

Uma análise sobre como docentes e familiares percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC¹

Maive Cardoso Padilha VENTURA²
Jaime Farias DRESCH³

RESUMO

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que trata das percepções recíprocas entre docentes e famílias de um centro de Educação Infantil de Lages, SC. Objetivou conhecer as percepções das famílias sobre a atuação das professoras na Educação Infantil e das professoras sobre a atuação das famílias das crianças com quem trabalham. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, caracterizada como estudo de caso. A coleta de dados foi realizada pelo uso da técnica do grupo focal, a partir de Gondim (2002, 2023). Foi possível concluir que as professoras percebem maior preocupação das famílias apenas com atividades relacionadas ao cuidado, discurso bem presente entre as professoras das turmas de berçário e maternal. Quanto às famílias, elas até percebem o desenvolvimento das crianças, porém, desconhecem a rotina na Educação Infantil, bem como, a formação das professoras e a maneira com que planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Professoras. Famílias. Percepção.

¹ Este texto é um recorte de uma Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, que teve o apoio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina no âmbito do UNIEDU. Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado Santa Catarina (FAPESC) (Termo de Outorga 2021TR001305) pelo apoio.

² Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense. Pós-Graduada em Didática Psicopedagógica Interdisciplinar e Gestão Escolar na Educação Básica. Graduada em Pedagogia. Professora na Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Lages, SC. Integra o grupo de pesquisa NuPEB: políticas, estéticas e diferenças. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6533-0188> E-mail: maiveventura@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação e Pedagogo pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Rio Claro). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Pesquisador dos grupos de pesquisa NuPEB: políticas, estéticas e diferenças e Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456> E-mail: prof.jaime@uniplaclages.edu.br

An analysis of how teachers and family members perceive each other in an Early Childhood Education center in Lages, SC

*Maive Cardoso Padilha VENTURA
Jaime Farias DRESCH*

ABSTRACT

This article is the result of a master's thesis that deals with reciprocal perceptions between teachers and families at an early childhood education center in Lages, SC. The objective was to understand the families' perceptions of the performance of teachers in Early Childhood Education and of the teachers' perceptions of the actions of the families of the children with whom they work. This research was conducted with a qualitative, exploratory approach, characterized as a case study. Data collection was carried out using the focus group technique, from Gondim (2002; 2023). It was possible to conclude that teachers perceive greater concern from families only with activities related to care, a discourse that is very present among teachers in nursery and nursery classes. As for families, they notice the development of children, but are unaware of the routine in Early Childhood Education and the training of teachers.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Teachers. Families. Perception.

Un análisis sobre cómo los profesores y familiares se perciben unos a otros en un centro de Educación Infantil de Lages, SC

*Maive Cardoso Padilha VENTURA
Jaime Farias DRESCH*

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una tesis de maestría que aborda las percepciones recíprocas entre docentes y familias en un centro de Educación Infantil en Lages, SC. El objetivo fue comprender las percepciones de las familias sobre el desempeño de los docentes en Educación Infantil y de las percepciones de los docentes sobre las acciones de las familias de los niños con quienes trabajan. Se trata de una investigación con un enfoque cualitativo, exploratorio, caracterizada como un estudio de caso. La recolección de datos se realizó mediante la técnica de grupos focales, a partir de Gondim (2002; 2023). Se pudo concluir que los docentes perciben mayor preocupación de las familias únicamente con las actividades relacionadas al cuidado. En cuanto a las familias, incluso notan el desarrollo de los niños, pero desconocen la rutina en la Educación Infantil y la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil. Maestros. Familias. Percepción.

Uma análise sobre como docentes e familiares percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC

Introdução

Por não fazer muito mais de duas décadas que vem se consolidando na Educação Infantil o entendimento que vincula educar e cuidar como algo indissociável do processo educativo, esse binômio coloca frente a frente docentes e famílias, em uma relação de participação e de complementariedade nas instituições de Educação Infantil.

Segundo a LDBEN (Brasil, 1996), a Educação Infantil é estabelecida como a primeira etapa da Educação Básica, enquanto as DCNEI (Brasil, 2009) definem que os eixos norteadores dessa etapa são as interações e a brincadeira.

Um ensino de qualidade nessa fase é, sem dúvida, essencial para o desenvolvimento humano integral, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como preconiza o Art. 29 da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN) (Brasil, 1996). Assim sendo, uma das principais responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem é a professora. Se antes essa profissional era vista como cuidadora ou, ainda, como autoridade máxima no processo de aprendizagem, hoje o seu papel está ligado à mediação do aprendizado e do desenvolvimento da criança.

É nesse contexto de reconhecimento da importância da Educação Infantil que elegemos o tema “Docentes e famílias: percepções recíprocas em um centro de Educação Infantil de Lages, SC”. Ele surge de indagações e inquietudes a partir das vivências da pesquisadora enquanto docente na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a relevância social e acadêmica do tema reside no fato de a política pública da Educação Infantil brasileira – após “breve” história de quinhentos anos de ausência do Estado ou de sua presença ativa na promoção de ações assistencialistas e excludentes, com a participação e a conivência das classes proprietárias na manutenção da ordem social, – ter avançado nos últimos trinta anos. Trata-se, agora, de dar concretude às políticas da infância que viabilizem os direitos já garantidos por lei, desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e pela LDBEN, de 1996.

Contudo, muitos gargalos ainda persistem, tais como, a fragilidade da formação continuada de professoras e de professores, condições materiais, alimentares e didáticas das escolas deficitárias, recursos limitados por teto de orçamento público, a compreensão do próprio marco legal, sobretudo as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), articuladas à LDBEN e, evidentemente, as percepções das famílias e sua participação na instituição

VENTURA; DRESCH

e dos docentes sobre essa participação das famílias, enfim, percepções recíprocas, inseridas na gestão democrática da Educação Infantil.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), até a década de 1980, a expressão educação “pré-escolar” expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental, situando-se fora da educação formal. A partir da Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade torna-se dever do Estado e direito da criança e da família. Posteriormente, com a consolidação da LDBEN, a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica.

Do mesmo modo, o antigo Jardim de Infância, conforme era denominado na história da Educação Infantil brasileira, tinha bem presente a concepção do “cuidar”, rotulando as responsáveis pelas crianças com o termo “tia”, e mesmo com o surgimento de uma nova concepção do que é ser criança com a implantação da LDBEN, esse termo ainda tem sido associado à afetividade. Isso reforça a necessidade de propagar o verdadeiro significado da Educação Infantil. Afinal, o real papel da professora e a importância dessa etapa escolar ainda são fatores menosprezados por muitos, especialmente quando comparada às outras etapas da formação escolar.

Em relação a isso, *a priori*, sabemos que os desafios são grandes no cotidiano da relação entre famílias e docentes, como a disponibilidade do tempo e a labuta diária das famílias para sua sobrevivência, a pouca flexibilidade de horários da instituição para promover encontros entre docentes e famílias, entre tantas outras dificuldades.

Dessa forma, procurando compreender como docentes e familiares percebem uns aos outros em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Lages, SC, adotamos uma abordagem qualitativa para realizar este estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p. 32), a pesquisa considerada como estudo de caso investiga empiricamente “[...] um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. É muito comum a aplicação do estudo de caso na área das ciências humanas, da saúde e, particularmente, na educação. Trata-se, portanto, de intensificar e sistematizar uma pesquisa focada em um fenômeno, mas que tem características comuns no contexto de um universo social mais amplo. Desse modo, o estudo de caso não deve ser tomado como uma investigação simples, pois exige muitas habilidades do pesquisador (Yin, 2001).

O objetivo desse tipo de estudo é produzir um conhecimento aprofundado sobre um determinado caso, levando-se em consideração as suas particularidades, complexidades, múltiplas

Uma análise sobre como docentes e familiares percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC determinações e especificidades. Contudo, esses conhecimentos podem e devem ganhar dimensão generalizante, podendo ser tomados como referência teórica e prática para a compreensão de situações similares. Outra dimensão importante vinculada ao estudo de caso na consideração do objeto de estudo é, portanto, a preocupação em avançar na investigação para além da descrição da aparência do fenômeno. Pretende-se, assim, desvendar sua origem, constituição e dinâmica de sua essência. A porta de entrada é a aparência, mas ela não coincide com a essência fenomenológica. Ela esconde e revela a essência, diz Kosik (1989), daí a razão de ser da investigação.

Esta investigação focalizou um Centro de Educação Infantil, em um universo de setenta e nove instituições desse tipo geridas pela prefeitura municipal de Lages e que atendem crianças de zero a cinco anos de idade⁴. Durante a pesquisa, foi realizado o levantamento teórico e o estudo exploratório das referências bibliográficas, seguidos da coleta de dados em campo. Para tanto, foi solicitada uma autorização junto à Secretaria Municipal da Educação de Lages, SC (SMEL), respeitando-se os aspectos éticos da pesquisa, conforme Resolução CNS/CP nº 510/2016. Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foram coletados os dados no campo, por meio da realização de grupo focal. O universo mais amplo da pesquisa de campo foi constituído por cinco responsáveis por crianças matriculadas e assíduas de um Centro de Educação Infantil Municipal (Ceim) de Lages, SC, e por cinco professoras dessa mesma instituição.

Com relação aos critérios de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, foi estipulado o seguinte: selecionar os responsáveis por crianças que tivessem maior frequência, que as conduzissem geralmente até a escola e que residissem na mesma casa que as crianças. Portanto, foram excluídos do grupo focal os responsáveis por crianças com menor frequência, que não tinham contato direto com a escola e que não residissem com as crianças. Com base nesses critérios, a amostra foi composta por cinco participantes, responsáveis por crianças, sendo uma do berçário misto, uma do maternal I, uma do maternal II, uma do pré I e uma do pré II.

Por sua vez, quanto ao critério de seleção das docentes, foram incluídas na pesquisa uma professora de cada turma, sendo selecionadas aquelas que tinham mais tempo de atuação na Educação Infantil da rede municipal de educação de Lages. Assim, essa amostra contemplou cinco participantes entre as docentes.

Para coletar os dados junto aos sujeitos, foi utilizada a técnica de grupo focal, com base em Gatti (2005) e Gondim (2002, 2023). O grupo focal foi a técnica utilizada para a coleta de dados,

⁴ Disponível em: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/ceims-e-emebs>. Acesso em: 9 jun., 2022.

VENTURA; DRESCH

pois, acredita-se que essa técnica, através de interações em grupo, “[...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (Gatti, 2005, p. 11).

Gondim (2002, p. 160) considera os grupos focais como “[...] uma ferramenta útil para os trabalhos com grupos de pais, professores e estudantes”, que auxilia “[...] na introdução de programas, na tomada de decisões, na aprendizagem organizacional, no diagnóstico e avaliação da qualidade de serviços, assim como na geração de novas ideias”. Como há diferentes tipos de grupos focais, conforme aponta Morgan (1997), citado por Gondim (2002), os dois grupos focais realizados nesta pesquisa, um com familiares e outro com docentes, caracterizam-se como grupos autorreferentes, na medida em que se constituem como principal fonte dos dados e servem para aprofundar questões e/ou definir outras questões a partir de temáticas já conhecidas. Em texto mais recente, Gondim (2023) considera que os grupos focais são relevantes ferramentas de avaliação e de planejamento de ações práticas, o que exige um alinhamento minucioso entre os aspectos da pesquisa e da coleta de dados. A partir disso, pode-se considerar que grupos focais bem-executados são importantes instrumentos para a avaliação e o planejamento das políticas educacionais e da gestão escolar, duas dimensões muito próximas da questão aqui tratada, a relação entre famílias e escola.

Foram, então, realizados, dois grupos focais, um composto por cinco responsáveis por crianças de um centro de Educação Infantil e outro composto por cinco professoras da mesma instituição. Os dados recolhidos tiveram sua análise ancorada na teoria pedagógica histórico-crítica. Quanto à abordagem teórica, elegeu-se a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011), na qual os fenômenos sociais estudados são encontrados na realidade, sendo eles, portanto, construções históricas. Logo, não se trata de descrever as aparências do objeto investigado, mas de fazer o esforço da pesquisa, ou seja, ir além das aparências, atingindo a essência a ser desvendada.

Criança e infância

As formas como a criança e a infância são entendidas pela sociedade têm uma relação direta com a historicidade. Esses conceitos são o resultado de uma construção social, na qual comportamentos são produzidos, reproduzidos e transformados, de forma que chegamos à contemporaneidade, reconhecendo a criança como ser histórico e possuidor de direitos.

Até o século XVIII, “[...] a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”

Uma análise sobre como docentes e familiares percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC (Ariès, 2019, p. X). Parafraseando o autor, a criança passava por um período curto, chamado de “paparicação”, uma fase em que os sentimentos eram superficiais, pois, após esses primeiros anos de vida, se ela morresse, poucos ficariam inconsoláveis, visto que a ordem era não fazer muito caso, porque logo a criança seria substituída por outra. Nesse contexto, as crianças maiores, que já não dependiam inteiramente dos cuidados de suas mães ou amas, passavam a participar das relações sociais dos adultos, sendo vistas como miniaturas de adultos.

Com base nessas informações, percebe-se que a afetividade, hoje muito discutida e vista como parte importante do desenvolvimento infantil, naquela época era quase que imperceptível. Nem mesmo o termo “criança” tinha a mesma definição que conhecemos, pois ele não era utilizado apenas para referir-se ao ser humano, mas também a animais e plantas.

De acordo com Priore (2020), o século XIX ratifica a descoberta humanista de especificidade da infância e da adolescência como idades da vida. Assim, os termos “criança”, “adolescente” e “menino” aparecem em dicionários de 1830, denominando a criança como a cria da mulher, do mesmo modo que as plantas e os animais também têm suas crias. Tal significado provém da associação da criança ao ato de criação, sendo que criar significa amamentar ou, como as plantas não amamentam, alimentar com a própria seiva. Somente com a utilização do termo de forma popularizada, já nas primeiras décadas do século XIX, é que os dicionários reconheceram o uso exclusivo da palavra criança para a espécie humana.

Mas, afinal, o que distingue criança de infância? Os sociólogos Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto nos explicam minuciosamente essa distinção:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmento; Pinto, 1997, p. 11).

Conforme se depreende da exposição dos autores supracitados, toda criança assim o é, independentemente do contexto cultural e histórico em que vive, portanto, nesse sentido, o que se altera são as ações dos adultos em relação à criança. De acordo com o dicionário Aurélio, criança é um ser humano que está vivendo o período da infância e infância é o período da vida que vai do nascimento até a puberdade, por volta dos 12 anos.

A Constituição Federal de 1988 foi o marco de um novo olhar político, educacional e social a respeito da criança. A partir dessa Carta magna, toda criança é considerada cidadã, portanto, sujeito de direitos, e a família, a sociedade e o Estado são declarados responsáveis por garantir, com

VENTURA; DRESCH

prioridade absoluta, esses direitos. Também compete situar que a expressão “menor” foi substituída por “criança e adolescente”, independentemente de distinções econômicas, sociais, jurídicas, familiares ou outras situações.

Cabe refletir, dessa forma, que os conceitos de criança e de infância são variáveis, ou seja, para compreendê-los, faz-se necessário considerar os contextos estruturais, as condições e o tempo em que se está inserido, muito embora ser criança, na contemporaneidade, é ter acesso a direitos básicos, como a educação, a saúde, a nutrição, e a vida. É importante salientar que *criança* não é sinônimo de *infância*, e mesmo com o reconhecimento e enriquecimento das leis e de estudos acerca desse período da vida, nem todas as crianças vivem a infância, afinal, muitas estão inseridas em um meio que impossibilita a consolidação de seus direitos na prática, ainda que garantidos por lei.

Função das famílias e docentes no âmbito da Educação Infantil

As crianças são cheias de energia, impulsionadas pela vontade de brincar e de fazer algo. É dessa forma que vão, aos poucos, redescobrindo o mundo, dessa forma, precisam ser conduzidas a experiências que garantam um desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social. Nesse ponto, evidencia-se que a participação da família e o constante diálogo com as professoras são de suma importância para o desenvolvimento infantil. Porém, o que encontramos nos documentos oficiais sobre a função das famílias e das docentes na etapa da Educação Infantil?

Levando-se em consideração que essa etapa teve a sua inserção na Educação Básica há pouco mais de duas décadas, o que pode ser pensado como recente, podemos observar que muitas pessoas ainda entendem a Educação Infantil como uma possibilidade assistencialista. Contudo, no que diz respeito às políticas públicas, desde que a Constituição Federal de 1988 criou a obrigatoriedade de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, foram muitos os avanços acerca da Educação Infantil, incluindo-se a elaboração de documentos que reconhecem, direcionam e colocam intencionalidade para essa etapa da educação escolar.

Nesse sentido, conforme consta no Art. 29 da LDBEN, “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). Ainda em consonância com a lei em questão, cabe à União a oferta gratuita de vagas na Educação Básica e a busca ativa por crianças, em contrapartida, é dever da família efetuar a matrícula e garantir a permanência da criança a partir dos quatro anos de idade em

Uma análise sobre como docentes e familiares percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC instituições educacionais, caso contrário, a família poderá ser responsabilizada pelo não cumprimento do que está previsto em lei.

Ao analisar a Constituição Federal (1988), encontramos, em seu artigo 227, alguns deveres atribuídos às famílias, bem como à sociedade e ao Estado. Dentre eles, está o dever de garantir o direito da criança, do adolescente e do jovem à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à formação profissional, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência com a família e a comunidade, além de protegê-los de todas as formas de abandono, de discriminação, de exploração, de violência, de crueldade e de opressão.

Frente a isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) descreve o perfil profissional de quem atua nessa etapa da educação: a professora deve trabalhar de forma interdisciplinar, ou seja, desde os cuidados básicos até os conhecimentos específicos, de forma que contemple todas as áreas do conhecimento. Além disso, deve possuir uma formação ampla, refletir suas práticas, debater com outros profissionais da educação, dialogar com as famílias e com a comunidade local, com vistas a saber de qual meio social as crianças são provenientes.

No que diz respeito à relação família e instituição de Educação Infantil, o documento apresenta tópicos específicos em que aborda: a parceria com as famílias, o respeito aos vários tipos de estrutura familiar, o acolhimento das diferentes culturas, de valores e de crenças sobre educação de criança, o estabelecimento de canais de comunicação, a inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo, o acolhimento das famílias e das crianças na instituição e o acolhimento de famílias com necessidades especiais.

Ao revisitarmos as DCNEI (Brasil, 2009), podemos observar que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias, bem como, prever condições, espaços e tempos que assegurem a escuta e o diálogo com as famílias, respeitando seus diferentes tipos de organização. O documento também destaca que as instituições devem acompanhar o trabalho pedagógico e criar possibilidades para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, garantindo uma documentação específica que permita às famílias terem conhecimento do trabalho realizado com as crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil.

Na mesma perspectiva, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) destaca que as instituições de Educação Infantil devem garantir que os princípios éticos, políticos e estéticos sejam articulados aos eixos interações e brincadeiras. O documento também considera que a família motiva e media a educação, contribuindo

VENTURA; DRESCH no desenvolvimento infantil, e que, em conjunto com as instituições de ensino, é responsável por zelar pela formação da criança. Mediante esse processo, é necessário que as professoras e os professores que atuam na Educação Infantil articulem os direitos de aprendizagem com a identidade individual e coletiva, considerando a diversidade cultural e as vivências das famílias. Cabe, assim, a esses e essas profissionais da educação observar e fazer um diagnóstico do grupo de crianças com o qual atuam, de forma que, através de ações planejadas, possam oportunizar aos pequenos uma aprendizagem significativa.

Ainda sob o mesmo enfoque, em seu art. 205, a Constituição Federal (1988) descreve que a educação é dever do Estado, da família e da sociedade. Já quanto à profissão docente, na LDBEN encontramos as seguintes atribuições:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: 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 (Brasil, 1996).

É importante destacar o item VI do Art. 13 citado acima, visto que muito se tem falado a respeito da relação entre família e escola, mas pouco tem sido feito. Nesse sentido, cabe ressaltar que a escola deve ser a responsável por articular essa interação, bem como é dever dos professores participarem dessas ações. No entanto, a formação acadêmica e continuada não dá suporte para tal. De um lado, os órgãos responsáveis pela educação não fazem algo a respeito e, de outro, docentes usam esse descaso estatal como desculpa e não buscam estratégias para se aproximar das famílias. Desse modo, enquanto o tempo passa, família e escola continuam se distanciando.

Famílias sob o olhar das docentes

Os grupos foram reunidos no Centro de Educação Infantil, em dia e horário distintos para cada categoria. Nesse sentido, a sala disponibilizada para os encontros foi previamente preparada para que todos se sentissem acolhidos. Após a apresentação da pesquisa, foi iniciada a discussão de cada sessão de grupo focal, sendo coordenado pela pesquisadora, que também assina este artigo, com uso de um roteiro orientador do diálogo. Em cada reunião, os participantes estavam acomodados em cadeiras com mesas individuais, dispostas em semicírculo, pois, “[...] essa disposição propicia maior conforto aos participantes e pode facilitar as diferentes formas de registro [...]” (Gatti, 2005, p. 24). A reunião

Uma análise sobre como docentes e familiares percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC foi mediada pela pesquisadora e gravada com uma câmera de vídeo. A partir disso, as falas foram transcritas com a ajuda de um programa de transcrição.

Na discussão com as professoras sobre a interação com as famílias no momento da chegada e da saída do Ceim, percebemos que algumas delas, especificamente as que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, destacaram a omissão das famílias em relação ao estado de saúde da criança, conforme exemplificado abaixo:

Azaleia⁵: É feito o acolhimento, né? Como eu sou da parte da manhã, é feito um acolhimento das crianças com os pais, só que meu foco são as crianças, mas eu pergunto se tá tudo bem, como passou, porque muitos pais eles não falam se a criança teve febre, se a criança não passou bem, né? Se vomitou, se teve indisposição, eles não comentam, né? Então eu às vezes pergunto, às vezes não, na maioria das vezes eu pergunto e nem sempre dizem, né? [...] Eu acho que ainda continua sendo depósito de crianças, ahm faz muito tempo que tem sido isso e continua a mesma coisa, pra eles é um lugar onde eles vão deixar o filho ali o dia todo, pra eles poderem trabalhar, pra poderem dormir até mais tarde, fofocar com a vizinha, tomar um solzinho, tomar um chimarrão, porque a maioria não trabalha. Então, eu vejo como isso, um depósito de criança.

De acordo com Vitória (2017), se as professoras acreditam que a creche é um direito da criança, elas não devem se opor ao fato de que as mães levem a criança à creche, mesmo que possam ficar com ela em casa, seja nas férias ou em um dia de folga.

Por sua vez, quanto à participação das famílias, tem-se, nos depoimentos, que estas demonstram maior envolvimento na rotina escolar das crianças a partir do pré-escolar. De acordo com os relatos das professoras que atuam com crianças da faixa etária de zero a três anos, é notável a preocupação das famílias apenas com atividades relacionadas ao cuidado, desvinculando o que os documentos oficiais preconizam na Educação Infantil, isto é, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar:

Begônia: Pois é, a gente observa assim, que parece que enquanto menores, menos é o interesse dos pais pela escola, menos a valorização da escola, do professor, do que eles vêm fazer aqui, né? Parece que quando eles são bebezinhos eles vêm apenas pra mãe poder trabalhar, pra mãe poder, né? E daí quando eles vão crescendo, parece que começa a ter um interesse, não sei, um entendimento de escola, de aprendizado, mas enquanto eles são pequenos ali pra gente é bem complicado. E assim, se a gente pede um dinheirinho pra comprar um, sei lá, um doce pro Dia das Crianças, vem. Agora se a gente pede uma foto pra um trabalho, um trabalho pedagógico, aí não tem interesse, entende? Se é pra uma festinha, se é pra alguma coisa assim, tem interesse. Agora, se é pra parte pedagógica, é mais difícil.

⁵ Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, os nomes adotados são fictícios, tendo sido utilizados nomes de flores.

VENTURA; DRESCH

Levando em consideração a obrigatoriedade escolar para crianças a partir dos quatro anos de idade, é possível que as famílias tenham o entendimento de que é nesse período que as crianças vão até a escola para, de fato, aprender. Esse aspecto é evidenciado nos depoimentos a seguir:

Gardênia: E assim ó, no início do ano, realmente acontece muito isso. Acontece muito isso dos pequenos pros maiores, porque a primeira coisa lá na primeira reunião lá no início do ano: “a criança vai sair lendo do pré?” (risos) A preocupação deles é em a criança ir pronta pro primeiro ano. Existe essa preocupação de alguns pais. Hum. E talvez seja essa a diferença; é que lá os pequenininhos, né? “Eu preciso trabalhar, tchau, ficou, tá bom; tá bonitinho.”

Begônia: Hunrum, se chegar em casa trocadinho e sem machucado, tá ótimo! Não interessa se aprendeu uma palavra nova, não interessa se ele tá desenvolvendo habilidades, não interessa. Interessa se tá limpinho, que tenha comido...

Já sobre a situação familiar das crianças, foi possível identificar que a maioria das famílias pertence à comunidade onde a escola está localizada, havendo uma prévia de informações fornecidas por outras professoras da instituição, conforme é exposto nos seguintes trechos:

Gardênia: No meu caso ali, quando chega, eh a maioria deles já vem desde o berçário, né? Então. A gente já acaba conhecendo a história até a chegada deles, né? Na turma, e é normal, às vezes, a gente comenta com a colega, né? Ah você sabia que era assim ó? Trocar ideia com a colega que já passou pela criança, entende? A gente vai conhecendo assim a maioria, quando chega, que são da escola, a gente já tem um breve parecer sobre a criança, mas isso se dá realmente e não é cem por cento, acontece mais é no decorrer do ano, no decorrer do ano os pais se existe algum problema, porém é raro a gente ficar sabendo pelos pais, muito raro, não, eles não se abrem assim com a gente; no caso dos meus lá, né? Ahm então, é no decorrer do ano mesmo.

Embora essas colocações, cabe ressaltar que as professoras não podem permanecer somente com os conceitos prévios obtidos através das colegas. Afinal, é no decorrer do ano que elas vão conhecendo melhor as crianças e a sua situação familiar e, muitas vezes, condições específicas são percebidas através dos relatos das próprias crianças. No entanto, as professoras não planejam estratégias para saber mais sobre a realidade das famílias das crianças com quem trabalham diariamente.

Quando instigadas a falar sobre a sua preparação profissional, as expressões foram de surpresa e dúvida, por meio de comentários como: “[...] nossa, como eu nunca parei para pensar nisso antes?” Os relatos indicam que não há instruções sobre como se relacionar com as famílias e que, caso precisem de alguma orientação, procuram por conta própria, adaptando-se da forma que consideram melhor, deixando as coisas acontecerem naturalmente. Caso surja um problema, pensarão em como resolvê-lo.

Uma análise sobre como docentes e familiares percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC

Gardênia: E as coisas vão acontecendo tão natural, que você acaba convivendo com eles diariamente inclusive com as famílias [...] e agora com WhatsApp aí [...]. Então, mas isso é uma coisa que acontece, naturalmente, ao meu ver, e é no dia a dia. E da melhor maneira possível, né? Ah, se a gente ver que a coisa vai complicando a gente tenta amenizar, né? Às vezes a gente finge até que não vê e não escuta, pra não dar problemas maiores, né?

Já em relação às condições de trabalho na Educação Infantil, não há percepção da existência de políticas públicas que abordem as condições de trabalho dos profissionais dessa área. Apenas duas das participantes manifestaram-se verbalmente a respeito, sendo que as demais balançaram a cabeça como sinal de negação e demonstraram estranhamento em suas expressões faciais.

Do ponto de vista de Saviani (2011), a situação de escassez que as escolas e professores enfrentam, como condições de trabalho e salários desatualizados, reflete-se na formação dos professores, que também é deficitária, somando-se ao fato de terem sobrecarga de aulas. Isso dificulta para esses professores assimilarem as propostas teóricas e tentar implementá-las em sua prática.

Frente à realidade exposta, ao ir em busca da existência de alguma política pública municipal referente às condições de trabalho para os profissionais da Educação Infantil de Lages, SC, não foram encontrados documentos que abordem essa questão.

Ao serem instigadas a falar sobre como as famílias veem o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, obtivemos uma participação extensa de todas as professoras:

Begônia: Como eu tinha relatado, não se importam e não cobram, não observam, não há interesse, há mais interesse se a criança tá com casa, tá limpinha, do que a parte pedagógica né?

Gardênia: Éh, eu acho assim que essa parte da do trabalho da professora. Os pais comentam, mas eles não comentam com a gente, não discutem com a gente. Eles comentam com a as diretoras. Eu já observei isso, já percebi, não é pra gente que elas vêm comentar alguma coisa ou o fazer uma crítica, sabe? Não, elas comentam diretamente, tem uma ou outra que comentam sempre com a chefe, sempre com a diretora.

Azaleia: Por que será, né?

Gardênia: Chegar pra gente ó, né? Tá bom aqui prof., assim é legal ou não tá? Não, eu não falo da questão de reclamação, ah de ficar reclamando, não, eu falo da questão pedagógica, que é a pergunta, né? Então, eu não sei por que isso. Percebo que elas não comentam com a gente, comentam com a diretora.

Dália: É, no meu caso tem alguns ali e falam comigo, né? Sobre o desenvolvimento das crianças e alguns falam, poucos, mas falam e perguntam, né? – Que que eu poderia fazer em casa, pra melhorar, pra desenvolver a coordenação motora? – [...] Então, há mães que se interessam muito pelo desenvolvimento do seu filho ali na minha turma. E há mães também que não, né?

Gardênia: Às vezes elas fazem uma comparação entre uma professora e a outra: – Ah, existe a professora da manhã e existe a professora da tarde –. É. E às vezes elas fazem uma comparação entre uma professora e outra. Daí eu não sei se [pausa]. Isso a meu ver não é uma troca.

Dália: E eles falam com a família, com os familiares, eles geralmente comentam o desenvolvimento da criança porque ó, eu fui fazer um vídeo com o meu aluno (nome da criança) ali na educação e fiscal,

VENTURA; DRESCH

falando sobre os direitos e deveres. E ele falou, né? Mostrava as imagens e falou, e ela disse: – Nossa, professora, eu mostrei pra toda a minha família seu trabalho, foi muito bom, ele falou um monte de coisa, foi bem legal, a gente nem sabia sobre os direitos das crianças –. E ele sabia tudo, né? O direito de brincar, o direito ao amor. Então, é, geralmente eles comentam com as famílias.

Nessa última fala, podemos perceber que o entendimento da família se deu por conta do relato feito pela criança em casa, isso porque se tratava de uma turma de pré-escolar. Mas, e quanto a quem trabalha na creche? Vejamos o que as professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas dizem sobre como as famílias veem o trabalho pedagógico por elas desenvolvido:

Azaleia: Babá de luxo.

Begônia: E não tem nenhum interesse de perguntar né? Porque até hoje assim pelo menos lá na minha sala, nunca nenhum pai chegou e disse: – Ah, professora, eu vi o material que você mandou pra casa [pausa] –, ou, – Ai que legal a historinha que você contou e as crianças relatam em casa –.

Azaleia: É, é raro, né? Quem vai elogiar alguma coisa, às vezes a gente até tenta, né? As crianças contam, como o mural que foi feito ali. As crianças tiveram que puxar os pais pra ter interesse em olhar.

Begônia: Pra olhar!

Azaleia: Frustrante, né? Desmotiva a gente, percebe? Né? Não, não elogiam, não [pausa]. Criticam na maioria das vezes.

As instituições de Educação Infantil devem ter como foco professoras e famílias caracterizadas pela cooperação, comunicação frequente, abertura e prontidão para resolver conflitos, bem como o respeito mútuo. Dessa forma, a parceria entre a família e a escola só pode acontecer mediante interações e onde elas existem, há também dissenso. Acontece que algumas instituições acabam restringindo esses momentos apenas às reuniões de pais.

Docentes sob o olhar das famílias

Inicialmente, em relação à percepção das famílias sobre o trabalho das professoras e o papel que a Educação Infantil exerce na vida das crianças, as participantes do grupo focal, realizado como já mencionado acima, destacaram a importância de um ensino voltado à igualdade e ao respeito, destacando a falta de diálogo com as famílias e as crianças nessa etapa da educação:

Margarida: Eu acho assim, eu estou fazendo pedagogia eu vejo assim, que tem muitas preocupações, que não tem muito diálogo com os pais e com os pequenininhos, né? [...] As atividades assim que eu digo não eh... as contações de história assim tipo de racismo; nossa, eh de autista eu acho que também falta bastante as professoras nessa parte assim, ter mais [pausa], claro que nem todas, né? Tem professoras que entende, comprehende, né? Mas eu vejo assim que falta diálogo com os pequenininhos.

Em meio aos diálogos, as participantes mencionaram certa preferência das professoras por determinadas crianças, destacando que todas devem ter o mesmo tratamento. É importante destacar

Uma análise sobre como docentes e familiares percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC que esses relatos são com base na interação que as famílias têm com as professoras nos horários de chegada e saída, o que nos leva a pensar que existem famílias que dialogam mais com as professoras. No entanto, se as famílias não dialogam, cabe às professoras dialogarem com as famílias. De certa forma, não podemos avaliar somente os momentos da chegada e saída, é necessário olhar o trabalho docente como um todo, considerando que a relação entre as crianças e as professoras se dá nas interações de todo o período em que permanecem na escola.

Cabe ressaltar, portanto, que a falta de diálogo entre as famílias e as professoras interfere diretamente em suas percepções. Nesse aspecto, talvez as docentes não percebam que certos comportamentos e atitudes prejudicam a sua imagem profissional, fazendo com que algumas famílias tenham uma visão distorcida sobre o trabalho realizado com as crianças. Além disso, evidencia-se que:

Magnólia: Eu vou falar por mim, uma vez, (eu espero que fique aqui), a diretora me ligou e falou assim: – Ô Magnólia, tem como você ficar com seu filho em casa, porque a professora dois dele não vai tá na escola e daí a professora não vai dar conta dele com os outros alunos? – Tipo, eu me senti ofendida pelo fato do meu filho não tá incluso, entendeu? Tipo, não custa nada eu trazer ele, e ele ficar ali com a professora, entendeu? Eu senti que nessa parte [pausa].

Além da falta de diálogo, é possível identificar que as professoras não estão preparadas para lidar com as pessoas com deficiência, o que nos leva a questionar se, de fato, os órgãos responsáveis estão seguindo à risca as determinações existentes nos documentos que regulam a Educação Infantil, pois é responsabilidade das secretarias municipais de educação a promoção de:

[...] formação adequada sobre como interagir, lidar e garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil voltada ao atendimento de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, em parceria com os Gestores dos Sistemas de Ensino e das Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 35).

Mesmo com uma formação continuada precária, as professoras devem ir em busca de conhecimento e aperfeiçoamento, de forma que, no exercício de sua profissão, teoria e prática caminhem juntas. Dermeval Saviani (2011) reitera que é muito comum nos meios educacionais a separação entre teoria e prática, de forma que os professores teimam em entendê-las como polos distintos, que não se aplicam em conjunto.

De forma majoritária, a falta de conhecimento das famílias em relação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil evidencia-se na creche, fase em que a comunicação por parte das crianças é

VENTURA; DRESCH

limitada. Essa é uma das causas da baixa valorização pessoal e profissional das pessoas que atuam nessa etapa da educação.

Certamente, quem desconhece a atuação das professoras na Educação Infantil tem o entendimento de que as crianças vão à creche somente para serem cuidadas, dissociando o cuidado e a educação. Compete, assim, lembrar com Dermeval Saviani (2022) que, ao educar uma criança, é preciso levar em consideração, além da realidade física, a realidade biológica. Desse modo, os primeiros cuidados na educação das crianças são destinados, além da proteção de sua integridade física, à alimentação e à higiene, considerando-se os estudos da anatomia e da fisiologia. Isso, de certa forma, justifica a percepção das famílias em relação à atuação das professoras na Educação Infantil.

As famílias até observam o desenvolvimento das crianças, porém, desconhecem a rotina da Educação Infantil, bem como a formação das professoras e a maneira com que planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas, conforme se pode observar a seguir:

Violeta: Na verdade eu não tenho assim uma noção, eu sei que eu acho que uma hora eles dormem, né? E mais ou menos quatro horas, quatro e meia, eles têm a refeição deles ali. É o que eu mais ou menos tem, [...] no caso eu não sei a rotina dela, eu sei o que ela chega mais ou menos ali me contando, né? Do um, do dois, do azul, do verde é o que eu tenho mais ou menos a noção... Já pensei em perguntar, mas, fiquei, tipo, se eu talvez perguntasse a professora assim ia achar que eu estava invadindo o espaço dela ou de ficar meio que assim... Eu tenho um receio da professora achar que eu tô querendo me meter, né? Ou querer passar do limite, é o meu ponto de vista. A minha, a minha evoluiu bastante, [...] eu acho que ela veio ter essa aprendizagem aqui, porque lá em casa a gente não tem tanto tempo da gente tentar ensinar, né? Porque a correria do dia a dia, então, eu acho que ela aprendeu, acho não, tenho certeza que ela aprendeu bastante depois que ela começou a frequentar a escolinha.

A falta de conhecimento sobre a atuação das professoras de Educação Infantil acaba resultando na romantização da profissão docente, conforme se destaca no seguinte comentário:

Margarida: [...] eu vejo assim, que tem muitas escolas assim, que as professoras estão relaxando, não sei se elas não estão mais trabalhando com aquele amor que [pausa]. Ah, no dia quando se forma, ali fala: – Ah, trabalhar por amor – e tal, mas eu vejo muitas professoras que não trabalham por amor, né? Trabalho eu acho que sei lá, ganho pouco e acho que é pelo dinheiro, porque não vejo assim, que é por amor ali, se dedicar, ensinar a criança, né?

Por conta da faixa etária das crianças que frequentam a Educação Infantil envolver situações de cuidados diários, o ambiente escolar, muitas vezes, é denominado como um lugar de substituição da família, o que, certamente, não é. Afinal, as professoras não são heroínas, são trabalhadoras, com formação profissional específica para desenvolverem sua função. Nesse aspecto, existe uma grande diferença entre trabalhar *por* amor e trabalhar *com* amor, sendo que não podemos deixar que a sociedade invisibilize à docência na Educação Infantil.

Uma análise sobre como docentes e familiares
percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC

Contudo, quando indagadas sobre a forma como se referem às profissionais que trabalham com suas crianças, todas as participantes da pesquisa responderam que utilizam o termo “prof.”. Isso comprova que a nomenclatura utilizada ao referir-se às docentes não é sinônimo de conhecimento sobre a atuação profissional das professoras.

Por sua vez, tem-se que a escolha da instituição por parte das famílias se dá pela proximidade de suas residências e por já terem conhecimento da escola. Em sua maioria, o que objetiva o ingresso das crianças na creche é a busca pelo cuidado, justificada pelo fato de algumas mães estarem à procura de emprego:

Violeta: Eu escolhi essa escola porque é a mais próxima de casa, né? E precisava trabalhar. Então eu tive a necessidade de optar por colocar ela e pra ela já começar ter uma evolução, né? [...] porque é uma escola boa, né?

Margarida: É, nós aqui, a família inteira estudou aqui. Porque é perto de casa, porque não tem como eu colocar em outra escola sabendo que tem meus outros dois filhos que estudam aqui. Que nem, se a gente vai pegar em algum lugar, na entrevista de emprego o que eles perguntam? – Com quem você vai deixar as crianças? – [...] daí você vai trabalhar pra pagar a babá, vai o salário. Então, é preferível colocar na escolinha, ali que vai aprender [...] aqui a escola é muito boa.

Hortência: Eu coloquei minha filha, porque eu trabalho o dia todo, senão eu não colocaria, porque, claro, que a criança precisa ir, né? Mas nessa fase menorzinha não há necessidade, a não ser que você trabalhe, né? Porque a minha filha mais velha, eu procurei trabalhar em casa de costura e coisa; daí agora não tem como.

Por outro lado, existem famílias que efetuaram a matrícula com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança, conforme ressaltam os próximos trechos:

Rosa: O meu filho, eu coloquei por opção mesmo, pra ele poder aprender e ter o desenvolvimento com os amiguinhos, poder aprender, tipo, o desenvolvimento com outras pessoas também, que só em casa, né? [...].

Magnólia: O meu filho, foi pelo desenvolvimento dele, né? Depois que começou a fazer a escola ali, entendeu? [...], mas é isso, não tenho muito o que falar.

Considerando que a instituição não promove ações suficientes para que aconteçam as interações, entendemos que essas trocas ocorrem nos momentos de chegada e saída da instituição, o que dificulta ainda mais a comunicação entre as famílias e as professoras.

Com base nos dados coletados, é possível perceber que as famílias fazem comparações entre as professoras do período matutino e as do período vespertino, demonstrando preferência pela professora da tarde.

Ao abordar se em algum momento já precisaram marcar um horário para conversar com as professoras de seus filhos, foi possível observar que raramente as famílias solicitam um horário

VENTURA; DRESCH

específico para conversar com as professoras. Para exemplificar isso, uma das participantes refere-se ao filho que frequenta o ensino fundamental e que o horário para conversarem aconteceu por iniciativa da professora.

Conforme se evidencia, a família tem uma função primordial na formação do caráter e da personalidade das crianças, pois, é através dessas relações que elas têm o primeiro contato com outras pessoas e desenvolvem noções de afeto e segurança. Portanto, é essencial que a família esteja presente na rotina escolar, possibilitando o pleno desenvolvimento das crianças. Acerca disso, apresentam-se os relatos seguintes:

Hortêncio: É, eu participo, eu olho a agenda todo dia, porque até tem pais que vêm aqui na escola e não tem aula e não sabe que não tem aula e volta pra casa.

Violeta: Eu tento sempre ficar assim, sempre inteirada ali, tanto pra ajudar ela no máximo que eu posso ali, sempre fico atenta ao que tiver, né? Porque como é só eu e ela em casa, meu marido trabalha fora, então eu me sinto mais na responsabilidade de sempre ficar atenta ali a agenda, o que tem que fazer, o que tem que trazer, o que eu tenho que fazer.

Percebe-se que o fato de o pai da criança trabalhar fora o isenta da responsabilidade de participar na rotina escolar da filha. De acordo com Rosemberg (2013), as atribuições em relação ao educar e ao cuidar recaem sobre a mulher, não apenas a mãe, mas também as demais que são próximas da criança, como a tia, a avó, a madrinha, entre outras. Nesse caso, ocorre um afunilamento das possibilidades de cuidado.

Nessa perspectiva, segundo Telma Vitória (2017), nossa sociedade ainda reconhece fortemente a existência da família nuclear tradicional, baseada na divisão de papéis entre marido e mulher, sendo, a mãe, a principal responsável pelo cuidado e pela educação dos filhos. As creches são, portanto, uma fonte tanto de culpa quanto de alívio. A culpa é impulsionada pela tendência das pessoas em acreditar que é melhor os filhos ficarem em casa com suas mães, com a culpabilização por não cumprirem suas obrigações maternas. No entanto, ficam aliviadas ao saberem que a creche serve de grande ajuda para que elas possam dar conta de uma dupla jornada de trabalho.

Considerações finais

Foi possível constatar que a falta de reconhecimento quanto ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil é maior com as professoras que atuam na creche. As docentes destacam a omissão das famílias em relação ao estado de saúde das crianças, ressaltando que, mesmo perguntando na chegada se está tudo bem, muitas famílias não relatam que a criança passou mal à noite, por exemplo. Isso só é descoberto, muitas vezes, no decorrer do período, ou no momento da saída, quando as

Uma análise sobre como docentes e familiares percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC famílias perguntam, com certa preocupação, se a criança apresentou alguma alteração durante o dia, justificando o questionamento com o relato do ocorrido em casa.

Além disso, percebeu-se que o centro de Educação Infantil não propõe momentos específicos de interação entre professoras e famílias, o que dificulta essa relação, levando em consideração que o diálogo acontece prioritariamente na porta da sala, ou seja, nos momentos de chegada e de saída.

Quanto à participação das famílias, é nítida a percepção negativa das professoras da creche, sendo que, inclusive, uma delas nomeia a escola como um depósito de crianças, onde os pais deixam seus filhos para que possam trabalhar, ou realizar outras atividades. As professoras reforçam que é notável a preocupação das famílias apenas com atividades relacionadas ao cuidado, desvinculando o que os documentos oficiais preconizam na Educação Infantil, ou seja, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. As professoras participantes da pesquisa enfatizam, ainda, que se a escola pede alguma contribuição para as festas comemorativas, a maioria das famílias envia, mas se elas pedem algo no sentido pedagógico, mesmo que seja uma foto em formato digital, muitos não dão importância e sequer olham a agenda.

Nesse contexto, levando em consideração a obrigatoriedade escolar para crianças a partir dos quatro anos de idade e o aumento das atividades registradas no papel/caderno, é possível que as famílias tenham o entendimento de que é somente nesse período que se inicia a educação escolar. Assim, demonstra-se um maior interesse pelo desenvolvimento das crianças, até porque, estas tendem a compartilhar mais em casa as experiências vividas na escola neste período.

Do outro lado estão as famílias, que destacam a importância de um ensino voltado para a igualdade e o respeito, enfatizando o autismo. Além disso, afirmam que falta diálogo com as famílias e as crianças nessa etapa da educação. No entanto, também foram mencionados acontecimentos oriundos de outras instituições com as quais tiveram contato, ou mediante relato de parentes.

Certamente, a falta de interação explica o fato de as famílias apontarem que existe preferência das professoras por determinadas crianças, destacando que todas devem ser tratadas da mesma forma. Esses relatos têm por base as percepções das interações que as famílias têm com as professoras nos horários de chegada e de saída, o que nos leva a pensar que existem famílias que dialogam mais com as professoras. No entanto, reitera-se que se as famílias não dialogam, cabe às professoras buscarem esse diálogo com as famílias.

No que diz respeito às lacunas, desafios e avanços a partir das percepções recíprocas de professoras e famílias, considerando a atuação de ambas no cotidiano da Educação Infantil, foi possível constatar, de um lado, a falta de participação das famílias na Educação Infantil,

VENTURA; DRESCH

principalmente nas turmas de berçário e maternal. Nesse aspecto, não há comunicação o suficiente entre as professoras e as famílias. Além disso, a instituição de ensino não promove ações para melhorar essa relação e as professoras não possuem formação continuada que aborde o tema em questão. Da mesma forma, evidencia-se que essas profissionais não têm preparo para lidar com crianças com deficiência.

Por outro lado, as famílias desconhecem a rotina da Educação Infantil, a formação e a atuação das professoras, bem como a forma de ingresso dos funcionários e a existência de Políticas Públicas. Ademais, não são convidadas a participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição, sendo que, inclusive, nunca tinham ouvido falar desse documento.

De maneira geral, conforme indicam os dados da pesquisa, mesmo que a maioria das famílias refira-se às docentes utilizando a nomenclatura “professora”, é nítida a falta de conhecimento das famílias em relação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, especialmente na creche, fase em que a comunicação por parte das crianças é limitada e as atividades desenvolvidas nesse período utilizam pouco papel, popularmente chamadas de *atividades em folha*. As famílias até observam o desenvolvimento das crianças e têm ciência de que, além de serem cuidadas, elas também brincam, interagem, aprendem as cores, as letras e os números. Porém, desconhecem a rotina da Educação Infantil, bem como a formação das professoras e a forma como planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas. Além disso, reconhecem a falta de ações por parte da escola, no entanto, não questionam e não sugerem mudanças à gestão.

Do mesmo modo, as professoras desconhecem a realidade das famílias e, portanto, acabam fazendo determinados juízos de valor que não condizem com a realidade. Dessa forma, cada professora age à sua maneira, umas já habituadas com a ausência das famílias, outras incomodadas com a falta de comunicação e envolvimento, cansadas de cobrar estratégias e esperar pela gestão, mas acomodadas diante de tal situação.

Compreende-se que o tema aqui abordado não é relativamente novo, porém, esta pesquisa comprova que, mesmo após décadas, a escola desconhece as famílias, bem como as famílias desconhecem a escola, ou seja, duas instituições que deveriam desenvolver um trabalho complementar na educação e cuidado das crianças, como determina a legislação, não possuem um bom relacionamento, pois uma desconhece a outra.

Uma análise sobre como docentes e familiares percebem uns aos outros em um centro de Educação Infantil de Lages, SC

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=1. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Anexo ao Parecer CNE/CP nº 15, aprovado em 15 de dezembro de 2017. Brasília: CNE/CP, 2017. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2024.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; CARNEIRO, Laila Leite; MORAIS, Franciane Andrade de; PEIXOTO, Liana Santos Alves; MOSCON, Daniela Campos Bahia; ANDRADE, Rayana Santedícola. Grupos focais na pesquisa brasileira: cenário atual e desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 33, e3324, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3324>. Acesso em: 23 ago. 2024.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 23 ago. 2024.

KOSIK, Karol. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 43, p. 44-75, 2013. Disponível em: Acesso em: 23 ago. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e educação infantil**. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (160 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3jtbsh3awmc&t=6622s>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças**: contexto e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

VITORIA, Telma. A relação entre creche e família: entraves que permanecem há décadas. **Revista Zero-a-seis**, [S. l.], v. 19, n. 36, p. 308-327, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p308/35621>. Acesso em: 05 jun. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 04/12/2023
Aprovado em: 09/09/2024