



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**CLAUDEMIR DANTES DA SILVA**

**FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES  
INTERDEPENDENTES**

**DOURADOS-MS  
MARÇO/2015**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

CLAUDEMIR DANTES DA SILVA

## FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES INTERDEPENDENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação- curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de mestre em educação, na linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Magda Sarat.

DOURADOS-MS  
MARÇO/2015

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

S586f	Silva, Claudemir Dantes da Família e educação infantil: relações interdependentes. / Claudemir Dantes da Silva – Dourados: UFGD, 2015. 111f. il.  Orientadora: Prof. Dra. Magda Sarat.  Dissertação (Mestrado em Educação) FAED, Faculdade de Educação – Universidade Federal da Grande Dourados.  1. Educação infantil. 2. Família. 3. Interdependência. I. Título.  CDD – 372.24
-------	---

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte**

**CLAUDEMIR DANTES DA SILVA**

**FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES  
INTERDEPENDENTES**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEDU/UFMG

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

Professora Dr<sup>a</sup> Magda Sarat  
(Presidente e orientadora)

---

Professor: Lucas Krotzsch  
(examinador)

---

Professora: Rosemeire de Lourdes M. Ziliani  
(examinadora)

---

Professor: Ademir Gebara  
(examinador Suplente)

*Dedico a todos aqueles que acreditam que é possível construir um trabalho prático na Educação Infantil considerando as crianças como protagonistas e as famílias como parte da paisagem cotidiana assumindo uma postura ativa no que se refere aos cuidados e a educação nas instituições de atendimento à criança pequena.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos CEIMS Albertina e Maria Auxiliadora, por aceitarem que esta pesquisa pudesse ser realizada nessas unidades de educação infantil...

Aos profissionais, professores e coordenadores dos CEIMS pelas entrevistas concedidas e as conversas informais, que tanto me ajudaram a pensar nas relações cotidianas entre CEIM e famílias...

As famílias que se dispuseram a participar da pesquisa e contribuíram respondendo os questionários e concedendo as entrevistas...

Aos meus queridos colegas de trabalho, que tiveram a paciência e a tolerância de esperar meus atrasos na devolutiva de registros de planejamentos, que comumente costumam ser discutidos coletivamente...

A minha orientadora Magda Sarat, que pacientemente respeitou as minhas limitações de “pesquisador mirim” e acreditou que eu fosse capaz de concluir esta pesquisa, me incentivando inclusive a encarar um mestrado sanduíche fora do país...

A CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior, que me concedeu uma bolsa de mestrado sanduíche, me possibilitando passar quatro meses fora do país, em um período rico em aprendizado e troca de experiências...

Aos meus pais que contaram menos com minha presença física durante esse período, mas que sempre torcem para tudo dê certo em minha vida...

Aos meus amigos e irmãos que me acompanham ao longe e me motivam carinhosamente

Muito Obrigado !!!

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou discutir as relações de interdependência entre a família e a educação infantil. Instituições que ao longo da história, foram se modificando e assumindo novas funções, porém mantendo sua importância social. Procuramos apontar alguns elementos históricos que acarretaram as mudanças e que nos auxiliaram a compreender a família, a criança e a educação infantil com as quais nos relacionamos hoje como sendo frutos de transformações históricas, sociais e culturais. O principal referencial teórico que deu sustentação ao trabalho foi do sociólogo alemão Norbert Elias com quem dialogamos sobre os conceitos de “interdependência” e “poder” presentes nas relações entre os indivíduos que participaram dessa investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como instrumentos de coleta de dados a técnica de entrevista e questionário. Foram fontes para análise, os dados coletados a partir das entrevistas, dos questionários e também os documentos produzidos nas duas instituições de educação infantil pesquisadas, tais como atas de reunião de pais, Projeto Político Pedagógico e Regimento interno. A pesquisa nos possibilitou algumas considerações sobre a relação cotidiana entre CEIM e famílias. Alguns aspectos importantes para discussão foram levantados apontando que não há ainda, por parte dos profissionais dos CEIMS, o entendimento da indissociabilidade do cuidar e educar, função principal desenvolvida pelas instituições de educação infantil; por outro lado as famílias percebem o CEIM como a extensão de suas casas, desconsiderando o aspecto formal dessas instituições.

**Palavras-chave:** Interdependência. Família. infância.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo discutir las relaciones de interdependencia entre la Familia y la Educación Infantil. Instituciones que a lo largo de la historia se fueron cambiando y asumiendo nuevas funciones, pero manteniendo su importancia social. Buscamos señalar algunos elementos históricos resultantes de los cambios y que nos ayudaron a comprender la familia, el niño y la educación infantil con los cuales nos relacionamos hoy, como frutos de transformaciones históricas, sociales y culturales. El marco teórico del presente trabajo se fundamenta en la obra del sociólogo alemán Norbert Elias con quien dialogamos sobre los conceptos de “interdependencia” y “poder” presentes en las relaciones entre los individuos que participaron de esta investigación. Se trata de una investigación cualitativa que utiliza la técnica de entrevista y cuestionario como instrumento de recolección de datos. Son fuentes de análisis los datos recolectados desde las entrevistas, los cuestionarios y también los documentos producidos en las dos instituciones de educación infantil investigadas, tales como actas de reuniones de padres, Proyecto Político Pedagógico y Reglamento interno. La investigación nos permitió formular algunas consideraciones sobre la relación cotidiana entre CEIM y familias. Surgieron importantes aspectos para discusión señalando que no hay todavía, por parte de los profesionales de los CEIMS, el entendimiento de la indisociabilidad del cuidar y el educar, principal función desarrollada por las instituciones de educación infantil; siendo que, por otro lado, las familias entienden el CEIM como una extensión de sus casas, desconsiderando el aspecto formal de esas instituciones.

**Palabras clave:** Interdependencia. Familia. Infancia.

## ABSTRACT

This research aimed to discuss the relations of interdependence between the family and the children's education. Institutions that throughout history, we have been modifying and assuming new roles, but maintaining its social importance. We point out some historical elements that make any notable changes and that helped us to understand the family, the child and the child education with which we are today, as fruits of historical change, social and cultural. The main theoretical framework that gave support to the work was the German sociologist Norbert Elias who are talking about the concepts of 'interdependence' and 'power' present in the relations between the objects of research. It is a qualitative research that used the method of data collection the technique of interview and questionnaire. Were sources for analysis, the data collected from the interviews, questionnaires and also the documents produced in the two institutions of education playground researched, such as minutes of meetings of parents, Political-Pedagogical Project and internal Rules. The research allowed us some considerations on the relationship between daily 1434/98 and families. Some of the important points for discussion were raised pointing out that there is still, on the part of the professionals in the CEIMS, understanding the indissociability of caring and educating, main function developed by the institutions of early childhood education, on the other hand the families perceive the 1434/98 as the extension of their homes, disregarding the formal aspect of these institutions.

**Keywords:** Interdependence. Family. childhood.

## **LISTA DE SIGLAS**

**APM-** Associação de Pais e Mestres

**CEIM** – Centro de Educação Infantil Municipal

**CF-** Constituição Federal

**COMED-** Conselho Municipal de Educação

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**GEINFAN** – Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância

**GEPEPC** – Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Processo Civilizador

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MS** – Mato Grosso do Sul

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

**UMEI-** Unidade Municipal de Educação Infantil

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Modelos familiares.....	44
Gráfico 2: Renda familiar.....	45
Gráfico 3: O nível de escolaridade das famílias.....	46

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>I CAPÍTULO - CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Concepções de Criança e História do Atendimento à Criança no Brasil.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 A Educação Infantil na Legislação Brasileira e no Município de Dourados .....</b>	<b>28</b>
<b>1.3 Concepções de Família: História e Contemporaneidade .....</b>	<b>34</b>
<b>1.4 As Famílias Presentes na Pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO II - RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E CEIM: CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ELIAS .....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 Interdependência e Poder nas Relações Sociais.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2 As Relações entre as Famílias e as Instituições Educativas .....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO III - A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>68</b>
<b>3.1 Os CEIMS e as Famílias: Imbricações de uma Relação .....</b>	<b>73</b>
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e problematizar, a partir de entrevistas, questionários e de documentos institucionais, possíveis contradições, encontros e desencontros existentes no cotidiano relacional de duas importantes instituições sociais- quais sejam a família e a instituição de educação infantil- procurando refletir sobre o papel atribuído às mesmas, no que refere aos cuidados e educação das crianças pequenas.

As discussões que envolvem a temática família sempre me despertaram interesse dada a pluralidade e complexidade de suas mais variadas formas estruturais e relacionais, especialmente no contexto atual. Foram ainda mais motivadas, a partir da experiência empírica adquirida após anos de trabalho como docente no ensino fundamental e por meio de diálogos, com coordenadores e professores de Centros de Educação Infantil CEIMS públicos da cidade de Dourados-MS. Tal experiência tornou possível chegar à hipótese de que a relação entre a Família e o Centro Educação Infantil é ora marcada pela cumplicidade, ora pelo conflito, entretanto uma relação imprescindível, considerando que ambas estão em contato cotidianamente.

Hoje atuando como gestor em um centro de educação infantil público, percebo que as discussões que envolvem essa temática continuam muito presentes e torna-se importante o diálogo, no sentido de buscar as possibilidades de um relacionamento, especialmente importante para a criança e que, embora respaldado legalmente, muitas vezes pode não estar efetivamente sendo aplicado na prática de tais instituições.

É certo que apesar da significativa produção acadêmica relacionada à temática, a mesma se apresenta como um terreno fértil para a produção de pesquisas, que podem contribuir para uma discussão na busca de um equilíbrio cada vez maior nas relações de poder entre as instituições objetivando desencadear uma verdadeira parceria.

Minha aproximação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, se deu motivado pelo desejo de investigar se os problemas de indisciplina e pouco rendimento de meus alunos podiam ser oriundos dos problemas sociais que enfrentavam em suas casas. Naquele momento ministrava aulas de reforço escolar, com turmas finais do ensino fundamental, em uma instituição não governamental, que atendia crianças e adolescentes de bairros periféricos e pobres da cidade de Dourados, porém a partir das leituras que fiz, optei por mudar o foco de interesse, já que a primeira proposta poderia vir carregada de preconceito, considerando a classe social, a que as

famílias pertenciam.

Comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância-GEINFAN. O grupo discute pesquisas e práticas pedagógicas relacionadas à educação infantil, o que para mim foi uma experiência interessante, pois logo que comecei a participar do grupo de pesquisa, assumi um concurso público como docente na educação infantil.

No ano de 2011 fui aprovado no processo seletivo simplificado para cursar as disciplinas: História da Infância e da Educação Infantil e História Oral e Educação, ambas como aluno especial do mestrado em Educação. As disciplinas foram cursadas uma em cada semestre o que permitiu maior aproximação com as possibilidades de realizar pesquisa em um programa de pós-graduação. E, mesmo não sendo aluno regular, foi de grande importância, porque além da ampliação de conhecimentos teóricos, me aproximei mais da realidade do programa e conheci parte das pesquisas que estavam sendo feitas nas linhas de pesquisa, especialmente na linha de História, Memória e Sociedade, que mais tarde me vincularia de forma mais direta.

Foi então, neste período e também depois de ter mudado a direção de minha pesquisa, optando por discutir as interdependências entre a família e a Educação infantil, que pude cogitar a possibilidade de utilizar como referencial teórico as reflexões do sociólogo alemão Norbert Elias, que me fora apresentado na disciplina de História da Infância e da Educação Infantil.

Acredito que o referencial possibilitou a problematização dos pormenores que constituem essa relação e ao iniciar as leituras relacionadas à teoria de Elias fui percebendo, de forma mais clara, por que as relações são construídas sempre de forma tensa, onde há uma luta constante por equilíbrio na balança do poder, que a propósito, se move na maioria das vezes, na direção daqueles que detém maiores instrumentos de dominação.

Ingressei no Programa em 2013, na linha de pesquisa História, Memória e Sociedade. Logo no início solicitei o aproveitamento das disciplinas especiais cursadas e comecei novas disciplinas regulares. Ao todo pude cursar cinco disciplinas e como aluno especial duas, totalizando sete, mais o estágio supervisionado.

Assim que iniciei o curso fui cadastrado no Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador, que estuda a teoria de Elias e suas contribuições para a educação. O fato de estar vinculado também a esse grupo de pesquisa foi muito importante, pois não conhecia a teoria de Elias, portanto tive que focalizar nas leituras para que pudesse compreender alguns dos conceitos do autor e posteriormente utilizar na pesquisa.

Na atualidade, no que se refere à instituição de Educação Infantil<sup>1</sup>, as pesquisas lidas, bem como a experiência prática, nos mostram que as relações, aparentemente, são construídas de forma contingencial, na entrada e saída das crianças, ou nos eventos promovidos pela instituição, como datas comemorativas, ou reuniões de pais, onde as famílias são convidadas, porém, na maioria das vezes são discutidos problemas relacionados ao comportamento das crianças, ou o esclarecimento de regras institucionais.

O levantamento das pesquisas feitas, principalmente em bancos de teses e dissertações de universidades como Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de São Paulo e também no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foram encontrados vários trabalhos dos quais destaco dois.

A pesquisa de Oliveira (2011) que tem como título: *A relação entre a família e a creche pública, no cuidado e na educação das crianças*. Trata-se de uma tese de doutorado, apresentada ao programa de pós-graduação da Universidade de Campinas, onde a pesquisadora objetiva entender como são constituídas as relações entre a família e a creche no cotidiano de dois centros de educação infantil municipal da cidade Belo Horizonte, com turmas de zero a três anos de idade. O trabalho procurou, dentre outras questões, discutir como são criados espaços para a participação das famílias e qual a visão de ambas as instituições sobre os cuidados e a educação das crianças.

A autora se utilizou do referencial teórico de Norbert Elias, discutindo o conceito de interdependência e também estabeleceu diálogo com a teoria de Bourdieu e Lenoir, refletindo sobre a família e o estado. Através da pesquisa foi possível chegar a alguns resultados, por meio da análise dos dados. As duas creches investigadas tem a participação das famílias em seu cotidiano como um dos princípios estabelecidos em seus projetos políticos pedagógicos (PPP). Partindo disso desenvolvem ações que incluem o acompanhamento das crianças nas salas de atividades pelas famílias e a participação destas nos eventos promovidos, interna ou externamente à creche. Por outro lado, foi possível perceber que as famílias das crianças matriculadas nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS) valorizam as ações de cuidado e educação desenvolvidas na creche, bem como a habilitação das profissionais que atuam com as crianças. A pesquisa de Oliveira (2011) tem uma estreita relação com a minha proposta de investigação, por isso favoreceu na análise dos dados que coletamos.

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo Educação Infantil, designando as instituições que atendem as crianças de 0 a 5 (cinco) anos de idade. Embora tenhamos diferenciado do termo escola, explicamos que em algumas regiões do Brasil, usa-se o termo Escola de Educação Infantil.

Outra pesquisa que gostaríamos de destacar, mesmo não tendo sido feita no Brasil, mas em Portugal, na universidade do Minho, sob a orientação do professor João Formosinho é de Henriques, (2009) e teve como título: *Relação creche/família: uma visão sociológica*. Estudou como se dá a relação entre a família e a creche analisando a representação familiar sobre a instituição de educação infantil e como esta promove os momentos de participação dos grupos familiares em seu cotidiano. O problema de pesquisa se organiza em torno de algumas perguntas chave: como é que as famílias exercem sua participação na creche? Que expectativas desenvolvem as famílias quando colocam seus filhos na creche? Como é que as famílias veem os profissionais que trabalham na creche? Ao finalizar o trabalho a pesquisadora concluiu que há uma participação razoável dos pais no cotidiano da creche, porém essa participação acaba sendo limitada pela falta de tempo dos pais. A propósito, o elemento “tempo” é discutido em nossas análises a partir do referencial de Elias (2000).

Tanto a pesquisa de Oliveira (2011), como a de Henriques (2009), certamente serviram como referência para a minha proposta de estudo, haja vista que a temática e os procedimentos metodológicos foram bastante similares.

Com relação ao referencial teórico, neste trabalho foram discutidos os conceitos de interdependência e poder, ambos relacionados à teoria de Elias. Segundo o sociólogo a sociedade é composta por uma teia de interdependências (ELIAS 1993). Quando utilizamos esse conceito em nossa discussão nos propomos a investigar como essas relações se estabelecem entre a instituição de atendimento a criança, no caso, dois CEIMS e as famílias.

De acordo com o autor, as pessoas estão ligadas umas às outras, mesmo sem conhecerem-se, já que existem relações de trabalho, de propriedade e de afeto (ELIAS, 1994). É possível afirmar, que somos dependentes uns dos outros, independente se por pertencimento ou não, ao mesmo grupo de convívio, pois existem vínculos vários que nos unem. As funções desempenhadas também evidenciam as interdependências, considerando que toda e qualquer função pressupõe a participação de outrem.

Tomado em nossa pesquisa a partir dos elementos de força e coerção, o conceito de poder, de acordo com o teórico, é fruto das relações de interdependências, portanto surge a partir das relações entre os indivíduos, que em nosso trabalho, são os profissionais da educação e os pais ou responsáveis, sujeitos que compõem as duas instituições, CEIM e família.

Ficou claro que durante todo o tempo havia um autocontrole de modo a ponderar nas críticas feitas uma à outra, essa talvez tenha sido uma forma encontrada de deixar mais equilibrada a balança de poder, que como mostram nossas análises.

## **Apresentando a Pesquisa**

Iniciamos a pesquisa pela busca de trabalhos que discutiram a temática em questão e nos permitiram juntamente com o referencial teórico de Norbert Elias, problematizar as inquietações que nos motivaram a esta investigação. Optamos por uma pesquisa de campo de natureza qualitativa que, segundo Triviños, (1995, p. 129) “busca captar não só as aparências do fenômeno, mas também sua essência. Busca entender por que existe e tenta explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça para intuir as consequências que terão para a vida humana”.

Ainda sobre pesquisa qualitativa, segundo Flick, (2004, p. 27-28): “trabalha com textos produzidos a partir de entrevistas e observações. [...] é orientada para a análise de dados concretos em sua particularidade temporal e local, partindo de expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Diante disso, entendemos que esse foi o método adequado para que pudéssemos realmente desenvolver uma pesquisa que teve como propósito discutir as relações de interdependência entre o CEIM e a família, ou seja, discutir as relações sociais. Sendo esse nosso objeto de pesquisa, foi necessário o contato direto com os sujeitos, por meio de visitas ao CEIM, de diálogos informais, observações e entrevistas com professores, coordenadores e famílias, onde buscamos e coletamos dados que nos possibilitaram refletir sobre os significados atribuídos ao modo como essas pessoas interagem no cotidiano relacional das instituições.

O método utilizado para coleta de dados com as famílias foi organizado em dois momentos, em ambos houve o contato direto com as pessoas, sendo possível captar as subjetividades presentes nos discursos e descritas nas análises desta pesquisa.

Primeiramente, visitamos as famílias em encontros pré-agendados e aplicamos um questionário, que teve como propósito traçar o perfil das famílias, bem como levantar informações sobre os CEIMS e sua forma de atuação junto à comunidade. As perguntas foram relacionadas a dados pessoais como, por exemplo: se eram casados, divorciados, viviam juntos, se tinham filhos na atual relação ou de relações anteriores. Também enfocaram o nível de escolaridade e renda familiar dos grupos, além de apresentar de forma bastante pontual a opinião das famílias sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nos CEIMS onde seus filhos estão matriculados, bem como da relação estabelecida com os professores e coordenadores.

As perguntas também enfatizaram como as instituições de educação infantil favorecem momentos de participação das famílias em seu cotidiano. Se há reuniões, o que é discutido nas

mesmas e se há dificuldades ou não em participar nas atividades que os CEIMS propõem. Houve perguntas que estavam relacionadas a escolha do CEIM, para a matrícula da criança e a função da instituição sob o ponto de vista das famílias.

Na segunda etapa de coleta de dados foram feitas entrevistas com as famílias, coordenadores e professores. A técnica de entrevistas é uma das mais usadas nas pesquisas sociais, conforme Gil, (2008, p. 109):

Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, [...], por sua flexibilidade, é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças a sua aplicação.

Por meio de entrevistas, com roteiro semiestruturado, buscamos coletar, através de gravações, as falas dos depoentes, sobre questões relacionadas à importância da participação das famílias nos CEIMS, como os mesmos favorecem esta participação, como é a relação entre as famílias, professores e coordenadores e qual é a função das instituições de atendimento a criança pequena. As perguntas foram pré-elaboradas, entretanto, durante as entrevistas, na medida em que foi necessário, foram feitas perguntas extras, que objetivavam conhecer mais profundamente, para posteriormente discutir, a relação de interdependência entre as famílias e os CEIMS.

Todas as entrevistas foram feitas em uma sala reservada, nas próprias instituições. Por questões relacionadas à agenda das famílias entrevistadas, não foi possível marcar nas casas dos depoentes. Essa informação se configura como um importante elemento a ser considerado nas análises e nos remete à teoria de Elias (1980; 2000), no que se refere as relações de poder. Neste caso, o espaço do CEIM, pode apresentar-se, simbolicamente para as famílias como um elemento, que pode ser auto-coercitivo, haja vista, que as falas devem ser bem pensadas e ponderadas, de modo a tentar manter uma relação estável e equilibrada de forças.

Nesse sentido podemos pensar que os espaços exercem poder sobre os indivíduos de modo a pressioná-los a coagir a si próprios, obrigando-os a ajustarem-se as normas ou padrões, sociais ou mesmo subjetivamente impostos, como é caso de uma igreja, por exemplo. Ao analisarmos as gravações levamos em consideração esse fato como possível interferente nos discursos, principalmente das famílias que estavam sendo entrevistadas no espaço da instituição.

Com relação aos dados a serem analisados foram considerados na seguinte ordem: primeiro o conteúdo das entrevistas, segundo os questionários aplicados às famílias e

posteriormente os documentos produzidos pela instituição, tais como: Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico, além das atas, especialmente aquelas relacionadas às reuniões de pais.

Sobre as atas, convém explicar que não havia nas instituições, ou pelo menos o pesquisador em questão não teve acesso, às atas específicas de reuniões de pais. Os livros-ata continham conteúdos relacionados a outras temáticas, como por exemplo, a avaliação institucional dos CEIMS, de modo, que ao ler verificamos que havia poucas informações relacionadas à nossa temática de investigação. As demais atas registradas traziam temáticas que giravam em torno de eventos promovidos pelas instituições, onde as famílias eram convidadas a participar como contribuinte e também reuniões de início ou encerramento de semestre.

Nas poucas atas de ambas as instituições que registraram reuniões com as famílias, foi possível perceber que os assuntos giravam em torno de orientações sobre as regras institucionais relacionadas, principalmente, aos horários de entrada e saída das crianças. Também, nesses momentos era explicado às famílias a importância de mandar roupas para as crianças nas mochilas, ou fraldas, pois algumas acabavam tendo que pegar emprestado do colega, por não ter o suficiente, ou seja as informações estavam relacionados aos aspectos de cuidados com as crianças.

A postura dos CEIMS expressa por meio das Atas é de autoridade, pois mostra para os pais, que estão havendo falhas relacionadas aos cuidados e educação das crianças em casa. Uma das pautas de perpassou todos os encontros está relacionada aos piolhos. De acordo com a fala das coordenações, que sempre presidiam as reuniões, era preciso que os pais cuidassem mais das crianças, para que não pegassem piolhos e se, caso acontecesse, era preferível deixar a criança em casa, até que fosse sanado o problema.

Em poucos momentos durante a leitura das atas foi possível perceber a opinião das famílias sobre o trabalho desenvolvido pelos CEIMS. Nas Atas de Avaliações Institucionais<sup>2</sup>, as mesmas não aparecem, o que de certa forma, expressa uma distancia entre o CEIM e a família e contraria os PPPs, que mostram uma relação democrática, onde os pais participam de todas as decisões e são parte do processo avaliativo do trabalho desenvolvido. Por conterem escassas informações relacionadas às falas das famílias, as Atas não foram os documentos principais utilizados como fonte nessa pesquisa.

---

<sup>2</sup> Reunião de caráter avaliativo feita no final do ano letivo nos CEIMS da cidade de Dourados. O objetivo é avaliar o trabalho desenvolvido durante o ano. Participam funcionários em geral e, em alguns casos, familiares que compõem APM, ou Conselho de Centro das instituições.

Esta dissertação está organizada em três capítulos divididos em subtítulos. O primeiro traz resumidamente aspectos relacionados à família e a criança, apontando o surgimento do sentimento de família e do sentimento de infância descrito por Ariès (1981) e, principalmente como as crianças foram sendo percebidas com características próprias que as define como grupo social com cultura específica. A propósito, as transformações, principalmente culturais no modo de perceber e interagir com as crianças, em grande medida, motivou o surgimento das primeiras instituições de atendimento à criança pequena.

Contextualizar historicamente esses três elementos presentes em nossa pesquisa, foi importante, pois só a partir disso foi possível vislumbrar como estão estruturadas e organizadas a família e a educação infantil hoje, de modo a partilhar os cuidados e a educação das crianças pequenas, que por sua vez, estão em constante ampliação de espaços sociais motivando e modificando as relações de poder entre adultos e crianças, histórica e culturalmente construída de maneira desigual.

O segundo capítulo apresenta os conceitos teóricos, já em diálogo com alguns dados coletados na pesquisa de campo. No texto procuramos dar exemplos de como as relações entre os indivíduos são interdependentes e permeadas por relações de poder. Alguns dados da pesquisa empírica já aparecem, possibilitando uma discussão sobre a relação cotidiana entre as instituições pesquisadas.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como dados sobre os CEIMS que foram lócus da investigação. Também apresenta análises dos dados coletados, em diálogo com a teoria de Norbert Elias, de estudiosos interessados na temática e com pesquisas que caminham na mesma direção da discussão a que nos propusemos.

Nas considerações finais registramos que, embora haja muitos e interessantes trabalhos a respeito da temática, ainda há muito a ser problematizado, no que se refere a como são construídas cotidianamente as relações de interdependência entre família e educação infantil, especialmente considerando que há entre ambas, um importante elemento em comum, a criança.

## I CAPÍTULO - CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA

Este capítulo aborda aspectos históricos acerca da criança e da infância diferenciando esses dois elementos que foram se constituindo social e culturalmente ao longo da história. Para tanto recorreremos às pesquisas de Phillip Ariès (1981), que discute o surgimento do sentimento de infância; a criança e sua inserção na sociedade do século XVII, que passa a percebê-la de forma diferenciada e com características próprias.

As mudanças sociais e culturais descritas por Ariès (1981) nos permite pensar nas primeiras instituições de atendimento as crianças como espaços de interação entre pares, considerando que uma das mudanças evidenciadas pelo teórico refere-se a estrutura relacional das famílias, que não mais se responsabilizavam sozinhas pela educação das crianças, uma vez que as escolas também se incumbiam desse papel ocasionando, em alguma medida, um distanciamento dos pequenos para com os adultos. Ao utilizarmos dos estudos de Ariès (1981), nos preocupamos em citar alguns contrapontos existentes, considerando que outros pesquisadores, como Kuhlman Jr. (2010), Gélis (1991) e Elias (2012) apontam pontos divergentes<sup>3</sup> que merecem ser problematizados.

A partir da reflexão sobre a educação institucionalizada da criança pequena e do surgimento das primeiras instituições em diversos países, este texto discute, embasando-se nas pesquisas de Kuhlman Jr. (2010), Sarat (2009), Paschoal (2009), entre outros, alguns aspectos históricos da educação infantil no Brasil, tornando possível refletir, a partir de documentos legais, como a Constituição Federal do Brasil CF (1988), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2009), que normatizam e direcionam o trabalho nessas instituições. Bem como sua forma de organização num contexto atual, evidenciando os avanços e desafios que estão postos a este nível e modalidade da educação básica.

Como o foco principal desta pesquisa é discutir a relação entre a família e a educação infantil, foi importante buscarmos alguns elementos, que historicamente ocasionaram mudanças conceituais, estruturais e relacionais nas famílias. Diante disso, nos embasamos inicialmente em Giddens (2005) definindo a palavra família e nas pesquisas de Ariès (1981) que enfatiza o sentimento de família, que surgiu, segundo o pesquisador, a partir do século

---

<sup>3</sup> Os contrapontos estão relacionados ao sentimento de infância, descrito por Ariès (1981). Os pesquisadores apontados no texto, Kuhlman Jr. (2010), Gélis (1991) discordam da afirmação e observam que mesmo antes do século XVII, já havia um olhar diferenciado para as crianças. Norbert Elias (2012), defende que o sentimento de infância vem ocorrendo de forma processual ao longo da história.

## XVII.

Posteriormente tratamos sobre a história da família no Brasil, a partir das pesquisas de Samara (2004), Romanelli (2000) e Bilac (2000) e finalizamos este capítulo discutindo os principais modelos familiares que apareceram em nossa pesquisa empírica, além das funções da família, utilizando as pesquisas de Giddens (2005), Santos (2009), entre outros.

### **1.1 Concepções de Criança e História do Atendimento à Criança no Brasil**

A criança é um sujeito em desenvolvimento e que apresenta características próprias que a define enquanto grupo social, assim sendo, não podemos deixar de destacar as contribuições de Ariès (1981) em sua obra: *História Social da Criança e da Família*. O pesquisador analisa nas obras de arte, que retratam desde a antiguidade ao início da modernidade, a criança e sua relação com o meio social onde vivia, evidenciando as transformações sociais e culturais que acarretaram a ampliação do espaço social ocupado pelos pequenos, que passaram a ser percebidas com características peculiares e, portanto, diferente dos adultos.

A Infância, nesse contexto, é entendida como um período da vida da criança, que por séculos não foi evidenciado. As crianças muito pequenas, em tempos anteriores não eram consideradas e as maiores assim que deixavam de “depende” de suas mães ou amas, eram inseridas nas relações sociais dos adultos, terminando por serem tratadas como “adultos” de pouca estatura e já se envolviam, ou eram envolvidas, em todas as atividades daquele grupo.

De acordo com Ariès (1981), a partir do século XIII começaram discretamente a ocorrer mudanças nas formas de perceber as crianças, mas foi apenas no século XVII que ocorreu o surgimento do “sentimento de infância”. A esse respeito é importante esclarecer que: “O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil. Essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 145)

Consideramos que a tese de Ariès, escrita já há algumas décadas, num contexto atual merece ser relativizada, pois outros pesquisadores apontam algumas fragilidades, apresentando argumentos que vão de encontro à afirmação feita por Ariès, conforme Kuhlman Jr. (2010, p. 22):

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na idade média como estudos posteriores mostraram. Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Bidon, por ocasião de uma mostra na biblioteca francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII.

Pode-se perceber que os argumentos são divergentes no que se refere ao sentimento de infância descrito por Ariès (1981). Segundo Kuhlmann Jr. (2010), a pesquisa feita, embasou-se em obras de arte que retratavam a realidade de uma classe social específica, no caso, abastada, que impossibilita que se tenha uma visão mais ampla da realidade daquele momento histórico.

Contradições relacionadas ao surgimento do sentimento de infância também aparecem nos escritos de Gélis (1991, p. 328):

O interesse e a indiferença com relação à criança não são realmente característica, desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento, por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir.

Não havia indiferença com relação à criança durante o medievalismo, já que as famílias se preocupavam com os filhos, porém mais tarde no século XVIII, sob forte influência da igreja e do Estado, a educação das crianças deixa de ser realizada apenas pela família, “o casal delega parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador” (GÉLIS, 1991, p. 328).

Norbert Elias (1998), embora tenha atribuído o merecido valor à tese de Ariès (1981), observou que o sentimento de infância é construído de forma processual ao logo da história e que, portanto não pode ter ocorrido de forma pontual no século XVII. De acordo com Elias, (1998, p. 469)

Se olharmos mais detidamente perceberemos que se trata de um processo longo, que ainda continua. Nós mesmos nos encontramos ainda no meio dele e isso ocorre porque as crianças representam um mistério para os pais, pois em certa medida, precisam ser descobertas por eles.

Para o teórico os pais do século XX ainda não sabem como contribuir com os filhos, de modo a favorecer a “adequação” destes a sociedade, ou seja, existe alguma dificuldade de entender, respeitar e valorizar a individualidade das crianças, considerando que fazem parte de um grupo maior, (a sociedade) com o qual têm, necessariamente, que interagir.

Importa esclarecer que a afirmação do sociólogo se dá pelo fato de que a forma como

a sociedade percebe e interage com as crianças está em constante processo de mudança e transformação, não podendo ser característica unicamente desse ou daquele momento histórico.

Em nossa pesquisa empírica pudemos perceber certa dificuldade dos pais para educar as crianças no contexto atual. Ao analisarmos as atas de reuniões de pais de um dos CEIMS, destacamos o seguinte fragmento para reflexão: “A professora Cristina<sup>4</sup> pediu para que os pais conversem com seus filhos e conversou com a mãe de Paulo Henrique que ajudasse em casa; a mãe disse que sábado e domingo o tempo todo põe de castigo” (ATA n°3, 2007, p. 27).

O excerto apresenta um diálogo, onde a professora conversa com a mãe sobre o comportamento indisciplinado da criança na instituição. A resposta da mãe evidencia a dificuldade em orientar a criança de modo a favorecer aspectos de respeito e disciplina, indispensáveis à vivência coletiva, de acordo com a perspectiva do CEIM.

Ao falar sobre o “mistério” que os filhos representam para os pais Elias (2012) pode estar se referindo ao fato de, aparentemente, algumas famílias não conseguirem construir junto às crianças noções básicas de comportamentos socialmente aceitos. Torna-se perceptível a dificuldade na busca de um equilíbrio entre as atitudes mais conservadoras e as mais liberais, na educação dos filhos num contexto atual.

Por outro lado, Elias (1998) discute que ao longo da história e devido ao evitável processo civilizador<sup>5</sup>, as crianças foram sendo paulatinamente separadas dos adultos. Era comum na idade média, por exemplo, os pequenos dormirem juntos com os pais. As casas onde havia dormitórios para estes eram apenas as das famílias mais abastadas. Essa mudança na organização dos dormitórios desencadeou, num primeiro momento, um distanciamento das crianças para com os adultos e posteriormente, a própria sociedade se organizou construindo espaços onde as crianças pudessem interagir apenas com seus pares.

Ariès (1981) também percebeu esse distanciamento. Segundo ele a família não mais era a única responsável pela formação das crianças e se antes se preocupavam em transmitir “bens e sobrenome”, agora se ocupariam também das questões relacionadas à moral. As escolas se incumbiriam, em parte, desse papel.

É possível, apesar das divergências, perceber que pode haver semelhança, entre a tese de Ariès (1981) e a teoria de Elias (2012), no que se refere às mudanças, relacionadas às

---

<sup>4</sup> Este, bem como todos os outros nomes que aparecerem relacionados à pesquisa empírica são fictícios, de modo a preservar a verdadeira identidade das pessoas em questão.

<sup>5</sup> Teoria defendida por Norbert Elias (1993; 2011), que discute as lentas transformações nos padrões sociais. Trata-se, essencialmente, de um processo de longa duração que caminha “rumo a uma direção muito específica”, embora não planejada (ELIAS, 1993, p. 193).

crianças no interior das famílias na idade média. O que o primeiro chama de sentimento de infância, surgiu a partir de mudanças na forma de perceber e interagir com as crianças, ou seja, fruto de transformações sociais e culturais, pode ser o que o segundo, chama de processo civilizador. Importa dizer que ainda hoje estamos vivendo tal processo e que certamente continuará ocasionando transformações sociais.

Ariès (1981) nos permite refletir, dentre outras questões, sobre o lugar que a criança passa a ocupar nos lares a partir do século XVII. Fica evidente a importância que passava a ter para a família, que já não admitia, com naturalidade, a morte prematura das mesmas.

O período em que Ariès (1981) apresenta como surgimento do sentimento de infância, compreende os séculos XVII ao XVIII, aproximadamente. Neste período as famílias também foram mudando, descaracterizando-se como extensas, tornando-se mais nucleares, motivadas por uma série de fatores, dentre eles a Revolução Industrial. A nova organização interna dos lares, de certa forma, impulsionou o surgimento das primeiras formas de atendimento as crianças pequenas.

Na Europa, a transição do feudalismo para o capitalismo possibilitou a entrada da mulher no mercado de trabalho. A substituição do trabalho braçal, mais direcionado aos homens, pela mão de obra mecanizada, mais leve, resultou na participação de um grande número de mulheres e crianças nas fábricas. Segundo Paschoal (2009), as máquinas diversificaram os assalariados, já que além dos homens, também as mulheres e os filhos passaram a vender sua força de trabalho em frações de remuneração diferenciadas e de acordo com a capacidade de produção.

A expansão das indústrias ocasionou transformações organizacionais nos lares. As mulheres das camadas mais pobres não tendo com quem deixar as crianças muito pequenas, que ainda não conseguiam trabalhar, optavam por servir-se das “mães mercenárias”, mulheres que não trabalhavam nas fábricas e se dedicavam a “cuidar” dos filhos das operárias. Na verdade neste período foram surgindo diversas formas de atendimento a criança pequena, porém o modo com que eram cuidadas, era quase sempre precário e, devido ao despreparo das cuidadoras e o grande número de crianças, aumentaram significativamente as agressões físicas e simbólicas contra as mesmas.

As adversidades enfrentadas pelas crianças causavam incômodo nas famílias, porém era um mal necessário, uma vez que a necessidade de trabalhar para sustentar o grupo familiar era prioritária. Nesse contexto surge a filantropia que assumia as crianças desamparadas, fazendo um “favor” para a sociedade, que passaria a não ter que visualizar essas crianças nas ruas.

De acordo com Paschoal (2009) as primeiras instituições na Europa e também nos Estados Unidos, objetivavam cuidar das crianças, enquanto as mães trabalhavam, conforme evidencia Paschoal (2009, p.80): “Dessa maneira sua origem e expansão como instituição de cuidados a criança estão associadas às transformações da família de extensa para nuclear”.

Baseado no trinômio: mulher- trabalho-criança Paschoal (2009); surgem as creches na sociedade ocidental. Embora nos primórdios tais instituições tivessem características assistenciais e de custódia, algumas também se apresentavam como educacionais a exemplo a Escola de Tricotar de Oberlin na França, a de Robert Owen, na Escócia, os Jardins de Infância na Alemanha. Todas essas instituições desenvolviam atividades de estímulo à alfabetização ao preocuparem-se em apresentar as letras do alfabeto e a pronuncia correta das palavras.

Refletindo sobre a proposta de trabalho dos Jardins de Infância, idealizado por Friedrich Froebel perceberemos que há muita semelhança com as discussões atuais sobre a educação das crianças pequenas, já que havia a valorização dos jogos infantis, da ludicidade e das atividades exploratórias (FROEBEL, *apud* ALMEIDA, 2006, p. 44):

Não é possível considerar os jogos infantis como coisas frias e sem interesse; tem também seu aspecto sério e seu sentido profundo. Que a mãe intervenha junto à criança e o pai atenda a eles e vigie [...] os jogos dessa idade são os germes de toda a vida futura, por que aí a criança se apresenta e se desenvolve por inteiro, em seus mais variados aspectos e suas mais variadas qualidades.

Percebe-se que Froebel valorizava aspectos relacionados à ludicidade, enfatizando que as crianças aprendem ainda mais na interação com os jogos e brincadeiras, elementos que hoje estão na base do trabalho na educação infantil. Outra característica observada é a tentativa de inserção da família no processo educacional dos pequenos. Para o teórico a instituição deve atuar em parceria com a família, de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças.

Podemos inferir que hoje ao discutirmos a efetiva implantação da Educação Infantil, respeitando a individualidade das crianças e buscando favorecer, por meio de atividades lúdicas, a ampliação e a construção dos conhecimentos infantis, estamos ainda aplicando a proposta educacional dos Jardins de Infância europeus, do século XIX. Mesmo considerando a evolução no que refere a educação da criança pequena, especialmente com relação aos aspectos legais, no final do século XX, alguns conceitos construídos no Brasil, relacionados, principalmente as características assistenciais das instituições educativas, apresentam-se como barreiras difíceis de serem superadas.

A instituição de educação infantil no Brasil surgiu inicialmente com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam nas fábricas, as viúvas e também como forma de acolher

as crianças abandonadas, especialmente pelas famílias mais abastadas, que em muitos casos não queria das satisfações sociais pelos filhos que acabavam tendo fora dos casamentos. Tal situação evidencia a pouca importância dada às especificidades infantis, era como se as crianças fossem descartáveis.

A percepção de que muitas crianças eram expostas a situações de vulnerabilidade social fez com que alguns setores da sociedade como religiosos, empresários, educadores Paschoal (2009), dentre outros, começassem a discutir a necessidade de espaços, onde as crianças pudessem ser atendidas dignamente. Essa movimentação social caracterizou o atendimento como filantrópico e assistencial, já que relacionava o trabalho, apenas aos cuidados com a saúde, o ensinamento de bons hábitos e de higiene.

Por um longo período foram sendo criadas diversas formas de atendimento a criança pobre, conforme Paschoal (2009, p. 82) “uma das instituições brasileiras que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos, ou roda dos excluídos”. De acordo com a pesquisadora, por mais de um século a roda foi a única instituição que acolhia crianças abandonadas no Brasil, sendo extinta em meados de 1950.

No final do século XIX e início do século XX três tendências estiveram na base da implantação das creches e jardins de infância no Brasil: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa, segundo Paschoal (2009). A primeira ocupava-se em defender a criança moralmente abandonada e as duas outras de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família quanto nas instituições de atendimento a infância.

Foram sendo criados outros órgãos que, de certa forma, também zelavam pelas crianças. O Instituto de Proteção à Infância atendia, além de mães grávidas, também os recém-nascidos. Eram oferecidos serviços de distribuição de leite, consultas, vacinação, dentre outros.

Na origem das instituições de educação infantil no Brasil temos uma dicotomia expressa entre os Jardins de Infância e as Creches. As primeiras, modelo importado da Europa, atendia as crianças das classes mais abastadas da sociedade. Ofereciam atividades de cuidados, relacionadas à higiene, alimentação entre outros e educacionais que visava, por sua vez, a ampliação dos conhecimentos das crianças, sob vários aspectos. Havia preocupação com a orientação e preparação das crianças para a vida adulta, especialmente com o seu modo de inserção na sociedade.

Por outro lado, nas creches, as atividades giravam em torno apenas dos cuidados principalmente relacionados à higiene e alimentação. Nessa forma de atendimento também estão implícitas atividades educacionais, porém as crianças necessitavam de estímulos que

funcionassem como mola propulsora, visando a ampliação dos seus conhecimentos de mundo. É importante refletirmos que ao proporcionar espaços onde as crianças apenas eram cuidadas, desconsiderava-se suas potencialidades, seus conhecimentos prévios, sua criatividade e autonomia, reforçando a ideia de passividade e submissão ao adulto.

Atualmente as atividades de cuidados e de educação são indissociáveis, portanto ao higienizar ou alimentar fazendo uso de uma metodologia de estímulos ao desenvolvimento da linguagem, da autonomia, da socialização, é possível apresentar-se às crianças novos conhecimentos e formas diferentes de ver o mundo.

O questionamento que se apresenta à discussão hoje é que há dificuldade, por parte dos envolvidos com o trabalho nas instituições de educação infantil, em organizar propostas de atividades cotidianas que evidenciem a indissociabilidade entre cuidados e educação, portanto ao pensarmos no trabalho das creches em seus primórdios podemos chegar à hipótese, que esse podia não ser um dos questionamentos levantados, porém nossa pesquisa revelou que os profissionais envolvidos no trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil, ainda hoje não tem clareza conceitual sobre o cuidar e o educar.

As creches mantiveram características assistenciais durante muito tempo, ficando a cargo das entidades filantrópicas, que contavam com apoio governamental, por meio de convênios. A partir da década de 1960 inicia-se o processo de expansão das instituições de atendimento a criança pequena. As mulheres estavam em constante ampliação de seus espaços no mercado de trabalho e como consequência, as famílias se reestruturavam, de modo a adequarem-se a “nova” realidade.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho no Brasil se deu ainda como reflexo da revolução industrial na Europa, conforme Sarat (2009, p. 30):

Tal evento retira as mulheres do trabalho doméstico e as lança no trabalho fora de casa, - as mulheres das camadas pobres - criando a necessidade de instituições de atendimento para as suas crianças. A educação antes realizada em casa pela família no espaço doméstico passa a ser tarefa institucional, sendo as crianças responsáveis das diferentes formas de atendimento que se inauguram ainda no século XVIII e de forma mais ampla, no século XIX na Europa, e no Brasil em finais do século XIX e início do século XX.

A necessidade das classes trabalhadoras enfatizou, ainda mais, a instituição de atendimento a criança, como compensatória<sup>6</sup> às carências que poderiam ser originadas a partir da ausência, especialmente das mães, na educação da criança, ao cuidar e atender as

---

<sup>6</sup> Educação compensatória: nesta perspectiva, as instituições criadas tinham por pressuposto básico, nos processos de compensação de natureza física, mental, social e alimentar.

necessidades básicas das mesmas, transmitindo valores, principalmente morais, que até então eram dever da família.

É possível aqui a observação de que, em alguma medida, as instituições de atendimento à criança pequena podiam estar assumindo as funções da família, que por sua vez não dispunha de opções, considerando a necessidade de manutenção de suas necessidades básicas.

Segundo Haddad (1993) os movimentos feministas tiveram forte influencia nas transformações que ocorreram nas instituições de atendimento à criança pequena, pois se antes eram direcionadas aos extratos mais pobres, começam a ser para todas as mulheres, não levando em consideração as condições econômicas e, conforme Paschoal (2009), diante disso, a inserção governamental passa a ser maior, na década de 1970.

A discussão de que a educação institucionalizada das crianças pequenas deve ser para todas, independente da classe econômica, ainda é uma constante hoje. As políticas públicas para infância têm um grande desafio de oferecer vagas a um número cada vez maior de crianças, já que a demanda é sempre crescente. Um exemplo claro disso e que surgiu em nossa pesquisa de campo, é que na cidade de Dourados MS, as crianças contempladas com vagas integrais nos CEIMS, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação-SEMED são somente aquelas, cujos pais ganham abaixo de três salários mínimos, do contrário as vagas disponibilizadas são para turno parcial.

Na década de 1980 a educação das crianças pequenas começa a ser discutida por um grupo maior de pessoas: da sociedade civil, de pesquisadores, além de organizações não governamentais, dentre outros segmentos. As lutas eram em favor de espaços adequados o que acarretaria uma educação de maior qualidade. A movimentação social, que clamava por espaços onde as crianças fossem cuidadas e educadas surtiu efeito em 1988, uma vez que a educação da criança pequena passa a constar na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) sendo, portanto, respaldada legalmente.

Embora as crianças tenham, ao longo da história, conquistado crescente espaço social, sabemos que nem sempre foi esse o quadro apresentado. Foram necessárias grandes e morosas transformações históricas, sociais e culturais (ARIÈS, 1981), que resultaram no final do século XX, em conquistas importantes, expressas por meio da legislação e que destacam as crianças, como sujeitos de direitos, podendo frequentar instituições de educação infantil que verdadeiramente trabalhem em função da valorização das potencialidades infantis.

As transformações que se iniciaram desde o século XVII, quando se passou a perceber a criança com características inerentes se arrastam até a contemporaneidade, embora mesmo

com espaço social, educacional e institucional em ampliação, é necessário considerar que ainda há muito a ser feito, na tentativa de valorização da cultura infantil e de suas peculiaridades.

## **1.2 A Educação Infantil na Legislação Brasileira e no Município de Dourados**

No final do século XX foram observadas significativas conquistas no que se refere a criança e seu direito a educação. Com a CF (BRASIL, 1988), o Estado passou efetivamente a assumir a educação da criança pequena. O artigo 208, inciso IV, estabelece que é [...] dever do Estado oferecer “Educação Infantil em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade”. As creches, que embora contassem com recurso de órgãos de assistência social do governo, passaram a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação, que por sua vez, atribuiu a esses espaços, não apenas funções relacionadas aos cuidados, mas também características educativas. Conforme (PARECER n° 20/2009)

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Constituição Federal/1998 (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação a Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI). Igualdade de condições em relação às demais crianças para o acesso, permanência e pleno aproveitamento das aprendizagens propiciadas.

Não podemos deixar de destacar que ao assumir a educação das crianças pequenas, o Estado assumiu também o grande desafio de oferecer vagas à todas, preferencialmente sem critérios de seleção. Tal fato ainda se mostra como um longo caminho a ser percorrido, já que inúmeras crianças não frequentam a Educação Infantil por falta de vagas nas instituições.

Durante nossa pesquisa empírica pudemos verificar que as famílias são submetidas a um criterioso processo de seleção na disputa por uma vaga para que seus filhos frequentem CEIMS, onde alguns itens são levados em consideração, dentre eles o “comprovante de renda”. Ao solicitar esse documento mantém-se a Educação Infantil no patamar de prática assistencial, pois fica subentendido que priorizará os que têm menor poder aquisitivo, contrariando a legislação (BRASIL, CF 1988) que prevê instituição pública e qualitativa para todas as crianças.

Numa progressiva ascensão, no que se refere à conquista de “direitos”, foi criado o

Estatuto da Criança e do Adolescente ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB<sup>7</sup>. O primeiro documento tornou-se referência, pois é a garantia legal de que as crianças e os adolescentes devem ser respeitados enquanto seres humanos, devendo ter possibilitadas as condições necessárias ao “desenvolvimento integral”. O segundo documento normatiza o ensino formal no país, inserindo a Educação Infantil, como o primeiro nível da educação básica e determinando que para atuar neste nível da educação os profissionais devem ser qualificados. Em seu Art. 29 (BRASIL, 1996, p. 31) estabelece:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No momento em que as crianças foram consideradas “cidadãs de direitos” e que o Estado passou a se responsabilizar por oferecer espaços adequados para a educação infantil, muitos foram os documentos criados com o intuito de direcionar os trabalhos pedagógicos nestes espaços.

As instituições de atendimento a criança hoje se embasam, dentre outros documentos, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998), que propõem eixos de conhecimento<sup>8</sup> a serem trabalhados e, também, as DCNEI<sup>9</sup> (BRASIL, 2009), apontando que a educação das crianças pequenas deve privilegiar, conforme Artigo 3º, os patrimônios: cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Todos os saberes que emergem de tais patrimônios possibilitam a formação integral da criança de 0 a 5 anos de idade.

Com relação ao RCNEI (BRASIL, 1998) são possíveis alguns apontamentos, considerando o ano em que este documento foi lançado e as inúmeras críticas feitas por pesquisadores sobre a sua elaboração. Dentre vários aspectos criticados está a concepção de criança que o documento apresenta que muitas vezes se mistura as concepções de aluno conforme Cerisara (1999, p. 25) aponta:

Predomina no RCNEI uma concepção abstrata e reducionista que vê a criança unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico

---

<sup>7</sup> A primeira LDB foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996, nesta a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica.

<sup>8</sup> Os RCNEIs estão organizados em eixos relacionados às áreas do conhecimento como: matemática, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, entre outros. A organização dos conteúdos desta forma foi em ainda é alvo de críticas por parte de pesquisadores e educadores.

<sup>9</sup> Em substituição a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 7 de abril de 1999.

social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o 'sujeito escolar' que o 'sujeito criança'.

Depreende-se que há fragilidades presentes no Referencial, contudo o documento é constantemente acessado pelos profissionais que atuam com as crianças pequenas. Em nossa pesquisa empírica, ao consultar alguns projetos pedagógicos desenvolvidos pelos CEIMs, percebemos que os mesmos são organizados por eixos, como propõem o RCNEI (1998). Não estamos enfatizando que não devam mais ser utilizados como referência, apenas que, ao fazê-lo, sejam observados aspectos de criticidade, priorizando atividades que respeitem a individualidade das crianças.

As DCNEIs (BRASIL, 2009) definem as instituições de atendimento a criança pequena como espaços formais de cuidados e educação devendo contar com profissionais habilitados para o desempenho dessa função. A esse respeito ressaltamos que em algumas regiões do país, o atendimento profissional nas instituições de atendimento à criança pequena ainda é feito com mão de obra pouco qualificada, o que compromete o desenvolvimento das atividades junto às crianças.

Nos CEIMS que pesquisamos todas as professoras<sup>10</sup> são pedagogas, com habilitação em educação infantil, algumas são especialistas em educação infantil e educação especial, porém ressaltamos, que embora com nível superior, a formação continuada<sup>11</sup> e a constante leitura e discussão de assuntos pertinentes à educação da criança pequena, paulatinamente vão despertando nos envolvidos no trabalho, um olhar mais sensível e comprometido.

As DCNEI (2009), em seu Art. 4º, propõem que o currículo a ser trabalhado com a criança seja pensado de forma ampla, considerando-a como central no que se refere ao planejamento curricular. De acordo com (BRASIL, 2009, p.1)

A criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.

É possível perceber a orientação no sentido de que haja a valorização da cultura infantil nas práticas cotidianas, ao contrário do RCNEI (1998), não aponta uma lista de conteúdos a serem trabalhados, mas torna possível privilegiar ações de cuidados e educação à criança auxiliando-a a desenvolver-se integralmente.

---

<sup>10</sup> Utilizei este substantivo no feminino, haja vista que nas instituições pesquisadas eram apenas pessoas do sexo feminino que estavam atuando com as crianças.

<sup>11</sup> Formação continuada ou em serviço: cursos de aperfeiçoamento que devem ser constantes após o término da graduação e que podem tornar mais qualitativa a prática pedagógica desenvolvida com as crianças pequenas.

As Diretrizes assinalam que a relação entre o cuidar e o educar deve ser considerada como base do trabalho no cotidiano pedagógico das instituições de educação infantil. Esses elementos vêm sendo amplamente discutidos na atualidade por pesquisadores e educadores, já que, talvez por uma questão cultural, em muitas instituições ainda privilegia-se apenas os cuidados, em detrimento aos aspectos educacionais, ou por desconhecer que as atividades de cuidados também se constituem em atividades de cunho educacional.

De acordo com as (DCNEI, 2009, p. 3)

As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Os cuidados devem estar relacionados à higienização, alimentação e saúde das crianças. Instituições com atendimento pautado em tais características, em contextos mais primitivos, como já apontamos, atendiam as crianças pobres, portanto oriundas de extratos sociais inferiores. Por outro lado, aquelas que organizavam suas rotinas e torno de atividades educacionais trabalhavam com as crianças das classes mais abastadas. É possível perceber que às crianças pobres bastavam os cuidados, suprimindo necessidades básicas, enquanto que para os ricos o educar seria enfatizado efetivamente. A esse respeito nos coloca Campos (1994, p.33):

Como muitos educadores já indicaram essas concepções dos serviços voltados para o atendimento da criança pequena em nosso país, geralmente chamados de assistencial e de educacional têm sido adotados para duas classes sociais diferentes. A criança pobre, mais provavelmente, frequenta um serviço assistencial e a criança da classe média um de tipo educacional.

A pesquisadora discute que ambas as formas de atuação terminam por educar as crianças, já que a interação entre os pares e com os adultos mais “instruídos” favorece a aprendizagem. É importante refletirmos que se empregadas no cotidiano das instituições educacionais infantis, separadamente, ambas as formas podem estar equivocadas, pois de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009) é a integração desses dois elementos que pode tornar a aprendizagem possível e significativa.

De acordo com Cerisara (1999), compreender a Educação Infantil a partir da (in) dissociabilidade do cuidar e do educar, como mostra a legislação, é bastante recente, portanto suscita muita dificuldade em por em prática tais elementos no cotidiano das instituições educacionais infantis. Cerisa (1999) nos diz que para muitos há uma dicotomia existente entre o cuidar, com cunho mais assistencial e o educar de cunho mais educativo, porém segundo a

pesquisadora a criança de 0 a 5 anos, necessita de ambas para desenvolver-se.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem ser pensadas de modo a privilegiar ações de cuidados às crianças. Todo o trabalho deve ser feito considerando a afetividade como fator necessário nas relações entre os envolvidos. Ao dizer das trocas afetivas podemos entender, que momentos como o banho, por exemplo, são situações onde o contato é mais próximo, onde a criança está tendo a atenção voltada unicamente para si, podem ser ricos em descobertas e para a ampliação de conhecimentos, dependendo do adulto mediador, portanto ao pensar nas crianças institucionalizadas nos CEIMS, em período integral, perceberemos que passam um tempo bem maior na companhia de outras pessoas e que com seus pais ficarão somente poucas horas antes de dormir, além de fins de semana e feriados, o que evidencia mais ainda a necessidade de um atendimento, onde os aspectos de afetividade sejam verdadeiramente considerados.

Outra característica importante para a Educação Infantil é a sua função educacional. Tornam-se necessárias atividades, onde as crianças construam ou ampliem seus conhecimentos. Nesse sentido, as DCNEI (BRASIL, 2009) têm contribuído de forma significativa na reflexão para a construção de propostas pedagógicas que enfatizem conhecimentos relacionados com as mais variadas áreas. Os patrimônios cultural, ambiental, artístico, científico e tecnológico (Art. 3º), descortinam um universo de conhecimentos a ser explorados pelas crianças com a mediação do professor.

As brincadeiras também se constituem em atividades educacionais e de cuidado e devem estar na base do trabalho da Educação Infantil. De acordo com Kishimoto (2010, p. 1) “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pelas crianças. Dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário”.

A pesquisadora atribui ao brincar uma importância significativa, haja vista as várias possibilidades de conhecimentos que podem ser problematizados pelo professor a partir das brincadeiras. As discussões mais atuais sobre a Educação Infantil apontam certa dificuldade dos professores em aproveitar as brincadeiras como fonte de conhecimento. Por vezes, acabam separando momentos para “atividades” pedagógicas e brincadeiras, quando na verdade, esses elementos devem estar articulados.

Considerando a relação entre o cuidar e o educar, preferencialmente por meio de brincadeiras, a Educação Infantil se constitui, caracterizando-se e diferenciando-se dos demais níveis da educação. Os aspectos de socialização também merecem ser enfatizados, pois no contato com adultos e outros pares a criança aprende, compartilha interesses e ideias e realiza

atividades num movimento de ir e vir: “Vivenciando diferentes papéis e tentando, por sua vez, entrar naquilo que o outro está fazendo, aprendendo criativamente” (REDIM, 2009, p. 119).

De acordo com Redim (2009), ao brincar as crianças fazem trocas com seus pares, produzindo sentido e significados para o mundo, o que nos leva a concluir, que a brincadeira é um importante meio de socialização e aprendizado para as crianças.

Nessa parte passamos a discutir brevemente como está legalmente estruturada a educação infantil no município de Dourados MS, em que estão localizados os dois CEIMs, onde as crianças oriundas das famílias envolvidas nesta pesquisa estão matriculadas.

A educação infantil na cidade de Dourados MS tem buscado a necessária adequação a legislação nacional que normatiza esta modalidade da educação. De acordo com o Núcleo de Educação Infantil Municipal, em 1999 o Conselho Municipal de Educação- COMED aprovou a Deliberação 005, de 04 de novembro de 1999, estabelecendo normas para a educação infantil no município. A Deliberação foi publicada no Diário Oficial em 02/12/1999 e revogada pela Deliberação nº 011, de 11 de maio de 2000, que traz em seu artigo 25, a prorrogação do prazo para que os estabelecimentos de educação infantil se integrem ao sistema municipal de ensino.

O Decreto Municipal nº. 405, de 27 de outubro de 2000, faz a adequação à denominação dos CEIMS, vinculados à Fundação de Promoção e Assistência Social, Pro-Social e administrados, através de gestão compartilhada, pela Fundação e pela Secretaria SEMED. O Decreto Municipal nº. 406, de 27 de outubro de 2000 dispõe sobre o enquadramento dos CEIMS administrados, através da gestão compartilhada, pela Fundação Pro-Social e pela SEMED.

No ano de 2001 o município de Dourados, por meio da Secretaria Municipal de Educação, assume definitivamente os CEIMS. Tal fato enfatiza o início de um período de mudanças na concepção de creches de cunho assistencialista e administrada pelos órgãos de assistência social. Cabe a observação de que a criança passou a ter direito a educação em instituições adequadas às suas necessidades a partir da CF (1988), porém somente treze anos depois a Secretaria de Educação definitivamente assume a Educação Infantil.

Diante disso teria que atribuir ao primeiro nível da educação básica, características educacionais, para isso a primeira providência tomada foi a criação de uma Coordenadoria de Educação Infantil, que se ocuparia em discutir pedagogicamente a organização dos Centros de Educação Infantil. Mesmo a SEMED assumindo as ações pedagógicas, o trabalho ainda era feito em parceria com a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria de Saúde, que trabalhavam mais diretamente com as famílias.

A história da Educação Infantil no município de Dourados é bastante recente, porém a discussão sobre a qualidade do atendimento oferecido às crianças e às famílias vem sendo tema de debates e estudos por parte dos profissionais que atuam neste nível da educação. Hoje ao todo se somam trinta CEIMS, sete que funcionam por meio de convênio com instituições privadas e um por meio de parceria com a UFGD. No total são trinta e oito instituições de atendimento à criança pequena, atendendo as crianças e suas famílias.

### **1.3 Concepções de Família: História e Contemporaneidade**

De acordo com Giddens (2005, p. 175) família é “um grupo de pessoas diretamente unidas por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças”. Ainda segundo o autor, ao casar-se as pessoas tornam-se parentes. O teórico define o casamento como “a união sexual entre dois indivíduos adultos, reconhecida e aceita socialmente” (Idem). É possível observar que não é definido o gênero e sim dois indivíduos adultos. Tal aspecto pode ser interessante, pois contempla o casamento entre pessoas do mesmo sexo, discutido na atualidade e alvo de muitas críticas, especialmente por parte de alguns seguimentos religiosos.

No dicionário Aurélio (2008, s/p.), a família é definida da seguinte forma: “são pessoas aparentadas que vivem na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos; pessoas do mesmo sangue; origem, ascendência”. O valor léxico da palavra, segundo o dicionário, nos remete ao modelo de família nuclear, porém este sentido merece ser relativizado, visto que há outras formas de organização familiar, que hoje estão se destacando.

De acordo com Ariès (1981) o “sentimento de família” começa a surgir no século XVI, aparecendo na iconografia imagens de família que até então eram pouco enfatizadas. Tais imagens retratavam na idade média a família, cujo modelo era centrado nas figuras do marido, da esposa e dos filhos; no século XVII aparecem as crianças ocupando espaços sociais familiares e tendo a atenção dos adultos, especialmente com relação às trocas afetivas e aos cuidados relacionados às questões de higiene e alimentação. A perda das crianças, por motivo de morte era sentida por todos os membros do núcleo familiar, de acordo com Ariès (1981, p. 191)

[...] o pai e a mãe seguram a criança pelo ombro e pela mão. Já é o retrato familiar. A família sofre uma prova, pois a criança está morta, estendida sobre a cama, com as

mãos postas. A mãe enxuga as lágrimas com uma das mãos e põe a outra no braço da criança. O pai reza.

É necessário explicar que o sentimento de família descrito por Ariès (1981), surge num contexto europeu que acreditamos ser importante destacar, considerando que no Brasil colonial grande parte das famílias tinham estrutura semelhante as famílias da Europa. Ariès (1981, p. 196) continua descrevendo a família do século XVI, em uma pintura.

[...] o pai e a mãe estão no meio. O pai dá a mão para o filho e a mãe para a filha. O criado está do lado dos homens e a criada do lado das mulheres, pois os dois sexos são separados [...] os homens pais e filhos, de um lado e as mulheres, mães e filhas, do outro lado. Os criados fazem parte da família.

Pode-se depreender, segundo a citação, que a família tinha características mais extensas, pois, além de seus membros principais, havia outros, que no caso, são os empregados. Outro fator que merece destaque é a nítida separação de gêneros. De um lado os homens e do outro as mulheres. Tal configuração, mais tarde, nos séculos XVIII e XIX mudaria, porém deixaria ainda alguns reflexos, que puderam ser percebidos durante nossa pesquisa empírica. De todas as pessoas que responderam o questionário, aplicado para obtermos o perfil das famílias, apenas dois eram homens. Este aspecto pode significar que as tarefas relacionadas a educação das crianças, quer seja em casa, ou no CEIM, ainda está mais sob responsabilidade da mulher, mesmo considerando as mudanças ao longo da história que propiciaram a mulher a ampliação de espaços sociais.

No que se refere a presença das crianças no seio familiar Ariès (1981) narra que as mesmas participavam das refeições sentadas à mesa. As crianças menores utilizavam cadeiras adaptadas, especialmente para seus tamanhos. Era comum que outras crianças, um pouco maiores servissem o alimento, o que segundo o historiador não era considerado humilhante. É possível perceber que a família, naquele contexto, atendia a particularidade infantil, ao disponibilizar às crianças cadeiras adequadas aos seus tamanhos, como as que temos hoje. Observação, também feita por Ariès e, que evidencia a importância e o lugar das crianças no contexto familiar do século XVI e início do século XVII.

A família surge e se expande na iconografia<sup>12</sup> dos séculos citados no parágrafo acima e retrata, durante todo esse período, o casamento, o nascimento das crianças, as atividades relacionadas ao cotidiano nos lares envolvendo todos os seus membros e a morte como encerramento de um ciclo e início de outro, esse processo enfatiza o que Ariès (1981) chamou

---

<sup>12</sup> Phillip Ariès (1981) utilizou dentre outras fontes de pesquisa, as obras de arte que retratavam cenas do cotidiano desde aproximadamente o século XI ao XVII.

de “sentimento de família”. Utilizamos o pesquisador em nosso trabalho, enfatizando o surgimento do sentimento de família, como marco inicial, para falarmos das mudanças ocorridas nesta instituição ao longo da história.

O modelo de família extensa<sup>13</sup>, bem como o da nuclear<sup>14</sup>, predominou durante um longo período na história, porém especialmente a partir da revolução industrial, no século XVIII, com a expansão das ofertas de emprego, os lares começaram a sofrer novas mudanças, pois além do homem também a mulher começou a trabalhar fora e contribuir para com o sustento da família. Tal situação refletiu de forma direta na educação das crianças, considerando que a mãe, ao sair de casa para trabalhar, não mais poderia ser a única responsável por esta tarefa.

Começa-se a discutir então a necessidade da criação de instituições para que as crianças pudessem ficar durante a ausência dos pais. Ao deixar as casas em busca de emprego remunerado, a mulher (esposa; mãe), começa a dividir com outras pessoas, fora do ambiente familiar a responsabilidade pela educação das crianças. Além disso, uma importante mudança nas funções intrafamiliares começa a surgir. O homem (marido; pai) não mais é o único provedor e as questões relacionadas à divisão sexual do trabalho começam a ser discutidas.

No Brasil, o modelo hegemônico de família, no período colonial era o patriarcal, onde as relações existentes elevavam a figura masculina tornando o homem o centro e a autoridade sobre os demais, sendo privilegiada nas relações familiares a prole masculina. Havia vários outros componentes que também estabeleciam laços, quer sejam parentais, ou de amizade tornando a família mais extensa.

De acordo com Samara (2004, p. 12), “O chefe da família ou grupo de parentes cuidava dos negócios e tinha, por princípios, preservar a linhagem a honra familiar, procurando exercer sua autoridade sobre a mulher os filhos e os demais dependentes sob sua influencia”. As famílias estruturadas nesses moldes eram normalmente das áreas rurais e detinham o poder econômico, social e político, assim sendo, outras instituições eram afetadas e até controladas pela influência de algumas famílias.

Com o tempo as famílias patriarcais foram mudando e outras formas de organização foram surgindo, interferindo, inclusive, nos papéis atribuídos a homens e mulheres no interior dos lares. Estudos feitos colocaram a família brasileira do período colonial como patriarcal e terminaram uniformizando, como se em todo o país, independente da classe social e da

---

<sup>13</sup> Família centrada na figura masculina, mas que agrega mais pessoas em seu interior como tios, tias, avôs, amigos próximos e os criados também eram considerados como parte da família.

<sup>14</sup> Família estruturada em torno das figuras do pai, da mãe e dos filhos.

localização geográfica pertencessem a este modelo.

No livro “A história da família brasileira”, Samara (2004, p. 18) nos mostra que em São Paulo, no século XVIII e XIX, as famílias se organizavam de forma diferenciada. O grande quantitativo de pessoas que “povoavam os lares caracterizando as famílias extensas”, não era mais hegemônico, segundo pesquisas realizadas em recenseamentos e testamentos do século passado. Alguns fatores contribuíram para isso. Havia lares formados por homens e mulheres solteiras, ou que viviam com filhos ilegítimos, filhos fora do casamento, ou mesmo não sendo casado, eram comuns na época.

Os lares paulistanos estavam se transformando, a ilegitimidade aumentava significativamente impulsionada pelo celibato e o concubinato<sup>15</sup>, Samara (2004). É importante ressaltar que os filhos tidos fora dos casamentos ou mesmo por celibatários, nem sempre eram aceitos e alguns terminavam na roda dos expostos<sup>16</sup>, em instituições de caridade.

Na sociedade colonial as mulheres eram educadas para cuidar da casa do marido, ter muitos filhos e educá-los. Comportamento esse, que muito contrasta com as mulheres do século XIX em São Paulo, haja vista o reduzido número de filhos que estas passaram a ter.

Da mesma forma que a taxa de natalidade se apresentava em alta, também a mortalidade infantil. Muitas crianças, independente da classe social, morriam antes mesmo de completar cinco anos, devido a uma série de fatores, relacionados especialmente a saúde e a higiene. Também havia situações onde as mulheres estavam despreparadas para o casamento devido a pouca idade, ou ainda, em último caso, algumas crianças nasciam com o auxílio das parteiras, que, por sua vez, não tinham os conhecimentos necessários para realização dos partos, terminando por ocasionar a morte prematura dos bebês.

O fato dos casais optarem por ter poucos filhos fez com que as famílias comesçassem a reduzir de tamanho. Além disso, também os filhos quando se casavam saíam de casa para compor sua própria família e os mais jovens, em alguns casos, também saíam para se qualificar profissionalmente.

Sobre o casamento, hoje verificamos que muitas pessoas preferem a vida de solteiro, tal característica não é tão atual, como nos mostra a bibliografia. Segundo Samara, (2004), desde o período colonial as pessoas demonstravam algum desinteresse pelo casamento. Tal tendência foi intensificada a partir do século XIX, onde também os matrimônios aconteciam

---

<sup>15</sup> Celibato: estado de pessoa que se mantém solteira (DICIONÁRIO AURÉLIO/2009); Concubinato: Prática de viver maritalmente com outra pessoa sem estar casado. (DICIONÁRIO AURÉLIO/2009)

<sup>16</sup> Onde se colocava os bebes abandonados. Era composta por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixada na janela da instituição, ou nas casas de misericórdia. A criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou outra pessoa da família, essa ao girar a roda puxava uma corda para avidar a rodeira que um bebe acabava de ser abandonado retirando-se do local e preservando sua identidade. (PASCHOAL, 2009, p. 82)

movidos por interesses econômicos, ou seja, eram arranjados entre membros da elite, de modo a terem a possibilidade de manutenção do prestígio ou status social, embora houvesse sempre a predileção pela cor branca, era inevitável a mistura de raças e classes, já que era frequente o concubinato. Por outro lado, havia ainda os que faziam a opção de não se casarem. O casamento como manutenção da posição social, era frequente entre as classes abastadas, já que os pobres não levavam isso em consideração.

A CF (1988) legalizou, caracterizando como família, os lares formados por um adulto e filhos, portanto, famílias com esses moldes são chamadas de monoparentais. Duas das famílias de nossa pesquisa estão estruturadas dessa forma. No caso são as mulheres/mães, que assumiram os filhos e as despesas da casa e até o momento fizeram a opção por permanecerem solteiras.

Ao falarmos sobre a história da família é inevitável não comentar sobre a mulher, que ao longo do tempo foi ampliando espaços e assumindo outras funções, antes masculinas, atitude essa que rompeu com a concepção de mulher submissa aos maridos, conforme Samara (2004, p. 58) explicita: “Não são raros os exemplos de mulheres que, na ausência do marido ou viuvez, zelaram pelo patrimônio da família, gerindo propriedades e negócios. Outras trabalhavam nas pequenas manufaturas domésticas, contribuindo para o sustento da casa”.

Estamos nos referindo ao século XIX, portanto mesmo impondo à conquista de espaços, as mulheres ainda eram “limitadas”, uma vez que os homens dispunham de maiores privilégios. As lutas pela superação dessas desigualdades entre os gêneros foram longas, porém importantes. Hoje as mulheres se apresentam como uma representativa parcela da população, que contribuiu de forma expressiva com o país, porém especialmente no que se refere, por exemplo, as diferenças salariais, ainda é possível perceber resquícios de tais desigualdades, que se espera com o tempo sejam definitivamente superadas.

Com relação à educação das crianças percebe-se que com as transformações ocorridas ao longo do tempo, realmente houve significativas perdas relacionadas às funções de mãe, mais voltadas à educação e aos cuidados das crianças pequenas e a ampliação de funções como assalariada e contribuinte ativa com as despesas da casa.

Nos casamentos tradicionais cabia ao homem à manutenção da casa e a proteção à esposa e aos filhos. A esposa, por sua vez, cabia à tarefa de cuidar e educar os filhos, transmitindo, principalmente conceitos morais, religiosos e zelando pela harmonia no lar. As funções do homem e da mulher eram muito bem definidas nos lares dos séculos XVIII e XIX, contrariando os dias atuais, como veremos mais adiante.

As mudanças ocorridas nos lares, ao longo da história, não alterou a importância da

família como instituição. Apesar das mulheres terem ampliado seu espaço, apesar da opção pelo celibato e concubinatos, a família demonstrou não perder os laços de solidariedade que ainda hoje continuam presentes em suas mais variadas relações.

As mudanças no interior dos lares iniciadas a partir da modernidade, ainda hoje continuam, uma vez que as famílias estão sendo compostas de variadas maneiras, pois também são frutos de uma construção histórica, social e cultural conforme Dias (1992, p. 58) afirma: “As configurações familiares mudaram e continuarão processualmente mudando a medida em a sociedade se transforma”. A partir dessa afirmação é possível discutir sobre “O conceito de família como produtora de cuidado, proteção, aprendizado de afetos, construção de identidades e vínculo relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida aos seus membros e efetiva inclusão social na comunidade em que vivem” (CARVALHO, 2000, p. 13).

Tal afirmação merece ser problematizada, diante da pluralidade, no que refere-se a estrutura organizacional, (famílias recompostas<sup>17</sup>, formadas por casais homoafetivos, entre outras) dos problemas sociais e econômicos que atingem diretamente essa instituição (violência, desemprego, drogas) e a presença expressiva do Estado, que passou a assumir muitas das funções, que antes eram restritas somente as famílias, especialmente as que estão relacionadas à educação das crianças (escolas e instituições de atendimento a criança pequena).

Assim sendo, a família de hoje pode estar encontrando dificuldades para construir com as crianças os conhecimentos necessários para que estas possam socializar-se de forma menos conflituosa nas relações para além do espaço família, considerando que em alguns casos estes mesmos espaços, podem também ser fontes de conflitos, diante da complexidade nas relações entre seus membros mais jovens, que nem sempre tem vínculos consanguíneos. “Com crescimento das profissões assistenciais educacionais e também de saúde, os pais abdicam de seus juízos e emoções em prol do conhecimento técnico de especialistas” (LASCH *apud* BILAC, 2000, p. 34). Sobre tal afirmação podemos refletir se as famílias hoje estão perdendo suas funções, as dividindo com outras instancias, especialmente as governamentais.

Na contemporaneidade as mudanças que vem ocorrendo nas famílias, especialmente no tocante às relações sociais estabelecidas entre os seus membros, podem estar relacionadas à certa “individualidade” característica dos indivíduos desse momento histórico. Sarti (2000, p. 43), justifica que “vivemos numa sociedade, aonde a tradição vem sendo abandonada como

---

<sup>17</sup> Família formada por casal em que um ou outro, ou ainda os dois trouxeram filhos de relações anteriores.

em nenhuma outra época da história. Assim, o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes vividos a partir de papéis pré-estabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social”.

Segundo a socióloga, nas sociedades mais tradicionais as atribuições familiares, por serem predefinidas, não desencadeavam conflitos. O que não acontece atualmente, onde as atribuições são estabelecidas pelos membros da família, levando também em consideração os anseios pessoais, valorizando aspectos de individualidade. Tal regra vale para todos, o que pode levar ao surgimento de alguns problemas, especialmente relacionados às crianças que, estando num processo de formação inicial, necessitam de orientação por parte dos adultos, que passa a ocorrer em relações quase sempre tensas. Frutos das mudanças na estrutura social, as crianças impõem sua individualidade, o que, de acordo com Sarti (2000), abala significativamente o princípio da hierarquia, na qual está assentada a autoridade familiar tradicional.

A autora defende que a “individualidade das pessoas sintetiza os sentidos da mudança nas relações familiares” (SARTI, 2000, p. 43), *a priori* construídas e pautadas na cumplicidade. É possível perceber, por exemplo, que ao deixar as funções no interior dos lares e adentrar o mercado de trabalho, a mulher assume outra função, que altera o papel familiar predeterminado, construído social e culturalmente, podendo ser a causa de muitos conflitos.

No processo de individualização segundo Sarti (2000), na verdade estamos substituindo valores, pois ao deixarmos de lado determinados comportamentos, automaticamente assumimos outros. Como nos coloca Giddens (2003, *apud* SARTI, p. 44) “quando grandes áreas da vida de uma pessoa não mais são compostas por padrões e hábitos pré-existentes, o indivíduo é continuamente obrigado a negociar opções de estilos de vida”.

É possível buscar aqui um diálogo com Wouters (2009), quando discute o conceito de “informalização”. Segundo o pesquisador é perceptível que no século XX, alguns comportamentos passaram por um relaxamento de seus aspectos mais tradicionais, fato que vem ocorrendo processualmente ao longo da história. Nesse sentido podemos perceber que a família, por exemplo, passa a ser repensada em sua função primitiva de socialização<sup>18</sup>, pois é entendida como instituição formadora, que num contexto atual, divide suas funções com outras instituições sociais.

As crianças que foram sempre educadas pelos pais, numa relação de poder quase

---

<sup>18</sup> A família é o primeiro espaço de socialização, onde a criança aprende valores e regras sociais que facilitarão sua interação com o grupo social maior (PARSON, *apud* GIDDENS, 2005).

sempre desigual, hoje estão em constante ampliação de seus espaços. Assim a informalização pode incidir em duas situações: por um lado, aproximar mais ainda os filhos dos pais, por meio principalmente das demonstrações de carinho e afeto e do respeito à individualidade infantil e, por outro, pode causar certa dificuldade para as famílias, uma vez que as crianças são cheias de vontade própria e expressam seus desejos das mais variadas formas. Contudo, ao refletir sobre as relações internas das famílias, torna-se possível dizer que, tanto a individualização, (SARTI, 2000), quanto à informalização, (WOUTERS, 2009), incidem na singularidade dos comportamentos dos indivíduos, ocasionando significativas mudanças relacionais.

O constante processo de mudança nas famílias da atualidade suscita alguns questionamentos que nos interessam. Quem são as famílias que hoje devem relacionar-se com a escola, no caso desta pesquisa com o CEIM? Bilac (2000) nos apresenta algumas questões importantes nesse sentido: “Que tipos de relações são esperadas entre a criança e o segundo marido de sua mãe? Que relação se estabelece entre uma criança que reside com sua mãe e a prole da segunda família de seu pai? Quem é parente, quem não é?” (BILAC, 2000, p. 36). É possível ainda acrescentar, como as escolas e instituições de atendimento a criança pequena interagem com a diferença organizacional dessas famílias?

Bilac (2000, p. 35) também chama a atenção para as novas relações de parentesco, “pode-se especular sobre as implicações e significados das separações e recasamentos e sobre as concepções de família e parentesco, pois surgem novos status familiares [...] que ainda não dispõe de denominação”. As mudanças no interior dos lares causaram e estão causando certa indefinição sobre este aspecto, portanto, é fato que a configuração familiar descrita por Bilac (2000) está muito presente na atualidade, tornando difícil afirmar que haja um modelo que defina tal grupo social. A esse respeito também nos coloca Sarti (2000, p.39):

Vários estudiosos da família começam seus trabalhos comentando a dificuldade particular que o assunto oferece [...] acrescenta-se a análise das famílias de hoje, a extraordinária rapidez da mudança nas suas relações internas nas últimas décadas.

A autora destaca a pluralidade nas formas de organização interna dos lares, que embora se apresente como terreno fértil para pesquisas impõe-se como desafiador dado a sua complexidade. Ainda a respeito das mudanças Romanelli (2000, p. 77) enfatiza que:

Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redunde em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias. O fato de as mulheres, em particular as esposas, tornarem-se produtoras de rendimentos e

parceiras importantes na formação do orçamento familiar, confere-lhes nova posição na estrutura doméstica e tanto altera os vínculos que as unem aos maridos e aos filhos, quanto contribui para o redimensionamento da dimensão sexual do trabalho.

Pode-se depreender que as mudanças nas relações internas dos lares, em grande medida foram e são ocasionadas com a ampliação dos espaços sociais femininos. É preciso ter clareza que, mesmo diante das mudanças estruturais e relacionais, a família mantém grande importância social, porém, segundo Sarti (2000, p. 44): “Existem duas áreas que foram significativamente atingidas alterando a ordem familiar tradicional. A autoridade patriarcal e a divisão de papéis o que ocasionou mudança nas relações entre homem e mulher e entre pais e filhos”.

Não mais são percebidas funções definidas nas famílias, se antes os papéis estavam pré-determinados, hoje são negociados pelos seus membros, tanto no que diz respeito ao trabalho, quanto na relação dos filhos para com os pais. Nesse último aspecto, entram em cena outras instâncias que também influenciam nessa relação. A igreja, a mídia, o grupo de pares e principalmente a escola (e as instituições de atendimento à criança pequena). A esse respeito nos diz Romanelli (2000, p. 73): “As transformações que vem ocorrendo podem fazer com que os mais jovens achem que a experiência dos adultos seja inadequada à oferta de modelos que organizem e orientem sua socialização”. Devido a forte influência de outros espaços sociais de interação das crianças, as famílias passam a ser questionadas em sua experiência educacional e terminam sendo percebidas pelos filhos como obsoleta a orientação, sobre alguns aspectos relacionados a convivência social.

Sobre a relação entre os membros da família Norbert Elias (1994, p.27) aponta:

Somente ao crescer em grupo o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, se desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos e a composição do adulto que nele se desenvolve depende da estrutura do grupo onde ele cresce.

O sociólogo nos mostra que parte do que somos pode estar relacionada às características do meio onde crescemos e neste caso, a família pode exercer papel fundamental na formação de nossa identidade, pois pode ser entendida como o primeiro grupo com o qual nos relacionamos. É importante destacar que Elias (1994) não aprofundou as discussões sobre o conceito de família tampouco sobre sua forma estrutural, porém no texto *Civilização dos Pais* (2012), trata especificamente da relação entre pais e filhos, num contexto europeu, que trazendo para a realidade brasileira seria necessário considerar as famílias recompostas, por exemplo, onde as relações estabelecidas nem sempre serão entre pais e

filhos biológicos, diante da possibilidade do casal ter filhos de relações anteriores que não estabelecem vínculos consanguíneos e que, como já apontado neste texto, pode desencadear conflitos que provavelmente reflitam no modo como as crianças serão orientadas em casa.

O teórico aponta também que a relação entre pais e filhos hoje está fragmentada, devido à própria organização social e econômica, os adultos devem sair para trabalhar, quase sempre em lugares distintos, enquanto as crianças devem frequentar a escola, a academia de dança, a escola de idiomas. O fato é que atualmente percebemos que cada vez mais as funções familiares estão sendo fracionadas e distribuídas entre outras instituições, governamentais ou não.

Sendo a família o primeiro espaço de socialização fica evidente o poder de influência que tal espaço exerce sobre as crianças, pois conforme afirma Sarat (2009, p. 108), “[...] todo o indivíduo nasce num grupo que existia anteriormente e é nesse grupo que ele precisa se identificar aprender sobre sua organização e seus comportamentos, para que possa tornar-se parte dele, sem isso ele não sobrevive”.

Partindo desse pressuposto podemos prever que em muitas situações, nossas ações são reflexos daquilo que aprendemos ou vivenciamos em casa. É nesse espaço que aprendemos valores que nos acompanharão por toda a vida. A esse respeito, Sambrano (2010, p. 141) nos diz que “a família determina as dimensões das práticas educativas direcionadas às crianças e, antes disso é o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade do ser humano”.

Considerando as afirmações das pesquisadoras podemos pensar nas famílias que serão os sujeitos desta pesquisa, como contribuintes do processo de socialização inicial das crianças. Essas famílias apresentam as condições necessárias à orientação dos pequenos, de modo a construir valores indispensáveis à convivência social? Partindo do princípio de que a cada dia as relações familiares estão sendo mediadas por outras instituições essas questões merecem ser discutidas.

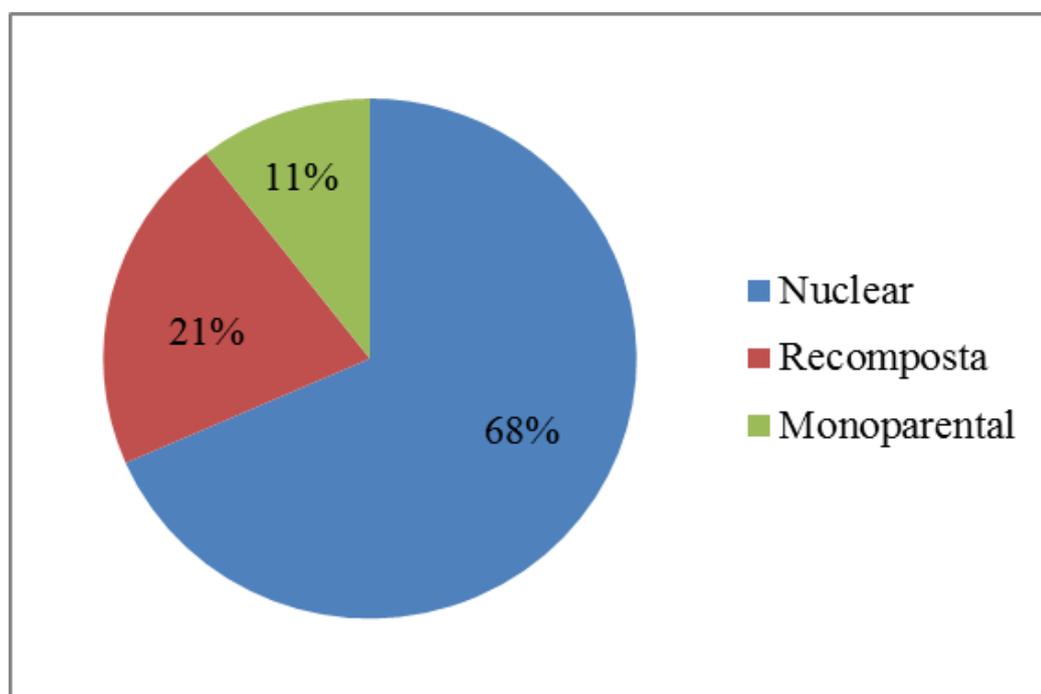
#### **1.4 As Famílias Presentes na Pesquisa**

A interação entre família e a instituição educacional governamental está respaldada legalmente, porém o cotidiano relacional entre ambas, pode se configurar de forma tensa e conflituosa.

Apresentamos a seguir o perfil das famílias envolvidas nesta pesquisa, o que

posteriormente nos auxiliará na análise de como as mesmas se relacionam cotidianamente com o CEIMS.

Todos os núcleos familiares estão localizados em bairros vizinhos e periféricos da cidade de Dourados MS e têm crianças matriculadas nos CEIMS que serão lócus da pesquisa. Apresentam diferentes formas de organização estrutural, mostrando que são também frutos das transformações ocorridas historicamente como veremos no gráfico abaixo.



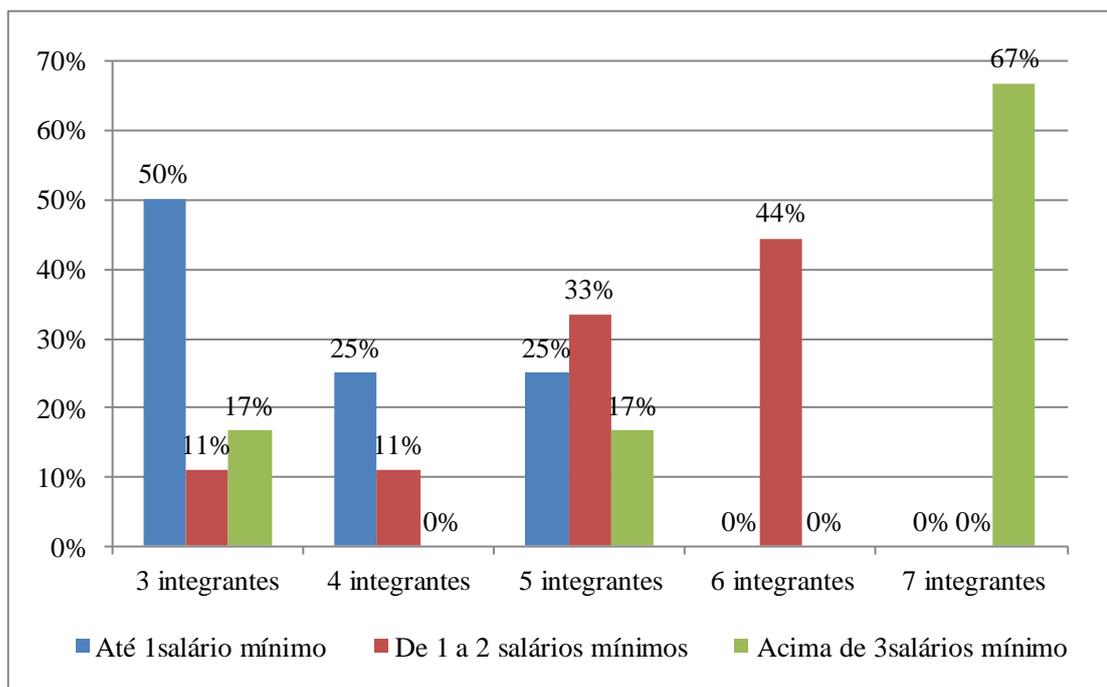
**Gráfico 1:** Modelos familiares

**Fonte:** Questionário aplicado às famílias pela acadêmica do curso de pedagogia Cibele Jara de Lima<sup>19</sup>.

Ao analisarmos o primeiro gráfico perceberemos que grande parte das famílias entrevistadas mantem uma estrutura nuclear, ou seja, são formadas por pai, mãe e filhos. Das famílias que responderam o questionário 21% são recompostas, ou seja, trazem filhos de relações anteriores e 11% são monoparentais, já que as mães cuidam e educam sozinhas das crianças.

---

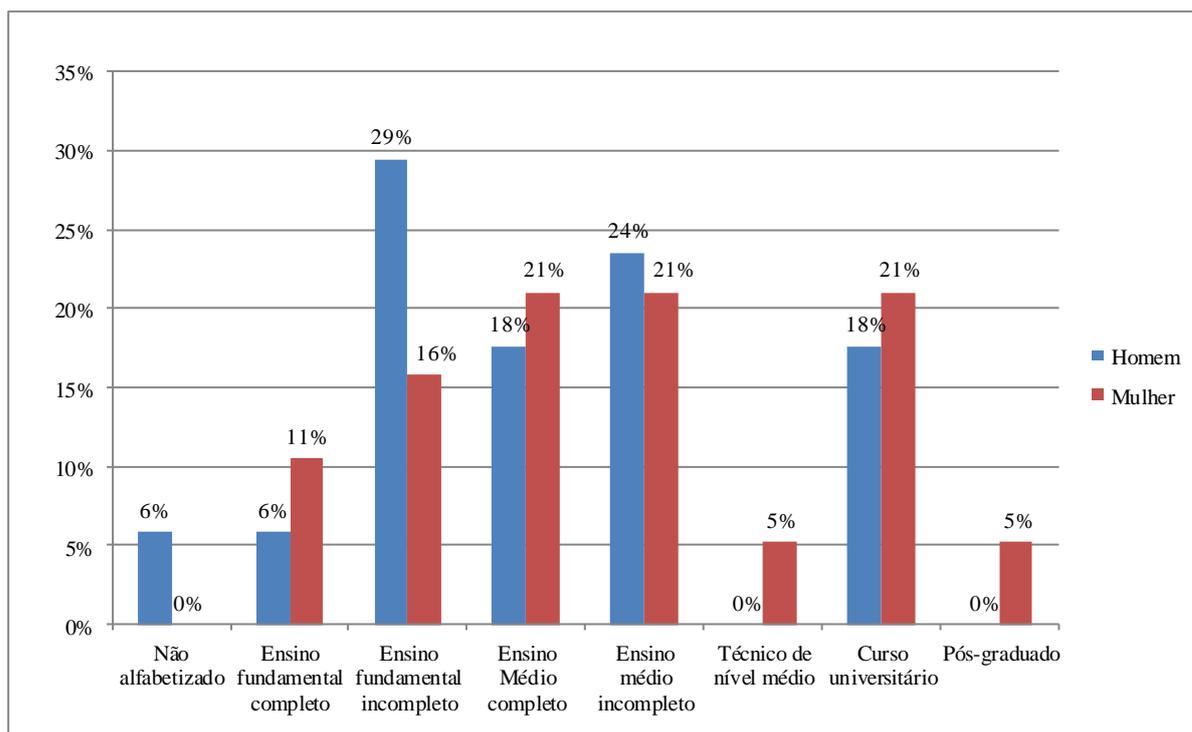
<sup>19</sup> O questionário em questão foi aplicado pela acadêmica Cibele Jara de Lima, em maio e junho de 2014, que tinha como propósito coletar dados para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UFGD. A monografia intitulada: A Educação Infantil: Olhar da família; esteve sob minha co-orientação.



**Gráfico 2:** Renda familiar.

**Fonte:** Questionário aplicado às famílias pela acadêmica do curso de pedagogia, Cibele Jara de Lima.

O segundo gráfico nos mostra que as famílias estão divididas em três grupos. As que ganham até um salário mínimo, representadas pela cor azul. As que recebem de um a dois salários mínimos, representadas pela cor vermelha e aquelas que recebem acima de três salários representadas pela cor verde. O gráfico também mostra o número de pessoas que convivem sobre o mesmo teto, que varia de três a sete indivíduos. É possível verificar que as famílias, em sua grande maioria tem uma renda considerada baixa, aliás, um dos requisitos para se conseguir vaga nos centros de educação infantil públicos da cidade de Dourados MS.



**Gráfico 3:** O nível de escolaridade das famílias.

**Fonte:** Questionário aplicado às famílias pela acadêmica do curso de pedagogia, Cibele Jara de Lima.

Com relação a análise do grau de escolaridade das famílias separamos os homens das mulheres. De acordo com as informações presentes no *Gráfico três* não alfabetizados aparecem apenas 6% de pessoas do sexo masculino; com ensino fundamental completo 6% masculino e 11% feminino; com ensino fundamental incompleto, aparecem 29% de homens e 16% mulheres; com ensino médio completo temos 18% de homens e 21% de mulheres; com ensino médio incompleto temos 24% de homens e 21% de mulheres; com formação em curso técnico de nível médio, não há homens e mulheres aparecem 5% com tal formação. Dos respondentes ao questionário 18% dos homens tem curso superior e das mulheres 21%; pós-graduados apenas 5% do sexo feminino. O gráfico mostra que as pessoas do sexo feminino, sujeitos nesta pesquisa, aparecem com nível de instrução escolar superior aos homens.

Conhecer o perfil das famílias envolvidas na pesquisa nos ajudou a discutir como esta instituição familiar se relaciona com os CEIMS, que por sua vez, apresentam funções que devem complementar a ação familiar, porém é importante refletirmos como estas funções efetivamente são aplicadas no cotidiano dos CEIMS e, mais ainda, como o CEIM atua considerando as diversas formas de organização das famílias que atende.

Durante nossa pesquisa de campo pudemos verificar que as famílias se estruturam de diferentes formas, como apontaram os dados. Foi possível constatar que 68% dos lares são

formados por famílias nucleares. De acordo com Santos (2009) este se tornou um modelo idealizado de família que surgiu com a modernidade e que continua presente como sendo hegemônico na concepção de muitas pessoas. O modelo nuclear, organizado em torno das figuras do pai, da mãe e dos filhos, onde havia uma distribuição clara de funções, cabendo ao homem prover a casa com o necessário ao sustento da família; À mulher cabia os cuidados e a educação das crianças, além de zeladora do lar e às crianças a função de obediência aos pais. Nesse modelo os papéis eram pré-definidos social e culturalmente.

As famílias nucleares, em períodos anteriores, tinham todas as condições necessárias a realização da socialização primária. No entanto, o que vemos hoje são lares estruturados das mais variadas formas e diante dessa enorme capacidade de mutabilidade, surgem dificuldades impedindo que suas funções principais sejam efetivamente cumpridas. Sem contar que outras instituições surgiram e que também se encarregam dessa missão, dentre as quais podemos citar a igreja, a escola, o Estado, a propósito desconsideradas pelos teóricos funcionalistas, ao enfatizarem a família em detrimento das demais instituições sociais conforme Giddens (2005) salienta.

A partir da CF de 1988, a legislação passou a respaldar socialmente reconhecendo como família, o lar formado por apenas um dos membros do casamento e os filhos, conforme Art. 226, parágrafo 4: “entendem-se também, como entidade familiar, a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 1988). Esse modo de organização é chamado de monoparental. Os lares organizados dessa forma estão se expandindo no Brasil, apontando divergência entre o conceito comumente expresso no dicionário e no senso comum dos indivíduos de uma maneira geral, que privilegia apenas o modelo nuclear e o que está na lei. Esta forma de organização familiar também aparece em nossos dados da pesquisa representando 11%, onde no caso, são as mães que, sozinhas, se responsabilizam pela manutenção da casa e das crianças.

De acordo com Giddens (2005), há também o modelo de famílias chamadas de recompostas que, aliás, estão em constante ampliação e, em nossa pesquisa, representam 21% das famílias entrevistadas. São formadas por pessoas que não têm vínculos consanguíneos como é o caso de casais que optaram por viver juntos, porém ambos ou apenas um, trouxe filhos de relações anteriores.

É possível inferir quanto a complexidade das relações entre os indivíduos nestes lares, especialmente das crianças, haja vista que os laços que as unem não são de parentesco e os adultos, em alguns casos, o progenitor biológico, embora em outro espaço, tem forte influência sobre o(s) filho(s). Além disso, os casais em que ambos são separados e trouxeram

seus filhos para a atual relação tem que aceitar a presença de companheiros anteriores mantendo contato com as crianças, como direito legal de uma das partes e tal situação pode ser a origem de muitas tensões que, por sua vez, desencadeariam conflitos.

Em constante ampliação de espaços sociais, estão as famílias formadas por casais homoafetivos<sup>20</sup> que em alguns países da Europa e outros da América Latina, já conseguiram conquistar legalmente vários direitos, inclusive o de adotar filhos, embora “as relações entre homens e mulheres homossexuais são muito mais baseadas em compromisso pessoal e na confiança mútua, do que na lei, pois a maior parte dos países não aprova o casamento entre homossexuais” (GIDDENS 2005, p. 194). Tal situação é a prova de que alguns preconceitos culturalmente construídos estão sendo gradativamente repensados e o ser humano valorizado em sua individualidade e orientação sexual, entretanto muitas barreiras ainda precisam ser superadas.

A família considerada uma instituição social está incumbida de tarefas importantes e difíceis, pois,

as famílias desempenham funções importantes para satisfazer as necessidades básicas da sociedade e para a reprodução da ordem social. Tal concepção fundamenta-se nas abordagens funcionalistas que, por sua vez, atribuem às famílias, especialmente após a revolução industrial, um papel mais voltado à reprodução, procriação e socialização (GIDDENS, 2005, p. 77).

A concepção apresentada pela teoria funcionalista foi bastante criticada, uma vez que atribui ao homem e a mulher papéis pré-definidos e estabelece diferenciação entre os gêneros na divisão do trabalho no espaço doméstico.

De acordo com Parson (*apud* TEIXEIRA, 2014) cabe a família uma importante função, a da socialização primária. Logo ao nascer somos acolhidos por um grupo de pessoas com as quais nos relacionamos e, paulatinamente, aprendemos comportamentos que facilitarão nossa inserção no grupo social maior. É na família que adquirimos os traços culturais que nos caracterizam enquanto pertencentes a este ou aquele grupo.

Tal perspectiva nos coloca que em virtude desse aprendizado ocorrido na infância, a família é um dos espaços mais importantes para o desenvolvimento de nossa personalidade. A esse respeito enfatiza Kaloustian e Ferrari (1988, p.12):

É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais, necessários ao desenvolvimento e bem estar de seus componentes. Ela desempenha papel decisivo na educação formal e informal. É em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários e onde se aprofundam os laços de solidariedade.

---

<sup>20</sup> No Brasil a Resolução n°175 de 14 de maio de 2013, aprova o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Depreende-se disso que uma importante responsabilidade recai sobre a família, porém é importante discutir, considerando as interdependências, que esta intuição enfrenta diversos problemas, principalmente sociais, que a afetam em sua estrutura, conforme Kaloustian & Ferrari (1988, p. 12) evidenciam:

É consenso que a situação de vulnerabilidade da família encontra-se diretamente associada a situação de pobreza e ao perfil de distribuição de renda do país. No Brasil como em outros países, os programas de transição econômica e de ajustes macro econômicos tem funcionado como fator desagregador.

As famílias pobres ainda são as mais afetadas principalmente pela má distribuição de renda, que acaba se tornando um dos elementos causadores das mudanças estruturais das famílias. Embora seja importante destacar e, para isso voltamos à teoria de Elias (1998), que as transformações sociais acontecem e inexoravelmente estão envoltos todos os indivíduos, portanto isso nos impede de afirmar que as famílias pobres são mais ou menos atingidas pelas transformações que envolvem esta instituição, senão pelo poder aquisitivo, as famílias das classes abastadas, vem também enfrentando significativas mudanças estruturais e relacionais ao longo da história.

Para muitos a família é um local de acolhimento, onde as pessoas se unem por relações, que embora tensas, em alguns momentos, são também de trocas afetivas, expressas pelo companheirismo e o conforto, porém segundo Giddens (2005), o lar pode ser um espaço de exploração e desigualdade.

Nesse sentido, os movimentos feministas contestaram a família harmonicamente organizada, em detrimento as mulheres/mães que se dedicavam integralmente a casa, ao marido e aos filhos. Era como se àquelas ficasse relegada uma situação de submissão e, se considerarmos o contexto atual, veremos que há ainda muitos resquícios desse quadro.

Em nossa pesquisa de campo, de todos os respondentes do questionário, que objetivava traçar o perfil das famílias, apenas dois foram do sexo masculino, o que evidencia que os assuntos relacionados às crianças ainda estão mais sob a responsabilidade da mãe, que mesmo com a ampliação dos espaços, para além dos domésticos, em sua grande maioria, as mulheres somam seus afazeres. Ainda que tenham trabalho remunerado, com salários menores que os dos homens, os serviços domésticos culturalmente ainda são feitos pelas mulheres.

São diversas as formas de organização familiar na atualidade, não falamos de todas, porém é importante que tenhamos apresentado os modelos que apareceram em nossa

pesquisa, com o intuito de deixar claro que não há um modelo ideal, embora a família nuclear seja idealizada por muitos como modelo perfeito. A esse respeito nos coloca o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2006, p. 22).

[...] a família nuclear tradicional, herança da família tradicional patriarcal brasileira, deixa de ser modelo hegemônico e outras formas de organização familiar, inclusive com expressão histórica, passam a ser reconhecidas, evidenciando que a família não é estática e que suas funções de proteção e socialização podem ser exercidas nos mais diversos arranjos familiares e contextos socioculturais, refutando-se assim qualquer ideia preconcebida de modelo familiar 'normal'.

A citação nos coloca de forma bastante enfática, que independente dos arranjos familiares, as funções dessas instituições podem ser cumpridas efetivamente. Diante disso e, considerando que a escola ou o centro de educação infantil deva interagir com as diferentes estruturas familiares, o desafio que se coloca está na coerência e no respeito nas relações entre ambas as instituições, especialmente, num momento histórico em que vivemos, onde alguns movimentos, principalmente religiosos, defendem a família constituída exclusivamente por pai, mãe e filhos.

Estando numa teia de interdependências Elias (1994), não há como dizer que as escolas e as creches deixem de sofrer influências de outros movimentos, principalmente religiosos, partindo do princípio de que as concepções desses movimentos reverberam nas atitudes de muitos dos profissionais que atuam nas instituições educacionais, principalmente como docentes, que podem disseminar modelos “perfeitos” de família em detrimento a pluralidade com que se apresentam as organizações familiares hoje.

Durante a entrevista com as coordenadoras dos CEIMS, perguntamos a opinião das mesmas sobre as dificuldades que as famílias têm de serem mais participativas nas instituições educacionais e uma das respostas dadas foi a seguinte:

[...] tempo. Eles sempre falam que nunca tem tempo. E agora no caso, no CEIM Albertina, eu tenho muitas crianças que não têm pai, com muito registro de mães solteiras, sem nome de pai, ou pai preso também, então é sempre a mãe ou avó que é responsável pela criança (COORDENADORA CÉLIA, 2014).

Célia diz que uma das dificuldades enfrentadas pelas famílias para serem mais participativas pode ser o fato da mãe ou avó estar sendo a única responsável pela criança e deve se dividir entre as tarefas de mãe e provedora do lar, ou seja, trabalhar para sustentar a família.

Ainda na tentativa de problematizar mais a relação estabelecida entre o CEIM e as famílias com tais estruturas, fizemos a seguinte pergunta às coordenadoras: Como que vocês discutem essa pluralidade de formas de organização familiar, uma vez que interagem com as famílias cotidianamente? As respostas das coordenadoras foram as seguintes:

[...] aqui mesmo a gente sempre fala quando vai trabalhar com as crianças. Ah eu não tenho pai. A criança fala: \_ ah meu pai morreu, mataram meu pai. Aí já vai trabalhando, aí as professoras já vai... tem que ter aquela (COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

[...]: ou meu pai tá preso. Meu pai não vem ver. Sabe ontem mesmo a... estava chorando (*a coordenadora não pronunciou o nome da criança*) veio pro meu colo falando que meu pai não vem me ver ...não gosta de mim... sabe (COORDENADORA CÉLIA, 2014).

[...] por exemplo, mora só com as mães, muitas vezes a mãe, final de semana, deixa com a vó...ela nunca fica assim com o filho/a (COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

As respostas foram evasivas e não enfatizaram como os CEIMS problematizam com as crianças o fato de não terem a presença do pai, em alguns momentos, ou da mãe, que deixa a criança com a avó nos fins de semana. De acordo com as mesmas, tocar nos assuntos familiares é muito complexo, haja vista, o fato das famílias poderem não aceitar a interferência da instituição educativa. Porém, como as crianças trazem reflexos das relações que percebem em suas casas é necessário que o professor possa mediar situações onde a criança nota e reclama a ausência dos familiares, contudo as dificuldades para que isso ocorra são inúmeras.

É possível constatar que as instituições educativas, lócus de nossa pesquisa, demonstram ter dificuldades de discutir, em seu espaço, as diferentes formas de organizações familiares, que se apresentam em seu cotidiano. Crianças cujos pais estão presos é rotina constante nos CEIMS mais periféricos da cidade de Dourados, bem como as crianças que são cuidadas pelas avós. Cabe às instituições educativas a condição de interagir com essas famílias, de modo a buscar meios de desenvolver um trabalho com a máxima parceria e que privilegie a criança.

As relações entre as famílias e os CEIMS se configuram se forma desafiadora, considerando a diversas formas organizacionais das famílias e as dificuldades dos docentes e gestores, em mediar tais relações de forma a diminuir tensões e, principalmente, evitar que essas tensões reflitam de forma negativa, nas crianças.

Na tentativa de problematizarmos os dados coletados em nossa pesquisa buscamos apoio na teoria sociológica de Norbert Elias, (1994; 1998; 2012), enfatizando os conceitos de

“**Interdependência e Poder**” que, no capítulo a seguir, foram apresentados. Partindo dos mesmos, pudemos esmiuçar os pormenores que constituem o cotidiano relacional entre ambas as instituições.

## **CAPÍTULO II - RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E CEIM: CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ELIAS**

Nesse trabalho de investigação foi possível analisar os dados empíricos, a partir de dois conceitos discutidos pelo sociólogo e que estão presentes em quase todas as suas obras, os conceitos de Interdependência e Poder, ambos, emergem das relações entre os indivíduos. Em nossa pesquisa o conceito de poder foi evidenciado nos elementos de força e coerção entre as instituições analisadas e os indivíduos que as compõem.

De acordo com Elias (1994) a sociedade é composta por uma teia de interdependências onde o social é concebido como um sistema de relações entre grupos e indivíduos interdependentes. De acordo com Elias (*apud* WAIZBORT, 1999, p. 101).

O entrelaçamento das dependências dos homens entre si, suas interdependências, são o que os ligam uns aos outros. Como os homens são, inicialmente, por natureza e mediante o aprendizado social, mediante a educação, mediante a socialização, mediante as necessidades despertadas socialmente, mais ou menos, mutuamente dependentes entre si, então eles, se é que posso falar assim, só existem enquanto pluralidade, apenas em figurações.

Depreende-se disso que os indivíduos, por meio de suas relações, vão estabelecendo interdependências inevitáveis e quando utilizamos esse conceito em nossa discussão nos propomos a investigar como essas relações se estabelecem entre as instituições de atendimento a criança, no caso, dois CEIMS e a família. Desse modo, nosso objeto de investigação foram as relações entre os pais, mães, professores e diretores, pois a maneira como interagem, revela as interdependências existentes entre si e as tensões que emergem de tais relações.

Para Elias (1994), os indivíduos estão ligados uns aos outros, mesmo sem conhecerem-se, pois existem relações de trabalho, de propriedade, de afeto que os unem. No mais, não há dúvidas que nós só existimos a partir de outros seres humanos. Crescemos e interagimos com um grupo maior chamado sociedade Elias (1994), esta por sua vez, organiza-se de uma maneira muito própria, normatizando as relações entre os indivíduos, embora a interdependência não necessariamente dependa de normativas para que assim seja caracterizada.

## 2.1 Interdependência e Poder nas Relações Sociais

As relações de interdependência produzem relações de poder que de acordo Gebra e Lucena (2011, p. 57) “é fruto de relações e, portanto, não é um fato posto e situado, que pode ser isolado como uma coisa qualquer, mas é algo relacional, que faz parte das interpelações humanas”. Contudo, existem instituições, principalmente estatais, que exercem forte poder sobre os indivíduos. Como exemplo podemos citar as autoridades policiais, os órgãos de fiscalização, dentre outros. Neste contexto podemos dizer, fundamentados em Elias que a sociedade é estruturada a partir de regras que normatizam seu funcionamento e mantém uma “organização”, garantindo a ordem social dos grupos que a compõe. Assim a transgressão as regras pode implicar uma ação coercitiva por parte do Estado, que neste caso, utiliza-se de uma força que, evidentemente, o favorece para inibir ações que subvertam a chamada ordem dos grupos sociais.

A palavra poder pode remeter a um significado negativo, de acordo com Elias (1980), considerando que ao longo da história das sociedades humanas aquele, ou aqueles que dispunham de condições maiores de poder faziam uso de tal condição e, comumente estabeleciam relações de opressão, pois nem todos dispunham de igual privilégio. O problema não está assentado no fato de dispor de condições de poder superiores, mas na forma como se usa isso, de modo a atender necessidades próprias. O fato é que não é interessante considerar somente os aspectos negativos a que a palavra pode remeter, pois isso nos impede de verificar a quais fatos o poder se refere.

Para elucidar as relações de poder Elias (1980) utilizou os modelos de jogos e competições, onde o termo foi substituído por “força relativa dos jogadores”, que a propósito, vai se modificando de acordo com as habilidades dos adversários que se enfrenta.

De acordo com o sociólogo “as teorias sociológicas segundo as quais as normas são as molas principais das relações sociais, não têm em conta a possibilidade de uma relação humana sem normas e regras, dão uma visão distorcida das sociedades humanas”. (ELIAS, 1980, p. 82). Assim sendo, ao propor o jogo, nos apresenta uma forma de relação grupal, que pode ou não, ser regulada por normas, mas passível de ser explicada. Foi esse um dos exemplos que emprestamos de Elias (1980, p. 83) para explicar melhor o conceito de poder presente nas interdependências:

Duas pequenas tribos A e B encontram-se quando andam à caça numa grande extensão de floresta. Ambas têm fome. Por razões que lhes são alheias, há já algum

tempo que lhes tem sido cada vez mais difícil encontrar comida suficiente [...], conseqüentemente, a rivalidade e inimizade entre os dois grupos, cada vez mais feroz. O grupo A é formado por homens e mulheres bem constituídos e tem poucos jovens e crianças. No grupo B, seu adversário, os indivíduos são mais pequenos, menos robustos, mais rápidos e, em média, consideravelmente mais jovens. Assim, os dois grupos encontram-se no meio do caminho e envolvem-se numa luta. Os indivíduos mais pequenos do grupo B, rastejam de noite até ao outro campo, matam um ou dois dos outros no escuro e desaparecem rapidamente, quando os companheiros dos homens mortos, mais vagarosos e bem constituídos, tentam persegui-los. Os homens do grupo A vingam-se pouco tempo depois. Matam mulheres e crianças do grupo B, enquanto os homens estão fora na caça.

É possível perceber a partir da história narrada, que os dois grupos embora rivais, são dependentes um do outro. Para conseguir o alimento é necessário pensar em estratégias considerando as possíveis estratégias que o grupo adversário poderá também utilizar. Assim sendo é possível pensar que das ações de um dependem as ações do outro e essa função de reciprocidade é baseada na coerção que exercem mutuamente.

Sobre o conceito de função Elias (1980) explica que o termo é usado de forma inadequada quando atribui à alguns indivíduos, tarefas que devam apresentar resultados em benefício da totalidade, aqueles que não conseguem cumprir com tais tarefas são considerados disfuncionais. No caso do exemplo dado, o termo função não é representado como se fosse algo que devesse ser desempenhado por um ou outro grupo, mas como uma característica relacional. Para entendermos ainda melhor (ELIAS, 1980, p. 85):

Quando a alguém, ou grupo, falta algo que outro alguém ou grupo possui, o último desempenha uma função relativamente ao primeiro. Assim os homens têm uma função para com as mulheres, e as mulheres para com os homens, os pais para com os filhos e os filhos para com os pais.

A interdependência que é apresentada entre os grupos A e B pôde ser percebida uma vez que suas necessidades são recíprocas, dentre elas a sobrevivência, desse modo, o poder se apresenta nas relações funcionais entre os grupos que incontestavelmente são coercitivas.

As necessidades entre os grupos, embora sejam recíprocas, podem apresentar diferentes proporções, pois um sempre vai precisar de mais ou menos que o outro. Por isso as relações entre os sujeitos se estabelece, às vezes, de forma tensa, onde há uma luta constante visando a defesa de interesses de acordo com as necessidades individuais. E quem leva vantagem são aqueles que detêm uma maior disponibilidade de elementos que são necessários ao outro, que por sua vez deverá submeter-se as exigências impostas, como nos apresenta Elias (1980, p. 86):

Em termos mais gerais, quem tem uma proporção de poder mais elevado e pode, por conseguinte, orientar mais as atividades do outro grupo do que propriamente as suas, pode exercer mais pressão sobre eles do que ser pressionado?

Pode-se depreender disso a possibilidade de pensarmos nas relações entre família e educação infantil, muito embora não sejam caracterizadas por rivalidades, tampouco com ausência de regras e normas, devemos analisar considerando as ações de ambos os lados. A interdependência presente entre as duas instituições produzindo relações de poder, mostraram-se de forma instável, porém, quase sempre, favorecem a instituição de educação infantil e alguns fatores contribuem para isso.

O fato de que as famílias necessitam do atendimento oferecido aos seus filhos, considerando que a maioria trabalha fora. O entendimento de que o CEIM é composto por profissionais que podem ter os conhecimentos necessários para estimular significativamente o desenvolvimento de seus filhos. E também a falta de vagas para atendimento a todas as crianças, podem ser elementos que contribuí para que a instituição educativa esteja numa posição de poder superior às famílias que devem sujeitar-se as normas impostas mesmo que nem sempre as agradem.

O conceito de poder também foi enfatizado por Elias, ao analisar as relações entre dois grupos; um estabelecido e o outro *outsider*, em uma comunidade chamada Winston Parva, na Inglaterra. De acordo com Elias (2000, p. 20), “o uso da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável-microscopicamente podemos dizer.” Assim sendo, o sociólogo pôde esmiuçar os pormenores que compunham as relações entre os indivíduos de Parva tendo a possibilidade de entendê-los melhor e, partir daquela realidade, ter uma visão mais ampla de como se configuram as relações sociais em sociedade maiores e mais complexas. Isso nos leva a pensar que ao discutirmos as relações cotidianas entre os indivíduos que compõem as instituições envolvidas em nossa pesquisa, teremos uma amostra de como essas relações se configuram também de forma mais ampla e em outros contextos.

Os grupos foram descritos como pertencentes a mesma classe social, porém como uma característica que, naquele contexto, fazia toda a diferença, o tempo de residência na localidade. Mesmo sendo grupos interdependentes, o grupo de estabelecidos colocava-se como superior ao grupo de *outsiders* e usava de diversas estratégias para manter sua superioridade.

No caso em questão o poder se revela de forma desigual, pois o grupo de estabelecidos detém as maiores condições de inferiorizar o grupo mais recente. Por viverem juntos há duas ou três gerações conseguiram se organizar de forma mais coesa, além de terem a possibilidade de “reservar para as pessoas de seu tipo os cargos importantes das organizações locais, como

o conselho, a escola, o clube, e deles, excluir firmemente, os moradores da outra área para os quais faltava coesão” (ELIAS, 2000, p. 22). O grupo de recém-chegados enfrenta uma série de dificuldades, como fica evidente, o que se agrava ainda mais, na medida em que não se apresentam como um grupo coeso. Nas relações de poder estabelecidas dessa forma, um grupo acaba sendo estigmatizado pelo outro, não somente pelo fato de ser desprovido do acesso a espaços de convivência, ou de uso coletivo, como clubes e conselhos, mas também por serem denegridos em aspectos relacionados ao seu caráter e reputação.

É possível verificar, pensando em nosso objeto de investigação, uma possível relação de estabelecidos e *outsiders*. Como apontamos neste texto, a instituição de educação infantil dispõe de elementos de poder que a favorecem, porém as relações de carisma e estigma aparecem de forma velada, uma vez que o CEIM se coloca como local privilegiado para que ocorra, de forma adequada, as atividades de cuidados e educação das crianças. Fica implícito, em diversos momentos, que algumas famílias deixam de fazer ou não se envolvem de forma correta, do ponto de vista do CEIM, com a educação e os cuidados das crianças. Em alguns depoimentos constatamos falas preconceituosas com relação às famílias, suas formas de organização e mesmo os problemas sociais enfrentados por estas e que, segundo as coordenadoras refletem no comportamento das crianças no CEIM.

Para entendermos melhor é possível discutir alguns fragmentos retirados das entrevistas com as coordenadoras dos CEIMS, que ao serem questionadas sobre a participação dos pais no cotidiano e as possíveis dificuldades que enfrentam, para que efetivamente sejam participativos, deram as seguintes respostas:

Eles sempre falam que nunca tem tempo e agora no caso, no CEIM Albertina eu tenho muitas crianças que não tem pai, com muito registro de mães solteiras, sem nome de pai, ou pai preso também. Então é sempre a mãe ou avó que é responsável pela criança (COORDENADORA CÉLIA, 2014).

[...] não são muito participativa não no centro de educação infantil. Aqui no Maria Auxiliadora elas não participam muito, você tem que chama, tem que sempre fala e pedi. Direto tem que tá comunicando a elas por que se você deixa, eles não têm essa preocupação com as crianças muito não (COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

É possível verificar ao analisar as respostas, que a responsabilidade pela não participação no cotidiano do CEIM é atribuída à família, segundo a fala da coordenação, dessa forma a instituição governamental se apresenta como um espaço em que os pais devem buscar uma aproximação, uma vez que seus filhos estão ali matriculados.

Pode ser um problema a forma de conceber a não participação das famílias como despreocupação, porém há ainda mais um agravante, o fato de atribuir a forma estrutural das

mesmas, como uma possível causa das dificuldades para serem mais presentes na vida institucionalizada de seus filhos. Ao se referir as famílias dessa maneira os CEIMS podem passar uma concepção preconceituosa sobre a forma de organização estrutural dos grupos familiares, que terminam sendo “estigmatizados”.

Analisemos mais um trecho da entrevista concedida por uma das coordenadoras:

[...] mora só com as mães. Muitas vezes a mãe no final de semana deixa com a vó. Ela nunca fica assim com o filho, presente com o filho e aí o filho começa até... no centro de educação infantil a agressividade. Ele começa, porque a criança qualquer coisa errada na casa, você já percebeu no outro dia no CEIM. Você já percebeu! A atitude dele já faz com que você fale: Alguma coisa está errada. A gente chama a mãe pra conversar e a mãe relata: \_ ah... é que essa noite meu esposo chegou bravo e xingando. Então você já percebeu o que aconteceu com a criança? (COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

Verificamos que está sendo atribuído às mudanças de comportamento das crianças no CEIM, especialmente aos aspectos relacionados às atitudes agressivas, o fato de terem problemas relacionais em casa. Até certo ponto é possível que o que se passa dentro do ambiente familiar reflita nas atitudes das crianças no CEIM, porém é importante que isso não se torne uma visão generalizante, com o risco de se passar a ter uma característica preconceituosa.

Mais uma vez, fica implícito no depoimento da coordenadora, que a forma estrutural familiar pode ser a origem dos comportamentos “ditos inadequados” no CEIM. Podemos inferir se a depoente não está estigmatizando o grupo familiar por não se apresentar como um “modelo idealizado” de família nuclear Santos (2009), perfeito ao não surgimento de conflitos e problemas relacionais, em detrimento às outras formas de organização familiar mais suscetível a problemas de toda ordem.

Ao assumir que devem convocar os pais para que frequentem o CEIM de forma mais participativa, evidencia que se preocupa com a criança e entende que a presença das famílias no cotidiano é importante porque as aproxima das propostas de atividades que estão sendo desenvolvidas com seus filhos, desse modo serão parceiros neste processo. Ao dizer das famílias como se não se preocupassem com os filhos, cria-se uma dicotomia que se expressa de um lado pelo CEIM, preocupado com o desenvolvimento da criança e de outro, a família, sem tempo e demonstrando pouca preocupação com a vida da criança no CEIM.

Durante as entrevistas que realizamos com as professoras e coordenadoras foi enfatizado que as instituições educativas em questão estão buscando formas de possibilitar as famílias uma participação maior no cotidiano e buscando maneiras de discutir as diferentes

formas de organização estrutural dos grupos com os quais trabalham, bem como, os problemas relacionais que, segundo as profissionais, iniciam em casa e se arrastam até os CEIMS. Entretanto, o que ficou implícito é que há muito a ser discutido sobre a interação entre as duas instituições sociais, especialmente por que se trata de importantes instituições que foram se construindo histórica e culturalmente e que provavelmente utilizam-se de modelos preconcebidos, que num contexto atual podem tornar-se idealizados devendo ser relativizados.

Ainda sobre as interdependências, com relação às instituições sociais que foram o foco de nossa pesquisa e procurando seguir o raciocínio de Elias (1994), tentamos compreendê-las, para depois discutir os pormenores apresentados em seu cotidiano relacional. A esse respeito nos coloca Elias (1994, p. 63):

Todos sabem o que se pretende dizer quando se usa a palavra sociedade, o pelo menos, todos pensam saber. A palavra é passada de uma geração a outra, como uma moeda, cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado. Quando uma pessoa diz sociedade e outra a escuta elas se entendem sem dificuldades, mas será que realmente nos entendemos?

A questão discutida é importante, pois segundo o autor muitas pessoas ainda fazem distinção entre indivíduo e sociedade, mesmo esses elementos apresentando-se como inseparáveis e complementares. As mudanças que ocorrem na sociedade, só se dão graças ao movimento individual de cada pessoa, porém as grandes transformações na estrutura social ocorrem independentes das intenções individuais. Cada pessoa tem um importante papel dentro do mosaico de relações que forma a sociedade (ELIAS, 1994).

Um dos exemplos de interdependência está na relação entre pais e filhos, que segundo Elias (2012), é uma das relações que podem se configurar de forma imensamente desigual, uma vez que se trata de uma interação entre adultos e crianças, construída histórica e culturalmente, a partir da ordem de uns e da obediência de outros. De acordo como o sociólogo as crianças, ao nascerem necessitam dos adultos para sobreviver, portanto é possível perceber que a relação existente é desigual, uma vez que, indiscutivelmente, os adultos dispõem de condições físicas e cognitivas, que as crianças, em sua pouca idade, ainda não têm desenvolvidas.

Os pais são ligados às crianças, não apenas por questões biológicas, mas num contexto atual também, jurídica e afetivamente. Sobre tais relações Elias (2012, p. 469) aponta que:

Ao longo do século XX se tem acelerado uma transformação na relação entre pais e filhos, cujos rastros podem ser seguidos até o começo da idade média. Se olharmos

mais detidamente perceberemos, com facilidade, que se trata de um processo longo que ainda continua.

De acordo com o autor as crianças ainda representam um desafio para os pais, que devem, desde muito cedo, procurar meios de adequá-las ou ajustá-las ao seu grupo social, que “demandan una alta medida de previsión y autocontrol” (ELIAS, 1998, p. 409). Para o autor as relações estabelecidas entre os membros da família, especialmente pais e filhos, estão em constante movimento e por consequência, uma série de dificuldades surgem, dentre elas a de educar as crianças. Conforme Elias (2012, p. 470):

Em tempos passados e frequentemente até o presente, a relação entre pais e filhos tem sido claramente uma relação de dominação, uma relação onde algumas pessoas mandam e outras obedecem. Desse modo, esse tipo de relação também era objeto de prescrições e normativas e os implicados concebiam seus vínculos nesses termos. Com uma relação de dominação caracterizada por uma distribuição das oportunidades de poder claramente desigual entre pais e filhos, as condutas exigidas dos implicados eram relativamente simples e claras. Aos pais, na realidade, correspondiam todas as decisões sobre as ações das crianças, além disso, era estipulado como norma social, que essa distribuição das oportunidades de poder-ordens dos pais, submissão das crianças era boa, correta e desejável.

Cabia, portanto, aos pais o poder de decisão sobre os filhos, que por sua vez, deveriam obedecer. Transgredir as regras poderia ser a causa de sanções, que perpassavam os castigos físicos chegando à reprovação social, que era perfeitamente aceitável para a maioria das pessoas e, em alguma medida ainda é, que os pais mandem e os filhos obedeçam. Salientamos que as relações favoráveis aos adultos, foram posteriormente problematizadas pelo próprio Elias, quando admitiu que também a criança exerce poder sobre os pais (ELIAS, 2012, p. 475):

Existe uma reciprocidade nas oportunidades de poder. As coisas não se limitam ao poder dos pais sobre os filhos. Normalmente os filhos, inclusive os recém-nascidos, também exercem um poder sobre os pais. Através de seus gritos podem pedir auxílio. Em muitos casos o nascimento de um filho obriga os pais a reorganizarem sua vida.

As relações de poder das crianças para com os adultos nos dias atuais estão sendo constantemente potencializadas, tendo em vista, que é perceptível a ampliação do espaço social conquistado por estas ao longo da história e que, incontestavelmente, reflete no interior das famílias acarretando mudanças relacionais: “Estão perto de desaparecer muitos símbolos de autoridade e demonstrações formais de respeito que, em tempos passados, eram símbolos de dominação, ou seja, que serviam para assegurar a dominação dos pais” (ELIAS, 2012, p. 488).

A relação entre pais e filhos vem sofrendo ao longo dos anos algumas mutações que, embora não sejam planejadas, podem ser percebidas na atualidade, já que as crianças opinam influenciando significativamente, muitas das decisões, que num contexto mais primitivo, caberia exclusivamente aos pais. É possível, que ao influenciar os pais de tal forma, a criança seja um dos elementos que contribui para a descentralização do poder familiar, hoje fragmentado entre outras instituições, e num contexto anterior centrado apenas na figura dos pais, principalmente do homem.

Ao analisar esse processo de relaxamento dos comportamentos mais tradicionais Wouters (2009, p. 92) chamou de informalização, um processo amplo de transformações, que perpassam também no interior dos lares, causando mudanças, especialmente relacionais. De acordo com o pesquisador, “até o século XX havia uma tendência consistente em direção à formalização dos costumes e a disciplinarização das pessoas”. Porém ao longo do século XX, vem ocorrendo mudanças que ocasionam a informalização de tais tendências tornando possíveis e flexíveis muitas proibições e censuras anteriores.

Diante disso, nas relações familiares, as ações de dar ordens e impor a autoridade sobre os filhos foram sendo revistas permitindo, que a balança de poder fiquem um pouco mais equilibradas, o que possibilita as crianças expor seus próprios sentimentos e emoções na relação com seus pais. Para Elias (2012), no século XX, não mais se admite situações onde as crianças sofram qualquer tipo de violência, especialmente de caráter punitivo.

As crianças são um importante elemento em comum entre a família e a instituição de Educação Infantil. Podemos afirmar que é o principal elo de interdependência existente. A relação entre adultos e crianças pode ser constituída de diversas formas, quase sempre tensas, dada a espontaneidade inerente às crianças, contudo dificilmente deixam de despertar nos adultos, afeições que desencadeiam relações de carinho e de afeto, que evidentemente aparecem também nas relações entre professores e crianças, no cotidiano das instituições de educação infantil.

Para Elias (1970. p 150) “para ter uma visão mais completa da teoria sociológica é necessário incluir as interdependências pessoais, sobretudo as ligações emocionais entre as pessoas, considerando-as como agentes unificadores de toda a sociedade”. Assim, o autor afirma que para o indivíduo crescer, desenvolver e se constituir como pessoa só é possível na relação com o outro. Tal fato caracteriza-se como uma condição fundamental ao ser humano. É possível então afirmar que o primeiro grupo com o qual nos relacionamos, logo ao nascer é a família, posteriormente outras instituições também aparecem como espaços de socialização a igreja e a escola. Ao falar sobre a criança Elias, (1994, p. 27) nos diz:

Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. Isolada dessas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses, para a condição de um animal humano semi-selvagem.

É importante uma discussão mais crítica a partir do excerto de Elias, embora seja possível chegar ao entendimento, por meio de sua teoria de que as relações sociais são indispensáveis aos seres humanos. Acreditamos que ao pensar nas crianças como “criaturas”, faz-se o uso de um termo, que em nosso contexto, assume um caráter polissêmico, ao ser pejorativamente utilizado por muitos. No mais é importante considerar que as pesquisas com crianças/infância<sup>21</sup> que há décadas vem sendo feitas, apresentam as crianças como indivíduos inteligentes, capazes e competentes e que apresentam tais características logo ao nascer. É aceitável, como defende o autor, que na relação com o adulto a criança pode se desenvolver, sob vários aspectos, porém ao referir-se à criança e ao adulto daquela forma pode-se transmitir uma ideia de inferioridade da criança para com o adulto. Contudo, se hipoteticamente imaginarmos que a criança não se relacionasse com adultos, o que obviamente não ocorre, ainda assim, seria humana, pois, segundo o próprio autor, nasceu de outro ser humano.

É importante refletir sobre o sentido da palavra “humano”, utilizada pelo autor, além de considerar o momento histórico em que escreveu, uma vez que a ampliação das discussões sobre as crianças, a infância e suas capacidades e culturas singulares, segundo Redim (2009), foram posteriores, portanto num contexto atual, mereceram ser relativizadas por alguns pesquisadores como Sarat (2014, p. 17):

[...] ainda parcialmente discordando dessa premissa em razão das inúmeras pesquisas feitas sobre o desenvolvimento da criança que apontam a extrema capacidade de aprendizagem desde o nascimento, concordamos com Elias que a educação, ou o processo educativo, tem papel preponderante no intuito de fazer com que os indivíduos tornem-se humanos em toda a sua complexidade e subjetividade.

A pesquisadora comenta sobre a afirmação de Elias (1994), relacionada a importância da experiência social, como aprendizado de modelos previamente formados, que faz com que a mesma se torne humana. Ainda segundo Sarat (2014, p. 17) “a criança precisa crescer e inserir-se socialmente”, diante disso, o ambiente familiar é de grande importância, uma vez que exerce forte influencia nos comportamentos e atitudes das crianças ao terem que se

---

<sup>21</sup> Ver FERREIRA, (2012); CRUZ, (2008); CAMPOS, (2008), BARBOSA, (2007). Dentre outros já citados no corpo dessa dissertação.

relacionar com outras pessoas fora de casa.

## **2.2 As Relações entre as Famílias e as Instituições Educativas**

Como citado anteriormente a escola e as instituições de educação infantil são espaços onde as crianças terão a oportunidade de convívio, tanto com adultos, quanto com seus pares. Em nossa pesquisa estamos nos referindo a “escola” relacionando a um espaço formal de educação, regida por um currículo com conteúdos predefinidos e caracterizada pela obrigatoriedade. Já a “educação infantil”, não tem caráter de obrigatoriedade e, embora também formal, pode organizar suas práticas a partir de um currículo mais flexível e com atividades de cuidados e educação bem articuladas. A nomenclatura dessas instituições de atendimento à criança pequena pode variar de região para região do Brasil, mas é preciso ter clareza de que as propostas de trabalho da escola e do CEIM são distintas, do modo que as relações estabelecidas com as famílias.

As instituições de educação infantil precisam atuar em complementariedade à ação familiar conforme a legislação (LBD/1996 e DCNEI/2009). Explicamos que complementar não significa substituir o papel da família nos cuidados e educação dos filhos, porém é importante discutirmos se as famílias da atualidade apresentam as condições necessárias para o cumprimento de sua função primária, pois como já apontamos no primeiro capítulo desta dissertação, da forma como está estruturada, podem encontrar dificuldades para a convivência com as crianças, que favoreça a construção de princípios e valores que as acompanharão por toda a vida e poderão estar na base das relações que deverão estabelecer com as outras pessoas em seu convívio nos mais diversos ambientes. Apesar das dificuldades de convivência com a criança por parte de algumas famílias é importante salientar, que a família se configura de forma significativamente importante, sobretudo para os filhos.

Foi possível perceber também nos dados coletados em nossa pesquisa de campo, a dificuldade da família em participar mais da vida da criança, não apenas no CEIM, mas dentro das próprias casas, como apresenta o excerto abaixo:

[...] a criança passa a maioria do tempo dela aqui né? Então a gente não tem uma convivência com a criança; a gente passa a maioria do tempo no serviço, longe da criança. A noite a criança dorme, no outro dia a gente traz cedo, que é o caso da Amanda. A Amanda ela não convive nem com a mãe dela, nem com o pai dela. Então ela convive mais comigo do que com a mãe ou com o pai (AVÓ- MARIA APARECIDA, 2014).

A resposta veio em decorrência da pergunta sobre a importância da participação da família no cotidiano do CEIM. A avó, que no caso, é responsável pela criança, justifica a importância da participação pelo fato, de ser no CEIM, que a criança passa a maior parte do tempo e que a convivência com os pais acaba ficando restrita aos finais de semana quando não ocorrem atividades (passeios, festas) para os adultos, das quais as crianças não podem participar ficando, mais uma vez, afastadas do convívio, como relatado pelas coordenadoras dos CEIMS. Segundo a depoente a relação com o CEIM é importante, pois dessa forma, pode saber um pouco mais sobre a criança e conhecer como a mesma está se desenvolvendo e se comportando.

As relações de interdependência entre o CEIM e a família, ou melhor, entre os indivíduos que compõem essas instituições e se envolvem na relação cotidiana de cuidados e educação das crianças, se configuram de forma tensa e por vezes contraditória. Caracterizada por ambiguidades, encontros e desencontros que, descortina o quão complexa é a discussão que envolve a temática. Ao dizermos da ambiguidade nas relações nos referimos ao fato de nossa pesquisa nos levou à percepção de que as relações são ora marcadas pela cumplicidade, ora pelo conflito. Essa ambiguidade pôde ser percebida, tanto na experiência empírica, construída a partir de nossa prática pedagógica e de conversas informais, com professores e coordenadores/as de CEIMS de Dourados-MS, e também, a partir da pesquisa bibliográfica.

Foi possível verificar que as famílias frequentam os CEIMS nas festas promovidas e contribuem na medida do possível, além disso, durante a análise do questionário aplicado em nossa pesquisa de campo: Das dezenove famílias, dezessete responderam que consideram qualitativo o atendimento oferecido pelos CEIMS à comunidade, o que pode evidenciar, em alguma medida, que há valorização do trabalho que os CEIMS desenvolvem junto à comunidade, ou então pode haver ressalvas ao tecer críticas, considerando que conseguir vagas é sempre um desafio para as famílias.

Com relação à presença cotidiana, percebemos que alguns CEIMS oportunizam poucos momentos para participação das famílias e que a maior parte fica restrita às datas comemorativas, porém o que fica implícito na verdade é que alguns professores não gostam da presença dos pais, principalmente dentro da sala de atividades, pois acreditam que a instituição educacional deve estar aberta às famílias, porém com regras que limitam a participação. Segundo Henriques (2009) os pais devem ir à instituição, porém quando convidados e não no momento em que quiserem, nem diante de suas possibilidades de horários nas ocasiões em que não estão trabalhando. Agindo desta forma fica evidente a distância que, em alguns casos, existe entre as duas instituições e podem terminar

maximizando situações de conflito. Uma possibilidade de diminuição dos problemas existentes na relação entre CEIMS e família, de acordo com Tiriba (2001, p. 76) seria:

[...] abrir os portões para os pais, especialmente nos momentos em que vem trazer e buscar os filhos, facilitando contato com os profissionais, possibilitando que tenham acesso a todos os espaços (salas, berçários, parques, pátios, refeitório, banheiros, corredores).

A relação defendida por Tiriba (2001) está bem distante da realidade de grande parte das instituições de Educação Infantil. Os CEIMS que pesquisamos apresentam diferenças quanto à entrada dos pais. O CEIM Maria Auxiliadora mostra-se mais flexível com relação a entrada dos pais, enquanto que no Albertina, os pais devem deixar os filhos no portão, para que sejam acompanhados por um funcionário até a sala de atividades.

De acordo com a legislação vigente e que normatiza a educação infantil no Brasil é um direito, embora sem obrigatoriedade, que todas as crianças frequentem as instituições de educação infantil. Do mesmo modo também é assegurado as famílias a participação no cotidiano educacional institucionalizado em que seu filho está inserido, uma vez que o trabalho desenvolvido com a criança deve ser em complementariedade (BRASIL/ CF, 1988) e partilha (BRASIL/LDB, 1996) com as famílias, porém num contexto atual, é possível verificar que nem todas estão dispostas a interação com os CEIMS e diversos fatores contribuem para isso, dentre eles a falta de tempo. O trabalho acaba sendo um dos elementos que dificultam a participação dos pais, desfavorecendo uma relação mais próxima.

Procuramos ouvir os pais e como se percebem na relação que estabelecem com os CEIMS pesquisados. Questionados sobre sua participação no cotidiano das instituições de educação infantil, as respostas foram as seguintes: Dos dezenove respondentes, apenas cinco assumiram participar pouco e todos os demais se declararam participativos. De acordo com as respostas, os pais do CEIM Albertina são mais participativos que os do CEIM Maria Auxiliadora, porém, há uma divergência nesta informação. Ao ser questionada sobre a participação dos pais, a coordenadora do referido CEIM afirma que os mesmos não entram na instituição, apenas quando solicitado, o que suscita uma dúvida: como ser participativo se não é permitida a entrada cotidianamente no CEIM?

Buscando diálogo com a teoria de Elias (1994) podemos explicar as contradições existentes no cotidiano relacional entre as instituições pesquisadas. Se o CEIM deixar de atender as crianças com o nível de qualidade esperado, a balança de poder se move favorecendo a família, que conta com subsídios legais que podem desencadear uma ação

coercitiva sobre o CEIM o obrigando a responder por eventuais falhas no modo de atendimento às crianças. As famílias sabem que o CEIM deve oferecer um atendimento qualitativo, entretanto, é necessário considerarmos que o conceito de qualidade pode ser relativo, a depender da concepção de educação infantil que as famílias têm.

Para explicar melhor isso, podemos pensar que estamos num momento histórico em que se busca romper com a característica assistencial atribuída à educação infantil ao longo da história, porém muitas famílias, como evidenciou nossa pesquisa empírica, ainda percebem os CEIMS apenas com funções relacionadas aos cuidados, quando na verdade, o trabalho pedagógico com as crianças deve enfatizar vários outros elementos, que objetivam ampliar os conhecimentos dos pequenos sobre os mais variados assuntos, conforme orientação das DCNEI (BRASIL, 2009, p. 2).

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir a criança acesso a processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a saúde, a proteção, a liberdade, a confiança, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças.

Logo, ao considerar apenas a função de cuidados e acreditando que o CEIM cuida bem de seu filho, a família entende que o trabalho é qualitativo. Diante disso, aos profissionais envolvidos com o trabalho nos CEIMS, cabe primeiramente a clareza de seu papel, enquanto agente e contribuinte na formação da criança e, em seguida, a responsabilidade de, a partir do diálogo constante com as famílias, ir esclarecendo que a qualidade do trabalho nas instituições de educação infantil está necessariamente atrelada a adequada correlação entre os cuidados e a educação das crianças, como prevê as DCNEI.

Por outro lado, o CEIM é organizado, fundamentalmente, sob regras que normatizam seu funcionamento. Os horários de entrada e saída, a frequência assídua das crianças, reuniões e agendamentos burocráticos são bons exemplos do poder exercido sobre a família como evidencia o fragmento abaixo da Ata nº1 (2006), de uma das instituições: “A coordenadora falou que se o pai ultrapassar trinta minutos para pegar a criança será levada ao conselho tutelar. Ela pediu a compreensão de todos”. Observa-se que de certo modo, a regra relacionada ao horário, funciona como meio de coerção para todo o grupo, uma vez que tal atitude pode causar represálias que podem desencadear problemas sérios para os pais, como é o caso de a criança ser levada ao Conselho Tutelar, caso não a busquem dentro o horário estabelecido.

Nesse aspecto percebemos que está implícita a interdependência conflituosa entre

ambas as instituições; de um lado o CEIM assentado em ameaças que, aparentemente, sobrepõem-se ao diálogo, do outro a família que precisa submeter-se a regra e posteriormente, caso contrário, à punição decorrente da desobediência. É importante considerar, ao pensarmos nas relações de poder, que a possibilidade de perder a vaga da criança diante da enorme quantidade de crianças que estão fora dos CEIMS, por falta de vagas é suficientemente significativa e uma dura punição, para as famílias que não se adequar as regras. Na situação descrita percebemos que, mais uma vez, a balança de poder se move, porém não na direção das famílias.

Foi possível durante toda nossa pesquisa constatar que há uma tentativa constante da busca de equilíbrio nas relações de poder entre os indivíduos que compõem as instituições investigadas. Para problematizarmos essa relação, segundo Elias (2012, p. 483) afirma que a sustentação de um indivíduo, enquanto um adulto, em sociedade [...], “requer uma medida muito alta de previsão e contenção dos impulsos momentâneos para o alcance de objetivos e satisfações de longo prazo”.

O sociólogo enfatiza o processo civilizador individual que coloca as pessoas em teias de interdependências, construídas por meio de relações que, em grande medida, podem desencadear mudanças nos comportamentos e nas atitudes dos indivíduos. Tais mudanças devem ser ponderadas, pois o controle dos impulsos e das emoções atenuam as relações de poder que uma exerce sobre a outra. Esses aspectos também podem explicar por que a interação entre o CEIM e a família é ora marcada pela cumplicidade, ora pelo conflito.

Em algumas das falas coletadas durante as entrevistas com pais e coordenadores foi possível perceber certa cautela de ambas as partes, ao referirem-se uma a outra. Foi possível verificar, que mesmo cientes de que não é permitida a entrada no CEIM Albertina, algumas famílias preferem dizer que têm acesso às salas e aos profissionais que trabalham com seus filhos. E o referido CEIM, mesmo não “abrindo as portas”, prefere dizer que é totalmente aberto à presença das famílias em seu cotidiano. Isso revela, mais uma vez, uma relação construída a partir de contradições que podem ser utilizadas como forma de tornar menos conflituosas as interações.

No próximo capítulo desta dissertação procuramos analisar os dados coletados em nossa pesquisa de campo, porém iniciamos contextualizando nossa aproximação com os CEIMS que foram pesquisados e as primeiras impressões que tivemos ao entrar em contato com as coordenadoras das instituições. Na sequência, destacamos alguns aspectos relevantes para a discussão, pois evidenciam a interdependência conflituosa entre as famílias e os CEIMS.

### CAPÍTULO III - A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Em março de 2014 fizemos contato pessoalmente, em visita pré-agendada, com as coordenadoras dos CEIMS onde pretendíamos desenvolver a pesquisa. Fomos apresentados a alguns funcionários que estavam nas instituições e conversamos longamente com as coordenadoras, explicando os objetivos do trabalho e quais seriam os procedimentos metodológicos da pesquisa. Enfatizamos, principalmente, que teríamos que ouvir as famílias e as suas opiniões com relação aos CEIMS, bem como teríamos que acessar os documentos internos das instituições.

Percebemos certo incômodo por parte de uma das coordenadoras que relatou “já ter tido problemas com as mães”. Explicou que assumiu a coordenação do CEIM faz pouco tempo, sendo encaminhada pela SEMED, porém assumiu o lugar de outra coordenadora que respondia pela instituição desde sua inauguração, conseqüentemente tinha conquistado junto à comunidade local, o prestígio necessário para que se estabelecesse como “a profissional adequada” para coordenar o CEIM, além de ser moradora do bairro.

O que a coordenadora atual relatou, na verdade, apresenta certa similaridade, mesmo em se tratando de contextos sociais diferentes, com a relação descrita por Elias (2000) de estabelecidos e outsiders. O fato de não ser moradora do bairro e ter que estabelecer-se em um espaço, em que já contava com alguém prestigiado pelo grupo local, pode resultar em tensões, como foi o caso em questão. Algumas mães fizeram protesto exigindo a permanência da antiga coordenadora, sendo resistentes e contrárias a mudança de coordenação.

De acordo com a profissional foi necessário muito diálogo, para diluir parcialmente, o clima tenso que se instalou no CEIM no período de transição. É importante comentar que a coordenadora, em alguma medida, ficou aparentemente desconfortável, pelo fato da pesquisa ter de ouvir as famílias, contudo, aceitou que a mesma acontecesse no CEIM que coordena.

Após contato inicial com as instituições de educação infantil procuramos a SEMED, mais especificamente o Departamento de Ensino, para informarmos que estaríamos desenvolvendo a pesquisa na rede municipal de educação. O Departamento, por sua vez, nos solicitou o projeto de investigação e reencaminhou para os CEIMS formalizando a proposta.

As visitas às unidades aconteceram nos meses de maio a meados de setembro de 2014. Três vezes por semana, alternando as semanas entre os CEIMS. Foi feito uma agenda com as datas e repassada para as coordenadoras, de modo que sabiam com antecedência os dias que o pesquisador estaria nas instituições. Considerando a flexibilidade necessária, algumas datas

tiveram que ser reagendadas, contudo as instituições foram comunicadas, com antecedência, via telefone ou e-mail.

Durante as primeiras visitas, conversamos com as coordenadoras sobre a possibilidade de convidar as famílias para participar da pesquisa. Sugerimos uma reunião com os pais, onde explicaríamos os objetivos da pesquisa e veríamos quem estaria disposto a participar, porém, segundo as coordenadoras, nas reuniões acabam participando sempre as mesmas pessoas, uma vez, que a grande maioria, alega não ter tempo para essas atividades. Assim sendo, tínhamos uma dificuldade, pois não poderíamos fazer uma reunião com os pais, pois só participariam aqueles que, comumente estão presentes nas reuniões dos CEIMS, o que poderia influenciar nas respostas às questões da pesquisa.

Por outro lado, se deixássemos as coordenadoras escolherem as famílias, poderíamos correr o risco de as mesmas serem escolhidas por afinidade, o que também poderia influenciar nas respostas. Diante disso, optamos por selecionar todas as famílias, cujas crianças estavam frequentando regularmente as instituições e, em forma de sorteio, separamos 30 delas com as quais estabelecemos contato e das quais apenas dezenove aceitaram contribuir com a pesquisa, sendo dez do CEIM Albertina e nove do Maria auxiliadora.

O questionário foi aplicado durante os meses de maio e junho de 2014, foi necessário um período maior para a conclusão, pois como foi aplicado nas casas das famílias, dependíamos de agendamento prévio, que muitas vezes foi cancelado e remarcado pelas famílias.

As visitas aos CEIMS duravam em torno de duas horas e meia, apenas observamos a chegada e saída das crianças nas instituições, bem como a chegada dos profissionais. Grande parte das visitas foi feita sempre, ou nos horários de entrada, ou de saída das crianças. Interessava visualizar como acontecia nesses momentos, a interação entre as famílias e os profissionais que trabalham nas instituições, considerando que estes são os momentos cotidianos que os adultos da instituição se encontram. Os pais ou responsáveis que trazem ou buscam a criança e os profissionais que deixam ou recebem a criança.

Também a leitura dos documentos como atas, PPP e Regimento Interno foi feito nas próprias instituições, durante as visitas, pois os documentos oficiais não poderiam sair do espaço da instituição.

Ao definirmos os CEIMS que seriam lócus da pesquisa estabelecemos como critérios o fato serem instituições públicas, localizadas na periferia e que atendessem a uma grande quantidade de bairros da cidade de Dourados. Também consideramos a disponibilidade das instituições (coordenações) em permitir o acesso aos documentos internos, como as atas, por

exemplo, comumente não disponibilizadas à consulta.

A opção por instituições públicas se deu devido ao fato de que a maioria está localizada nas áreas periféricas da cidade e certamente atendem um público com características econômicas e culturais similares as famílias que são os sujeitos dessa pesquisa. Desse modo, teremos uma amostra significativa, de como esses indivíduos interagem com os CEIMS e das tensões que podem surgir das interações entre tais instituições. Um breve histórico nos permite localizar as instituições CEIMS Maria Auxiliadora e Albertina.

Interessante que os dois CEIMS estão instalados no mesmo quarteirão, porém em bairros diferentes e atendem uma grande quantidade de bairros circunvizinhos, todos com uma população de classe baixa e apesar disso, não contam com uma quantidade suficiente de vagas para atender a toda demanda. Realidade que, a propósito, não é apenas dessas instituições, mas de todos os CEIMS da cidade de Dourados, segunda maior do estado do Mato Grosso do Sul.

De acordo com a SEMED, estão sendo construídas mais unidades na tentativa de atender a demanda do número de crianças, contudo a questão da falta de vagas para a educação infantil é um problema nacional que se coloca como um desafio às políticas de atendimento nas ações governamentais em todo o país.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico- PPP (2010), do CEIM Maria Auxiliadora, o mesmo foi inaugurado em agosto de 1994 e surgiu a partir de uma reivindicação da comunidade local, em forma de abaixo assinado. Atualmente, atende cerca de setenta crianças: “O nome Maria Auxiliadora provém de uma senhora de família tradicional de Dourados, era muito caridosa, prestativa e colaborava com as crianças, conforme relato de uma antiga moradora do bairro”. (CEIM/PPP, 2010, p. 10).

Nota-se pelo fragmento que o nome do CEIM foi dado em homenagem a uma senhora de família tradicional. Pode ser que tal homenagem tenha se dado devido às características relacionadas à personalidade da senhora: “caridosa, prestativa, colaboradora das crianças”. Pode haver alguma relação entre as características da homenageada, com o fato do CEIM atender a uma população pertencente a classe pobre, já que culturalmente as instituições públicas de atendimento a criança pequena, ainda trazem o rótulo de assistenciais e direcionadas ao público de menor poder aquisitivo. Importa considerar que o CEIM Maria Auxiliadora foi fundado há quase três décadas e que nesse período o atendimento oferecido vem sendo discutido, numa perspectiva de superação do assistencialismo e na valorização da indissociabilidade do cuidar e do educar.

O objetivo geral do CEIM Maria auxiliadora é:

Contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, psicológico e cultural da criança, possibilitando que a mesma possa utilizar a instituição como um espaço que lhe forneça aconchego, carinho, atenção e que supra suas necessidades individuais através do cuidar e do educar (CEIM/PPP, 2010 p.10).

Tal objetivo, ao ser priorizado pelo CEIM e os profissionais que o compõe, no sentido de definir as estratégias e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas junto às crianças e suas famílias, estão atendendo as orientações do documento DCNEI/2009, embora, de acordo com as referências bibliográficas do PPP, mesmo sendo um documento de 2010, não cita as DCNEI, Resolução nº5 de 2009, que atualmente é o documento fundamental da educação infantil que normatiza o funcionamento dessas instituições.

Dentre os objetivos específicos do CEIM Maria Auxiliadora está “integrar as famílias na organização e funcionamento do CEIM [...] respeitar as diferenças existentes entre as crianças e as famílias [...] interagir com a comunidade assistida”. (PPP, 2010 p.10). Tais aspectos estão previstos nos documentos nacionais confirmando a garantia da participação das famílias no cotidiano das instituições de educação infantil, portanto estão presentes em seu PPP. Desse modo podemos dizer que a legislação formal o CEIM contempla o envolvimento dos grupos familiares em seu funcionamento.

Sobre o CEIM Albertina, de acordo com o (CEIM/PPP, 2007), o mesmo foi inaugurado em junho de 2005 e atualmente atende cerca de cem crianças. Procuramos dados históricos relacionados ao nome da instituição, mas essas informações não constam no PPP. Segundo a coordenadora do CEIM não há na instituição dados mais consistentes sobre o histórico, portanto ao elaborarem o PPP não foram colocadas informações relacionadas.

A esse respeito, gostaríamos de comentar que essa é uma das dificuldades encontradas atualmente, quando se propõe a pesquisar fontes documentais. Alguns pesquisadores discutem o problema da falta de informações quando as fontes de pesquisa são os arquivos e acrescentam que no caso das instituições de educação, a falta de espaços adequados para a composição de seus arquivos corrobora para que os documentos sejam armazenados de forma inadequada e alguns materiais relacionados, principalmente a documentação pedagógica dessas instituições, sejam extraviados.

O que foi possível perceber por meio da leitura do documento é que o CEIM Albertina foi criado a partir de uma reivindicação social, uma vez que o CEIM Maria Auxiliadora não mais estava conseguindo atender toda a demanda de crianças daquela localidade, que compreendia o bairro Cachoeirinha, que sozinho tinha aproximadamente cinco mil famílias.

Sobre a relação do CEIM Albertina com a comunidade, de acordo com o (CEIM/PPP, 2007, s/p) o “CEIM Albertina percebe a necessidade de um plano pedagógico que contemple

as especificidades e diversidades culturais das crianças de 0 a 5 anos, sem que haja a imposição de um modelo único, pronto e acabado que venha controlar e modificar a natureza da criança”.

Gostaríamos de destacar dois elementos para discutirmos a partir da citação: Primeiro que a instituição de educação infantil, ao respeitar a diversidade cultural das crianças deve respeitar e acolher também as diferentes formas de organização familiar das quais as mesmas são oriundas. Outro aspecto é que, como evidenciamos anteriormente, em diversos momentos, o CEIMS estigmatizam os grupos familiares, especialmente aqueles que não se enquadram no modelo idealizado como adequado pelos mesmos, ou seja, há contradições, entre o que expressa o PPP (2007) e o que foi dito nas entrevistas com as coordenadoras, professores e famílias.

Já o CEIM Maria Auxiliadora deixa claro em seu PPP que atua em parceria com as famílias e cita a LDB (BRASIL, 1996) como a Lei que garante a complementariedade do trabalho entre as duas instituições. Propõe-se a desenvolver atividades de incentivo a participação das famílias, buscando a integração entre as parcerias da Associação de Pais e Mestres- APM e o Conselho de Centro, ambos são formados por grupos de funcionários, onde as famílias também são inseridas e contribuem na tomada de decisões relacionadas ao funcionamento do CEIM. Seria uma tentativa de buscar formas democráticas de participação coletiva e uma maneira de descentralização de decisões apenas sob a responsabilidade da coordenação geral. No entanto, na prática cotidiana, percebemos que os pais participam pouco das decisões e diversos fatores contribuem para isso, dentre eles a falta de tempo por parte das famílias e a dificuldade dos CEIMS em aceitar efetivamente a presença das famílias em seu espaço, contribuindo de forma ativa nas decisões.

As reuniões de pais ocorrem esporadicamente e, de acordo com o (CEIM/PPP, 2010) nestes encontros são tratados assuntos relacionados ao desenvolvimento da criança. Outros momentos de aproximação com as famílias, de acordo com a instituição, são as datas comemorativas, dias das mães, dos pais, festa junina etc. Nestas ocasiões as famílias são convidadas a contribuir com as festas, conforme podem, com doações em dinheiro e produtos alimentícios.

Outro aspecto observado é que ambas as instituições apresentam em seus PPPs, um perfil de famílias como pertencentes a classe trabalhadora. Famílias que tem trabalho formal ou informal e extrema necessidade de deixar as crianças em uma instituição enquanto trabalham. Outra situação é de as famílias de extrema pobreza, pais desempregados ou que não têm como suprir as necessidades básicas das crianças e procuram o CEIM para

atendimento das mesmas.

### 3.1 Os CEIMS e as Famílias: Imbricações de uma Relação

Com relação à nossa pesquisa empírica, os dados coletados apontam alguns elementos importantes para discussão a partir da teoria de Norbert Elias. Gostaríamos de iniciar as análises discutindo os aspectos de cuidados e educação das crianças, considerando que esta função se deve tanto ao CEIM, quanto a família, embora seja praticada de forma diferenciada pelo CEIM, uma vez que se trata de uma instituição formal, enquanto que a família atua informalmente, na educação e nos cuidados dos filhos.

Foi possível perceber que ambas as instituições não tem clareza de como desempenhar essa função, por vezes percebemos uma assumindo a função da outra, no entanto na tentativa de fazer de forma partilhada e complementar.

As famílias enfrentam problemas, pois a rotina de trabalho ocasiona uma significativa dificuldade em administrar o tempo para estar com os filhos, tanto em casa, quanto no CEIM. Algumas veem o CEIM como uma extensão de suas casas e uma forma de as crianças serem atendidas em algumas necessidades que os familiares não têm condições de atender, especialmente relacionadas às trocas afetivas e aos cuidados.

Tal fato desencadeia uma situação em que o CEIM se coloca numa posição onde é possível estigmatizar os grupos familiares, pois julga que muitas vezes, a falta de tempo dos pais ou responsáveis, os tornam omissos com relação a educação das crianças e, dessa forma, cada vez mais, a instituição de educação formal passa a interferir no modo como as crianças são educadas em casa.

Os trechos a seguir são falas extraídas das entrevistas com as professoras e coordenadoras dos CEIMS, que nos permitem analisar como as instituições de educação infantil interpretam a participação das famílias:

[...] toda a estrutura já desde o PPP do CEIM é tudo baseado nas famílias; que as famílias têm que estar participando com as crianças, mas tem um detalhe ainda importante, apesar da gente sempre chamar, convidar, até mesmo em forma de convocação, mas ainda há muito, como que se diz; uma barreira entre a família e a “escola”, barreira não, ainda não há a participação total dos pais com a “escola” (COORDENADORA CÉLIA, 2014).

[...] quando você fala em participar, ou que eles falam que não tem tempo, que está apressado, então nunca tem tempo pra isso (COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

[...] Acho que eles participam na maneira que eles podem? Porque eles têm os horários, tem serviço? Eu acho que é falta de tempo sim, porque se eles tivessem um tempo, eles participariam. Assim digo pela minha sala? Tudo o que a gente pede... Pra eles estarem orientando, eles estão fazendo? Eu acho que é falta desse tempo mesmo (PROFESSORA CARLA, 2014).

Depreende-se que as instituições se mostram abertas e motivadoras da presença das famílias em seu cotidiano, porém os pais, de acordo com os CEIMS, não se mostram preocupados em frequentar de forma mais próxima, envolvendo-se em atividades pedagógicas desenvolvidas. A falta de tempo, aliada à rotina pouco flexível, de ambas as partes, maximiza a distância existente as instituições e provoca essa tensão e esse “jogo de empurra” da responsabilidade.

Em todas as falas está sempre presente a questão do tempo. O conceito de tempo aqui é discutido considerando as contribuições de Elias (1998) que aponta que o conceito é apresentado como algo que não é aprendido, mas sim que vai sendo assimilado pelos indivíduos desde crianças. Para o autor (ELIAS, 1998, p. 14) toda criança vai se familiarizando ao tempo como:

[...] símbolo uma instituição social, cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. No decorrer de seus primeiros anos de vida, se ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina, conforme essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo é muito difícil, senão impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio desta sociedade.

Elias se refere ao fato de que, desde o início da vida os indivíduos são impulsionados a adaptarem-se e a conterem seus impulsos em razão do tempo. Assim sendo, é possível perceber que há uma estreita relação da familiaridade que os indivíduos vão estabelecendo com o tempo e o processo civilizador, segundo Elias (1998). Desse modo, a adaptação ao tempo se dá por meio de elementos de coerção externa, que ocasionam, por sua vez, mudanças de comportamento e, conseqüentemente o *habitus*<sup>22</sup> social sofre alterações.

Assim, as redes de interdependências estabelecidas entre os indivíduos os força cada vez mais a se organizar fracionando o tempo, aparentemente cada vez menor, diante do grande número de atividades desempenhadas. Conforme Elias (1993, p. 207), “Este ritmo pode revelar-se, no caso do funcionário, ou empresário, na profusão de seus encontros marcados e reuniões e no do operário, na sincronização exata de cada um dos seus movimentos”. A falta de tempo das famílias envolvidas na pesquisa, demonstra a grande rede

---

<sup>22</sup> Conceito utilizado por Elias referindo-se tanto ao *Hábitus* individual quanto ao social. O último constituindo o terreno no qual crescem as características pessoais e significando basicamente “segunda natureza”, ou “saber incorporado” (LANDINI, 2007, p.5).

de interdependência existente e que não se caracteriza as mesmas de forma opcional. É necessário que haja um tempo cada vez mais fracionado e com proporções maiores ou menores, a depender da importância atribuída as atividades a serem desempenhadas.

O tempo, ou a falta de tempo, foi resposta recorrente para a maioria das pessoas entrevistadas. De fato, a organização da sociedade hoje, estrutura-se, sobretudo, de acordo com frações de tempo bem definidas e um exemplo bem simples disso está nos horários para entrada e saída do trabalho. O relógio hoje, conforme Elias (1998, p. 10) “torna-se indispensável a qualquer forma de vida social”. É possível que o tempo funcione para as famílias, como um poderoso elemento de coerção, uma vez que não é facultada às mesmas a opção de não irem, ou de chegarem atrasadas no emprego.

A participação no cotidiano do CEIM pressupõe o envolvimento, ao menos esporádico, com atividades pedagógicas propostas pelos docentes, junto às crianças. Sob esse aspecto o fator tempo aparece como problema para as famílias, especialmente considerando que todas devem trabalhar para sustentar os filhos.

Analisemos um fragmento retirado das entrevistas, que evidencia e pode enfatizar ainda mais essa discussão:

[...] Olha eu não acho. Acho que é falta de tempo mesmo. Eu acho que como eu, tem muitas. Às vezes a pessoa cobra muito dos pais isso aí, só que se a gente pudesse, a gente ficava só com os filhos (AVÓ NAIR, 2014).

A resposta foi dada à pergunta se, de fato, os pais, ou responsáveis consideram-se participativos no cotidiano do CEIM. A depoente, que no caso é uma avó, responsável pela criança, deixa claro que o tempo aparece como elemento que dificulta a participação, pois o subdivide de modo a atender as várias demandas de relações que vão surgindo no cotidiano. Ao assumir a pouca presença no CEIM fica implícita uma sensação de culpa, que pode ser observada quando a mesma diz que “se pudesse ficaria mais com os filhos” em casa, e no seu caso, com a neta.

Dessa forma observamos que o tempo opera como um elemento coercitivo, nos levando a inferir que não são os indivíduos que organizam seu tempo, mas é o tempo que os impulsiona a organizarem-se em sua função. Existe a necessidade de fragmentação do mesmo, para o atendimento às necessidades cada vez maiores, oriundas das várias redes de interdependências entre esses indivíduos.

A instituição de educação infantil, por sua vez, também corrobora para que a família se culpe pela pouca participação ao “cobrar a presença”, desconsiderando os compromissos

pessoais assumidos por cada um dos grupos familiares. É importante ao pensarmos sobre a pouca participação das famílias na vida dos filhos no CEIM, a partir da reflexão sobre qual o nível de importância que é atribuído a esta participação.

Ao matricular a criança, a família pode estar transferindo para a instituição governamental, as responsabilidades sobre a mesma, e no caso da educação infantil, principalmente aquelas relacionadas aos cuidados e educação. Enquanto a criança está no CEIM o tempo que seria destinado à atenção a mesma é direcionado para outras atividades. Tal fato pode ser constatado diante das falas dos depoentes entrevistados:

[...] ele aprendeu a andar aqui e isso me ajudou por que trabalho o dia inteiro. Eu trabalho o dia inteiro, mas o dia que tem reunião eu venho. Se eu não posso comparecer na reunião eu venho depois e a coordenadora me fala (MÃE PAULA, 2014).

[...] eu acredito que eles tratem como eu trato como mãe (MÃE SILVIA, 2014).

[...] eu tenho dois filhos, os dois foram criados, ela está sendo criada e o meu filho foi criado no CEIM. Toda vida trabalhei e toda vida ele ficou o período integral no CEIM (MÃE SANDRA, 2014).

Ao acreditar que as crianças estão sendo bem cuidadas no CEIM, as famílias entendem que a presença cotidiana não se faz necessária e justificam a ausência diante da falta de tempo para frequentar mais a instituição. De fato, as relações principalmente as de trabalho, considerando a condição econômica das famílias, terminam sendo priorizadas, embora haja outras relações que também são estabelecidas por elas, quer seja em casa, na igreja, no bairro, ou na escola com os filhos maiores. É possível refletir, a partir da teoria de Elias, que quanto mais interdependentes se tornam as relações, maior o poder que o tempo exerce sobre os indivíduos conforme Elias (1993).

Nesse contexto a relação entre CEIM e famílias, considerando o exposto acima, termina acontecendo em reuniões semestrais, ou em situações pontuais, onde a família é convocada e as pautas, desses encontros, quase sempre são relacionadas ao comportamento da criança.

Outro aspecto, ao analisarmos as atas de reuniões de pais das instituições de Educação Infantil, observa-se que há uma tentativa de direcionamento do modo como as famílias devem cuidar e educar os filhos, como nos mostra a citação:

A recreadora disse então que a criança Paulo Henrique xingou a recreadora e que outras crianças querem fazer a mesma coisa. A mãe de Paulo Henrique falou que nem ela consegue controlar ele em casa. Kátia, (coordenadora) questionou as mães a respeito da atenção que a criança recebe em casa. A professora Cristina pediu para

que os pais conversem com seus filhos e conversou com a mãe de Paulo Henrique que ajudasse em casa; a mãe disse que sábado e domingo o tempo todo põe de castigo (ATA, nº3, 2007).

O CEIM solicita às mães que orientem seus filhos quanto às relações e interações dos mesmos, com as outras crianças e com os adultos, porém, fica claro que há uma cobrança, no sentido de partilha de responsabilidades sobre a educação moral da criança. Ao dizer de educação moral, queremos diferenciar do conceito de educação, que no CEIM assume um papel mais amplo, pois se trata da ampliação e construção de conhecimentos diversos e importantes para as crianças, esses conhecimentos podem ser exemplificados de forma clara, por meio dos patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, elementos presentes nas RCNEI (2009), que orientam o trabalho nos CEIMS.

Aparentemente há uma inversão de funções. Ao invés da família ir até a instituição educacional como contribuinte no processo de cuidado e educação das crianças ela é convocada e orientada de modo a aprender como agir com os filhos no ambiente familiar.

Ao dizer sobre os castigos aplicados à criança nos finais de semana, a mãe pode estar assumindo a dificuldade encontrada para educar o filho nos dias atuais. Importante destacar que são os dois únicos dias, com exceção das pontes e feriados, em que não há atividades no CEIM, e onde efetivamente a criança tem a possibilidade plena de convivência com os familiares, portanto para a família, no caso a mãe é mais simples e fácil, embora menos eficaz, colocá-lo de castigo, utilizando de uma relação de poder desigual e que se sobrepõe ao diálogo. Tal atitude, a propósito, similar a descrita por Elias (2012) no texto *Civilização dos Pais*, onde o sociólogo apresenta a relação de dominação adulto-criança, construída ao longo da história e culturalmente consolidada e que, embora falando sobre um contexto europeu, tornam-se perceptíveis também em nossa realidade.

Ainda sobre o castigo, percebemos na mesma ata outro fragmento envolvendo a coordenadora do CEIM Maria Auxiliadora: “A coordenadora sugeriu que deixasse a criança fora da brincadeira e premiasse com um reforço a criança que se comportou direito. Os pais concordaram com a sugestão dada pela coordenação.” (ATA, nº 3, 2007, p. 31).

O CEIM, respaldado em documentos legais, deve propiciar um ambiente acolhedor e plural, que torne possível à criança, a partir da interação com seus pares e com os adultos, desenvolver-se integralmente. Ao propor que a criança fique de fora da brincadeira, a coordenadora se utiliza de um castigo, com uma intenção coercitiva, descaracterizando a instituição em seu caráter pedagógico e educacional. A ação assume uma postura punitiva, onde a criança não é levada a entender os comportamentos ditos inadequados, mas, oprimida

em sua individualidade e autonomia. Sem contar que num contexto atual, tal atitude vai contra a legislação vigente que protege a criança de exposições constrangedoras e humilhantes (BRASIL, 1996).

Nesse episódio analisamos que nas relações estabelecidas no cotidiano, os pequenos vão paulatinamente, entendendo os comportamentos necessários ao convívio social, desta forma os castigos se tornam desnecessários e contraditórios aos princípios da Educação Infantil. No entanto, ao concordar com a proposição da coordenadora, as famílias demonstram um comportamento subserviente. O interessante é que a reflexão leve a família a repensar tal ação e a não reproduzi-la. Pois buscamos uma Educação Infantil, que forme para a promoção e não para a subordinação do ser humano Kullmann Jr. (1998).

É possível refletir ainda mais sobre o fragmento apresentado e ao solicitar à família que converse com a criança em casa, a instituição pode estar expondo a criança a uma serie de problemas, a começar por represálias por parte da família. Pois, considerando a necessidade de atender ao pedido do CEIM e por medo de perder a vaga da criança, a família em geral toma medidas que podem ser contrárias às orientações recebidas. Além disso, os profissionais, principalmente a coordenação, exercem grande influencia sobre os pais, assim sendo, tem legitimidade para chama-los e orientá-los quanto ao modo como devem educar os filhos.

Nessa perspectiva podemos dizer que, existe uma relação de poder que favorece os profissionais do CEIM, pois desempenham funções para as quais foram preparados academicamente. Embora devamos considerar que, o fato do profissional ter frequentado o curso de pedagogia, graduação exigida para atuar nos CEIMS da cidade de Dourados, pode não significar que o indivíduo tenha os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo junto às crianças pequenas.

Essa é uma discussão que não cabe neste momento, contudo para as famílias em questão, os professores têm as credenciais para orienta-los quanto ao modo de agir com os filhos. Este dado é importante, pois percebemos que grande parte das famílias pesquisadas tem apenas a formação escolar básica, ou seja, ensino fundamental e médio, em alguns casos formação incompleta.

É possível refletir com o conceito de poder em Elias (1994), que o baixo nível de escolaridade, coloca as famílias numa posição passiva diante das orientações da parte do CEIM, já que o grande diferencial no modo de interação com as crianças vem da instituição formal que atua nas práticas de cuidados e educação das mesmas. Para fazer essa educação formal só estariam credenciados os profissionais qualificados com curso superior, responsáveis por vários aspectos do processo de desenvolvimento da criança. Isso permite ao

CEIM autonomia para convocar as famílias numa tentativa de também “educa-las”.

Por outro lado, os cuidados e educação praticados pelos grupos familiares, caracterizam-se pela informalidade, feito com base no conhecimento cultural e familiar acumulado ou em princípios éticos, morais, religiosos construídos no interior dos próprios grupos e, portanto, em algumas situações, destoa dos princípios aplicados pelas instituições de educação infantil.

Tal ponto é complexo e uma reflexão se faz necessária no sentido de que a cultura familiar precisa ser considerada na construção dos planos e das ações pedagógicas no cotidiano do CEIM. Ao conhecer a realidade das famílias é possível desenvolver um trabalho em parceria e que pode significar um equilíbrio maior nas relações de poder existentes entre as duas instituições sociais.

Como citado no início de nossas análises, aparentemente não há clareza, tanto do CEIM quanto da família, sobre qual é, de fato, a função da instituição de educação infantil. Ao conversarmos com representantes do CEIM, no caso, professores e coordenadores, ficou implícita, para não dizer obscura por meio das respostas evasivas, o sentido de cuidado e educação que é uma faz funções fundamentais no atendimento integral à criança:

[...] os pais acham que o CEIM é só cuidar e que a participação não é tanta necessidade porque as crianças não necessitam de nota. É deixar o filho e cobrar se foi bem cuidado e não a aprendizagem dele (COORDENADORA CÉLIA, 2014).

[...] as mães não sabem o que acontece no centro de educação infantil. Aqui agora não é assistencialismo mais. A gente tá no centro de educação infantil, onde as crianças aprendem se elas estiverem juntas umas com as outras.

[...] a proposta aqui do centro de educação infantil não é alfabetizar as crianças. É deixar ela brincar. A gente mostra é lógico que a gente tem que mostrar e assim ela vai aprendendo (COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

[...] e tentar colocar na cabeça deles, mas o que a gente percebe assim é o cuidar mesmo né? Um lugar pra ficar e ser educado.

[...] então eu vejo assim, eu fiz uma leitura que poxa, eles pensa que vem aqui pra tomar mamadeira, tomar banho, trocar fralda, dormir um pouquinho, pra dar a hora de ir embora (PROFESSORA ELIANA, 2014).

[...] no início do ano a gente teve, cada professor com sua sala. Então a gente tentou passar sim, que eles não tão pra ser cuidado mas pra ter algum ensinamento (PROFESSORA MARTA, 2014).

Analisando os excertos é possível verificar que, na percepção dos profissionais, existe uma separação entre as atividades de cuidados e as de educação. É fato, que as atividades nas instituições de atendimento a criança pequena, histórica e culturalmente, foram relacionadas mais as questões de cuidado com a higiene, saúde e alimentação.

Tal característica está muito presente na educação infantil atual, o que não seria

problema, se houvesse a compreensão, por parte dos profissionais envolvidos no trabalho com as crianças, que as atividades de cuidados são também de cunho educacional. Existe uma necessidade de formação profissional que perceba a indissociabilidade do cuidado e da educação.

Desse modo, não há como separar esses dois elementos, que também aparecem expressos nas DCNEI (2009), no Art. 8º, parágrafo 1º, inciso I, ao tratar sobre a proposta pedagógica das instituições de educação infantil. O documento aponta que as instituições devem buscar na organização do trabalho pedagógico modos de assegurar “a educação em sua integralidade entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”.

No entanto, o que se vê na realidade é uma tentativa de ruptura com o modelo assistencial de trabalho na educação da criança pequena com ênfase nas atividades educacionais, que se traduzem em propostas pensadas e dirigidas pelo professor e que quase sempre apresentam um produto final, onde não há a valorização do processo de construção, fundamental para as crianças. A grande preocupação aparentemente está em mostrar para os pais o que a criança produziu no CEIM, conforme podemos constatar por meio do excerto abaixo:

[...] aqui nós trabalhamos com o tema família, abrangendo pai, mãe, a família, os irmãos né? Os trabalhos são todos expostos para eles estarem vendo. Também a culminância dos projetos? (PROFESSORA MARTA, 2014).

O CEIM acredita que ao planejar momentos de culminância dos projetos pedagógicos que são desenvolvidos durante o ano, estão favorecendo a participação das famílias, pois os pais são convidados a ir a instituição, assistir as apresentações teatrais e coreografias ensaiadas pelas crianças acerca de temáticas específicas que vinham sendo discutidas com os pequenos ao longo do ano. Portanto, é nestes momentos que podem contemplar as atividades expostas nas paredes da instituição e que foram “produzidas” pelas crianças.

Tal aspecto é interessante, mas, também passível de discussão, pois ao propor coreografias e apresentações teatrais, os profissionais podem submeter às crianças a longas horas de ensaio para que a apresentação possa ser feita às famílias como devolutiva do trabalho que é desenvolvido com as crianças no CEIM.

As entrevistas apontam que os pais participativos, tanto para o CEIM, quanto para as próprias famílias, são aqueles que frequentam esses momentos de culminância e/ou as festas comemorativas que ocorrem durante o ano, como páscoa, dia das mães, festa junina, dia dos pais, dentre outros. As famílias assistem as apresentações, veem as atividades expostas, porém

não demonstram o conhecimento e a criticidade necessária para refletir sobre a importância de tudo aquilo para a criança. Ou seja, se considerado este aspecto, para os grupos familiares, o trabalho é profundamente qualitativo, pois quando vão ao CEIM, ainda que esporadicamente assistir e contemplar apresentações das atividades expostas, que são pensadas e preparadas previamente pela instituição, os pais julgam que a instituição esteja “fazendo seu papel”, ao convidar as famílias para esses encontros, em muitos casos, pode ser a única vez que o pai tem contato com os adultos que atendem seus filhos na instituição.

Sobre este aspecto podemos dizer que “temos crianças que devem fazer atividades com carinho e atenção para não rasgarem ou riscarem suas atividades deixando seus trabalhos bonitos para seus pais verem e analisarem a qualidade de seus professores” (FERREIRA 2012, p.114). A pesquisadora aponta que não basta apenas expor as atividades das crianças, estas devem estar “bonitas” para serem apresentadas aos pais e, ainda, as atividades mais “bonitas” evidenciam o bom trabalho dos professores e, conseqüentemente, da instituição que será avaliado pelos pais e considerado no seu conceito geral sobre a instituição.

Nesse exemplo, percebemos que prevalece um olhar “adultocêntrico” sobre as produções das crianças, destacamos o adjetivo bonita entre aspas, pois nem sempre as crianças têm autonomia para construir sua própria atividade, pois o conceito de “esteticamente apresentável” do adulto, difere em muito das crianças. Por esse motivo as DCNEI (2009, Art. 6º) tratam de esclarecer que a educação infantil deve-se apoiar nos princípios éticos, políticos e estéticos. Os princípios estéticos devem valorizar as produções possíveis às crianças, ou seja, o produto final deve, verdadeiramente, ser de autoria delas, com significados próprios e se for o caso, este significado pode ser explicado ao adulto na relação de interação que estabelecem entre si.

Ao respeitar e valorizar as produções infantis, os adultos, no caso os profissionais do CEIM, aceitarão com mais tranquilidade o fato de as crianças amassarem, rasgarem ou sujarem suas atividades, pois tais atitudes são inerentes ao comportamento principalmente das crianças muito pequenas que estão em período de descobertas e novas experiências. Todas as suas experiências vão se modificando a partir das interações com as pessoas e os espaços que ela participa.

Neste aspecto de atividades pensadas para a família ver ou assistir temos situações onde nas coreografias ensaiadas, as crianças apenas repetem gestos e movimentos ditados pelos adultos muitas vezes, reproduzindo, ao invés de criar seus próprios gestos e movimentos.

Do mesmo modo, as atividades xerocopiadas e expostas à apreciação da família. Tal

prática de dar às crianças a cópia de um desenho pronto, para ser colorido, é recorrente ainda que a mesma tenha as condições plenas de construir, a seu modo, o seu próprio desenho. Ao refletirmos sobre as respostas evasivas dadas pelos profissionais dos CEIMS e relacionadas ao cuidar e o educar podemos perceber, que tal fato reflete nas práticas pedagógicas cotidianas, executadas aparentemente, sem nenhuma reflexão crítica especialmente acerca do impacto que podem causar nas crianças.

Outro aspecto da entrevista nos aponta que ao serem indagadas a respeito das percepções que as famílias apresentam sobre a função do CEIM. Os profissionais foram unânimes em dizer que os grupos familiares olham o CEIM apenas como um espaço onde as crianças serão cuidadas. De fato, essa afirmação foi constatada nas entrevistas com as famílias, como se pode ver na citação abaixo:

[...] é nesse sentido mesmo. É agasalhar, tirar as crianças da rua? As crianças ficam, as vezes a gente não tá dentro de casa com os filhos, os filhos ficam na rua e estando aqui, tá em casa. É a mesma coisa de tá em casa. Tá brincando com outras crianças, tá estudando, tá aprendendo, tá se alimentando na hora certa, tomando água, tomando remédio, tudo na hora certa. Então eu acho que é isso (AVÓ NAIR, 2014).

[...] primeiramente de tá acolhendo nossos filhos? Por que é tão difícil você deixar seu filho! É muito bom você vai deixa seu filho num lugar que você vai sair dali e vai ficar com seu coração tranquilo sabendo que a criança tá bem atendida. Ela se alimenta bem, tanto é que ela é gordinha, ela come bem, come aqui come em casa, então é isso (MÃE- PAULA, 2014).

Podemos deprender dos excertos que a percepção das famílias caracteriza o CEIM como um local seguro, protegido e onde podem deixar seus filhos, enquanto trabalham. Se considerarmos a formação escolar das famílias é compreensível que não percebam que a função do CEIM vai além de atender necessidades básicas de cuidados das crianças. Desse modo, quem deve mostrar, paulatinamente e no cotidiano, que atividades também são de caráter educacional, são os profissionais do CEIM, uma vez que a criança amplia e constrói conhecimentos novos.

A maioria das famílias enfatizam práticas de cuidados, pois são práticas conhecidas pelos pais que também fazem em suas casas, cada uma à sua maneira, assim sobre este aspecto podem opinar, pois é algo que conhecem, nesse aspecto, nas falas dos professores está implícita uma crítica às famílias por ainda veem a instituição educativa como espaço de atendimento assistencial. Este modo de pensar coloca o CEIM em um lugar de autoridade frente aos grupos familiares, pois as famílias não tem essa discussão, estão desprovidas destas informações, da diferença entre cuidado e educação.

Foram poucas as famílias entrevistadas que demonstraram, ainda que uma forma

confusa, que a função do CEIM perpassa por aspectos educacionais:

[...] como é que se diz; não é creche mais é um centro de educação é quase uma escolinha pros pequenos, não é creche mais. Dá o ensinamento, porque a educação vem de casa, daí aqui eles ensinam o caminho pra ir para escola eu acredito? (MÃE ANA, 2014).

[...] desde o começo eu gostei porque meu filho aprendeu a falar aqui. Ele chega em casa, ele canta, faz as numeração. Tudo o que ele aprende aqui chega em casa falando. As vezes eu não entendo por que ele tá falando meio enrolado ainda. Aí eu chego aqui no outro dia; Não! É que a gente ensinou sobre tal coisa. Então isso é legal eu gosto muito, me ajudou bastante com relação a educação dele (MÃE SATINE, 2014).

Fica claro que as mães em questão, reconhecem que o CEIM propõe atividades junto as crianças que vão além dos cuidados, mas não sabem ao certo como se configuram as relações entre cuidado e educação de modo complementar. Importa destacar que a família não necessariamente precisa deste conhecimento, mas os profissionais precisam ter clareza da função do CEIM.

Os fragmentos abaixo mostram o que é conversado, quando possível, entre professoras e pais:

[...] os pais que chegam depois das sete a gente conversa, dai fala se a criança passou mal em casa; ah essas coisas assim? Em relação à roupa se está faltando. Agora estamos na retirada das fraldas, já as duas últimas crianças tá faltando, então a gente tem que tá faltando. Então a gente tem que tá pedindo pra tá mandando mais roupa (PROFESSORA MARTA, 2014).

[...] eu vejo que a relação da família, ela não deve ser somente na questão do cuidar? Às vezes a gente conversa bastante sobre cuidar? Sobre a orientação de medicação, bem estar físico (PROFESSORA ELIANA, 2014).

O CEIM relata que as famílias desconhecem a função da instituição de educação infantil na atualidade e implicitamente critica as famílias pela desinformação. Sob este aspecto se revela uma ambiguidade. Conforme os depoimentos das professoras, ao interagirem com os pais, as conversas sempre estão relacionadas apenas aos cuidados com a criança, sem a preocupação de explicar que tais práticas são também educacionais.

Em diversos momentos durante as entrevistas, os depoentes deixaram claro que o CEIM apresenta uma característica civilizadora, que reflete no modo com que interagem com as crianças e suas famílias. A instituição de educação infantil organiza sua prática pedagógica objetivando a construção e ampliação dos saberes das crianças nas mais diversas áreas do conhecimento, porém é inegável que favoreçam também a construção de valores morais e comportamentos como respeito, bondade, generosidade e também bons modos, etiqueta e boa

educação. Comportamentos construídos ao longo do tempo e que são tidos como adequados à convivência social. Desse modo, desde sua mais tenra infância a criança é pressionada a adequar-se aos padrões socialmente aceitos e que com o tempo se naturalizam. Nesse sentido, a escola e o CEIM exercem uma significativa influência nesse processo, conforme Sarat (2011, p. 21):

Seria o tempo de civilizar o/a menino/a pensando a civilização como um processo que tem suas direções definidas pelos grupos sociais, no caso das crianças em estreita relação de poder geracional, se considerarmos que as crianças são cotidianamente expostas a experiências com os indivíduos ‘mais velhos e mais poderosos’ que têm a responsabilidade de inseri-las socialmente.

É possível depreender que os adultos, no caso profissionais do CEIM, por meio de suas práticas, podem incutir nas crianças os comportamentos socialmente aceitáveis no grupo da instituição, considerando que também estes indivíduos adultos foram formados a partir de tais valores e que, conscientemente ou não, alguns deles acabam sendo reproduzidos em seu cotidiano relacional de trabalho.

Sobre a questão tomamos como exemplo um dado coletado em nossa pesquisa empírica, no qual constatamos que os CEIMS têm a prática de rezar com as crianças pela manhã, ou antes das principais refeições, e os professores se revezam na organização desses momentos. Em uma das entrevistas gravadas na instituição é possível ouvir ao fundo as crianças rezando a oração do “Pai Nosso” (observou-se que a forma como estava sendo proferida, é o modo de rezar na igreja católica). Em conversa com a coordenadora do CEIM, indagamos sobre os momentos de oração coletiva:

A coordenadora acha importante fazer a oração para o início do dia, porém tem que cuidar para não se tornar mecânico. É importante por que tem criança que não frequenta a igreja. É importante colocar que existe um Deus, que não está presente, mas que vê o que estamos fazendo (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Analisando o depoimento da coordenadora de uma forma crítica, nos perguntamos como a gestão de uma instituição de educação infantil pública, legalmente laica, permite práticas de cunho religioso, e ainda, que sejam representativos somente de uma vertente religiosa. Conforme descrito em nossas análises, ao interagir com a criança deixamos também nossas marcas, atitudes, parte do que somos, portanto a coordenadora deixou bem claro em seu discurso que acredita em um deus e que todos devem acreditar. Ou seja, o CEIM deve mostrar para a criança a existência de um deus, no entanto, com ou sem intencionalidade, a instituição, representada na sua fala está desrespeitando a pluralidade de crenças que existem,

ou não, na realidade as quais as crianças estão imersas.

Não é função do CEIM, apresentar perspectiva religiosa alguma, enfatizar a existência de deus, ou mesmo fazer oração com as crianças. A religiosidade é parte da educação familiar, respeitadas as garantias legais das instituições confessionais, os CEIMS são instituições públicas e laicas.

Sobre tal aspecto a partir da teoria de Norbert Elias (2000), podemos dizer que existe uma relação de poder no interior das instituições que estigmatizam as famílias que não frequentam nenhuma igreja. É provável que a projeção desse tipo de pensamento, por parte dos profissionais do CEIM se confunda, em certa medida, com suas histórias de vida. As professoras em geral são muito religiosas transferindo suas crenças e projetando-as nas práticas.

Outro aspecto que acreditam é que por conhecerem os problemas sociais e estruturais que as famílias enfrentam, possam adotar a prática da oração como um modo de favorecer alguma formação humana, no entanto uma formação controladora e repressora, pois as crianças são levadas a crer na existência um deus que “vê tudo o que fazemos”, sendo então necessário pensar duas vezes antes de agir de modo a causar a reprovação divina. Tal medida é extremamente coercitiva e utilizada como forma de controlar as crianças.

A coordenadora também citou que em 2014, uma freira foi convidada para ir ao CEIM falar sobre um movimento intitulado “Paz e Bem”, lema utilizado pelos religiosos da ordem franciscana. A proposta foi aproximar as crianças e a comunidade de princípios cristãos, no intuito de que se tornem disseminadores de “paz e a harmonia”. A oração é utilizada como uma tentativa de controle sobre as crianças e suas famílias, além de um elemento de coerção e ajustamento de condutas.

A perspectiva religiosa pode parecer aos adultos um antídoto contra a realidade vivida por algumas crianças que estão em situação de risco e violência e que são atendidas pelos CEIMS, pois tais práticas são recorrentes na maioria das instituições, sejam elas confessionais ou não. De acordo com Gebara (2014, p.01);

Para uma criança em ambiente familiar, ou participando de um grupo social, onde castigos físicos corporais, intimidação, brutalidade são componentes dos dia a dia é difícil para ela identificar, quando a convivência com outros grupos sociais, nas escolas, por exemplo, que esses atos possam ser vistos com repulsa.

Essa discussão é muito oportuna se considerarmos algumas histórias de vida das crianças atendidas nas instituições de educação infantil da nossa pesquisa. Suas famílias estão

inseridas em contextos sociais onde são expostas a várias situações adversas como, por exemplo, uso de drogas, álcool em excesso, violência doméstica física e simbólica, que fazem parte da rotina de muitas crianças.

As próprias práticas culturalmente consolidadas de cuidado e educação das crianças divergem nas formas como atua o CEIM. Comportamentos que para os profissionais são atitudes simples de bons de modos, como sentar-se à mesa para comer, não falar com a boca cheia, ou ainda comportamentos importantes para o convívio social, como não fazer as necessidades fisiológicas em qualquer lugar, ou não bater nos colegas passam a ser um desafio, tanto para as crianças, acostumadas a agir de maneira muito própria em seu espaço de convívio familiar, quanto para o CEIM, que acaba assumindo um papel civilizador das crianças e de suas famílias.

Ao falarmos de desafio nos referimos ao fato de que o CEIM se traduz em um espaço coletivo, onde tanto a criança, quanto os adultos confrontarão, conforme Gebara (2014), com diferentes comportamentos, oriundo de diversos núcleos familiares. Nesse contexto, mesmo buscando conhecer características específicas de cada grupo, o CEIM não aceita nas crianças comportamentos que não sejam comumente aceitos pela maioria das pessoas. Para exemplificar, ainda que em casa ela tenha determinados comportamentos no CEIM ela não poderá comer com a boca aberta, urinar nas paredes, andar nua pelos corredores, estes comportamentos passam a ser questionados pela instituição de educação infantil e a criança é levada a perceber que, tais atitudes não são corretas, tampouco desejáveis para uma vivência coletiva fora do ambiente familiar.

Por outro lado, as famílias acreditam que o CEIM pode, de fato, agregar conhecimentos e comportamentos novos à criança. Vejamos fragmentos retirados das entrevistas que demonstram o lugar que ocupa a instituição de educação infantil neste processo. A função do CEIM na opinião de alguns familiares.

[...] eu acho que na disciplina, na questão assim no horário da criança. Meio que parte da educação da criança, ou praticamente quase que parte inteira por que igual a minha filha, ela fica o dia inteiro aqui então ela, a educação maior que ela tem tá sendo aqui em questão de horário, disciplina tudo (MÃE- SAMARA, 2014).

[...] educar, disciplinar. Dar limites para criança. Ensinar o que é sim e o que é não, não é? (MÃE LÚCIA, 2014).

[...] dai elas vem aqui pra aprender o que é o certo e o que errado (MÃE PAULA, 2014).

[...] eu acho que é pra ensinar, por que quem educa é pai e mãe. É logico que vai ajudar a gente na educação, mas eu creio que é pra ensinar. Eles vão ensinar como a criança toma banho, como comer. Eles aprendem mais aqui do que com a gente em

casa [...] Educação falo num modo de tratar as pessoas. É lógico que aqui também, mas a gente todos eu acho que é de casa que vem, porque vê pai e mãe como trata em casa eles vão reagir aqui, ou na escola, na faculdade não sei eu penso assim (MÃE- RENATA, 2014).

Depreende-se dos fragmentos acima, que as famílias percebem as instituições educativas como espaços onde as crianças terão acesso a novos conhecimentos, principalmente relacionados às regras de convivência coletiva. A palavra disciplina aparece nos discursos e pode interpretada de duas formas. O CEIM conta com uma rotina predefinida, onde há horários, por exemplo, para cada atividade, cabendo às crianças adequarem-se.

O verbo disciplinar foi também utilizado pelas famílias como sinônimo de ajuste de condutas, ou seja, através da imposição de limites às crianças, aonde as mesmas vão assimilando o que é certo e o que é errado. A esse respeito, nos coloca Barbosa (2007) que nas instituições de educação formal, como é o caso do CEIM. São apresentados às crianças conhecimentos tidos como legítimos, que terminam desqualificando o modo como as crianças são educadas pelas suas famílias. É possível que as famílias assumam uma postura passiva diante do CEIM, pois o veem como um meio de inserção social de seus filhos.

A esse respeito o CEIM “tem sido uma instituição social para veicular, de forma homogênea a cultura considerada legítima e para desconsiderar as culturas não legítimas”. (LAHIRE, 2006 *apud* BARBOSA, 2007, p. 3). Considerando os dados coletados e partindo da interpretação da citação, em diversos momentos os CEIMS pesquisados se sobrepõem ao modo como a famílias educam os filhos, apresentando maneiras de interagir com a criança no espaço familiar. Vejamos fragmentos extraídos das entrevistas com as coordenadoras dos CEIMS Maria Auxiliadora e Albertina.

Mãe quem é de vocês que senta com o filho para fazer uma leitura. A gente está com a “malinha viajante” para a criança e tem os livrinhos. Mãe você está sentando com seu filho para ver e ouvir a historinha dele e contar. Elas disseram que não. Então eu disse que começassem a fazer isso porque essa prática vai deixar as crianças mais felizes (COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

Os pais são estimulados a sentarem-se com as crianças para fazer leitura, porém em se tratando dos grupos familiares de nossa pesquisa, a maioria dos indivíduos tem pouca escolaridade, o que pode ser um elemento que influencia no baixo incentivo à leitura, pois se em suas casas não têm o hábito de ler, como estimular os filhos a essa prática?

É possível que por estar socialmente consolidada, a importância da leitura passa a ser legitimada pelo CEIM, que incentiva as crianças a ler, entretanto não se preocupa em saber se as famílias têm essa prática como parte do cotidiano. A esse respeito conforme nos coloca

Barbosa (2007, p. 8), “compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir e escutar seus gostos e suas preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”. Conforme o apontamento feito pela pesquisadora, é possível questionar se, de fato, os conhecimentos produzidos dentro das instituições educativas são verdadeiramente legítimos, uma vez que descaracterizam muitos dos grupos familiares, que na verdade, deveriam ser valorizados e respeitados em sua individualidade e características próprias.

Ao concluir esse capítulo, gostaríamos de deixar registrado que outros elementos evidenciaram a relação de interdependência entre famílias e CEIMS, mas não puderam ser discutidos neste trabalho, porém certamente serão fonte de pesquisa e reflexão para nossas futuras investigações e poderão auxiliar a todos os envolvidos no trabalho com as crianças pequenas a problematizarem os pormenores que constituem o todo relacional entre famílias e CEIMS.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante nossa pesquisa procuramos refletir sobre as relações de interdependência entre as famílias e o CEIM e problematizando as relações entre os indivíduos que compõem essas instituições sociais, tentamos compreender, apesar da complexidade, na qual as relações são estabelecidas no cotidiano dos CEIM, de que modo os depoimentos dos sujeitos são pensados e proferidos como uma tentativa de atenuar as relações de poder que uma instituição exerce sobre a outra.

O lócus da pesquisa foram dois centros de educação infantil públicos da cidade de Dourados MS, onde foi possível, a partir do diálogo com professores, coordenadores e também pela leitura de documentos internos das instituições, verificar de que modo é estabelecida a relação com as famílias das crianças que frequentam os CEIMS. Por outro lado, foi possível conversar com as famílias, para também problematizar o modo como interagem com as instituições governamentais, tornando-se parte importante no processo de cuidados e educação das crianças pequenas.

A análise de dados revelou que, embora haja muitos trabalhos que discutem a relação entre família e educação infantil, existe ainda uma significativa dificuldade no desenvolvimento de um trabalho em parceria e que efetivamente se complemente, sem que uma funcione como substituta da outra, pois suas funções, embora sejam similares em alguma medida, são distintas quando falamos de uma instituição formal de educação, que é o caso dos CEIMS.

Foi possível identificar os encontros e desencontros entre indivíduos interdependentes e que, pelo fato de estarem vinculados a uma grande teia de relações, estão constantemente produzindo relações de poder que nos foram apresentadas das mais variadas formas, ao cruzarmos os dados coletados em nossa pesquisa de campo.

Durante os itinerários desse trabalho buscamos apresentar as instituições as quais estávamos nos referindo e apresentamos alguns elementos relacionados à história das mesmas. Tanto a família, quanto a educação infantil, hoje primeira etapa da educação básica, passaram por diversas transformações ao longo da história até chegarem ao seu formato atual.

Não tivemos o objetivo de discutir modelos familiares, no entanto foram citados alguns modelos que hoje se apresentam como realidade às instituições de atendimento à criança pequena e que, em grande medida, trazem à tona a dificuldade dessas instituições em acolher, respeitar e trabalhar com a pluralidade organizacional de muitos dos núcleos

familiares da atualidade.

Os grupos familiares com os quais trabalhamos apresentam uma organização estrutural variada. Foi possível verificar que existem crianças que vivem apenas com a mãe, por que o pai está preso ou o casal se separou, outras que vivem apenas com a avó, ainda aquelas que moram somente com a mãe. Além dessas formas de organização, houve também lares formados por famílias recompostas. Foi possível observar que a forma estrutural das famílias influencia no modo como o CEIM interage com as mesmas.

Aparentemente, para os profissionais, existe um modelo idealizado de família que é tido como o adequado à educação das crianças. As falas deixaram transparecer que os núcleos familiares tidos como “desestruturados” pelos profissionais, tem mais dificuldade de interação com o CEIM, que, por sua vez, termina estigmatizando as famílias que não se enquadram no perfil socialmente aceito para estes grupos. Nesse aspecto foi possível perceber nitidamente a relação de poder existente entre os CEIMS e as famílias e essa percepção se deve, mais especificamente, a reflexão feita a partir da teoria de Elias (2000), que trata de demonstrar que quando as relações de poder são muito intensas, terminam estigmatizando um dos grupos.

Percebemos que em diversos momentos os CEIMS se colocam numa posição de superioridade frente às famílias, que por necessitarem do atendimento oferecido terminam acatando normas e regras, quase sempre de forma passiva. São vários os elementos de coerção, alguns explícitos outros simbólicos, que impulsionam movimentos na balança de poder que, embora instável, acaba favorecendo o CEIM, como mostramos em nossas análises.

As relações entre CEIMS e famílias são construídas de forma tensa, embora em muitos dos depoimentos, os indivíduos que compõem essas instituições, tal foto tenha aparecido de forma velada. Em diversos momentos, tanto as coordenações, quanto os professores, enfatizaram a importância da família no cotidiano do CEIM, porém para os indivíduos e, nesse caso, tanto para o CEIM, quanto para as famílias, o conceito de participação resume-se em frequentar as reuniões pedagógicas semestrais, ou as festas em datas comemorativas, como dia das mães, pais e etc.

Vale a pena ressaltar, que ao priorizar a presença dos pais em datas pontuais, a intenção dos CEIMS é também mostrar para as famílias as atividades que são desenvolvidas pelas crianças. Ao valorizar o “produto final”<sup>23</sup>, mostrado, quase sempre através de atividades xerocopiadas, estéreis e pouco criativas, desprivilegia-se o processo de construção por parte das crianças, onde as mesmas têm a oportunidade de desenvolver sua criatividade e

---

<sup>23</sup> Atividades que as crianças produzem e que são expostas nos corredores dos CEIMS para apreciação das famílias e demais membros da comunidade, em eventos promovidos pelas instituições.

autonomia.

Ao frequentar eventos e reuniões, os pais consideram-se participativos e os CEIMS, ao proporem momentos como esses, consideram-se abertos a participação das famílias, entretanto, no que se refere à participação cotidiana, esta se resume na “entrega” da criança no portão, ou quando muito, na porta das salas de atividades, onde a possibilidade de diálogo com as/os professoras/es é mínima, ou mesmo inexistente, uma vez que os profissionais chegam as sete horas da manhã, quando muitos dos pais já têm deixado a criança sob a responsabilidade da estagiária.

Outro aspecto que foi discutido em nosso trabalho, está relacionado às instituições de educação infantil, que mesmo contando com documentos importantes e esclarecedores sobre a prática pedagógica cotidiana com as crianças, como as DCNEI, precisam ainda discutir o conceito de *cuidado e educação*. A pesquisa mostrou que mesmo contando na atualidade com várias pesquisas que discutem a temática, o conceito não está claro para os profissionais, já que em todos os momentos, durante as entrevistas foi feita a separação, entre momentos onde a criança é cuidada e outros em que a mesma tem acesso à propostas de atividades de caráter educacional.

Ao desenvolver atividades como banhos, por exemplo, os profissionais devem saber que esses momentos podem ser ricos em trocas afetivas, importantes para as crianças pequenas, além de possibilitar a ampliação de conhecimentos que vão desde os cuidados com o corpo, à importância da água, ao não desperdício. Onde também é possível estimular a criatividade e a imaginação, por meio das histórias que podem ser contadas durante as atividades de higienização.

As ações de cuidado só se traduzem em atividades educacionais se forem problematizadas pelos profissionais, para isso é necessário pesquisa, leitura e reflexão cotidiana, especialmente da DCNEI e de tantos outros documentos que podem ser usados como base para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo nas instituições de educação infantil.

Com relação à percepção das famílias a respeito da educação infantil foi possível verificar, por meio das entrevistas, que apesar da educação da criança pequena, especialmente após a Constituição Federal de 1988, estar sendo discutida, de modo a tornar indissociáveis os aspectos de cuidados e educação da criança, a maioria das famílias, se mostrou preocupada apenas em saber se os filhos estão sendo atendidos nas necessidades relacionadas à adequada higienização, alimentação e sono, evidenciando que ainda é atribuído à função do CEIM, características assistenciais e que hoje a educação infantil tenta, com pouco sucesso, diluir por

meio de suas práticas, já que como apontamos acima, mesmo os CEIMS ainda têm dúvidas quanto à sua função principal.

Outro aspecto importante que gostaríamos de destacar, é que grande parte das famílias entrevistadas, apontou o elemento “tempo”, como fator que dificulta uma relação mais próxima com o CEIM. Percebemos, na verdade, que para os grupos familiares em questão, se seus filhos estiverem sendo bem cuidados, não há necessidade de preocupação com a presença no cotidiano, por isso e, considerando as várias redes de interdependências existentes e que as famílias estão inseridas, a parcela de tempo que seria direcionada à presença no CEIM, acaba sendo diminuída, pois tal presença tem pouca importância aos olhos dos familiares, se comparadas com as relações de trabalho por exemplo. Isso revela a percepção acrítica desses grupos familiares com relação às atividades desenvolvidas pelos CEIMS.

Ao concluir, acreditamos que esta pesquisa aponta aspectos importantes para discussão relacionados ao trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. Acreditamos também, que ao pensarmos com Norbert Elias nas relações estabelecidas entre os atores sociais com os quais pudemos interagir, foi possível adquirir um olhar diferenciado que, pode tornar mais equilibrada as relações de poder entre os indivíduos que compõem essas duas importantes instituições sociais, partilhando dos cuidados e da educação das crianças pequenas.

A teoria verdadeiramente reverberou na experiência empírica que tivemos, favorecendo a discussão das relações entre os indivíduos e nos levando ao entendimento de que tais relações estão sempre em movimento e são impulsionadas por vários fatores. Ao fazermos estas considerações finais, quisemos evidenciar justamente essa mutabilidade na forma como os indivíduos interagem e vão estabelecendo redes de interdependências cada vez mais amplas e complexas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália. Educação Infantil no século XIX. In: *História da Infância e da educação Infantil*, UFMS, 2006.

ARIÉS, Phelippe (1914-1984). *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, M. C. Silveira, *Culturas escolares, culturas de infância, e culturas familiares: As socializações e escolarização no entretecer destas culturas*. Campinas, Vol. 28, n.100-Especial, p. 1059-1083, outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BILAC, Dória Elizabete. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, Brant [et al.] *Família Contemporânea em debate*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do Adolescente*. Lei nº 8069, de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394, de 20º de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 2009.

CAMPOS, M. Malta, *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil*. Por uma política do profissional da educação infantil: Brasília: MEC, 1994.

CAMPOS, M. Malta, Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas*. Org. Cruz, S. H. Vieira, SP: Cortez, 2008.

CARVALHO, M do Carmo Brant, O lugar da Família na Política Social; In: *A família contemporânea em debate*. Orgs: CARVALHO, M do Carmo Brant. Ed. Cortez. 3ªed. SP. 2000.

CEIM. Albertina. *Ata de reunião de pais*. Livro nº1 de 2006.

CEIM, Maria Auxiliadora. *Ata de reunião de pais*. Livro nº3 de 2007.

CERISARA, Beatriz. Educar e Cuidar: Por onde anda a educação infantil? In: *Perspectiva: Temas e debates*. Florianópolis Ed. UFSC/NUP/CED, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Goulart; PALHARES, Silveira (Orgs.). *Educação Infantil Pós LDB: Rumos e Desafios - polêmicas de nosso tempo*. Cidade: Autores Associados, 1999.

CRUZ, S. H. Vieira, Fala Menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. Org. CRUZ, S. H. VIEIRA. In: *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas*. SP: Cortez, 2008.

DIAS, M. L. *Vivendo em família: Relações de afeto e conflito*, 2. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

ELIAS, Norbert. *La Civilización de los padres y otros ensayos*. Traducción al castellano de Vera Weiler, profesora de La Universidad Nacional de Colombia, Grupo Editorial, 1998.

\_\_\_\_\_. O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II. 1993

\_\_\_\_\_. *A sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. *Processo civilizador: Uma história dos costumes*. Vol.1. Rio de Janeiro. Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Sociologia*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. *Sobre o Tempo*. RJ: Jorge Zahar.Ed. 1998.

ELIAS, Norbert. *Estabelecidos e outsiders*. Sociologia das relações de poder a partir das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, Ed. 2000

\_\_\_\_\_. *A civilização dos pais*. Revista sociedade e Estado, Volume 27 número 3-setembro/dezembro, 2012.

FERREIRA, M. Eliana. *Você parece criança. Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas*. Dourados MS, UFGD, 2012.

FLICK, W. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FROEBEL, Frieddrik, *In: ALMEIDA, A Educação Infantil no século XIX*. In: *História da Infância e da educação Infantil*, UFMS, 2006.

GEBARA; LUCENA, Norbert Elias, poder e cotidiano. *Revista Alesd*, Curitiba, v.1, n.1, p.56-66, setembro de 2011.

GEBARA, Ademir, *Violências e Percepções: A escola como local privilegiado*. PVNS-CAPES UFGD.

GÉLIS, Jacques. A individualização da infância. In: ARIÈS, Phelippe; CHARTIER, Roger (orgs). *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo Companhia da Letras, 1991, p.311-330.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Trad. Sandra Regina Netz.4.ed. Porto Alegre: Aritmed, 2005.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas. 6º Edição. SP, 2008.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

HENRIQUES, M. E. Oliveira, *Relação creche família/ Uma visão Sociológica*. Univesidade do Minho. Junho de 2009.

KALOUSTIAN; FERRARI. *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília; DF: UNICEF, 1988.

KISHIMOTO, Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. MEC. 2010.

KUHLMANN JR. Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação. 2010.

\_\_\_\_\_. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LASCH, *Apud*, BILAC, Dória Elizabete. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, Brant [et al.] *Família Contemporânea em debate*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M. das Graças. *A relação ente a família e a creche pública no cuidado e educação das crianças*. Campinas. SP, 2011.

PARSON In: TEIXEIRA, Geiliane. *A relação família-escola na perspectiva da família*. Dourados. MS: UFGD, 2013.

PASCHOAL, de Gomes M. História da educação infantil no Brasil: Avanços retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n° 33, p. 78-95, março. 2009.

PROJETO, Político Pedagógico. CEIM Maria Auxiliadora. 2010.

PROJETO, Político Pedagógico. CEIM Albertina. 2007.

REDIM, Martins Marita. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CAVALHO, Almeida. (Orgs.). *Teoria e Práticas na Pesquisa com Crianças- Diálogos com Corsaro*. Ed: Cortez. São Paulo, 2009.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Brant [et al.] *Família Contemporânea em debate*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAMARA, Eni. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAMBRANO, M. Taciane. Relação instituição de educação infantil e família: In: ANGOTI, M. (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* 3. ed. Campinas-SP: Alínea, 2010.

SANTOS, Reinaldo, o papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária: Uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In: GOETTERT, D. Jones; SARAT, M. (Orgs.). *Tempos e espaços civilizadores: Diálogos com Norbert Elias*. Dourados MS: UFGD, 2009.

SANTOS; TEIXEIRA, A relação família-escola na perspectiva da família. In: KAPLAN e SARAT (Orgs.). *Educação, Subjetividade e diversidade: pesquisas no Brasil e a Argentina*. Londrina: UEL, 2014.

SARAT, Magda. Educação da Infância: pesquisas no Brasil e na Argentina. In: KAPLAN e SARAT (Orgs.). *Educação, Subjetividade e diversidade: pesquisas no Brasil e a Argentina*. Londrina: UEL, 2014.

\_\_\_\_\_. Histórias de Infância, Memórias de escola e suas implicações à educação infantil. In: ROGRIGUES Elaine. *História da Criança e da Educação Infantil*. 1. ed. Maringá: UEM, 2009.

\_\_\_\_\_. Relações entre gerações e processos civilizadores. In: GOETTERT, D. Jones; SARAT, M. (Orgs.). *Tempos e espaços civilizadores: Diálogos com Norbert Elias*. Dourados MS: UFGD, 2009.

SARTI, A. Cynthia. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Brant [et al.]. *Família Contemporânea em debate*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TIRIBA, Lea. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e família. In: *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa. São Paulo: Atlas, 1995.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre a Sociologia e a História da Educação. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Org.) *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WAIZBORT, Leopoldo. Elias e Simmel. In: *Dossiê Norbert Elias*. São Paulo: EdUSP, 1999.

WOUTERS, Cas. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

# **ANEXOS**



## QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS

### IDENTIFICAÇÃO:

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

### 1. Qual o seu estado civil?

- Solteiro/a.
- Casado/a.
- Separado/a, desquitado/a, divorciado/a.
- Viúvo/a.
- Outro.

### 2. Você já foi casado, ou viveu junto com outra pessoa?

- sim;
- Não;

### 3. Caso você tenha companheiro/a citar:

Nome do Companheiro/a: \_\_\_\_\_

Grau de instrução do companheiro/a:

- Não Alfabetizado  Ensino Fundamental Completo  Ensino Fundamental Incompleto  Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo  Técnico de Nível Médio  Curso Universitário  Pós-graduado

### 4. Quantos filhos você tem?

- Nenhum.
- Um.
- Dois.

- Três.
- Quatro ou mais.

**5. Tem filhos de outras Relações?**

- Sim;
- Não;

**6. Diga a quantidade de pessoas que moram na sua casa a partir da classificação abaixo:**

- A- Crianças (de 0 a 12 anos incompletos) /Quantas:\_\_\_\_\_
- B-Adolescentes (dos 12 anos completos aos 18 anos incompletos) /Quantos:\_\_\_\_\_
- C-Jovens e Adultos (dos 19 aos 59 anos incompletos) /Quantos:\_\_\_\_\_
- D-Pessoas Idosas (a partir dos 60 anos de idade) /Quantas:\_\_\_\_\_

**7. Como você se considera?**

- Branco/a.
- Negro/a.
- Pardo/a.
- Amarelo/a, (de origem oriental).
- Indígena ou de origem indígena

**8. Qual o seu nível de escolaridade?**

- Não Alfabetizado Ensino Fundamental Completo  Ensino Fundamental Incompleto  Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo Técnico de Nível Médio  Curso Universitário  Pós-graduado

**9. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)**

- Até 1 salário mínimo.
- De 1 a 2 salários mínimos.
- Acima de 3 salários mínimos.

**10. Você está inserido/ participa de Programas Sociais ou serviços socioassistenciais?**

- Não  Sim

Se sim, assinale qual (is) ou indique:

- Loas  Bolsa Família
- PROJOVEM  CRAS
- Vale Renda  Auxílio Reclusão
- Outros

**11. Seu filho (a) está matriculado em algum CEIM ?**

- Sim
- Não

Se sim, você considera a inserção de seu filho nessa Instituição de Educação Infantil:

- Justa  Sorte  Fruto de relacionamento ou amizade  Conhecimento/parentesco

**12. Essa instituição foi sua primeira opção?**

- Sim  Não

**13. Existe alguma outra instituição/ CEIM de sua preferência?**

- Sim
- Não

Se sim, qual foi o motivo de não conseguir a vaga para o seu filho/a?

- Super lotação  não conseguiu ,pois não mora próximo á instituição
- outros

**14. Você considera o atendimento prestado a seu (s) filho/as de boa qualidade?**

- Sim  Não  Parcialmente

**15. Dos itens abaixo, qual deles você gostaria de ter mais retorno/informações do CEIM?**

- Parte Pedagógica  Professores  Coordenação  Alimentação
- Eventos  Amigos de seus filhos  Nenhum

**16. Você acha importante a participação da Família no CEIM ?**

- Sim  Não

**17. O CEIM propicia a presença dos pais:**

- cotidianamente.
- esporadicamente;
- não propicia.

**18. Você considera as atividades de cuidados e educação realizadas pelo CEIM satisfatórias?**

Sim  Não

**19. Na sua opinião o CEIM tem como função:**

- cuidar bem das crianças;
- educar (transmitir conhecimentos básicos preparando a crianças para a escola);
- cuidar e educar as crianças.

**20. Como é a sua relação com os/as professores/as de seu filho/a?**

- uma boa relação;
- poderia ser melhor;
- não conversa com a professora;
- não conhece a professora

**21. Como é a sua relação com a coordenação do CEIM?**

- uma boa relação;
- poderia ser melhor;
- não conversa com a coordenação;
- não conhece a coordenação;

**22. Você sabe o que significa projeto político pedagógico?**

Sim  Não

**23. Você foi convidado a participar do projeto político pedagógico do CEIM de seu filho/a?**

Sim  Não

**24. Você se considera participativo no CEIM?**

- sim;
- não;
- participa pouco;

**25. Ao levar seu filho (a) ao CEIM você entra e conversa com os/as professores/as?**

- sempre;
- as vezes entra;
- nunca tem tempo para isso;
- não é permitida a entrada;

**26. Qual a sua opinião sobre as reuniões marcadas pelo CEIM?**

- São ótimas  Necessárias mas não tem tempo para participar
- Não resolvem os problemas  Demonstra o interesse do CEIM
- não há reuniões

**27. O que é discutido nas reuniões?**

- o comportamento das crianças;
- eventos e promoções;
- projetos do CEIM;
- nada de importante

**28. Você é convidado para conversas individuais no CEIM?**

- sim;
- não;

**29. O que é conversado nesses momentos?**

- assuntos relacionados ao comportamento da criança;
- sobre festas e promoções;
- fazem uma avaliação do trabalho desenvolvido pela instituição.

**30. Dentre os pontos expostos abaixo, quais dificultam mais a sua participação no CEIM de seu filho (a)?**

- Horário de trabalho dos pais  Datas das reuniões e atividades
- Horário das reuniões  Poucos eventos que contem com a participação dos pais
- Comunicação precária entre a instituição e os pais

**31. Se acaso você tiver preferência por outro CEIM que não seja o do seu filho. Explique o porquê?**

---

Assinatura



### **ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO APLICADO AS FAMÍLIAS.**

- 1- Você acha que é importante a participação da família dentro da instituição educativa?
  
- 2- Você se considera participativo/a?
  
- 3- Com que periodicidade são feitas as reuniões de pais no CEIM onde seu filho/a estuda?
  
- 4- Você acha que o CEIM em que seu filho/a frequenta favorece a participação das famílias em seu cotidiano? De que forma?
  
- 5- Como é o seu relacionamento com as professoras/es?
  
- 6- Em sua opinião, qual é a função do CEIM?

**OBS:** Essas foram perguntas norteadoras do diálogo entre o pesquisador e as famílias, porém outras questões foram surgindo à medida que a conversa acontecia e que foram devidamente degravadas, utilizadas em nossas análises e arquivadas.



## **ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO APLICADO AS PROFESSORAS/ES**

- 1- Você acha que é importante a participação da família dentro da instituição educativa?
- 2- Você considera que há parceria entre o CEIM e a família? Como acontece essa parceria?
- 3- Você favorece atividades pedagógicas onde as famílias são convidadas a participar? Como se relaciona com as famílias nesses momentos?
- 4- O que costuma ser conversado com as famílias cotidianamente, quando vem trazer e buscar a criança, por exemplo?
- 5- Os pais costumam permanecer no CEIM por algum tempo quando vem deixar ou buscar a crianças?
- 6- Você acha que os pais desse CEIM são participativos?
- 7- Você acha que existem elementos que dificultam a participação dos pais no cotidiano do CEIM?
- 8- Como é a relação que você estabelece com os pais?
- 9- Como você acha que os pais veem o CEIM?
- 10- Você conversa com os pais sobre o conceito de “cuidar e educar”? Ou a coordenação é quem se encarrega disso?

**OBS:** Essas foram perguntas norteadoras do diálogo entre o pesquisador e as professoras/es, porém outras questões foram surgindo à medida que a conversa acontecia e que foram devidamente gravadas, utilizadas em nossas análises e arquivadas.



## **ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO APLICADO AS COORDENADORAS/ES**

- 1- Você acha que é importante a participação da família dentro da instituição educativa? Como essa participação acontece no CEIM que você coordena?
- 2- O CEIM favorece a participação das famílias? De que forma?
- 3- Em sua opinião existem elementos que impedem que as famílias sejam mais participativas?
- 4- Como e quando acontecem as reuniões de pais? Qual o propósito dessas reuniões?
- 5- Como é a chegada das famílias no CEIM? Elas entram nas salas de atividades? Interagem com os professores? Ou deixam as crianças no portão?
- 6- Você acha que os professores preparam atividades pedagógicas que contam com a participação das famílias?
- 7- Você acha que as famílias com as quais trabalha são participativas?
- 8- Você acha que existem elementos, por parte do CEIM que você coordena, que dificultam a participação das famílias no cotidiano?
- 9- Você costuma convidar os pais para conversas individuais? Ou as reuniões são sempre coletivas?
- 10- Em sua opinião quais seriam as dificuldades enfrentadas pelas famílias para serem mais participativas?
- 11- Como é a relação cotidiana estabelecida entre você, enquanto representante do CEIM e as famílias?

**OBS:** Essas foram perguntas norteadoras do diálogo entre o pesquisador e as coordenadoras/es, porém outras questões foram surgindo à medida que a conversa acontecia e que foram devidamente degravadas, utilizadas em nossas análises e arquivadas.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A COORDENAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_

Declaro que estou de acordo em fornecer informações a Claudemir Dantes Da Silva, mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, para desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES INTERDEPENDENTES.

Declaro, ainda, que tenho conhecimento de que a minha participação nesta fase do projeto consiste em conceder entrevistas, que serão gravadas e transcritas posteriormente, cujo conteúdo está relacionado à forma como me relaciono com as famílias, na instituição de educação infantil, em que atuo como coordenadora/o pedagógica/o. Diante disso autorizo a divulgação para fins acadêmicos e educacionais e utilização do conteúdo da entrevista realizada.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz, imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros materiais produzidos) serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal.

Dourados, MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura: \_\_\_\_\_

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

**Endereço do pesquisador:**

Rua: Monte Castelo 115, Jardim Cuiabazinho, Dourados/MS

Fone: 9947 5455 E.mail: claudantes@gmail.com

**Endereço da (o) participante:**

Rua: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Fone residencial: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

E.mail: \_\_\_\_\_



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS DOCENTES**

Eu, \_\_\_\_\_

Declaro que estou de acordo em fornecer informações a Claudemir Dantes Da Silva, mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, para desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES INTERDEPENDENTES.

Declaro, ainda, que tenho conhecimento de que a minha participação nesta fase do projeto consiste em conceder entrevistas, que serão gravadas e transcritas posteriormente, cujo conteúdo está relacionado à forma como me relaciono com as famílias, na instituição de educação infantil, em que atuo como docente. Diante disso autorizo a divulgação para fins acadêmicos e educacionais e utilização do conteúdo da entrevista realizada.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz, imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros materiais produzidos) serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal.

Dourados, MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura: \_\_\_\_\_

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

**Endereço do pesquisador:**

Rua: Monte Castelo 115, Jardim Cuiabazinho, Dourados/MS

Fone: 9947 5455 E.mail: claudantes@gmail.com

**Endereço da (o) participante:**

Rua: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Fone residencial: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

E.mail: \_\_\_\_\_



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AS FAMÍLIAS**

Eu, \_\_\_\_\_

Declaro que estou de acordo em fornecer informações a Claudemir Dantes Da Silva, mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, para desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES INTERDEPENDENTES.

Declaro, ainda, que tenho conhecimento de que a minha participação nesta fase do projeto consiste em conceder entrevistas, que serão gravadas e transcritas posteriormente, cujo conteúdo está relacionado à forma como me relaciono com a instituição de educação infantil, em que meu filho/a frequenta. Diante disso autorizo a divulgação para fins acadêmicos e educacionais e utilização do conteúdo da entrevista realizada.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz, imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros materiais produzidos) serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal.

Dourados, MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura: \_\_\_\_\_

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

**Endereço do pesquisador:**

Rua: Monte Castelo 115, Jardim Cuiabazinho, Dourados/MS  
 Fone: 9947 5455 E.mail: claudantes@gmail.com

**Endereço da (o) participante:**

Rua: \_\_\_\_\_  
 Nº \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
 Fone residencial: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_  
 E.mail: \_\_\_\_\_