNES, M. F; CARVALHO, M. C. (Orgs). Educação Infantil: formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 67-88.
- FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação. v. 10, 1999.
- FONSECA, G. C. Investigação da durabilidade do benefício gerado pela Educação Infantil. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Faculdade de Economia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: Educação e Sociedade, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out, 2006.
- KUHLMANN, M. J. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto alegre: Mediação, 1998.
- LAREAU, Annette. 2000. Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. 2. ed. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

MAGNANI, J. G. C. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. *Tempo soc.* [online]. v. 15, n.1, p. 81-95. 2003.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARANHÃO, D. G; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008.

MAURÍCIO, L. V. 2009. Participação dos pais na escola: a representação dos professores. *Cadernos Cenpec*, v.1, p. 59-69. São Paulo.

MEDEIROS, M. L; FEROLLA, L. M; PASSADOR, C. S; PASSADOR, J. L. Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados? *RBPAAE* - v. 30, n. 1, p. 115-138, jan/abr. 2014.

MOREIRA, A. M. Escolha e acesso às escolas municipais do Rio de Janeiro: Um exercício de navegação social. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social /interrogações sociológicas. *Análise Social*, v. XL, n. 176, p. 563-578. 2005. Lisboa.

NUNES, M. F; KRAMER, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S; NUNES, M. F; CARVALHO, M. C. (Orgs). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 31-47.

RESENDE, T. F; SILVA, G. F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação*, 24(90), 30-58. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>.

RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

ROMANELLI, G. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G; NOGUEIRA, M. A; ZAGO, N. (Orgs). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-60.

\_\_\_\_\_, G; NOGUEIRA, M. A; ZAGO, N. Introdução. In: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Orgs). *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 9-15.

ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO, Ana ; MOREIRA, A. M. . Estratégias familiares em um espaço de disputa: escolha e acesso em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro/Brasil. In: *Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2014, Vila Real. *Anais do Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2014. v. 1.

\_\_\_\_\_, R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. P.; KOSLINSKI, M. C.; CARVALHO, J. T.; MOREIRA, A. M. Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. *Pro-Posições (UNICAMP. Impresso)*, v. 27, p. 237-261, 2016.

SILVA, A. S. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. *Pro-posições*, v. 10, n. 1, março, 1999.

- SME. Lei nº 5.217 de 1º de setembro de 2010. Rio de Janeiro, 2010.
- SME. Resolução SME 1.057 de 22 de outubro de 2010. Rio de Janeiro, 2010.
- SME. Orientações Curriculares para Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.
- SME. Manual de Educação para profissionais de Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2010.
- SME. Lei nº 5.225 de 5 de novembro de 2010. Rio de Janeiro, 2010.
- SME. Lei nº 5.623 de 01 de outubro de 2013. Rio de Janeiro, 2013.
- SME. Decreto nº 38.302 de 14 de fevereiro de 2014. Rio de Janeiro, 2014.
- SME. Resolução SME nº 1.331 de 16 de janeiro de 2015. Rio de Janeiro, 2015.
- SME. Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Lei n. 1.709/2016. Rio de Janeiro, 2016.
- SME. Decreto nº 43.534 de 10 de agosto de 2017. Rio de Janeiro, 2017.
- SME. Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Lei n. 6.362/2018. Rio de Janeiro, 2018.
- TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil. s.l., 2001. [Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd]
- VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1999.
- WACQUANT, L. Corpo e Alma - Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 294 pp. 2002.

## APÊNDICE A

Quadro 11: Documentos e publicações produzidas pelo MEC

Documentos e publicações disponíveis no site do MEC	Descrição	Autores	Secretarias e colaboradores
Dúvidas mais frequentes em relação à educação infantil (2013)	Organizado por perguntas e respostas, o documento visa esclarecer possíveis dúvidas sobre a Educação Infantil. O documento reforça o direito constitucional de todas as crianças de até 6 anos de idade à Educação Infantil oferecida em creches e pré-escolas regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.	Não especificado no documento	MEC; SEB; Coordenação Geral de Educação Infantil.
Prêmio Qualidade na Educação Infantil (2004)	Publicação dos Projetos Premiados, na 5ª edição do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, versão 2004. O material objetiva divulgar as experiências de professoras e professores que atuam na Educação Infantil nas diversas regiões do Brasil.	Jeanete Beauchamp (Diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental); Karina Rizek Lopes (Coordenadora Geral de Educação Infantil); Ideli Ricchiero Magda Patrícia Muller Lopes (Coordenação da Publicação); além dos professores cujos projetos foram premiados.	MEC; SEB; Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Coordenação Geral de Educação Infantil.
Prêmio Professores do Brasil (2005)	Reúne e descreve 10 experiências da educação fundamental e 10 da educação infantil.	Professores cujos projetos foram premiados	MEC; SEB; Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Coordenação Geral de Educação Infantil; Coordenação Geral de Ensino Fundamental; Fundação Orsa; Fundação Bunge; Consed; Undime.
Deixa eu falar! (2011)	O material objetiva incentivar novas práticas educativas comprometidas com os direitos da criança, ao articular suas experiências e saberes com o conhecimento cultural,	Monica Mumme (coordenadora do projeto, pesquisa, organização dos depoimentos e	Rede Nacional Primeira Infância e Secretaria Executiva/OMEPE.

	artístico, ambiental, científico e tecnológico. Apresenta a perspectiva das crianças sobre questões do seu cotidiano escolar, familiar e social. Acompanhada das falas das crianças, a coordenadora do projeto escreve notas sobre os temas em destaque e, assim, apresenta suas concepções sobre tais temas.	realização dos grupos focais com as crianças); CECIP (com apoio de Bernard van Leer Foundation, Save the Children, Instituto C&A);	
A Revista Criança	Em circulação há 25 anos, a Revista e se caracteriza como um instrumento de disseminação da política nacional de educação infantil e de formação do professor. Destina-se às escolas públicas que atendem à educação infantil e às instituições privadas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, assim como as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e do Distrito Federal, além de entidades que integram o Comitê Nacional de Políticas para a Educação Básica.	Editada, publicada e distribuída pela Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC.	Secretaria de Educação Básica do MEC
Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino (2002)	Estudo de caso que relata e analisa os processos de implementação de políticas de educação infantil vivenciados por cinco municípios do país: Itajaí/SC, Corumbá/MS, Manaus/AM, Martinho Campos/MG e Maracanaú/CE. O estudo objetiva divulgar as experiências desses municípios e, assim, suscitar discussões e debates, no âmbito municipal, sobre as questões que envolvem este processo implementação e fornecendo elementos para a reflexão e busca de soluções com vistas a um atendimento de qualidade às crianças brasileiras em creches e pré-escolas.	Iara Glória Areias Prado (Secretária de Educação Fundamental); Maria Auxiliadora Albergaria Pereira (Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação Fundamental); Maria Amábil Mansutti (Diretora de Política da Educação Fundamental); Stela Maris Lagos Oliveira (Coordenadora Geral de Educação Infantil) Vitória Líbia Barreto de Faria, Márcia Pacheco Tetzner Laiz (Elaboração).	Colaboração Secretários de Educação e equipes técnicas de Educação Infantil das Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Itajaí/SC, Corumbá/MS, Martinho Campos/MG, Manaus/AM e Maracanaú/CE
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação (2005)	Apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a primeira etapa da Educação Básica.	Jeanete Beauchamp (Diretora de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental); Karina Rizek Lopes (Coordenadora Geral de Educação Infantil); Celza Cristina Chaves de Souza; Ideli Ricchiero, Magda Patrícia Müller	Secretaria de Educação Básica com colaboradores: ANPEd; CNTE; CONSED; FIEP; FNCEE; UNICEF; GIFE; UNESCO; OMEP; MIEIB; Secretaria de Atenção à Saúde; Secretaria de

		Lopes, Neidimar Cardoso Neves, Roseana Pereira Mendes, Stela Maris Lagos Oliveira, Vitória Líbia Barreto de Faria (Equipe da Coordenação Geral de Educação Infantil)	Política de Assistência Social; UNCME; Undime; SESu; SETEC; SEESP; SEED.
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)	Apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações. Apresenta concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil.	Jeanete Beauchamp (diretora de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental); Karina Rizek Lopes (coordenadora Geral de Educação Infantil); Celza Cristina Chaves de Souza, Ideli Ricchiero, Magda Patrícia Müller Lopes, Neidimar Cardoso Neves, Roseana Pereira Mendes, Stela Maris Lagos Oliveira, Vitória Líbia Barreto de Faria (equipe da Coordenação Geral de Educação Infantil).	Secretaria de Educação Básica com colaboradores: ANPEd; CNTE; CONSED; FIEP; FNCEE; UNICEF; GIFE; UNESCO; OMEP; MIEIB; Secretaria de Atenção à Saúde; Secretaria de Política de Assistência Social; UNCME; Undime; SESu; SETEC; SEESP; SEED.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Vol. I e II (2006)	Discute e propõe referências nacionais para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança, promova a igualdade de oportunidades educacionais e leve em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes.	Jeanete Beauchamp (diretora de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental); Karina Rizek Lopes (Coordenadora-Geral de Educação Infantil); Ideli Ricchiero, José Pereira Santana Júnior, Magda Patrícia Müller Lopes, Neidimar Cardoso Neves, Nilma de Carvalho Bastos, Roseana Pereira Mendes, Stela Maris Lagos Oliveira, Vitória Líbia Barreto de Faria (equipe de Coordenação-Geral de Educação Infantil); Maria Lúcia de A. Machado, Maria Malta Campos	Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica

		(consultoras).	
Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995 reeditado em 2009)	O documento é dividido em duas partes, contendo na primeira, critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, enquanto a segunda parte explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.	Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (Equipe de Pesquisa sobre Creche Departamento de Pesquisas Educacionais Fundação Carlos Chagas).	Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica; Coordenação Geral de Educação Infantil.
O Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2011)	Trata-se de um relatório dos resultados obtidos no monitoramento da disseminação e do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil com os diferentes públicos de interesse dos Indicadores.	Romeu Weliton Caputo (Secretário de Educação Básica); Gary Stahl (Representante do UNICEF no Brasil); Maria Malta Campos (Presidente da Ação Educativa)	MEC; Secretaria de Educação Básica; UNICEF; Ação Educativa.
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009)	O material é uma proposta de autoavaliação dos estabelecimentos educacionais, que sugere critérios para análise do trabalho realizado em creches e pré-escolas. Objetiva auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com as famílias e as pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas e ser um instrumento que ajude as instituições de educação infantil a desenvolverem práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.	Lee Oswald Siqueira (Fundação Orsa); Maria Cecília Amendola da Motta (Undime); Maria de Salette Silva (Unicef); Vera Masagão Ribeiro (Ação Educativa); Rita Coelho (Coordenação -Geral da Educação Infantil/Secretaria da Educação Básica/Ministério da Educação).	MEC; SEB; Ação Educativa; Undime; Unicef; Fundação Orsa; Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)
Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (2012)	O documento sintetiza a produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/201, que teve como atribuições propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.	MEC; SEB; Dra. Sandra Maria Zákia (professora consultora).	MEC; SEB;

<p>Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (2009)</p>	<p>O documento apresenta três partes: a primeira contém a tradução, na íntegra, do Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil, aprovado pelo MEC em agosto de 2006; a segunda traz os textos de diversos autores que subsidiaram o estudo, elaborados pelos especialistas brasileiros contratados pelo projeto. A terceira, um breve capítulo de atualização de informações, incluindo aspectos das políticas públicas e dados sobre a oferta de serviços.</p>	<p>Soo-Hyang Choi; Cândido Alberto Gomes; José Marcelino de Rezende Pinto; Maria Malta Campos, Jodete Fullgraf e Verena Wiggers; Jorge Abrahão de Castro e Bruno Duarte; Angela Rabelo Barreto.</p>	<p>MEC; SEB; Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica; Coordenação Geral de Educação Infantil</p>
<p>Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. (2012)</p>	<p>Trata-se de um livro composto por artigos de diferentes autores que abordam a temática racial na educação infantil. Propõe ser uma ferramenta para o trabalho de elaboração de conteúdos de práticas pedagógicas promotoras da igualdade na educação infantil, além de ter como objetivo dar conhecimento sobre a temática e a necessidade de aprofundamento de análises e proposições.</p>	<p>Maria Aparecida Silva Bento (coordenadora); Anete, Abramowicz, Carolina de Paula Teles Duarte, Cristina Teodoro Trinidad, Débora Oyayomi Cristina de Araujo, Fabiana de Oliveira, Fulvia Rosemberg, Hédio Silva Júnior, Lucimar Rosa Dias, Maria Aparecida Silva Bento, Marly Silveira, Paulo Vinicius Baptista da Silva, Silvia Pereira de Carvalho (autores).</p>	<p>MEC; SEB; Coordenação Geral de Educação Infantil; UFSCar/NEAB; CEERT.</p>
<p>Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012)</p>	<p>O material objetiva apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial. O material compõe-se de um documento e de quatro vídeos compilados em um DVD, que apresentam experiências desenvolvidas em duas unidades educativas da cidade de São Paulo.</p>	<p>Não especificado no documento</p>	<p>MEC; SEB; Coordenação Geral de Educação Infantil; NEAB da UFSCar; CEERT; Instituto Avisa Lá.</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)</p>	<p>Define diretrizes curriculares para educação infantil e busca disseminar tais diretrizes a partir deste material.</p>	<p>Não especificado no documento</p>	<p>MEC; SEB; Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica; Coordenação Geral de Educação Infantil</p>



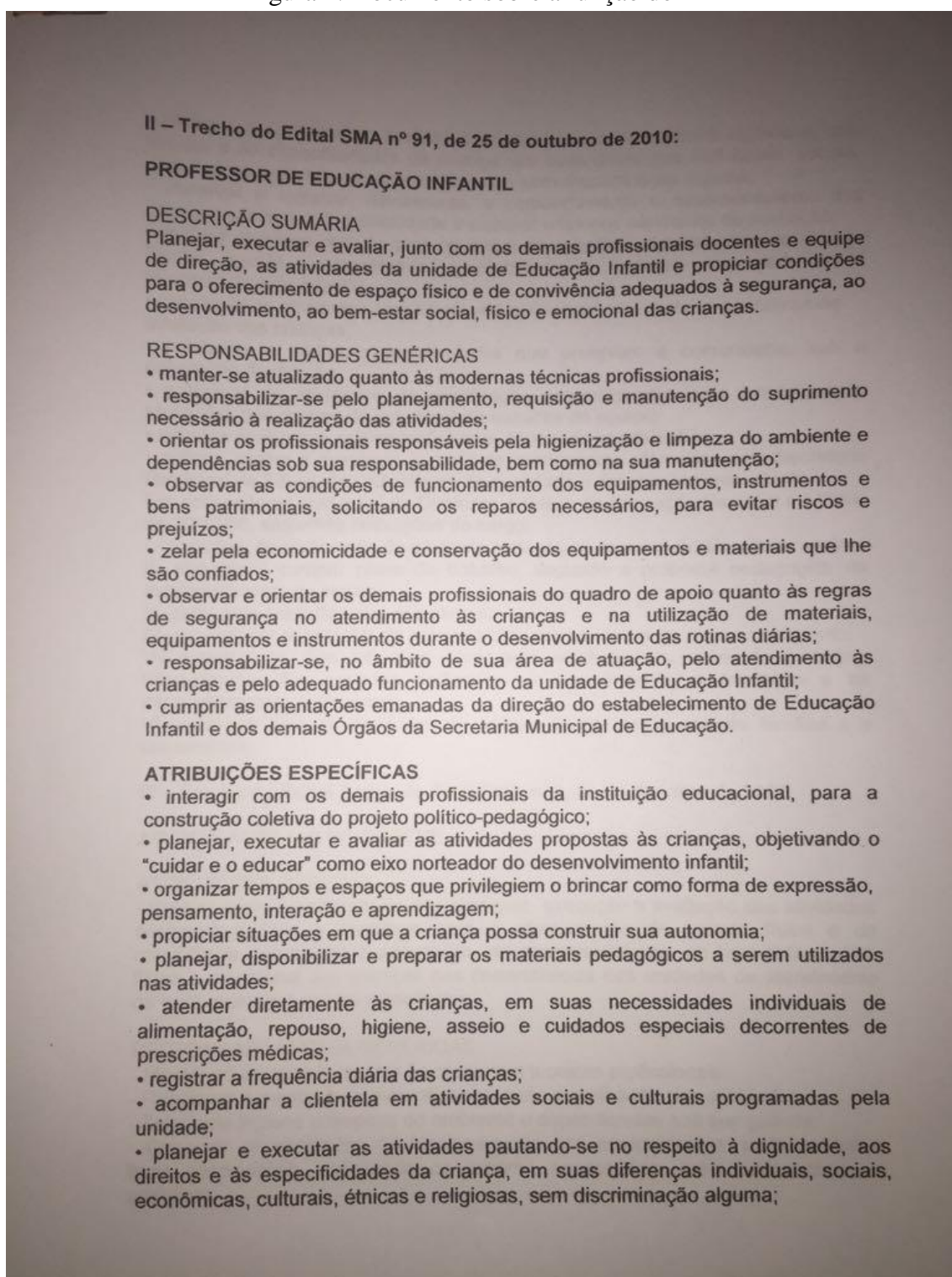
Brinquedos e Brincadeiras (2012)	Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade.	Tizuko Kishimoto e Adriana Freyberge (Elaboração do texto final)	MEC; SEB; UNICEF
Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo (2012)	Trata-se de um livro dividido em oito artigos que buscam construir conhecimento sobre a educação da criança de 0 a 6 anos moradora em área rural.	Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch, Fernanda de Lourdes A. Leal, Isabel de Oliveira e Silva, Maria Natalina M. Freitas, Simone Santos de Albuquerque (Coordenação)	MEC; SEB; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral de Educação Infantil; UFRGS
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural (2012)	O material consiste em relatórios da pesquisa que objetivou conhecer a oferta do poder público, bem como as demandas e vozes dos movimentos sociais e sindicais, famílias usuárias e não usuárias de crianças residentes em área rural no que diz respeito à Educação Infantil.	Maria Carmen Silveira Barbosa (Coordenação Geral); Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch (Coordenação Adjunta)	MEC; SEB; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral de Educação Infantil; UFRGS
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural (2012)	Relatórios disponibilizados por região que busca sistematizar os resultados da Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural.	Maria Carmen Silveira Barbosa (Coordenação Geral); Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch (Coordenação Adjunta)	MEC; SEB; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral de Educação Infantil; UFRGS
Literatura na educação infantil acervos, espaços e mediações (2014)	A publicação reúne os textos apresentados no “Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações”, ocorrido em Belo Horizonte, que pretendeu formular e difundir proposições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil comprometidas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Dominique Rateau; Ligia Cademartori; Alma Carrasco Altamirano; Cristina Corroero y Teresa Colomer; Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda; Martha Beatriz Soto Martínez; Edith Sebastiana Corona Sánchez; Edmir Perrot; Silvia Castrillón; Aparecida Paiva (autores)	MEC; UFMG; UNIRIO; UFRJ.
Implementação do Proinfância no	O livro reúne artigos que buscam divulgar os conhecimentos e as	Maria Luiza Rodrigues Flores e	PUCRS

Estado do Rio Grande do Sul (2015)	experiências adquiridas na execução do Projeto Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul.	Simone Santos de Albuquerque (organizadoras)	
Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo? (2014)	O livro divulga resultados do Projeto Proinfância acerca da educação que é oferecida em turmas de creche e de pré-escolas às crianças baianas e aborda aspectos relativos à prática pedagógica na Educação Infantil.	Marlene Oliveira dos Santos Maria Izabel Souza Ribeiro (organizadoras)	MEC; SEB; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral de Educação Infantil; UFBA
Território do Brincar: Diálogo com escolas	Livro que reúne registros do projeto “Território do Brincar” que pesquisa as práticas das crianças fora do contexto escolar em diferentes comunidades, buscando apreender e compreender como elas vivenciam suas infâncias, como elas brincam e se expressam quando estão em liberdade e são as protagonistas das narrativas que criam e das experiências que vivem. O projeto firmou parceria com seis escolas de educação infantil e Ensino Fundamental de São Paulo e Santa Catarina.	Renata Meirelles (organizadora)	Instituto Alana
Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (2015)	O material é contribuição do projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” para o diálogo com o campo da política nacional de avaliação de Educação Infantil, oportunizando reflexões e proposições de avaliação de contexto para a educação de crianças nas instituições de Educação Infantil. Aborda a relação entre qualidade na Educação Infantil brasileira e avaliação de contexto; discute a perspectiva teórico-metodológica de avaliação de contexto e o percurso do projeto realizado; e busca contribuir para a política nacional de avaliação de Educação Infantil por meio de uma proposição que dialoga com a elaboração e a revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil.	Rita de Cássia Freitas Coelho (Coordenadora-Geral de Educação Infantil-MEC); Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho (Coordenação Na UFPR-Setor de Educação).	MEC; SEB; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral de Educação Infantil; UFPR
Diretrizes em Ação (2015)	Material composto por vídeos e guias desenvolvidos a partir do projeto “Diretrizes em Ação” que objetiva apoiar profissionais, instituições e equipes técnicas na fundamentação e organização das propostas de Educação Infantil nos municípios.	Silvia Pereira de Carvalho (Coordenação); Edi Fonseca, Eliana Sista, Maria Virgínia Gastaldi (Redação)	MEC; SEB; Coordenadoria Geral de Educação Infantil; UNICEF; Instituto Avisa Lá.
Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral	O livro foi desenvolvido a partir do projeto “Educação em Tempo Integral na Educação Infantil: um estudo das	Vania Carvalho de Araújo (Organizadora.);	MEC; SEB; Diretoria de Currículos e

(2015)	concepções e práticas no Estado do Espírito Santo”. Reúne artigos que discutem os significados atribuídos pelas crianças, famílias, professores, gestores escolares e Secretarias de Educação à experiência da creche e pré-escola em jornada de tempo integral e busca identificar as relações que se estabelecem entre a educação infantil em tempo integral, o espaço doméstico e o mercado de trabalho.	Manuel Jacinto Sarmiento, Lúcia Velloso Maurício, Edson Maciel Peixoto, Terezinha Maria Schuchter, Ligia Leão de Aquino (autores)	Educação Integral; Coordenação Geral de Educação Infantil; UFES
Educação Infantil do Campo (2014)	O documento sintetiza a produção do Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo, cujo objetivo foi apresentar proposta e critérios para a expansão da política de Educação Infantil voltada às populações do campo.	Não especificado no documento	MEC; SEB; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados (2013)	O documento é organizado em duas partes, sendo: (i) levantamento e sistematização das discrepâncias entre as definições conceituais existentes sobre a educação infantil, rural e urbano, faixa etária das crianças e etapas da educação básica/infantil, além de proposta para o aprimoramento técnico conceitual, nas bases de dados do INEP, referente à educação infantil; (ii) proposta para o aprimoramento técnico conceitual, nas bases de dados do IBGE, referente à educação infantil.	Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg (Consultora)	MEC; SEB; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral De Educação Infantil; UNESCO.
Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural (2014)	Documento que tem por objetivo sugerir indicadores, bases de dados e períodos considerados adequados para o acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil a partir da normatização de dois dispositivos legais: o PNE (2011-2020) e a LDB.	Fúlvia Rosemberg (elaboração)	Não especificado no documento
Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância (2013)	O material tem como referência o diagnóstico da utilização dos espaços físicos em unidades do Proinfância. Tem por objetivo orientar os gestores educacionais a organizar os espaços internos dos prédios do Proinfância e equipá-los com materiais adequados e qualificados para uma prática pedagógica que esteja sintonizada com os objetivos do programa e com as DCNEIs.	Maria da Graça Souza Horn (consultora)	MEC; SEB; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral De Educação Infantil; UNESCO.
Estudo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância (2014)	O material tem como referência o diagnóstico da utilização dos espaços físicos em unidades do Proinfância. Tem por objetivo repensar os espaços externos dos prédios do Proinfância dando destaque às possibilidades de brincar e interagir da criança.	Maria da Graça Souza Horn (consultora)	MEC; SEB; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral De Educação Infantil; UNESCO.

## ANEXO A

Figura 2: Documento sobre a função do PEI



- planejar e executar as atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, sem discriminação alguma;
  - observar e registrar, diariamente, o comportamento e desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade e elaborar relatórios periódicos de avaliação;
  - realizar reuniões com os pais ou quem os substitua, estabelecendo o vínculo família escola, apresentando e discutindo o trabalho vivenciado e o desenvolvimento infantil;
  - coordenar as atividades concernentes à elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças;
  - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade, sob a orientação da direção;
  - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal, dos centros de estudos e de reuniões de equipe;
  - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;
  - aplicar, avaliar e monitorar, a partir de instrumentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, indicadores de qualidade e desenvolvimento infantil.
- Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20/12/96, são ainda atribuições do cargo:
- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - III- zelar pela aprendizagem dos alunos;
  - IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
  - V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
  - VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

### III – Trecho do Edital Conjunto SME/SMA nº 8, de 24 de julho de 2007:

#### AGENTE AUXILIAR DE CRECHE

##### ATRIBUIÇÕES BÁSICAS:

- Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências.

##### RESPONSABILIDADES GENÉRICAS:

- Manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais.
- Requisitar e manter o suprimento necessário à realização das atividades.
- Zelar pela higiene e limpeza do ambiente e dependências sob sua guarda.
- Observar as condições de funcionamento dos equipamentos, instrumentos e bens patrimoniais, solicitando os reparos necessários, para evitar riscos e prejuízos.

- Utilizar com racionalidade e economicidade e conservar os equipamentos, materiais de consumo e pedagógicos pertinentes ao trabalho.
- Observar regras de segurança no atendimento às crianças e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias.
- Acompanhar e participar sistematicamente dos cuidados essenciais referentes à alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer das crianças.
- Participar de programas de capacitação co-responsável.

#### ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS:

- Participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades propostas às crianças.
- Participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do educador.
- Colaborar e assistir permanentemente o educador no processo de desenvolvimento das atividades técnico-pedagógicas.
- Receber e acatar criteriosamente a orientação e as recomendações do educador no trato e atendimento à clientela.
- Auxiliar o educador quanto à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infantil.
- Participar juntamente com o educador das reuniões com pais e responsáveis.
- Disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades.
- Auxiliar nas atividades de recuperação da auto-estima, dos valores e da afetividade.
- Observar as alterações físicas e de comportamento, desestimulando a agressividade.
- Estimular a independência, educar e reeducar quanto aos hábitos alimentares, bem como controlar a ingestão de líquidos e alimentos variados.
- Responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários.
- Cuidar da higiene e do asseio das crianças sob sua responsabilidade.
- Dominar noções primárias de saúde.
- Ajudar nas terapias ocupacionais e físicas, aplicando cuidados especiais com deficientes e dependentes.
- Acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais programadas pela unidade.
- Executar outros encargos semelhantes, pertinentes à função.

