



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA**

**A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um  
estudo**

**JOELMA FERREIRA DE MACÊDO**

GUARABIRA – PB  
2013

**JOELMA FERREIRA DE MACÊDO**

**A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – Guarabira, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Ms. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira.

GUARABIRA – PB  
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE  
GUARABIRA/UEPB

M345r Macêdo, Joelma Ferreira de

A relação família e escola na educação infantil: um estudo /  
Joelma Ferreira de Macêdo. – Guarabira: UEPB, 2013.

26 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Pedagogia) Universidade Estadual da Paraíba.

Orientação Prof<sup>a</sup>. Ma. Mônica de Fátima Guedes de  
Oliveira.

1. Família 2. Ensino Aprendizagem 3. Escola I. Título.

22.ed. CDD 370

**JOELMA FERREIRA DE MACÊDO**

**A RELAÇÃO FAMILIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo**

Aprovada em 30 de Agosto de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira/ UEPB

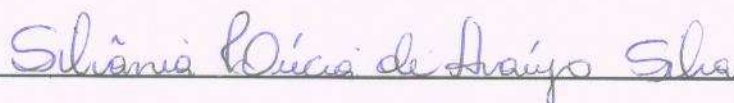
(Orientadora)



---

Prof .Ms. José Otávio da Silva/ UEPB

(Examinador)



---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Silvânia Lúcia de Araújo Silva/ UERN

(Examinadora)

Dedico este trabalho a minha tia Maria Ferreira, pela amizade, carinho e respeito, sem ela seria impossível essa construção, essa vitória. Ao meu esposo, José Carlos, pelo companheirismo e compreensão, durante todo esse período.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter estado comigo em todos os momentos da minha caminhada e, principalmente, por ter me confiado a vida. Deus, muito obrigada!

A minha mãe, Josefa Ferreira de Macêdo (in memoria) que até os últimos momentos de sua vida, soube subsidiar-me mostrando o caminho certo a seguir, com a mais profunda saudade de sua filha querida.

A minha tia, Maria Ferreira de Macêdo, que me acolheu com seu inesgotável apoio, incentivo e paciência, sempre dedicada.

Ao meu esposo, José Carlos Máximo da Silva, o meu muito obrigado, pela força e estímulo na superação dos meus limites, por estar presente em um momento tão decisivo na minha vida.

A Marcela Ferreira de Oliveira Cardoso, minha prima, pelo estímulo constante e pelos momentos de alegria.

Aos mestres, que não se limitaram apenas nas lições do saber.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desse trabalho.

A todos, o meu muito obrigado.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>06</b>
<b>2</b>	<b>BREVES CONSIDRAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>07</b>
<b>2.1</b>	<b>O papel da educação na atualidade.....</b>	<b>11</b>
<b>3.</b>	<b>A FAMÍLIA NA SOCIEDADE HOJE.....</b>	<b>16</b>
<b>3.1</b>	<b>Família, Escola e Educação.....</b>	<b>20</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>22</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>24</b>

# **A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo**

**JOELMA FERREIRA DE MACEDO**

## **RESUMO**

A família e a escola formam dois espaços de desenvolvimento muito importantes para a vida das pessoas. Neste artigo, serão enfatizadas as contribuições dessas instituições para a formação humana, destacando seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem. Questões como estrutura, vínculo familiar e a importância da sociedade para o desenvolvimento da família, serão discutidas, enfocando as funções da escola, avaliando sua influência nas pessoas e em seu desenvolvimento. Apontam-se algumas considerações sobre a necessidade de compreender a relação entre escola e família, visando facilitar o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A integração entre família e escola é enfatizada como desafio para a prática educativa. Assim, chegamos a conclusão que a construção da parceria enquanto uma relação de cooperação entre as instituições família e escola, implica em colocar-se no lugar do outro, e não apenas na troca de ideias ou favores.

**Palavras-chave:** Família, Escola, Ensino Aprendizagem.

## **1 INTRODUÇÃO**

A necessidade de estudar a participação dos pais na educação infantil e a relação família e escola se fundamenta na necessidade de equacionarmos uma dívida com essa faixa etária acerca de sua formação. Uma fase em que a criança está intrinsecamente ligada ao núcleo familiar ao mesmo tempo em que descobre o universo escolar, com suas regras e aprendizados.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é enfatizar a importância das “oportunidades educativas no âmbito da vida cotidiana” para o desenvolvimento e educação da criança, principalmente, no que tange às interações sociais. Nessa direção, qualquer proposta de trabalho deve valorizar e ampliar o conhecimento das famílias e dos grupos sociais a respeito dos cuidados e da educação da criança. Tais propostas não podem, entretanto, impor um saber técnico e muito menos ter a



pretensão de substituir o direito de acesso sistemático da criança ao contexto escolar da Educação Infantil.

Acreditamos que uma boa relação entre família e escola faz parte de todo o processo educativo. Além disso, a escola também exerce uma função educativa junto aos pais, para que família e a escola, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral da criança.

Num primeiro momento do texto, fazemos algumas considerações, procurando compreender como, frente à nova configuração do Estado Brasileiro, vem se dando a implantação das recentes políticas para a Educação Infantil. Nesse contexto, fazemos um resgate da Educação Infantil no Brasil, contextualizando-a com o que está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fazendo uma ponte com o papel do professor nesse processo educativo.

Num segundo momento, abordamos a relação entre família, escola e sua importância na educação infantil, fazendo uma interação com o processo de educação familiar.

Com a democratização do sistema educacional e o conseqüente ingresso de crianças das camadas populares na escola, houve uma maior heterogeneidade do público atendido, ao passo que se tornou menos conhecida dos profissionais da educação.

Para o enfrentamento desse desafio, alguns subsídios podem ser buscados na psicologia, no sentido de aprofundar as reflexões a respeito da criança como um ser ativo, que elabora e verifica hipóteses e constrói conhecimento.

Essa rede de conceitos representa, ao mesmo tempo, o conhecimento que a criança acumulou sobre as coisas e o filtro através do qual ela é capaz de interpretar os fatos, eventos e situações com que se depara no mundo objetivo.

## **2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao adentrarmos na história da Educação Infantil, vemos que desde a Antiguidade ela se encontra na pauta de discussão das diversas civilizações. No entanto, conforme nos sugere Drouet (2000), é na Idade Moderna que a educação dos filhos deixa de ser algo exclusivo da família, levando a Igreja a se interessar por

esse papel com o intuito de complementar a formação dos mesmos, inclusive o de oferecer a formação religiosa.

Com o advento da revolução industrial, a mulher foi ocupando outros espaços na sociedade, levando-a a sair de casa e deixar o trabalho doméstico a serviço de um trabalho remunerado. Conforme Drouet (2000), esse novo comportamento social da mulher, trouxe-lhe alguns desafios como com quem e onde deixar seus filhos para que pudesse trabalhar. Diante dessa situação, as mulheres que não conseguiram se inserir na indústria, criaram o que podemos chamar de primeiras creches para os filhos das que estavam no mercado trabalhando, chamadas à época de casas de “refúgios”, que tomavam conta das crianças enquanto suas mães trabalhavam.

Com o início da Primeira Guerra Mundial, em que os homens eram enviados para a guerra, as mulheres passaram a assumir ainda mais lugar no mercado de trabalho, aumentando a necessidade de criar as creches, o que impulsionou a criação dessas instituições.

Assim, impulsionada pelas transformações sociais, políticas e econômicas, a educação infantil passa a ser objeto de estudo, levando diversos estudiosos como Froebel, Montessori, Piaget e Freinet, cada um ao seu modo procurando entender o processo de formação das crianças (DROUET, 2000), de forma que se tivesse um planejamento voltado para as diversas etapas de desenvolvimento das crianças, conforme sua faixa etária.

No Brasil, a Educação Infantil é marcada pela finalidade única de resolver questões pertinentes à sobrevivência, já que sua clientela era proveniente de uma classe menos favorecida socioeconomicamente.

Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como bem coloca Vieira (2000, p. 272) “antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas”.

De acordo com Kuhlmann (1998), essa finalidade das instituições de Educação Infantil, o assistencialismo, manteve-se por muito tempo, uma vez que a modificação desse sistema assistencial envolve vários aspectos como o de rever o papel do Estado perante estas instituições, bem como o tipo de educação que se quer ofertar.

Atualmente, a Educação Infantil tem a função principal de preparar a criança para o ensino fundamental, numa perspectiva integral, possibilitando a criança o contato com o conhecimento elaborado pela escola (RCNEI).

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) define, em seu artigo 29, a educação infantil como primeira etapa da educação básica que “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”; quanto às conceitualizações, definiu-se creche para crianças de até três anos e pré-escola para crianças de quatro a seis anos. Em seu artigo 31, a lei faz referência à retenção de crianças na educação infantil e inibe, assim, certas práticas de avaliação. A LDB também se faz importante por destacar o conceito de gratuidade, não expressado na Constituição Federal de 1988.

Corrêa (2002) ressalta a formação dos educadores que trabalham nesse segmento da educação. Segundo a LDB, o profissional que atua como educador na educação infantil deve ter a formação mínima de magistério (ensino médio), porém, os estudos de Corrêa (2002) mostram que grande parte dos profissionais de creches e pré-escolas não possui a formação mínima exigida.

Zenker (2004), no entanto, ressalta que papel do educador infantil já foi bastante questionado e até ironizado, mas que hoje esse papel redimensiona-se e ele passa a ser o indispensável mediador de aprendizagem.

Assim, a educação voltada à criança como parte de um processo histórico e social aponta para práticas diferenciadas de atuação, em que as questões como família, gênero e cultura têm papel preponderante na sua maneira de aprender e ver o mundo. Esta maneira peculiar de entender a criança deve ser prioridade nas instituições da Educação Infantil.

Dessa forma, estas instituições devem trabalhar de maneira a promover o desenvolvimento das crianças na sua totalidade, formando cidadãos capazes de interagir socialmente.

Não é antiga a concepção da maioria dos pais (e de alguns professores) de que, abaixo dos sete anos de idade, o atendimento a crianças se resumiria em oferta de creches. Também não é distante a idéia de creche sempre ligada à condição da mulher trabalhadora, tanto que se consolidou em direito social, previsto pelo art. 7º, inciso XXV da Constituição Federal. O foco, portanto, fez-se historicamente centrado na necessidade da disponibilização de mão-de-obra para as atividades produtivas,

não no desenvolvimento da criança. Daí o senso comum de que pré-escolas e, principalmente, as creches serem "meros" programas assistenciais.

Não obstante, a educação infantil tem ganhado espaço entre os pesquisadores da área, mas as coisas nem sempre foram assim. Conforme nos aponta Corrêa (2002), no Brasil, ao longo de sua história, diferentes instituições prestam serviço de atendimento às crianças, que foi marcado inicialmente pela ideia de assistencialismo ou amparo aos pobres.

Sob influência alemã, os primeiros jardins de infância surgiram no Brasil em 1896. Os parques infantis surgiram em 1935; esses atendiam as crianças pequenas e, também as mais velhas, em horário inverso ao da escola. Na década de 70, surgiu a denominação EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil); e foi a partir dessa década também que a oferta de educação infantil passou a se expandir de maneira mais acentuada (CORRÊA, 2002).

No processo de regulamentação da educação infantil, a constituição federal de 1988 (CF 88) destaca o dever do Estado com a educação, o que inclui a garantia de atendimento em creches e pré-escolas. Em 1996, a LDB vai afirmar a educação infantil como primeira etapa da educação básica nacional, tendo como objeto de estudo e prática dois conceitos que devem estar em constante movimento nas instituições infantis: o cuidar e o educar.

De acordo com a LDB, art. 29 e 30, como primeira etapa da educação básica a Educação Infantil (EI) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

É bem verdade que quanto à responsabilidade pelos gastos mínimos da educação infantil, essa é uma questão que muito demorou a ser resolvida, levando os entes federativos a jogar o problema de um para o outro. No entanto, não podemos esquecer o que está no artigo 211 (CF 88), que ressalta o desenvolvimento de uma política de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e os municípios, que juntos são responsáveis pelo có-financiamento da educação em todos os seus níveis.

Entre as normativas que influenciaram de alguma maneira a educação infantil, temos a Lei Federal nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Esta fala em garantia de prioridade no atendimento dos direitos relacionados à educação infantil, o direito dos pais e responsáveis em participar e conhecer as

propostas educacionais das instituições, o direito da criança em ser respeitada por seu educador (e aí os castigos severos são excluídos), entre outros.

Além das considerações já mencionadas referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1998, o governo federal lançou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – mais um ponto de interminável discórdia entre escolas e sistema. Uma das maiores críticas feitas ao referencial é sua “imposição”, seu caráter de “receita” e seu desrespeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas garantidos pela CF 88 e pela LDB/96.

## **2.10 papel da Educação Infantil nessa nova concepção do saber**

É imprescindível caracterizar a atuação pedagógica da Educação Infantil, não só com a função de contribuir para a escolarização obrigatória, como também valorizando os conhecimentos que as crianças já possuem e oportunizando a aquisição de novos conhecimentos. É a conclusão de Kramer apud Ávila (2000, p. 10):

Tendo isso claro, outro ponto é preponderante: o fato de considerar-se a criança como um ser social, com uma história definida, com as relações sociais e culturais estabelecidas nesse contexto. Dessa forma, o currículo de pré-escola deve articular: 1) a realidade sócio-cultural da criança, considerando os conhecimentos que ela já tem; 2) seu desenvolvimento e as características próprias do momento em que está vivendo; 3) os conhecimentos do mundo físico e social.

É certo que não só a pré-escola, mas também a creche, devem atender à primeira infância de forma a inserir as dimensões piagetianas da ação da criança com a reflexão em interação com seus pares em todos os estágios: seja no período sensório-motor, de zero a dois anos, em que necessitam as crianças de desenvolvimento intelecto-afetivo intimamente ligado na relação do indivíduo com o meio (movimentando-se no espaço - engatinhar, rolar, arrastar-se... - agir com os objetos e conviver com pessoas que as cercam, inclusive para o desenvolvimento da linguagem com outros falantes da língua materna); seja na formação do símbolo na criança, construindo a relação significante e significado, etapa posterior (ÁVILA, 2000). Conforme o filósofo Jacob Bronowski, toda epistemologia é baseada na forma

de percepção do mundo, própria dos sentidos, notadamente a visão, que deve ser precocemente estimulada, a partir mesmo de uma atuação pedagógica, pois:

[...] as nossas capacidades, quanto às formas de memória e de imaginação, de simbolismos e de símbolos, estão todas condicionadas ao sentido da visão, sendo indissociável da capacidade humana exclusiva de imaginar, de fazer planos e de fazer todas as outras coisas que geralmente estão incluídas na expressão 'livre arbítrio', que é, na verdade, a visualização de alternativas e a capacidade de escolha entre elas (BRONOWSKI, 2004, p. 16).

Mesmo nos lares vicinais, alternativas às creches herdadas da praxe da família extensa, que envolve o "cuidar dos filhos de parentas ou vizinhas", tem-se a essencialidade de que o seu papel é o de ser a extensão do que é ofertado pela família, voltados para o convívio na sociedade, a educação abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, art. 1º).

Há de se fazer, pois, da experiência da Educação Infantil um vigoroso instrumento de combate à grande mazela da educação nacional: o fracasso escolar que indevidamente tornou "socialmente aceitável" a chamada "cultura da repetência".

Isso acontece quando interiorizamos noções amplamente divulgadas sobre o normal desenvolvimento de uma criança. Os cuidados começam ainda na barriga da mãe, portanto, o pré-natal é uma obrigação. O parto em condições adequadas é o passo seguinte. Depois, são necessários cuidados com a vacinação, aleitamento materno, água e alimentação adequadas, soro caseiro (quando necessário), acompanhamento do peso, creche (para assegurar a estimulação precoce) e pré-escola (para preparar o momento da alfabetização).

Na vida das crianças das periferias urbanas e mesmo em áreas rurais, percebe-se muito pouco dessas condições, o que leva ao descrédito por parte das pessoas, da possibilidade de educar essas crianças. Eles passam a ser vistos como não-detentores dos pré-requisitos do sucesso escolar na primeira série. Daí, não causar estranheza o fato de eles fracassarem. Trata-se, afinal de contas, de alguma coisa de 'cientificamente' previsível.

Diante o exposto cabe-nos a pergunta de como pode a Educação Infantil contribuir para mudar esse quadro, uma vez que não é considerada "direito público subjetivo"? Para Nogueira e Ceccon (2003), há de pronto um equívoco nesta consideração. Embora não esteja explicitado como tal pelo art. 208,§ 1º da

Constituição Federal, é preciso que se compreenda a educação infantil como um direito público subjetivo.

Como registrado logo no início do texto, o direito à creche e pré-escola é um direito social dos trabalhadores (CF, art. 7º, inciso XXV), portanto, direito fundamental. Além disso, e sem prejuízo dessa primeira conclusão, a Educação Infantil é a parte da educação básica e não mais espécie de programa de apoio sócio-familiar, deixando a caracterização de política de assistência social de caráter supletivo e assumindo a relevância de política social básica, o que a exclui de um viés segmentário e torna imperiosa sua oferta universal. O fato de não ser de obrigatoria matrícula, não torna o Município isento de garantir a vaga a todos que optarem pelo atendimento em creches e pré-escolas.

Mas é de se voltar à questão do parágrafo anterior, já devidamente revista e revisitada: como pode a Educação Infantil contribuir para mudar o quadro da cultura da repetência?

Podemos iniciar dizendo que a Educação Infantil é a porta de entrada na educação escolar, sendo de fundamental importância para criar uma relação entre a Família e a Escola, justamente pela via mais socialmente conhecida e incorporada: a da creche. Segundo, o indivíduo mais precocemente inserido na escolarização formal tem a possibilidade de mais cedo passar por todos os ritos iniciais de adaptação, reduzindo resistências por partes dos alunos e dos professores.

Mas, considerando a educação infantil como a primeira etapa da escolarização, tem-se a incorporação do valor escolar pelas famílias, em um ambiente sem competição e sem as consequências de uma avaliação que premie ou puna pelo rendimento, preservando a auto-estima do aluno e tornando-o apto a enfrentar a etapa seguinte (LDB, Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental).

Para que isso ocorra, é necessário garantir a possibilidade de acesso universal à Educação Infantil, bem como a atividade pedagógica como sua essência (ECA, 1990). Para o primeiro problema, a alegação recorrente é de que, cabendo a Educação Infantil prioritariamente ao Município (LDB, art. 11), não dispõem estas unidades de recursos para sua manutenção, tal qual ocorre com o ensino

fundamental, através do FUNDEF hoje Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

Essa nova formatação com a criação de um novo Fundo tem consigo como maior avanço, a universalização da educação básica para todos os brasileiros, inclusive aqueles que não tiveram acesso ao ensino na sua infância.

Quanto à outra questão, percebe-se a forte resistência, inobstante o comando imperativo do art. 89 da Lei 9.394/96, à assunção pelos sistemas de educação das creches e pré-escolas existentes desde a publicação da norma até três anos após. São, assim, os dois grandes desafios à consolidação da importância da Educação Infantil que devem ser enfrentados pela sociedade, exigindo sua concreção, em todos os aspectos relacionados por Ávila (1997, p. 21):

Fazem-se urgentes, também, pressões sociais, neste momento, para que a Constituição de 1988 e a nova LDB sejam devidamente implementadas no que diz respeito à educação infantil. A legislação deverá assegurar a qualificação adequada e atualização de profissionais, a existência de uma assessoria multidisciplinar competente e uma gestão administrativa democrática que permita a construção de uma proposta pedagógica em cada instituição de educação infantil fundamentada em estudos teóricos consistentes que possibilitam a organização de uma prática, que se apoie na compreensão de quem é esta criança concreta, do que ela precisa, como se desenvolve e quais as condições necessárias para que ocorra seu desenvolvimento.

Educação infantil não é depositar crianças em locais que cultuam a monotonia e o silêncio disciplinador da inação para garantir a mão-de-obra de suas mães. Educação infantil não pode ser apenas para a mãe que trabalha, antes deve ser pensada como uma preparação para uma formação integral do ser, no sentido holístico da palavra, sendo o apoio à família nesse primeiro contato da criança com o universo do conhecimento elaborado.

Considerando estes aspectos, as instituições de Educação Infantil passam a ser entendidas como o lugar que deve permitir a aquisição e a ampliação de conhecimentos. Para tanto:

[...] a compreensão das práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil requer que os princípios norteadores sejam apropriados pelos educadores, no sentido de: promover o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança [...] a apropriação do conhecimento científico e dos bens culturais produzidos pela humanidade, através do currículo trabalhado de forma interdisciplinar, desvelar as desigualdades sociais, trabalhando com as crianças os conflitos existentes,



na busca de transformações alicerçadas em um novo relacionamento ético, político e afetivo (PCN, 1998, p. 22).

Nesta perspectiva, fica claro que o papel da educação é o de formar cidadãos capazes de serem sujeitos de sua própria realidade, sendo capaz de interagir com o meio em que vive de forma crítica e elaborada. Para que isso ocorra, é preciso que o professor se coloque como mediador do conhecimento e não como detentor do saber, o que sabe tudo em detrimento dos que não sabem nada. É preciso que ele respeite o desenvolvimento de cada um, visto que não somos iguais, cada um tem o seu próprio ritmo.

Para Rosseti-Ferreira (2000), é preciso que se compreenda a criança a partir do contexto em que ela está inserida, proporcionando à mesma a capacidade de se perceber e de reformular seus conhecimentos de forma crítica.

Consultado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), vê-se que muitas das vezes se dá mais atenção aos cuidados físicos, em nome da vulnerabilidade das crianças. Na verdade, essas práticas acabam por prejudicarem o desenvolvimento da autonomia e o conhecimento de si própria e a realidade em que vivem. É bem verdade que há outras concepções que permitem que a criança explore o ambiente à medida que vai interagindo com as outras pessoas e se apropriando de novas experiências por meio das brincadeiras.

O que se pode perceber é que as bases para o trabalho pedagógico na Educação Infantil se fundamentam no cuidar, brincar e educar. Nesse sentido, numa abordagem sócio-histórica, é preciso compreender de que forma as instituições de ensino infantil devem se utilizar desses conceitos na sua prática educativa.

As atividades lúdicas, as brincadeiras, oportunizam as crianças a desenvolver capacidades como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além dos aspectos de socialização que podem estar sendo desenvolvidos na interação com outras crianças.

De acordo com Rocha (1997), na fase da infância o brincar se configura num importante recurso didático pedagógico, visto que essas atividades leva as crianças experimentam o convívio com regras e papéis sociais.

O jogo do faz-de-conta possibilita à criança a imitação. De acordo com Rosseti-Ferreira (2000, p. 96),

[...] no faz-de-conta a criança aprende a dominar regras, trabalhar suas emoções, seus medos [...] e é por isso que o faz-de-conta se constitui um

dos mais importantes referenciais do trabalho psicopedagógico. É através dele que avaliamos o desenvolvimento das crianças [...]

Atualmente, há uma nova concepção em Educação Infantil que exige o desenvolvimento de atividades que propiciem a autonomia, unindo as tarefas pedagógicas ao brincar, como meios de promover aprendizagens.

Nesse sentido, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros [...] (Referencial Curricular Nacional, 1998).

Assim, as instituições de Educação Infantil devem favorecer para a socialização dessas crianças, levando em consideração os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, afetivos e sociais.

### **3. A FAMÍLIA NA SOCIEDADE: Um olhar para Contemporaneidade**

Antes de iniciarmos qualquer análise e discussão em torno do nosso tema, sentimos a necessidade de procurar contextualizar a 'família', procurando resgatar como se apresenta na atualidade, esse núcleo tão importante na formação do indivíduo.

Nesse cenário, consultado a bibliografia pesquisada, e mesmo observando os núcleos familiares a nossa volta, fica claro o processo de transformação por que vêm passando a família, na nossa sociedade, e de modo especial às famílias das classes populares, com toda sua heterogeneidade, com variações que vão além do número de membros que a compõe (NOGUEIRA e ROMANELLI (2000), OSÓRIO (1996)).

Na verdade, uma série de fatores devem ser levados em consideração quando se toma essa instituição como objeto de análise, pois as "configurações" e as dinâmicas familiares podem ser, e certamente serão, bastante diversas.

Reportando-nos à "família brasileira", em particular, podemos ver, com base nos dados dos Censos Demográficos e das PNADs (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), cotejados por Osório (2004), que houve um decréscimo no percentual

de casais com filhos (que é ainda o arranjo familiar mais comum, com 79% do total) e um aumento considerável no número de famílias monoparentais, representando 16,5% do total de famílias, em 1989. Os dados ainda nos mostram uma mudança no comando da família, passando a mulher a ser o chefe da família, com uma variação entre as áreas urbana e rural.

Estes fatos são preocupantes, pois, como afirma esta mesma autora, “há uma estreita relação entre os tipos de família, as etapas do ciclo de vida familiar e a qualidade de vida de seus membros”(OSÓRIO, 2004, p.14).

A importância desses achados cresce, quando tomamos conhecimento do fato de que ,

[...] no Brasil, 3,3 milhões de crianças menores de 14 anos, viviam só com a mãe, sem cônjuge, em 1989. Isto representa 11% das crianças residentes em domicílios particulares. Baseada nestes e em outros dados, a autora afirma que o perfil estatístico das mudanças mostra que a população está mais educada e tem residências com mais infraestrutura, mas está cada vez mais pobre(OSÓRIO, 2004, p.08).

Outro dado importante ressaltado por Osório, como dissemos acima, é o processo de inserção da mulher na mercado de trabalho. Além da maior participação, houve uma mudança nas características das trabalhadoras:

[...] da tradicional predominância de solteiras nas faixas etárias menores de 25 anos até os anos 70, as taxas de participação nos anos 80 mostram que são as mulheres nas idades 30-39 anos casadas, separadas, divorciadas e unidas consensualmente as que, respectivamente, mais incrementam suas taxas de atividade(OSÓRIO, 2004, p.9).

Estamos fazendo essas considerações por entendermos que todo esse processo de transformação no núcleo familiar, reflete-se em toda dinâmica de funcionamento das mesmas, inclusive na relação da família com a escola.

Numa revisão da literatura sobre as pesquisas realizadas com o objetivo de compreender os possíveis efeitos da separação conjugal dos pais no comportamento (afetivo, social, cognitivo, etc.) das suas crianças e/ou adolescentes, Connel (2005, p. 43) afirma que:

a) há controvérsias diante dos resultados revelados pelos diversos trabalhos; b) apesar disso, parece haver um reconhecimento de que as consequências da separação no comportamento dos filhos podem ser influenciadas por uma série de fatores, como idade da criança à época da separação, sexo dos filhos, natureza e extensão do conflito familiar, antes e

depois da separação, relacionamento da criança com os irmãos, relacionamento da criança com os pais etc.; c) nem sempre a separação, em si, é prejudicial aos filhos, mas o conflito conjugal pode acarretar problemas.

Quanto a ultima afirmação, parecem concordar Costa (2001) e Connel (2005), sendo que estes últimos pesquisaram o impacto do ajustamento/desajustamento, especificamente, no desempenho escolar.

A maior participação das mulheres no mercado de trabalho não parece, como demonstram Da Paz & Alencar (2000), trazer consequências negativas à socialização dos filhos. Ao contrário, as autoras mostram que o trabalho da mãe pode ser até benéfico para o desenvolvimento das crianças, na medida em que tende a estimular um maior envolvimento dos pais na criação dos filhos e um comportamento mais independente por parte destes.

Entretanto, Connel (2005) afirma que o fato da mãe trabalhar pode não ser tão positivo para a dinâmica familiar, quando esta se torna a única responsável pela economia da família.

Dentre as transformações sofridas pela “família brasileira”, nas últimas décadas, a que talvez cause maiores problemas ao processo de socialização infantil é sua pauperização. Além da socialização, tomada no seu aspecto mais amplo, o empobrecimento se torna também um obstáculo à educação escolar.

Nesse contexto, na construção de qualquer processo educativo no ambiente da escola, a interação com as famílias envolvidas se torna como algo inerente para o bom funcionamento da proposta educativa. O compartilhamento das ações desenvolvidas na escola pelas crianças, devem fazer parte da vida das famílias, procurando despertar o sentimento de pertencimento e, juntos, possam contribuir para formação integral das crianças e adolescentes.

Os estudos de Nogueira, Romanelli e Zago (2000), que abordam o processo de transformação que vem passando a família enquanto instituição e a própria escola, permitem que se possa fazer uma análise das diversas conexões entre família e escola.

Em seus estudos, Sá (2001) identifica que há uma dubiedade entre o que se a família fala e entre o que os professores externam. Ao tempo em que o núcleo familiar expressa o interesse de participar na vida escolar do seu filho, ao ouvir os professores, esses dizem que a família se mostram muito distante da vida escolar

dos seus filhos, a julgar por ações cotidianas, como o auxílio nas tarefas de casa, em que as crianças não contam com seu apoio.

Paro (2000, p. 33), em suas análises sobre o fenômeno, chega a conclusões semelhantes, sobretudo naquilo que chama de continuidade e descontinuidade da educação. Na concepção do autor, para alguns professores é preciso que a família seja a extensão do espaço da escola, e que os pais possam participar desse processo de formação, num processo contínuo de formação, deixando apenas na responsabilidade do professor a tarefa de educar seus filhos.

Segundo Paro (2000), o problema vai muito mais além do que a simples falta de preparação dos profissionais da educação para estarem em sala de aula. Para ele, o ponto principal é a falta de interação da escola com o seu entorno, procurando vivenciar o que os seus alunos vivem no seu dia a dia, sendo o alicerce para que se possa construir alternativas educacionais para toda a comunidade escolar.

O modelo que temos, nas escolas e creches, vêem o envolvimento dos pais na escola, restringindo a sua participação nas reuniões realizadas, que muitas vezes nem são para de fato se falar sobre a realidade da comunidade, a vida docente dos alunos, quando não é o momento de chamar a atenção dos pais pelas desobediências dos seus filhos.

O que se percebe é que não se tem definido todos os aspectos que permeiam a relação família escola, aspectos estes como se nota, principalmente de ordem afetiva e moral. Pela importância que ambos têm na formação das crianças, em que uma deve complementar a outra e não substituí-la, não relegando a família a se sentir incapaz de contribuir na formação de seus filhos.

De fato, não se pode pensar que a escola irá impor a família como fazer para formar seus filhos, nem ao contrário. O que se deve encontrar é o meio termo, onde família e escola caminhem juntos na formação das crianças.

Quanto à falta de um necessário conhecimento e habilidade dos pais para incentivarem e influenciarem positivamente os filhos a respeito de bons hábitos de estudo e valorização do saber, o que se constata é que os professores, por si, não têm a iniciativa de um trabalho a esse respeito junto aos pais e mães. Mesmo aqueles que mais enfaticamente afirmam constatar um maior preparo dos pais para ajudarem seus filhos em casa se mostram omissos no tocante à orientação que eles poderiam oferecer, especialmente nas reuniões de pais, que é quando há um encontro que se poderia considerar propício para isso (PARO, 2000, p.65).

Como se pode observar, a ausência da família na vida escolar dos filhos não se dá por que eles querem, muitas vezes, como o autor aponta, essas famílias não têm condições de ajudar os seus filhos, por que também são analfabetos ou semiletrados. À escola, caberia desenvolver algum programa de acompanhamento dessa família procurando resgatar sua autoestima, criando mecanismos para que ela pudesse efetivamente ajudar aos seus filhos. A relação da escola com a família não pode se restringir a momentos de “queixas” sobre o comportamento do aluno é preciso que a escola entenda a família como parte do processo educativo que ela se propõe a desenvolver.

### **3.1 Família, Escola e Educação**

Para a família, o ensino é tanto melhor quanto mais individualizado for para seu filho, quanto mais puder ajudá-lo a se destacar, a se desenvolver em todas as suas potencialidades, a ser feliz e como produto final, espera a sua entrada na Universidade ou um bom emprego. As preocupações transitam, portanto, no âmbito do privado.

A escola particular, mais identificada com as preocupações de sua clientela, vai desenvolver ações, que enfoquem uma maior individualização do ensino, porém ambas as escolas, a pública e a particular, têm preocupações que ultrapassam o âmbito privado, conforme nos aponta Almeida (2000, p. 76): “não querem colocar apenas um aluno na universidade, querem lutar por todos os seus alunos, pois quanto maior for o número de alunos colocados, mais se destacarão como instituição”.

Este enfoque mais social do que individual, carrega objetivos éticos, pois, a escola deve ser um espaço de valorização tanto da informação, como da formação de seus alunos, dentro de uma vida de grupo. Vista dessa forma, a escola tem o papel através do processo educativo, a levar seus alunos a interagirem com o meio onde vivem, de forma crítica e elaborada.

Em face dessa realidade, cabe à escola pública, uma responsabilidade ainda maior, que é a de repassar para os filhos da classe trabalhadora, seu público alvo, o nosso legado cultural, visto que para muitos só a escola poderá proporcionar o seu contato com a cultura de forma o mais igualitária possível.

Existem escolas que trabalham visivelmente mais atadas ao objetivo de reprodução dos valores e ideologias dominantes, outras que têm uma posição mais crítica, mas todas assumem posições políticas, que perpassa todo o processo educativo, desde aos conteúdos a serem trabalhados, aos critérios adotados para realizara a avaliação e sala de aula. Os interesses das famílias, por sua vez, foram acolhidos mais fortemente na escola brasileira, na década de 60/70, através do movimento de renovação pedagógica.

Enfrentamos, porém, conflitos decorrentes da situação vivida com o rompimento do paradigma até então vigente. O foco do processo educacional se desvencilha do foco no conteúdo e no educador, ressaltando de agora em diante a criança como sujeito em processo de constante formação. A retirada do professor do pedestal, daquele que dominava o conhecimento em detrimento do outro, o estudante, que nada tinha a oferecer, a escola passou a ser mais democrática, caminhando para a edificação de um espaço que possa ser plural, em quanto local de construção do conhecimento.

Recebem também, tendências internacionais, adotando suas perspectivas sem a devida distância reflexiva, sem contextualização, gerando ações sem sentido, como, por exemplo, passar a trabalhar só com projetos, ou o tempo todo, interdisciplinarmente. Na escola pública, a situação é mais complexa, pois, estas tendências e modismos são mais jogados e conseqüentemente pior compreendidos: os educadores são "convidados" a mudar da noite para o dia. As políticas públicas pouco têm conseguido fazer pela formação de educadores reflexivos e boa parte das vezes acaba jogando contra, sendo ela também impedida por seus próprios mecanismos burocráticos.

A família acompanha e reage a todo este movimento, estando, porém, pouco consciente. Vai participar, opinar, reclamar, quando esta crise chega mais claramente em seus interesses. Não se dá conta, no entanto, da sua parcela na produção dos problemas dos quais se queixa, nem de sua dimensão. Seria necessário, então, clarear as responsabilidades, sem esquecer que o trabalho com os jovens é em muitos aspectos de parceria. É função da escola, fazer um trabalho de pais que propicie a discussão dos interesses coincidentes, bem como dos conflitantes. Assim, tanto a escola como a família, poderão verificar seu papel no enfrentamento da crise que envolve a todos, ampliando as preocupações e princípios, que possam unir em alguns pontos, duas instituições tão complexas.

A participação não é novidade na vida do ser humano. Todos nós estamos inseridos, conscientes ou não, em um processo participativo, seja ele na família ou na convivência profissional, por exemplo. Bordenave (1994) classifica duas bases complementares que a participação possui, são elas: uma base afetiva (participação feita por prazer com outras pessoas) e a outra chamada de instrumental (realizar coisas com outras pessoas é mais eficaz e eficiente que realizá-la só). Estas duas bases são complementares, mas não querem dizer que toda a participação tem preocupação com resultados. Apesar de ser inerente à natureza do ser, a participação também tem dividido espaço com a marginalização e com a dominação humana.

A participação pode ser ativa ou passiva, já que se entende por participação, fazer parte de algo, tornar-se e tomar parte de algo (BORDENAVE, 1994), dependendo do grau de interação entre os fatores: fazer, tornar e tomar. Além do grau de interação entre os fatores supracitados o que se torna desafiador para a participação é como se fazer a caminhada para a obtenção destes fatores. Em se tratando de participação social, não podemos resumi-la a utopias ativistas e nem tão pouco a análises acadêmicas de processos isolados.

Demo (1986) a define de forma ímpar, como conquista, e de fato é. São muitos os fatores a serem considerados e o caminho a ser percorrido é longo. As características individuais não podem ser desconsideradas, já que estamos tratando de posturas individuais que refletem na coletividade, por isso, ela consiste em um processo e não pode ser interpretada com dádiva ou concessão. Por ser considerada um processo de conquista, esta se refere a outra forma de poder, que exige disciplina e organização tal como, ou mais, que a forma de poder contestada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Refletir sobre o papel dos pais na educação infantil, permitiu-nos rever conceitos antes tidos como verdades, colaborando para repensarmos a nossa prática educativa.

A análise dessa vasta bibliografia a cerca do tema, procurando compreender desde o aspecto formal, regulamentado em leis como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do



Adolescente, entre outros, levou-nos ao contato com um universo que, muitas vezes, não damos muita importância e quando o conhecemos vemos que eles são fundamentais para a implementação de um processo educativo de qualidade, voltado para a formação de verdadeiros cidadãos.

Retomando o pensamento de Lisboa (2001, p. 43), “o fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes, livres e queridas.” Nesta perspectiva, o objetivo fundamental de qualquer ação educativa voltada para as crianças de 0 a 6 anos, deve ter essa orientação como fio condutor de sua proposta.

Assim, para alcançar esses objetivos, a ação pedagógica da escola, utiliza-se de vários mecanismos, recorrendo a diferentes métodos. Acima de tudo, deve-se utilizar processos metodológicos que respeitem o nível cognitivo e cada criança, respeitando toda a sua história de vida, além de suas ideias, desejos e expectativas. Sem jamais abdicar da procura por ampliar, cada vez mais, este mundo infantil.

Conforme nosso trabalho, passamos a refletir sobre a família e sua participação no processo educativo do seu filho, em especial, na Educação Infantil.

Nesse contexto, vimos que o papel da família também inclui a atenção especial com a educação formal das crianças. Ela pode influenciar na qualidade do ensino que é oferecido aos seus filhos. Por meio da participação na rotina das instituições de ensino, na formulação do projeto pedagógico das creches e pré-escolas e na eleição de prioridades em termos de atividades pedagógicas, instalações, materiais e recursos humanos, os pais e amigos das crianças colaboram para a construção de uma parceria eficaz entre a educação formal e a familiar.

No dia-a-dia de milhares de famílias brasileiras, os pais enfrentam enormes dificuldades para criar e educar seus filhos, sobretudo por motivos econômicos. Para as crianças de famílias com baixa renda, essa dificuldade é ainda maior. São elas que desde cedo cuidam dos irmãos mais novos para que os seus pais possam trabalhar. A elas, é imposta uma independência precoce e subalterna, que não melhora a autoestima nem rompe com o ciclo da pobreza.

Outro aspecto importante na Educação Infantil e que, para nós, configura-se como um desafio é conscientizar a escola do papel que possui na construção dessa parceria.

A família tem, portanto um espaço que lhe é próprio para proteger, cuidar e educar suas crianças. Quando é apoiada e reforçada, aumenta sua competência para fazê-lo.

## ABSTRACT

Family and school form two spaces development very important to people's lives. In this article, we will point the contributions of these institutions for human development, highlighting its effects on teaching and learning. Issues such as structure, family ties and the importance of society for the development of the family, will be discussed, focusing on the functions of the school to evaluate its influence on people and their development. Point some considerations about the need to understand the relationship between school and family, to facilitate teaching and learning and human development. The integration between family and school is emphasized as a challenge to educational practice. Thus, we conclude that the construction of the partnership as a cooperative relationship between the family and school institutions, involves putting yourself in another's place, and not just the exchange of ideas or favors.

Keywords: Family, School, Teaching and Learning.

## REFERENCIAS

ALMEIDA, A.M. de. **Pensando a Família no Brasil**. Da Colônia à Modernidade. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, UFRJ, 2000.

ÁVILA, Ivany Souza. Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Rio Grande do Sul. In: ÁVILA, Ivany Souza; XAVIER, Maria Luísa Merino (Orgs.) **Plano de atenção à infância**: objetivos e metas na área pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 1997

BORDENAVE, E.J.D. **O que é participação**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria da Educação Fundamental. Referência curricular nacional para a educação infantil. 1,2 e 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONOWSKI, Jacob. **As origens do conhecimento e da imaginação**. Brasília: Editora da UNB, 2004.

CONNEL, R. W. **Estabelecendo a diferença**: escolas, famílias e divisão social. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CORRÊA, B. C. A Educação Infantil. In: Oliveira, R. P.; Adrião, T.(org.) Organização do Ensino no Brasil. São Paulo: Editora Xamã, 2002.

COSTA, L.F. **A família descasada**: uma nova perspectiva. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, 1991, v.7, n. 3, pp. 229-246.

DA PAZ , M.G.T.; ALENCAR, E.M.L.S. **Relações familiares e aspectos da socialização infantil em famílias de mães profissionais e não profissionais**". *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1988, v.4, no 1, pp. 69-81.

DEMO, Pedro. A nova LDB: Ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1986.

DROUET, R. **Fundamentos da educação Pré-escolar**. São Paulo: Ática, 2000.

GAMA, E.M.P. et al. **As percepções sobre as causas do fracasso escolar no discurso descontente do magistério**. *RBEF*, Brasília, v.72, n. 172, pp. 356- 384, 1991.

LISBOA, Antônio Márcio Junqueira. **O seu filho no dia-a-dia**: dicas de um pediatra experiente. *Vol. 3*. Brasília: Linha Gráfica, 2001.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: *Infância Educação Infantil. Reflexões para o início do século*. Rio de Janeiro, OMEP BR RJ, 2000.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Madza Julita; CECCON, Claudius. **Todos pela educação no Município**. Brasília: UNICEF/CECIP, 2003.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

ROCHA, Maria Sílvia P. de M. L. da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, MELLO, Ana Maria et.al (orgs). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

SÁ, V. A (Não) Participação dos Pais não Escola: a eloquência das ausências. In: Veiga, I. P. A.; Fonseca, M. (orgs). **Dimensões do Projeto Político Pedagógico**. Campinas. Ed. Papyrus, 2001.

ZENKER, M.R. **A gestão da educação infantil – particularidades**. In COLOMBO S.S. e colaboradores. *Gestão Educacional - uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.