

Projeto Ateliê: Uma Relação Afetiva entre Escola, Família e Criança

Ateliê Project: An Affective Relationship between School, Family and Child

Mayara Alves Loiola Pacheco¹, Bruno de Oliveira Sales Mota²

1 <https://orcid.org/0000-0002-6017-5852>, Universidade Estadual do Ceará, mayara.loiola@aluno.uece.br, 2 <https://orcid.org/0000-0002-0864-8974>, Escola Superior do Parlamento

RESUMO

O Projeto Ateliê na Educação Infantil valoriza a colaboração entre escola, família e criança, focando na diversidade, participação e cuidado nas relações. No Centro de Educação Infantil (CEI) Francisca de Abreu Lima, atividades como reuniões e oficinas envolvem as famílias para melhorias coletivas. Esse relato de experiência de um momento de integração entre as famílias e a escola incluiu uma brincadeira que apresentou a rotina da creche, um vídeo sobre a parceria entre as famílias e a escola, uma roda de conversa para alinhar expectativas e uma vivência visando o fortalecimento do vínculo existente entre os pais e seus filhos.

Palavras-chave: Projeto Ateliê; Educação Infantil; Educação Pública. Creche.

ABSTRACT

The Ateliê Project in Early Childhood Education values collaboration between school, family and child, focusing on diversity, participation and care in relationships. At the Francisca de Abreu Lima Early Childhood Education Center (CEC), activities such as meetings and workshops involve families for collective improvements. This experience report of a moment of integration between families and the school included a game that presented the daycare routine, a video about the partnership between families and the school, a conversation circle to align expectations and an experience aimed at strengthening the bond that exists between parents and their children.

Keywords: Atelier Project; Early Childhood Education; Public education. Daycare.

1. INTRODUÇÃO

A estrutura social está sujeita a constantes transformações. Em um processo dinâmico, todas as dimensões da sociedade se implicam mutuamente quando uma mudança ocorre. Não há possibilidade de uma análise isolada quando se trata do estudo de determinado aspecto social. É necessário olhar o todo.

Aqui se tomará como marco histórico para apresentação desse relato de experiência, as Revoluções Industriais e suas relações com as mudanças na estrutura familiar, na sociedade e na educação. Com a ascensão de uma nova forma

de produção econômica, representada principalmente pela lógica de

funcionamento das fábricas e a venda da mão de obra por parte dos trabalhadores, a instituição familiar e a organização social começam a sentir os impactos e a se reconfigurarem.

A Revolução Industrial conduz a uma mudança de posição da família na sociedade, ocasionando o surgimento da família moderna e o reposicionamento da infância como centro do interesse educativo dos adultos (Sebastiani, 2015). Anteriormente, a socialização da criança se realizava preponderantemente no meio social mais extenso, como a vizinhança, grupo de pares, parentela extensa (Nogueira, 2006). Entretanto, a Revolução Industrial passa a requerer maior responsabilização da família pelas crianças, que antes eram criadas de uma forma mais livre e deslocada da família nuclear (pai, mãe, filhos).

A criança deixa de aprender a vida por meio do contato direto com os adultos e é separada deles, sendo mantida à distância na escola. A escola se torna um meio privilegiado de educação. Ocorre, então, o confinamento de uma infância livre e que em muitos aspectos se confundia com mundo adulto (Sebastiani, 2015).

O sentimento de família muda, assim como o conceito de infância. As crianças sempre existiram, mas o conceito de infância mudou ao longo do tempo, passando de uma ideia que as concebia como “mini adultos”, até o momento em que passam a se constituir um sujeito histórico e de direitos.

Frabboni (1998) organiza, assim, a identidade da criança ao longo do tempo: Criança-Adulto ou Infância Negada (Séc. XIV, XV); Criança-Filho-Aluno ou Criança Institucionalizada (Séc. XVI, XVII); Criança-Sujeito Social ou Sujeito de Direitos (Séc. XX). Essa forma de organização e classificação da infância tem um caráter didático para que se possa compreender como o conceito de infância muda

ao longo de tempo. Contudo, seria mais correto falar de infâncias, em vez de infância.

Essa ponderação é importante, pois, mesmo quando a escola e a família passam a se constituir como as principais instituições educacionais para as crianças, essa reconfiguração não ocorre de forma homogênea em todos os lugares, para todas as classes sociais e, nem mesmo, nos mesmos momentos históricos.

Ao analisar o surgimento da escola moderna, percebe-se que inicialmente ela foi pensada para uma classe mais privilegiada. Urbim (2009) relata que essa escola era um lugar onde a burguesia colocava suas crianças buscando garantir o seu futuro. As crianças das classes trabalhadoras permaneciam misturadas ao restante dos adultos, sendo incorporadas até mesmo como mão de obra nas fábricas.

É difícil estabelecer uma linearidade neste processo, pois as mães trabalhadoras começaram a exigir um lugar onde deixar seus filhos menores, tendo em vista que agora estavam sendo captadas pelo trabalho nas fábricas. Como se cobrava da família a responsabilidade por educar seus filhos, as mães que não tinham onde deixar suas crianças começam a reivindicar soluções para essa crise provocada pelo próprio sistema socioeconômico. E a solução vem, só que ainda de forma assistencialista ou filantrópica.

Kramer (2006) destaca que as alternativas de atendimento partiam de grupos privados (médicos, associações de damas beneficentes), a fim de aliviar a tensão causada pelo capitalismo e suas contradições.

Uma conjunção de aspectos – a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória, a criação dos sistemas de seguridade social – fez com que os filhos deixassem de representar, para os pais, uma

perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice (Nogueira, 2006).

De forma paralela, outras mudanças estavam ocorrendo, contribuindo com o surgimento do atendimento às crianças em creches: entrada da mulher no mercado de trabalho; baixa remuneração do trabalhador; o rápido processo de urbanização; a miséria elevada com o desemprego; o alto índice de mortalidade infantil.

No Brasil, a Educação Infantil começa sendo representada pela figura das creches que atendiam de forma assistencial ou filantrópica às crianças e mães das classes trabalhadoras. Durante um tempo, a creche ainda era vinculada à pasta da Assistência Social. Seu caráter educativo era preterido, pois era entendido como um “favor” feito às famílias carentes que necessitavam de trabalho.

As famílias que pertenciam a uma classe social mais abastada convergiram para um modelo privado de educação, representado pelas pré-escolas. Ao contrário das creches que garantiam apenas a guarda das crianças, enquanto as mães trabalhavam, as famílias que pagavam pela pré-escola exigiam um atendimento para suas crianças de caráter educativo.

A Educação Infantil passa a ser garantida como um direito de atendimento às crianças em creches e pré-escolas a partir da Constituição Federal de 1988. Esse é um passo importante, pois as creches saem da pasta da Assistência Social e são inseridas agora na pasta da Educação.

Esse aspecto é ratificado quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Um avanço que demanda consigo a necessidade de se pensar o perfil dos profissionais que nela irão atuar, os conteúdos que serão ministrados, o

público que atenderá. A partir da modificação introduzida na LDB em 2006, a Educação Infantil passa a atender crianças de zero a três anos na creche e de quatro a cinco anos na pré-escola.

Surtem, então, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, que representavam uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem. Divididos em três volumes, os RCNEI trabalhavam com a ideia de eixos (movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática). Contudo, esse documento não trazia a criança e sua identidade como foco principal, compreendendo-a como um ser que reage a estímulos externos.

Em 2009, um importante documento legal é elaborado: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nas DCNEI, é afirmado o protagonismo da criança. Outra grande contribuição é o estabelecimento das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas.

Reconhecendo a importância da Educação Infantil e seus benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, estabeleceu como sua primeira meta a universalização até 2016, do atendimento na pré-escola e ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças até o final da vigência do PNE (Brasil, 2014).

Como documentação legal mais recente no Brasil, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça o que já havia sido disposto nas DCNEI

e abre espaço para novas orientações quanto à Educação Infantil. Supera-se a dicotomia histórica entre creche para cuidar e pré-escola para educar, buscando a consolidação de que na Educação Infantil o cuidar e o educar devem estar vinculados.

2. MÉTODO

A rede Municipal de Educação de Fortaleza desenvolve o Projeto Ateliê na Educação Infantil que faz parte do “Fortaleza 2040”, um planejamento participativo de desenvolvimento a curto, médio e longo prazo, que envolve todos os setores e a comunidade do município. O objetivo é implementar ações que tornem Fortaleza um lugar mais acolhedor, acessível e igualitário. O projeto visa criar ações e espaços nas instituições de Educação Infantil, orientado por valores como a valorização da diferença, subjetividade, participação/democracia e cuidado nas relações, sustentado pelo tripé escola, família e criança.

O Projeto também pretende potencializar as múltiplas linguagens infantis, reconhecer a criança como protagonista do seu potencial criativo e garantir os direitos de aprendizagem (expressar, participar, explorar, brincar, conhecer-se e conviver) previstos na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2016) e estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Nesse contexto, o Projeto oferece às turmas do Infantil I ao Infantil V acesso a ambientes dedicados às experiências estéticas semanalmente. Para isso, os professores buscam aprimorar seus conhecimentos sobre a linguagem estética na perspectiva das crianças pequenas, por meio de encontros para estudos aprofundados sobre a importância da linguagem estética no desenvolvimento e

aprendizagem infantil, e do uso do espaço ateliê como meio de catalisação do desenvolvimento integral das crianças.

O Centro de Educação Infantil Francisca de Abreu Lima (CEI Francisca de Abreu Lima), desenvolve atividades que contam com a participação da família e, nesse contexto, conseguiu muitas melhorias coletivas. Essas ações incluem reuniões periódicas (bimestrais); conversas individuais entre responsáveis pelas crianças e professores; elaboração da Proposta Pedagógica, socialização das produções e projetos; formação dos pais com profissionais especializados (palestras e oficinas); apresentação do cardápio; comunicação por meio de informes e convites; prestação de contas, mutirões e ações envolvendo as famílias; palestras com temática sobre saúde e melhoria do entorno do CEI. Além da participação da família, moradores, profissionais e empresários da região sempre contribuem para a melhoria do CEI.

Ademais, a BNCC traz para a Educação Infantil a garantia de seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), vinculados a uma organização em cinco campos de experiência que enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos – o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Diante deste panorama, retoma-se a prerrogativa de que a educação das crianças é um dever da família e do Estado (Brasil, 2020). Apesar da grande valorização da escola como instituição educacional das crianças, não se pode esquecer do papel da família nesse processo. Trata-se de uma relação bastante

discutida: escola-família. E no campo da Educação Infantil essa discussão se configura com um peso ainda mais denso, devido à tenra idade das crianças.

Como afirmam Polonia e Dessen (2005, p. 303) a família e a escola se constituem “[...] duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social”.

A faixa etária atendida pela Educação Infantil se caracteriza como um período sensível: “Momentos do desenvolvimento em que a pessoa está particularmente receptiva para certos tipos de experiência” (Papalia, Feldman, 2013). Conquistas importantes precisam ser alcançadas nesse momento: linguagem, motricidade, inteligência, emoções, sentimentos, cultura, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, a BNCC vem defendendo a importância de se desenvolver uma Educação Integral, visando o desenvolvimento global da criança em todas as suas dimensões (Brasil, 2018). Esse é um trabalho que, apesar de ser encabeçado pedagogicamente pela escola, não há como acontecer desvincilhado da família.

Apesar de algumas pesquisas demonstrarem que a relação escola-família não garante de forma inequívoca o sucesso no desempenho escolar dos estudantes (Nogueira, 2006), a documentação legal orienta a participação familiar na educação de seus filhos, o que implica a educação que acontece nas instituições escolares.

“A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação” (Charlot, 2006, p. 15). Ou seja, a partir de uma determinada cultura criada por uma sociedade, a criança vai se constituindo parte desta comunidade, aprendendo como ser humana.

Sendo assim, entende-se que tanto na família, quanto na escola, entre outros espaços e instituições sociais, a educação é desenvolvida. Como diria Brandão (2006) a escola não é o único lugar onde ocorre a educação. Essa variedade de lugares educacionais por onde a criança passa lhe confere uma singularidade, ao passo que também a socializa. A criança se torna única, assim como também é igual. Os conceitos de diferença e igualdade convivem na dinâmica do desenvolvimento.

Vigotski aborda o desenvolvimento psicológico da criança como fenômeno histórico intimamente ligado à organização social, sendo fundamentais a consideração do lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas nas quais é desenrolado o seu desenvolvimento (Pasqualini, 2009).

Logo, a criança não é um ser passivo e que apenas reage a estímulos. Vigotski argumenta que o desenvolvimento da criança não é determinado por leis naturais de caráter universal (Corrêa, 2017). Por isso, a importância de se compreender as infâncias que adentram o âmbito da escola, entendendo a heterogeneidade do processo de desenvolvimento de cada uma.

Desse modo, Vigotski (1995) evidencia a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural. Desde bebê, a criança é considerada um sujeito social e histórico, inserida em uma sociedade, com determinada cultura e momento histórico. Mas, possui uma natureza singular, caracterizando-a como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio.

A prática pedagógica desenvolvida na turma do Infantil I, teve início com uma brincadeira conduzida pelas professoras, que envolveu os pais e demonstrou a rotina diária de cuidados com os bebês na creche. As professoras encheram

balões e escreveram o nome de diferentes tarefas da rotina realizadas por elas durante o dia, como: banho, alimentação, troca de fraldas, experiências pedagógicas, brincadeiras, dentre outras e os pais deveriam ir segurando todos os balões sem deixar cair. A dinâmica objetivou apresentar aos pais a complexidade e desafios da rotina escolar envolvendo bebês e professoras.

Após a brincadeira, foi exibido um vídeo que destacava a importância da colaboração entre família e escola para o sucesso escolar e o desenvolvimento integral dos bebês. O vídeo apresentou depoimentos de especialistas em educação infantil e exemplos de práticas bem-sucedidas de parceria entre pais e educadores.

Em seguida, foi promovida uma roda de conversa onde os pais puderam expressar seus anseios, dúvidas e expectativas em relação à educação e aos cuidados oferecidos pela creche. Esse momento de diálogo foi fundamental para que os pais se sentissem acolhidos e para que as professoras pudessem esclarecer questões e ajustar práticas conforme as necessidades e expectativas das famílias.

Para finalizar, foi realizada uma atividade prática envolvendo pais e bebês. Os pais foram orientados a fazer uma massagem relaxante nos pés de seus filhos, utilizando um óleo suave e movimentos delicados. Essa atividade, além de proporcionar um momento de relaxamento para os bebês, teve como objetivo fortalecer o laço afetivo entre pais e filhos, promovendo o contato físico e a troca de carinho.

A prática foi muito bem recebida pelos pais, que relataram sentir-se mais confiantes e tranquilos em relação à rotina da creche e ao cuidado com seus filhos. A atividade de massagem proporcionou um momento de conexão especial entre pais e bebês, reforçando a importância do vínculo afetivo no desenvolvimento infantil. As professoras também perceberam maior abertura para o diálogo e a

colaboração por parte das famílias, o que contribui positivamente para o ambiente escolar.

A integração de atividades que envolvem pais e bebês na rotina da creche é essencial para fortalecer a parceria entre família e escola, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento dos bebês. A continuidade dessas práticas contribuirá para o sucesso escolar e o bem-estar das crianças, promovendo um desenvolvimento integral e harmonioso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica desenvolvida na turma do Infantil I ilustra de forma concreta os princípios defendidos pela BNCC e pelo Projeto Ateliê da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Ao envolver os pais em atividades que simulam a rotina escolar e promovem a interação direta com seus filhos, a creche reforça a importância do vínculo entre família e escola como elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

O sucesso das atividades propostas, desde a brincadeira inicial até a massagem relaxante, demonstra que a participação ativa dos pais não só fortalece a confiança e a tranquilidade em relação ao cuidado oferecido pela creche, como também cria um ambiente de maior colaboração e diálogo. Isso é fundamental para a construção de uma educação infantil de qualidade, que valoriza a criança como sujeito ativo e respeita sua singularidade.

Em conclusão, a experiência apresentada reflete a relevância de práticas que aproximam a família do ambiente escolar, favorecendo uma educação integral que atende às necessidades físicas, emocionais e cognitivas das crianças. A continuidade e o aprimoramento dessas práticas são cruciais para a construção de

um espaço educativo que não só acolhe, mas também potencializa o desenvolvimento das crianças, em sintonia com as expectativas e os valores da comunidade escolar e da sociedade.

4. REFERÊNCIAS

Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança** / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. 150 p. il. ISBN: 978-65-88819-05-0

NOGUEIRA, Maria Alice. Família E Escola Na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**. jul./dez. 2006.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **A ideia de infância e sua escola**. Curitiba: Ed. UNICAMP, 2015.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

URBIM, Emiliano. **O Fim Da Infância**. 2009. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/historia-infancia-502839.shtml>>. Acesso em 01 de agosto de 2024.

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Plano Nacional de Educação**. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. 2020.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Educ. rev.** Belo Horizonte, n. 44, p 157-175, dez. 2006.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 47. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 379-386

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, 14(1), 31-40. 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (vol. III). Madrid: Visor. 1995.

POLONIA, Ana da Costa Polonia; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em Busca De Uma Compreensão Das Relações Entre Família E Escola: Relações Família-Escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005. Volume 9. Número 2 303-312.

SOBRE OS AUTORES

Autor 1. Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), em Fortaleza, CE, Brasil. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em Fortaleza, CE, Brasil.

Autor 2. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Metropolitana de Santos. Especialista em Psicologia e o Desenvolvimento Infantil pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Mestre em Educação pela UECE.

PARA CITAR ESTE ARTIGO:

PACHECO, M. A. L.; MOTA, B. O. S. PROJETO ATELIÊ: UMA RELAÇÃO AFETIVA ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E CRIANÇA. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, v. 6, p. 1-13, 2024.

Submetido em: 30/08/2024

Revisões requeridas em: 19/09/2024

Aprovado em: 10/10/2024