

Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

Crenças de professores e pais sobre o desenvolvimento da criança durante a pré-escola

Teacher and parent's beliefs about child development during preschool.

Creencias de los maestros y padres sobre el desarrollo del niño durante la etapa preescolar

Thaís de Oliveira Trindade¹ & Luciana Fontes Pessôa²

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Email: thais.trindade17@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1165-921X>

² Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Email: peossoalf@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0182-6483>

Informações do Artigo:

Thaís Trindade
thais.trindade17@gmail.com

Recebido em: 10/08/2019
Aceito em: 09/04/2020

RESUMO

Este estudo objetivou investigar e comparar as crenças de pais, mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança de quatro a cinco anos de pré-escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro. Participaram deste estudo dois pais e 14 mães; 15 professoras da rede particular de ensino do Rio de Janeiro e; um pai, 13 mães e 16 professoras da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Para coletar os dados, utilizou-se uma entrevista semiaberta respondida individualmente por pais, mães e professoras. Para interpretá-los, a análise de conteúdo. Os resultados indicaram maior valorização ao desenvolvimento cognitivo feita pelos pais dos dois grupos, todavia os professores de ambos os grupos apresentaram maior valorização do desenvolvimento social das crianças dessa idade.

PALAVRAS-CHAVE:

Pré-escola, Pais, Professores, Crenças, Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study aimed to investigate and compare the beliefs of parents, mothers and teachers about the development of children aged four to five years old in public and private preschools in the city of Rio de Janeiro. Two fathers, 14 mothers and 15 teachers from private schools and one father, 13 mothers and 16 teachers from municipal schools in Rio de Janeiro participated in this study. To collect the data, a semi-open interview was used, answered individually by fathers, mothers and teachers. To interpret them, content analysis was adopted. The results indicated a greater appreciation for the cognitive development by the parents of the two groups, however, the teachers of both groups showed greater appreciation for the social development of children of that age.

KEYWORDS:

Preschool, Parents, Teachers, Beliefs, Child development.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar y comparar las creencias de los padres, madres y maestros sobre el desarrollo de niños de cuatro a cinco años en etapa preescolar, de escuelas públicas y privadas en la ciudad de Río de Janeiro. Dos padres y 14 madres participaron en este estudio; 15 maestros de escuelas privadas en Río de Janeiro y un padre, 13 madres y 16 maestros de escuelas municipales en la ciudad de Río de Janeiro. Para recopilar los datos se realizó una entrevista semiabierta respondida individualmente por padres, madres y maestras. Para interpretar los datos se utilizó el análisis de contenido. Los resultados indicaron una mayor apreciación del desarrollo cognitivo realizado por los padres de los dos grupos, sin embargo, los maestros de ambos grupos mostraron una mayor apreciación del desarrollo social de los niños de esa edad.

PALABRAS CLAVE:

Preescolar, Padres, Maestros, Creencias, Desarrollo infantil.

As crenças são organizadores mentais para as ações e não se traduzem obrigatoriamente em determinada forma de agir, porque são construídas nas relações sociais. Deste modo, recebem influências de vários aspectos e contam com a participação de um sujeito ativo nessa construção, o que, em alguns momentos, poderia gerar inconsistência entre aquilo em que se acredita e o que se faz (Lightfoot & Valsiner, 1992).

Nos últimos dois séculos, houve uma revolução na sociedade que trouxe mudanças profundas à família. A variabilidade histórica da instituição familiar desafia qualquer conceito geral. A generalização do termo termina por ocultar as demais esferas da vida social, porque se tem como regra e concepções teóricas, em diversos países, que pais e seus filhos dependentes constituem uma família, como nos diz Weber (2008, p.10).

A família, enquanto grupo social, sofreu profundas mudanças ao longo do tempo, em função de fatores econômicos, históricos, sociais e culturais, que conseqüentemente repercutiram nas relações de seus membros.

A família patriarcal do Brasil Colônia era extensa, composta por membros consanguíneos ou não, que circulavam livremente no seio familiar (pais, filhos, outros parentes, agregados e serviçais). O pai era a figura de incontestável autoridade. À mãe, cabia a educação dos filhos, a administração da rotina doméstica e o comando dos serviçais (Almeida & Vasconcellos, 2018).

As mudanças que ocorriam na dinâmica e na organização das famílias europeias foram influenciando as famílias brasileiras de classe média, de modo que, em meados do século XIX, houve um movimento de valorização da intimidade, levando à emergência da família nuclear brasileira (Almeida & Vasconcellos, 2018).

As abordagens contemporâneas no estudo de família trazido por Dessen e Costa Junior (2005, p. 119) têm definido seu objeto de base nas seguintes premissas: “ 1- a definição de família deve estar baseada na opinião de seus membros, considerando a afetividade e a proximidade com os entes queridos como critérios para composição de família e 2- diversos são os tipos e as possibilidades de família no contexto atual, não se restringindo a uma única forma”.

Atualmente, têm-se centenas de composições familiares e uma só área de conhecimento ou uma só epistemologia não é suficiente para abarcar todas as possibilidades de compreensão destas novas famílias. Cada profissional, psicólogo ou pensador, tem a sua teoria (e seus dogmas). Novos modelos familiares requerem novas pesquisas sobre o seu funcionamento, como nos diz Weber (2008, p. 10). Famílias por adoção, famílias monoparentais e famílias formadas por pares homossexuais são exemplos de polêmicas discussões.

A adoção, por exemplo, existe desde os primórdios dos tempos, ainda assim, existem mitos e preconceitos sobre esta forma de filiação que prescindem do laço genético. Nas pesquisas de Weber et al. (2007), revelam que ao contrário do que supõe o senso comum, práticas educativas parentais são mais responsivas em famílias por adoção quando comparadas às famílias genéticas.

A família é realmente um sistema de sistemas que se interligam de maneira móvel. Uma família é a interrelação das relações básicas de marido-esposa, mãe-criança, pai-criança e criança-criança, sendo que estas relações estão imersas em outras relações sociais e culturais (Weber, 2008, p.11).

Além da integração de diferentes sistemas, a família passa por mudanças sistêmicas e dinâmicas, denominadas por Hetherington (1989) de “transições”. Essas transições familiares são cada vez mais comuns nos dias atuais. Nos anos 60, nos Estados Unidos, quase 90% das crianças passavam sua infância e adolescência em lares com dois pais biológicos casados; hoje, em torno de 40% das crianças naquele país e 50% no Reino Unido vivem nessas condições.

O termo família tem sido reconhecido cada vez mais no plural, principalmente quando se trata do Brasil. A diversidade social, cultural e econômica característica de nosso extenso território brasileiro explica, em parte, o reconhecimento de diversas configurações familiares (Almeida & Vasconcellos, 2018).

A família em decorrência dos avanços sociais, econômicos e tecnológicos, tem mudado seus papéis, suas obrigações e suas estruturas tradicionais. O envolvimento dos pais não só é importante para um diálogo mais aberto entre pais e professores, mas também vital para que os pais compreendam os objetivos, crenças, práticas e perspectivas da pré-escola onde estão matriculando seus filhos.

O censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010 (IBGE, 2010 *apud* Almeida & Vasconcellos, 2018) identificou 15 configurações familiares distintas, distribuídas em cinco classes: família uniparental (homem ou mulher morando sozinho), família nuclear (casal com filhos, casal sem filhos, mulher com filhos, e homem com filhos); família estendida (casal com filhos e outro parente, mulher com filhos e outro parente, casal sem filhos e outro parente, e homem com filhos e outro parente); família composta (casal com filhos com não parentes, mulher com filhos com não parentes, e casal sem filhos com não parentes) e; família de casal gay (casal formado por dois homens e casal formado por duas mulheres). São lares onde vive uma pessoa sozinha ou diferentes conjuntos de pessoas que, tenham ou não uma relação de parentesco, coabitam na mesma residência, buscando a garantia de alimentação e de bem-estar econômico social (Almeida & Vasconcellos, 2018).

Com isso, as relações que se estabelecem entre as mães e os professores podem variar muito, dependendo de vários fatores, dentre eles, a qualidade do atendimento da creche e o nível de participação que esta oferece às famílias. Estes dois pontos, evidentemente, apoiam-se em concepções sobre o papel da creche e da família (Oliveira, Mello, Vitória & Rosseti-Ferreira, 2009).

Desta forma, cabe entender mais sobre essas duas instituições por onde a criança circula e frequenta nesse momento inicial do desenvolvimento. Trazendo os responsáveis pela criança e o ambiente escolar, a seguir.

As primeiras iniciativas educacionais para a primeira infância são os jardins de infância: 1875, 1894 e 1909, no Rio de Janeiro, e 1896, em São Paulo. Anexo a este, foi criado um curso de formação para professoras de jardim de infância. Situados nas principais cidades da época, localizavam-se em áreas centrais e atendiam crianças das classes média e alta. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, ao estabelecer o ensino primário obrigatório em todos os municípios do Império, determinou que, em todos os distritos, houvesse um jardim de infância, com a função de cuidar da formação da criança antes dos seus sete anos. A determinação não passou de letra morta (Nunes, Corsino & Didonet, 2011).

Logo em seguida, surgiu uma iniciativa privada, proveniente da área da saúde, mas com visão de assistência integral à criança: o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. Ele foi criado em 1880, no Rio de Janeiro, pelo médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho, ardoroso participante na luta por comprometer o governo na organização de serviços públicos para a criança. Ao Instituto, foram atribuídos objetivos bastante amplos e diversificados: a) atender aos menores de 8 anos; b) elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; c) regular o serviço das amas de leite; d) velar pelos menores trabalhadores e criminosos; e) atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas e; f) criar maternidades, creches e jardins de infância. Nesse contexto, originou-se o sistema de educação brasileiro, que vai se tornar hegemônico no século XX.

Faz-se importante, ainda, tratar a relação dessas duas instâncias. Em função disso, há pontos importantes para pensarmos essa relação: a importância da confiança entre os pais e os profissionais da creche, para que assim possam cuidar e educar com autonomia, respeitando os direitos das crianças e, ainda, considerar a perspectiva dos pais, deixando claros os limites do contexto coletivo. Para isso, é preciso abrir um espaço para as famílias e os profissionais exporem suas insatisfações e negociar regras, limites e acordos necessários ao processo de compartilhar a educação e o cuidado infantil.

Essa relação entre a família e os profissionais de Educação Infantil se constitui gradativamente, permeada por contradições e afinidades na vida cotidiana e na educação das crianças. A complexidade dessa relação se dá devido a diversas questões de gênero, direitos sociais, desigualdade socioeconômica, diversidade cultural, valores, dentre outros (Maranhã & Sarti, 2008).

Colocando-se em foco, especificamente, o município do Rio de Janeiro, seu território de 1.200.179 km² é habitado por uma população de 6.320.446 pessoas, sendo 3.360.629 do sexo feminino, o que, em números absolutos, é mais da metade da população (53,17%). Destas, 1.471.462 (43,8%) são economicamente ativas. Declarou-se chefe de família um total de 998.811 mulheres (29,7%), independentemente de viverem ou não com um cônjuge em um mesmo domicílio (Almeida & Vasconcellos, 2018).

A partir desses dados, tem-se uma referência de quais famílias estão presentes no município do Rio de Janeiro e o quanto a mulher está se tornando, cada vez mais, a chefe da família. Esse é um dos dilemas enfrentados pelas mães no momento de tomada de decisão em relação a matricular ou não o seu filho na creche. Já que, culturalmente, a mulher foi ensinada, desde pequena, a valorizar a maternidade e o cuidado dos filhos como funções essenciais para que ela “se complete como mulher” (Oliveira et al. , 2009).

Com isso, para que essa relação ocorra da melhor forma, faz-se necessário um trabalho bem estruturado entre os professores e os pais das crianças, visto que, a articulação entre essas duas instituições é fundamental para um trabalho de sucesso tanto da escola, quanto da família junto à criança. Por isso, a cooperação ativa dos pais faz diferença nesse processo, e defende-se a importância da integração dos membros da família, com os professores e gestores durante a pré-escola.

As autoras Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (2009), lembram que as relações que se estabelecem entre as mães e os educadores podem variar muito, dependendo de vários fatores, dentre eles, a qualidade do atendimento da creche e o nível de participação que esta oferece as famílias. Estes dois pontos, evidentemente, apoiam-se em concepções sobre o papel da creche e da família.

Quando há um bom atendimento, as queixas serão mais frequentes e legítimas. Mas se a creche se posiciona como fechada à participação das famílias, oferecendo poucas oportunidades para que estas coloquem seus desejos e preocupações, as queixas não vão aparecer claramente. Contudo, elas não deixarão de existir

nas conversas entre as próprias mães, na vizinhança, ou mesmo em gestos e ações que demonstram insatisfação, desinteresse ou pouca colaboração frente às condutas que a creche toma com seus filhos. Mesmo uma creche que ofereça um bom atendimento às crianças, mas que “feche as portas” às famílias, enfrentará também um clima de tensão neste relacionamento (Oliveira et al., 2009).

Uma questão polêmica abordada por Oliveira (2002) é a insatisfação e as acusações que podem ocorrer entre escola e família, uma responsabilizando a outra, ao invés de pensarem em práticas, crenças, objetivos e perspectivas comuns que tenham sobre essa criança, e soluções plausíveis para atingi-las. A autora, também, defende a ideia de considerar a diversidade dos diferentes arranjos familiares presentes em nossa sociedade atual. Aponta os principais conflitos entre a creche e a pré-escola com a família, a questão dos ensinamentos familiares e os propostos pela instituição escolar, normalmente, de situação cotidiana, linguagem e valores.

As famílias também são definidas como unidades de relações sociais, no sentido em que nelas os hábitos e costumes, valores e padrões de comportamentos são transmitidos e questionados. As ações e os discursos sobre famílias e práticas familiares são construídos a partir da história social, carregados de valores relativos às diversas configurações familiares.

Segundo Bhering & Blatchford (2009), quando os professores incluem os pais na sua rotina de trabalho, esses começam a interagir mais com as crianças em casa, sentem-se mais confiantes em ajudá-los, acreditam que os professores são melhores, mais competentes no que fazem.

Dessa forma, a criança pequena sente a integração das duas instituições e, conseqüentemente, sente maior segurança. No entanto, para tal envolvimento ocorrer, são necessárias uma avaliação e uma revisão contínuas desse processo, para que não haja quebras e falhas no sistema, mas sim uma flexibilidade crescente para mudanças, de acordo com o que é necessário.

Logo, criar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança é um dos objetivos comuns das duas instituições. Tanto uma quanto a outra influenciam e ajudam a determinar o curso da vida das crianças. Para isso, é preciso abrir um espaço para as famílias e os profissionais exporem suas insatisfações e negociar as regras, limites e acordos necessários ao processo de compartilhar a educação e o cuidado infantil.

As duas instituições (municipal e privada) apresentam características específicas que valem ser citadas. As escolas municipais do Rio de Janeiro encontram desafios que a rede particular não enfrenta muitas vezes, como, por exemplo, turmas cheias, horários estendidos, falta de tempo para estudo e formação, dentre outros aspectos. Todavia, apresentam profissionais de educação, especializados e concursados. A rede particular, por sua vez, muitas vezes conta com profissionais de outras áreas e sem formação específica de educação. As turmas da rede particular muitas vezes contam com auxiliares e um número menor de crianças por turma (Almeida & Vasconcellos, 2018).

Com isso, o presente estudo teve como objetivo principal investigar e comparar as crenças de pais, mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança de quatro a cinco anos de pré-escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro. Visto que, ainda são poucos os estudos referentes a essa faixa etária e que articule os campos da psicologia ao campo da educação.

Método

Participantes

Participaram dois pais, 14 mães e 15 professoras da rede particular de ensino do Rio de Janeiro e; um pai, 13 mães e 16 professoras da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. (Tabela 1)

Tabela 1:

Caracterização sociodemográfica dos participantes

Mães e Pais	n	Idade/desvio padrão	Escolaridade			Sexo	
			Nível 1	Nível 2	Nível 3	Masc	Fem.
Particular	16	39,3/ (10,5)	0%	6,25%	93,75%	25%	75%
Município	14	32,8/ (4,7)	35,7%	28,5%	28,5%	7,1%	92,8%
Professores							
Particular	15	32,1/ (7,0)	0%	20%	80%	0%	100%
Município	16	41,5/ (10,5)	0%	6,25%	93,75%	0%	100%

Instrumento

Foi utilizado um inventário de dados sociodemográficos, que inclui, para os pais, questões referentes a idade, estado civil, escolaridade, moradia, renda e relação com a criança. Para os professores, as questões são referentes a idade, estado civil, tempo de trabalho como professor e no local de trabalho atual, sua carga horária e sua escolaridade.

Foi realizada uma entrevista com as seguintes perguntas abertas: para as professoras, “O que você gostaria que as crianças de 4 a 5 anos da sua turma alcancem durante a pré-escola?”; para os pais/mães, “O que você gostaria que seu filho desenvolvesse durante a pré-escola?”.

Coleta de dados

O início da coleta deu-se, primeiramente, através de contato com a coordenadoria de educação do Rio de Janeiro. Em seguida, o envio do projeto para análise da mesma e após a aprovação faz-se necessário o envio de aprovação do Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Após todas as aprovações, é necessário escolher a(s) Coordenadora(s) Regional(is) de Educação do Rio de Janeiro (CRE) que gostaria de pesquisar, ir até elas buscar uma declaração para conseguir entrar nas escolas do município selecionadas por eles, no caso, foram escolhidas a 1ª CRE e a 2ª. As escolas foram um CIEP na zona norte, um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), localizado no centro da cidade e um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), localizado na zona sul.

O contato com as diretoras não foi difícil, todas se mostraram solícitas com a pesquisa, apenas na escola próxima ao sambódromo não foi possível entrevistar os pais, pois a diretora acreditou que as perguntas eram difíceis para a compreensão deles e permitiu a pesquisa apenas com os professores. Nas escolas do município, foram necessárias seis visitas no total para conseguir o número desejável de participantes. O maior desafio foi conseguir as entrevistas com os pais. Poucos iam buscar as crianças e os que as levavam estavam quase sempre atrasados para o trabalho. Com isso, eram feitas de três a quatro entrevistas por visita, em média. A escola onde se encontrou um maior número de pais que buscavam as crianças foi no EDI do bairro da Lagoa e onde a coleta foi mais rápida e com mais participantes.

Nas escolas particulares, foi mais difícil conseguir o contato dos professores e principalmente dos pais. A primeira autora visitou e entrou em contato com uma média de sete escolas. Em grande parte delas não havia resposta ou já se dizia não ser possível a coleta naquele espaço. Os participantes foram obtidos através de contato em escolas em esta autora já havia trabalhado anteriormente e com colegas professoras que indicavam as escolas onde trabalhavam. As diretoras não se mostraram receptivas e diziam que esse tipo de pesquisa poderia gerar problemas para a instituição. Foi possível fazer a coleta em uma escola da zona norte com aprovação da direção e da coordenação, as quais receberam com entusiasmo a pesquisadora e gostaram bastante da temática do estudo. Em outra escola a diretora não permitiu a pesquisa na escola. Desse modo as entrevistas com as professoras foram feitas em espaços fora da escola.

Para os contatos com os pais da rede particular usou-se a técnica de bola de neve, sendo pedida ajuda a algumas colegas com filho(s) na faixa etária e que indicassem a outros conhecidos. Por isso, nesse grupo houve uma grande diversidade. As entrevistas foram marcadas por telefone e em um dia, agendado pelos pais, fui à casa deles no melhor horário para realizar a entrevista. Algumas foram feitas na escola dos filhos, também em data e horário agendado previamente com os pais.

Antes de iniciar as entrevistas, foram explicados detalhadamente os objetivos e métodos da pesquisa. O participante concordando com tudo assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e teve sua entrevista iniciada. Os entrevistados responderam livremente, suas respostas foram registradas por meio de gravador de áudio e transcritas pela pesquisadora.

Análise de dados

A análise feita para as perguntas relacionada ao que se espera do desenvolvimento da criança de quatro a cinco anos foi com relação aos diferentes aspectos do desenvolvimento (emocional, cognitivo, motor, social, autonomia e criatividade). Tal análise deu-se a partir das falas dos participantes, criando uma tabela com as palavras que se relacionavam à cada categoria do desenvolvimento. Por exemplo: “ah, eu gostaria que meu filho sáisse lendo e escrevendo” (PaisM03), “nesta fase é importante para a criança saber como se relacionar com respeito, afeto...é socializar” (ProfessoraP04). As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora.

Segue a definição dos aspectos do desenvolvimento:

- Desenvolvimento emocional - a evolução das expressões emocionais, a compreensão e o controle das próprias emoções, assim como a compreensão e a resposta às emoções dos demais (Hidalgo & Palacios, 2004).
- Desenvolvimento cognitivo - é uma inteligência baseada na percepção da realidade e na ação motora sobre ela, assim como para estabelecer uma nítida fronteira entre a inteligência simbólica posterior e a inteligência pré-simbólica dos bebês (Hidalgo & Palacios, 2004).
- Desenvolvimento psicomotor - controle do próprio corpo até ser capaz de tirar dele todas as possibilidades de ação e expressão possíveis. Esse desenvolvimento envolve um componente externo ou prático (a ação), mas também um componente interno ou simbólico (a representação do corpo e suas possibilidades de ação) (Palacios & Mora, 2004).
- Desenvolvimento social - é a maneira como nos relacionamos com os demais que depende de determinadas ideias que temos sobre o que eles esperam de nós, sobre tudo sobre seus sentimentos, sobre suas necessidades e sobre seu ponto de vista (Palacios, González & Padilla, 2004).
- Autonomia - liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente (Michaelis, 2015).
- Criatividade / lúdico - capacidade de criar ou inventar; engenho, engenhosidade, inventiva. Relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos (Michaelis, 2015).

A fidedignidade dos resultados de categorização foi realizada a partir da seleção de uma amostra aleatória de 10% de todas as respostas obtidas dos participantes. Essas respostas foram submetidas a dois juízes que fizeram as categorizações independentemente. O resultado de consistência do conjunto de avaliações pelos juízes/avaliadores foi de 72%.

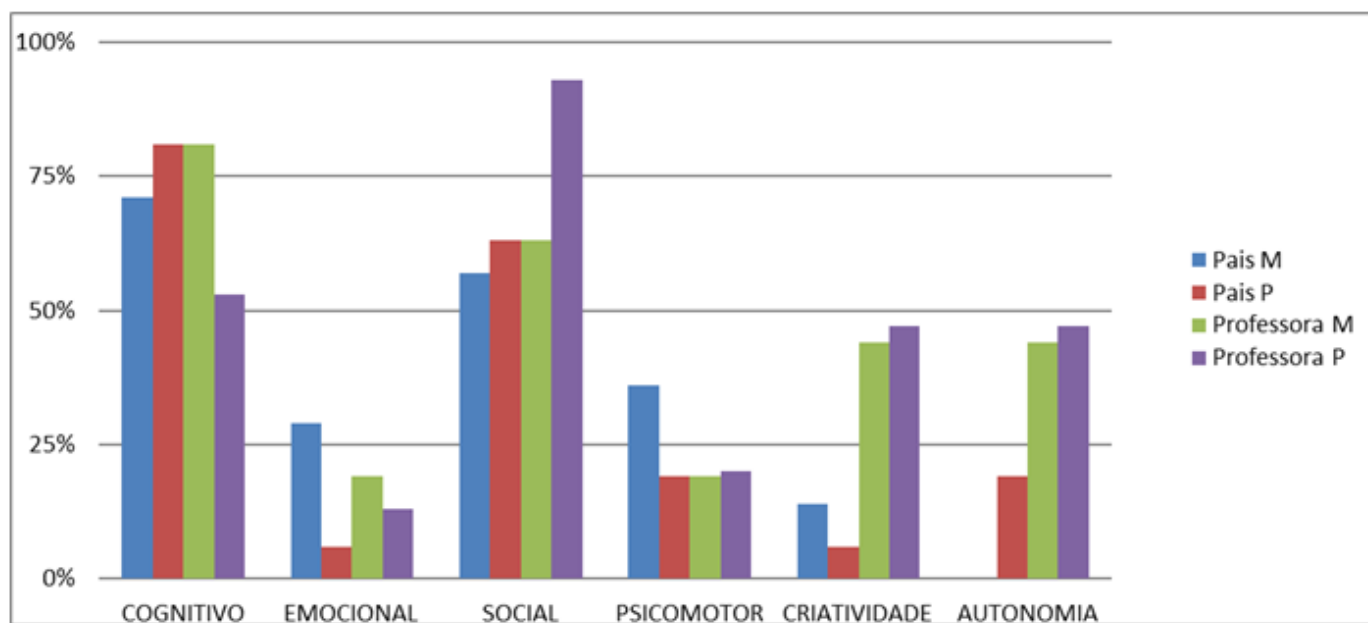
Resultados

Buscando atingir o objetivo de investigar e comparar as metas dos pais e das professoras de escolas municipais e particulares em relação ao desenvolvimento de seus filhos/alunos durante a pré-escola, foram levantadas as respostas da seguinte pergunta da entrevista: “O que você gostaria que seu filho/criança de qua-

tro a cinco anos desenvolvesse durante a pré-escola?” e as respostas foram classificadas nas categorias propostas. Observaram-se diferenças entre os grupos de pais e professores das duas redes, como pode ser visto na figura 1.

Figura 1:

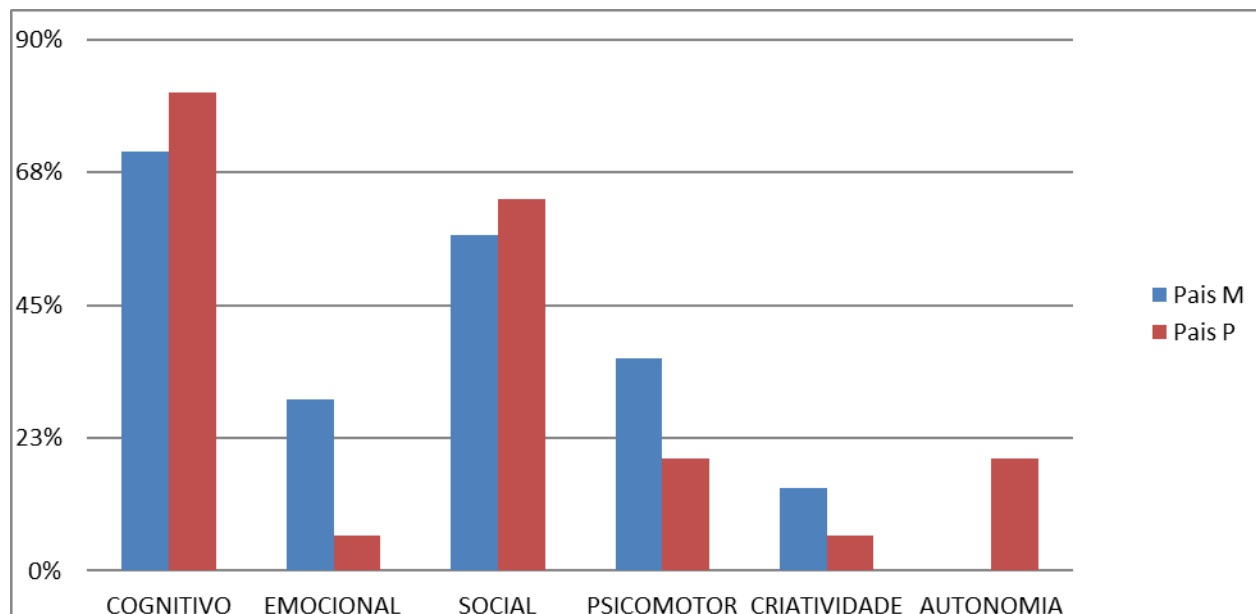
Categorias e resultados das respostas dos participantes



A partir dessa figura, percebemos que as categorias mais citadas pelos participantes foram relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, há certa homogeneidade, mas chama atenção o fato desse aspecto ser menos valorizado pelos professores de escolas particulares. Esses valorizam mais o desenvolvimento social do que os demais grupos. Menos mencionadas foram as relativas ao desenvolvimento emocional e ao desenvolvimento psicomotor. Em relação ao primeiro, são os pais de escolas particulares que menos citam essa categoria. Nas análises estatísticas, as diferenças não se mostram significativas, comparando-se pais de escolas municipais ou particulares.

Figura 2:

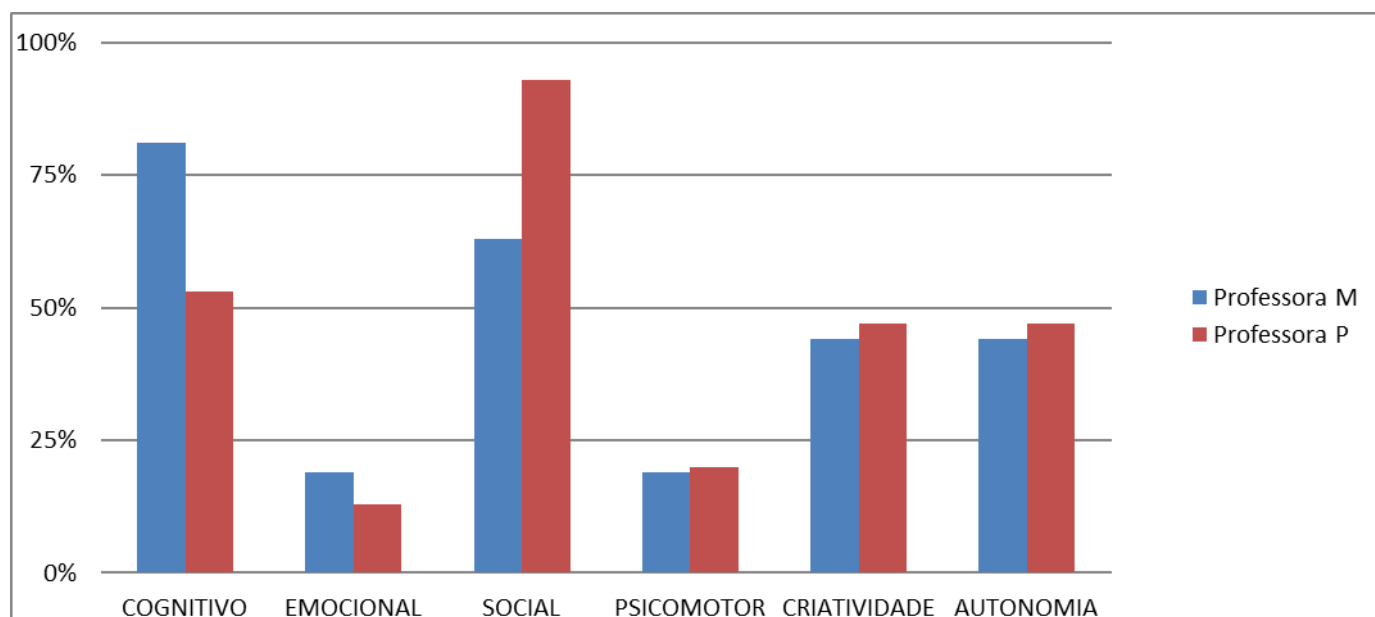
Categorias e resultados dos pais



Notamos, neste gráfico, que a maior parte dos pais das escolas particulares está mais preocupada com o desenvolvimento cognitivo e social das crianças do que os pais da rede municipal. Além disso, apenas os pais da rede particular citaram a questão do desenvolvimento da autonomia das crianças, embora com pouca frequência. Por outro lado, os pais do município estão mais preocupados com as questões do desenvolvimento emocional, psicomotor e da criatividade. As diferenças estatísticas, entretanto, não são significativas.

Figura 3:

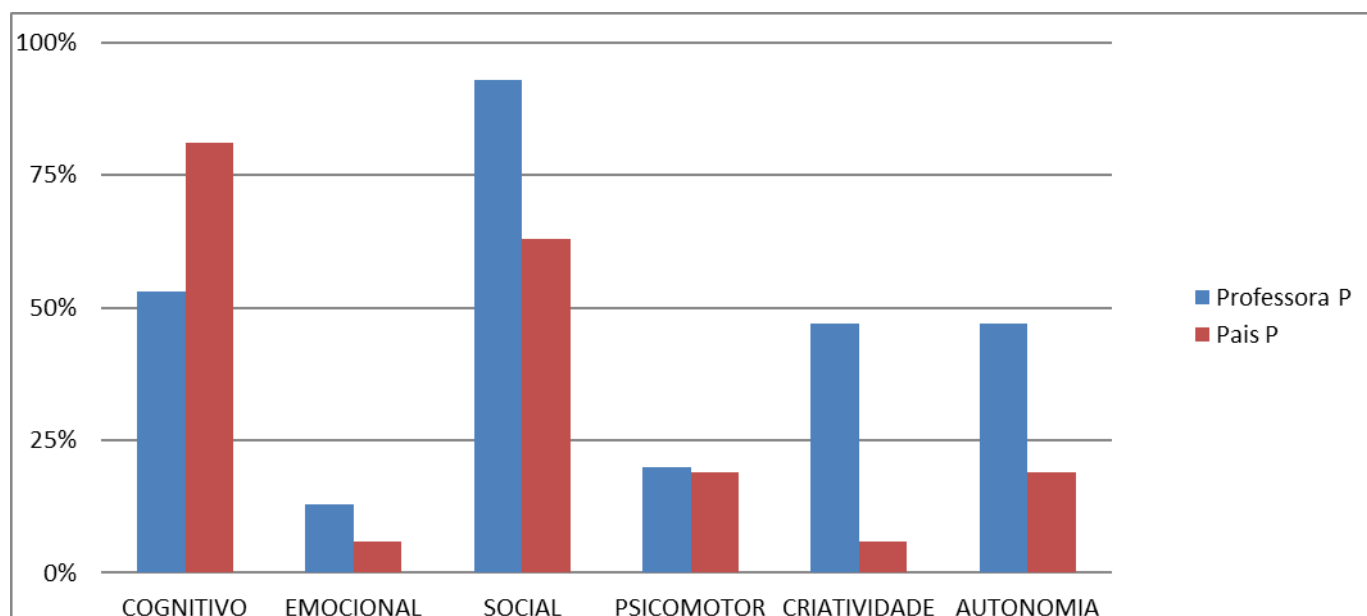
Categorias e resultados dos professores da rede municipal e particular



Percebemos que os professores da rede particular estão mais preocupados com as questões do desenvolvimento social da criança, enquanto os da rede municipal se preocupam mais com o desenvolvimento cognitivo. A diferença na valorização do desenvolvimento social é significativa ($X_1= 4,21$; $p<0,05$). Todavia, os professores da rede municipal se preocupam mais com o desenvolvimento emocional do que os da rede particular. Às outras categorias ficaram muito próximas os valores, conforme pode ser observado.

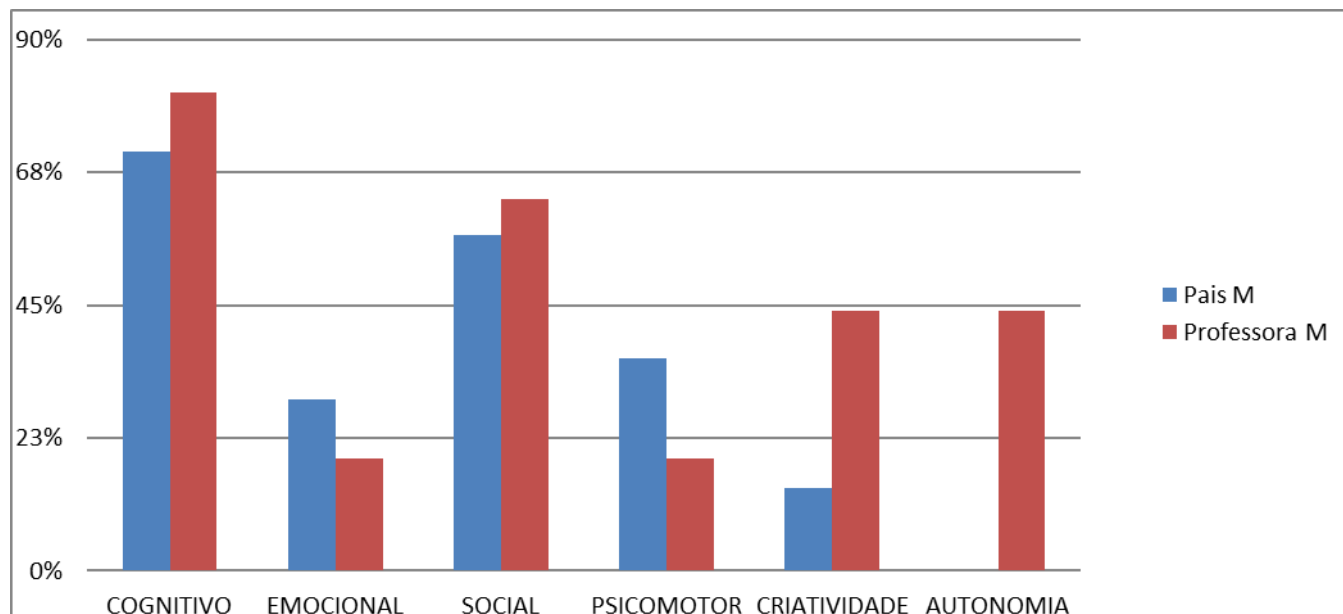
Figura 4:

Categorias e resultados de pais e professores da rede particular



Na figura 4 são comparadas as metas de desenvolvimento dos pais e dos professores da rede particular. Observa-se que a única categoria com valor próximo foi a com relação ao desenvolvimento psicomotor. A maioria dos professores citou o desenvolvimento social como mais importante durante a pré-escola, enquanto os pais colocam o desenvolvimento cognitivo. A diferença entre pais e professores é significativa quanto ao desenvolvimento social ($X_1=4,21$, $p<0,05$). Os professores valorizaram, também, a questão do desenvolvimento da criatividade da criança; já os pais falaram muito pouco sobre essa categoria. Outra categoria bastante citada pelos professores e menos pelos pais foi à com relação ao desenvolvimento da autonomia. Os professores valorizam a autonomia mais do que os pais na rede particular, embora a diferença não seja significativa. Isso nos indica que as metas são diversas.

Figura 5:

Categorias e resultados de pais e professores da rede municipal

Notamos que a maior preocupação dos pais e dos professores é com relação ao desenvolvimento cognitivo e, logo em seguida, com o desenvolvimento social. Nos chama a atenção o fato dos professores estarem preocupados com o desenvolvimento da autonomia das crianças de quatro a cinco anos e os pais não citarem nada referente a essa questão, sendo observada uma diferença significativa ($X_{1=8,0}$, $p<0,05$). Além disso, percebe-se uma valorização ao desenvolvimento emocional e psicomotor, mais por parte dos pais do que dos professores. Todavia, o desenvolvimento da criatividade é tão valorizado quanto a autonomia pelos professores, enquanto para os pais não chega a 15%.

Discussão

Na figura 1, fica clara a grande variedade de respostas dadas pelos quatro grupos. Em vista das duas categorias mais citadas, podemos lembrar a fala de Cunha (2000) sobre a instrução não ser considerada a única função da escola, pois caso fosse não haveria um grande número de pais relatando a importância do desenvolvimento social, apesar de ocorrer ainda uma grande valorização ao desenvolvimento cognitivo durante a pré-escola.

Com isso, percebemos o quanto o desenvolvimento cognitivo já é valorizado em uma etapa, em que é colocada pelo currículo de educação infantil, a importância do brincar e das interações. Notamos que essa

preocupação está ligada mais diretamente aos pais, o que nos mostra o quanto a troca de informações sobre as políticas públicas, em relação à infância, e o projeto político pedagógico deve ser incentivada para toda a comunidade escolar, principalmente aos pais. Podemos fazer a comparação, também, entre os grupos de pais e professores de cada rede, como pode ser visto nas figuras de números 2 e 3.

Podemos lembrar também das reflexões de Maranhã e Sarti (2008) sobre a relação entre a família e os profissionais da escola se constituir gradativamente, por isso com esse tipo de perguntas conseguimos criar uma relação acerca dos interesses sobre desenvolvimento da criança de ambas as partes.

Quando os pais demonstram suas valorizações, como pode ser visto na figura 2, nos mostram que estão, de alguma forma, conscientes de que os processos e os contextos, os quais as crianças estão inseridas influenciam seu desenvolvimento integral.

Especula-se que os resultados obtidos possam estar relacionados aos diferentes contextos dos participantes, pais e professores. Também podemos supor que as professoras de escolas públicas e particulares vivenciam ambientes físicos e sociais diversos.

Além da grande valorização do desenvolvimento cognitivo durante a pré-escola, observamos como as preocupações dos pais da rede pública e particular mostram-se diferenciadas, embora isso não se expresse em diferenças estatisticamente significantes. A seguir podemos notar a mesma comparação, porém entre os professores.

Notamos que os professores dos dois grupos apresentam metas de desenvolvimento para as crianças de quatro a cinco anos mais próximas do que os pais. Desta forma, podemos trazer Bhering & Blatchford (2009) que apresenta uma forma dessas metas estarem mais próximas entre os pais e os professores. Quando os professores incluem os pais na rotina de trabalho, essa interação vai para além da escola, gerando maior confiança entre os dois. Vamos agora considerar as divergências entre pais e professores de um mesmo grupo.

Durante algumas entrevistas, notava-se claramente a grande preocupação dos pais com o desenvolvimento cognitivo, principalmente, leitura e escrita que será abordado com mais detalhes adiante. Já os professores relatavam a importância de perceber o outro, o respeito e a autonomia, o que deixava claro que a alfabe-

tização poderia acontecer, mas não era obrigatória, pois no primeiro ano do Ensino Fundamental isso será trabalhado de forma direta.

Essa diferença de opiniões entre os pais e os professores é comum, como nos diz as autoras Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (2009), as relações que se estabelecem entre as mães e os educadores podem variar e dependem de diversos fatores. Um deles é o nível de participação que a creche oferece às famílias. Com isso, fica claro o quanto é necessário ampliar a comunicação e o diálogo entre pais e professores, visando ao desenvolvimento integral da criança.

Comparações foram feitas também entre os pais e os professores da rede municipal do Rio de Janeiro, o que é apresentado na figura 5. Quando pensamos nessa relação e nessas diferenças dialógicas, vale lembrar de Maranhã e Sarti (2008), que trazem pontos que ajudam nesta relação: um deles é a importância da confiança entre os pais e os profissionais da creche; o outro é respeitar os direitos das crianças e, ao mesmo tempo, a perspectiva dos pais, deixando claros os limites do contexto coletivo. Para isso, é importante um espaço aberto, permitindo trocas e diálogos.

Mais uma vez, quando realizada a comparação entre os pais e professores do município, foi possível perceber a mesma situação evidenciada com os pais de escolas particulares. Há divergência quanto ao que pais e professores desejam que as crianças atinjam ao final do ensino infantil, reforçando a importância de iniciativas que promovam o diálogo e a comunicação entre pais e professores.

Conclui-se, assim, que os dados encontrados poderão gerar diversas discussões acerca do tema e que, principalmente, permitiram a reflexão dos participantes. Muitos relataram nunca terem pensado sobre o que era questionado e acharam que foi algo positivo participar da pesquisa, para repensar sua prática tanto como pai/mãe quanto como professor. Além disso, foi visto o quanto a questão das metas e das crenças dos pais e dos professores não é trazida à tona durante seu cotidiano. Por mais que muitos participantes relatassem a necessidade dessa troca e desse diálogo, poucos mostraram isso na prática ou apresentaram sugestões mais diretas de como essa troca e essa participação poderiam ocorrer. Ficou claro, também, como a questão do professor repensar a sua prática e suas diferentes crenças podem influenciar na sua atuação de formação de diferentes cidadãos em diferentes perspectivas.

Neste estudo, conseguimos perceber como estão pensando alguns pais e algumas professoras sobre o desenvolvimento da criança de 4 a 5 anos. Os dados mostram o quanto a perspectiva de um grupo é diferente do outro. Parece que não há uma conversa prévia sobre os objetivos da escola e nem uma escuta sobre as expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento das crianças.

Esse estudo teve a limitação de não poder contar com número maior de participantes de escolas diferentes. Com isso, as análises estatísticas realizadas talvez não tenham confirmado algumas diferenças observadas qualitativamente, além de não conseguir um número favorável numa mesma escola, de professores e pais, para termos uma comparação de grupos de um mesmo contexto.

Destaca-se o quanto é importante ouvir os pais e os professores, realizar atividades de observação das crianças e ouvir o que elas têm a dizer sobre a escola e a família, investigando, também, se, o que os pais colocam como desejo de desenvolvimento, para as professoras, é algo real ou mais ideal.

Com esses dados, muitos pesquisadores e profissionais da área de educação e de psicologia que se interessem pelo tema família, educação infantil, crenças e metas podem perceber a relevância dessas duas áreas dialogarem constantemente na tentativa de atender a um denominador comum, que seria o desenvolvimento integral da criança. A partir dos dados dessa pesquisa, as escolas e os professores poderão considerar o que os pais estão pensando sobre o desenvolvimento dos seus filhos e, também, o que os professores acreditam ser fundamental para essa etapa do ciclo vital. Assim, reforça-se a importância da troca e do diálogo, percebendo que o respeito entre pais e professores é fundamental para o desenvolvimento da criança em qualquer idade.

Referências

- Almeida, L. S. De & Vasconcellos, V. M. R. (2018). Famílias Cariocas e os cuidados infantis. In L. F. Pessôa, D. M. L. F. Mendes & M. L. Seidl-de-Moura (Orgs.), *Parentalidade: Diferentes perspectivas, evidências e experiências*. (1. ed. , 207p.) Curitiba: Appris.
- Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (2009). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-206.
- Cunha, M. V. (2000). A escola contra a família. In Lopes, E. M. T., Filho, L. M. F., & Veiga, C. G. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dessen, M. A., & Costa Jr., Á. L. (2005). A ciência do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen, & Á. L. Costa Jr. (Orgs). *Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Dicionário Michaelis de Língua Portuguesa (2015). Retirado de <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=1%C3%BAdico> em 23/01/2017.
- Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: Winners, losers, and survivors. *Child Development*, 60 (1), 1-14.
- Hidalgo, V., & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios, & Cols. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Psicologia Evolutiva, v.1. 2ed. Artmed.
- Lightfoot, C., & Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Maranhão, D. G., & Sarti, C.A. (2008). Creche e família: uma parceria necessária. *Caderno de Pesquisa*, 38, n.133, 171-194.
- Nunes, M.F.R., Corsino, P. E., & Didonet, V. (2011). *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa.

- Oliveira, Z. R. A.. (2002). A parceria com a família na educação da criança. In Z. R. A. Oliveira. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M.C. (2009). *Creches: crianças, faz de conta e Cia*. 15a ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Palacios, J. & Mora, J. (2004). Crescimento físico e desenvolvimento psicomotor até os dois anos. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios, & Cols. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Psicologia Evolutiva, v.1. 2ed. Artmed.
- Palacios, J., González, M., & Padilla, M. L. (2004). Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os dois e os seis anos. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios, & Cols. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Psicologia Evolutiva, v.1. 2ed. Artmed.
- Weber, L. N. D., Pereira, C. L., Luiz, L. C. & Grum, C. (2007). Family interaction: comparison between adoptive and genetic family. *Em Biennial Meeting of Society for the Research in Child Development*, Boston.
- Weber, L. N. D. (Org.) (2008). *Família e desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*. (1. ed. , 208p.) Curitiba: Juruá.