



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC**

NOÉLIA DA SILVA SOUZA CALMON

**INTEGRAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA A
GESTÃO PARTICIPATIVA**

**SALVADOR
2017**

NOÉLIA DA SILVA SOUZA CALMON

**INTEGRAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA A
GESTÃO PARTICIPATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lídia Boaventura Pimenta

SALVADOR
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura. UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB:5/918

Calmon, Noélia da Silva Souza

Integração escola e família na educação infantil: uma proposta de formação para a gestão participativa / Noélia da Silva Souza Calmon. – Salvador, 2017.

139f.

Orientadora: Lídia Boaventura Pimenta.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação– GESTEC, 2017.

Contêm referências e apêndices.

FOLHA DE APROVAÇÃO

INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta de formação para a gestão participativa

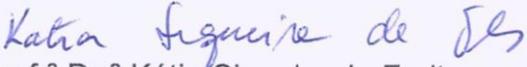
NOÉLIA DA SILVA SOUZA CALMON

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I – Gestão da Educação e Redes Sociais, 20 de abril de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Lídia Boaventura Pimenta
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof.^a Dr.^a Maria Luíza Figueiredo Heine
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB


Prof.^a Dr.^a Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof.^a Dr.^a Kátia Siqueira de Freitas
Universidade Católica de Salvador - UCSAL
Doutorado em Administração da Educação
The Pennsylvania State University

Ao meu maior parceiro nessa jornada:

Jesus Cristo

AGRADECIMENTOS

Ao concluir um trabalho com essa dimensão, alguns débitos foram gerados durante o percurso e sendo assim é imprescindível fazer alguns agradecimentos tais como:

A Deus, por ter sido minha fonte de inspiração. Sou testemunho vivo do seu amor misericordioso. A Ele toda honra e toda glória.

A meu pai Valdomiro (*in memoriam*) e minha mãe, Maria José, que nunca pouparam esforços pela minha educação.

A meu esposo André Calmon, companheiro de todos os momentos, por me passar tranqüilidade necessária em todo o processo de construção desse trabalho.

Aos meus filhos, meus amores, Andrezinho que soube compreender a importância desse trabalho para mim e para nossa família, por abdicar de minha presença em momentos especiais, e em especial a Anderson por sua valiosa contribuição nas questões que sentia dificuldades.

A minha orientadora, Lídia Boaventura Pimenta, pelo olhar cauteloso, crítico e ético, principalmente nos momentos difíceis, quando me fez acreditar que seria possível essa construção. Dedico um carinho especial.

A professora e co-orientadora Maria Luiza Heine, que me incentivou desde o início a perseguir meu sonho.

As professoras Kátia Siqueira de Freitas e Ana Paula Conceição, por suas valiosas contribuições na banca de qualificação, que contribuíram e enriqueceram este trabalho.

A minhas queridas irmãs, Valdemira Paulino e Valdinélia Moreira, companheiras de todas as horas, pelo apoio e incentivo durante o mestrado e ao longo da vida.

A amiga Cristina Bastos, pelas orações intercessoras, bálsamo fundamental para o equilíbrio das emoções.

A coordenadora pedagógica, Eni Moreira, pela compreensão, tolerância e paciência nestes momentos da conclusão do curso.

A amiga Lininalva Oliveira pelo apoio e incentivo nos momentos decisivos desse trabalho.

Aos técnicos da SMED, pela atenção dispensada quando solicitados a prestar informações necessárias para consubstanciar esse estudo.

Aos sujeitos da pesquisa, que contribuíram com as informações necessárias para a construção desse trabalho.

Aos técnicos do Gestec, pela solicitude e essencial auxílio sempre dispensado.

Aos amigos, não só por me ajudarem de alguma forma na realização deste trabalho, mas principalmente por existirem.

A parceria com todos vocês fizeram a diferença nestes dois anos de jornada.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes”.

Marthin Luther King

RESUMO

Esta pesquisa intitulada, Integração Escola/Família na Educação Infantil: Uma Proposta de Formação para a Gestão Participativa teve como objeto de estudo as relações existentes entre instituições de Educação Infantil, a família e a gestão participativa no fortalecimento da educação na primeira infância. A pesquisa objetivou estruturar uma proposta de formação para os atores sociais como estratégia de integração entre família e escola na. Com esta investigação buscamos analisar historicamente as transformações pelas quais estão passando tanto a instituição família como a instituição escola e como estas podem acompanhar as mudanças sem perder de vista a importância da parceria para melhoria da qualidade do ensino; demonstrar a relevância da integração escola-família para a gestão participativa na Educação Infantil e fortalecer a cidadania participativa nos Centros Municipais de Educação Infantil, para que todos os envolvidos com essa etapa da Educação Básica possam conviver com autonomia cidadã de forma democrática. Na análise desenvolvida utilizamos como aporte teórico, as abordagens que consideram as inter-relações entre, família e Educação Infantil, na perspectiva da gestão participativa, além de referenciais que percebem a criança como sujeito de direitos, a família como uma construção histórica e social, a Educação Infantil como direito da criança e o relacionamento entre elas, complexo, complementar e indispensável. Optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, sendo utilizado o procedimento de análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos revelaram um distanciamento entre os educadores e as famílias, devido àqueles alegarem a falta de participação dos pais no processo de formação da criança e estas não se perceberem enquanto partícipes na educação integral do infante. A pesquisa aponta como desafios a necessidade de todos os atores sociais se reconhecerem como imprescindíveis para o alcance da qualidade da Educação Infantil, a parceria entre família-escola na construção da gestão participativa e a necessidade de formação de todos os atores sociais para o estreitamento das relações compartilhadas.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Relação família-escola. Integração.

ABSTRACT

This research entitled, School / Family Integration in Early Childhood Education: A Proposal for Training for Participatory Management had as its object the study of the relationships between early childhood education institutions, the family and participatory management in strengthening early childhood education. The aim of the research was to structure a training proposal for social actors as a strategy of integration between family and school in Brazil. With this research we seek to analyze historically the transformations that are happening both the family institution and the school institution and how these can follow the changes without losing sight of the importance of the partnership to improve the quality of teaching; Demonstrate the relevance of school-family integration for participatory management in Early Childhood Education and strengthen participatory citizenship in the Municipal Early Childhood Centers so that all those involved with this stage of Basic Education can live with democratic autonomy. In the analysis developed we use as a theoretical contribution the approaches that consider the interrelationships between family and early childhood education, in the perspective of participatory management, as well as references that perceive the child as a subject of rights, the family as a historical and social construction, The Child Education as a child's right and the relationship between them, complex, complementary and indispensable. We chose a qualitative research of the Case Study type, using the procedure of documentary analysis, questionnaire and semi-structured interview. The results obtained revealed a distancing between the educators and the families, due to those alleging the parents' lack of participation in the formation process Of the child and these are not perceived as participating in the integral education of the infant. The research points out as challenges the need for all social actors to recognize themselves as essential for achieving the quality of Early Childhood Education, the partnership between family-school in the construction of participatory management and the need for training of all social actors for the narrowing of Shared relationships.

Key words: Early Childhood Education. Family-school relationship. Integration.

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CEB	Centro de Educação Básica
CF	Constituição Federal do Brasil
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação' de Educação Pré-Escolar
DCENEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GR	Gerência Regional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IQEI	Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil
ISP	Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-escolar
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programas de Ações Comunitárias
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQEI	Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil
RCMEIS	Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEAC	Secretaria Especial de Ação Comunitária
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEC	Secretaria Estadual de Educação
SEDES	Secretaria Estadual de desenvolvimento Social
SETRAS	Secretaria de Trabalho e Ação Social
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Organização da Educação Infantil por modalidade- zero a 3 anos	64
Quadro 2. Organização da Educação Infantil por modalidade 4 e 5 anos	65
Quadro 3. Relação adulto criança por modalidade	65
Quadro 4. Oferta de vagas na EI em 2015	66
Quadro 5. Classes e matrículas da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Salvador no ano de 2015.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quantidade de crianças atendidas no Programa Primeiro Passo por Regional	62
Gráfico 2. Distribuição dos CMEIs, por Regional	64
Gráfico 3. Porcentagem de crianças em idade pré-escolar atendidas na cidade de Salvador, Bahia de 2001 a 2014	67
Gráfico 4. Porcentagem de crianças de zero a 3 anos atendidas na cidade de Salvador, Bahia de 2001 a 2014	68
Gráfico 5: Quantidade de entrevistados especificados conforme grupos de profissionais	75
Gráfico 6. Quantidade de entrevistados especificados conforme grupo familiar	76
Gráfico 7. Perfil das famílias entrevistadas quanto a estrutura familiar	77
Gráfico 8. Perfil das famílias entrevistadas no CMEI quanto a emprego e renda	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de localização dos CMEIS do Município de Salvador	63
Figura 2. Convergência de várias fontes de evidências do estudo de caso	72
Figura 3: Processo de análise das informações coletadas	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA PERSPECTIVA HISTÓRICA À EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS	24
1.1 Infância e família: Uma construção histórica	24
1.2 Contextualizando o sentimento de família.....	26
1.3 Os direitos da Infância no Brasil.....	32
1.4 O aparato legal da infância: Papel do Estado e responsabilidade da família	32
1.4.1 Convenção dos Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do adoles- cente.....	37
1.4.2 Política de Educação Infantil.....	39
1.4.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/1996	39
1.5 Os direitos da Infância e suas representações: a educação e o brincar.....	40
2.1 Família e escola: um objetivo em comum.....	44
2.2 Gestão Participativa: A relevância da interação escola-família	46
2.3 Desafios para a qualidade na Educação Infantil: A parceria com as famílias	50
CAPÍTULO 3- A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	55
3.1 Panorama da Municipalização da Educação Infantil: do Nacional ao local .	55
3.2 Municipalização na Bahia e em Salvador.....	56
3.3 O Programa Nossa Rede Educação Infantil.....	60
3.4 O Programa Primeiro Passo.....	61
3.5 Os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIS- em Salvador: Desa- fios para universalização.....	63
CAPÍTULO 4 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	69
4.1 Os primeiros passos: Abordagem da pesquisa	69
4.2 Técnicas e instrumentos utilizados.....	73
4.3 Lócus da pesquisa – Unidade de Análise	74
4.4 Sujeitos da Pesquisa.....	74

4.5 Mesclando vozes, pensamentos e teorias	76
4.6 Análise e interpretação sistemática dos dados.....	79
4.6.1 Entrevistas com familiares	80
4.6.2 Entrevistas com os profissionais	94
 CAPÍTULO 5 - PROPOSTA DE AÇÃO	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
7 REFERÊNCIAS.....	124
8 APÊNDICES	132

INTRODUÇÃO

A proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, cuja temática incide sobre a integração escola-família e sua contribuição para a qualidade na Educação Infantil, emerge das diversas vivências que tive no campo educacional, mais especificamente nessa etapa da Educação Básica. Nesta parte introdutória utilizo a primeira pessoa do singular, levando em conta a subjetividade de minha trajetória que define o meu interesse pela Educação Infantil, de forma singular, pelas relações traçadas entre a família, a escola e a gestão participativa no fortalecimento da educação na primeira infância.

Enquanto estudante de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia participei como bolsista do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação, do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), que dentre as várias linhas de ações, auxiliava as secretarias estaduais e municipais na implementação da gestão democrática, objetivando a participação das famílias, nas ações educativas e no planejamento escolar, para a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas. Essa experiência despertou em mim o desejo de investigar os mecanismos de fortalecimento da gestão educacional para a melhor qualidade da educação pública.

Minha atuação profissional vem sendo tecida na Rede Municipal de Salvador, da qual faço parte do quadro efetivo desde 2004, exercendo atividades na docência e atualmente na gestão, no segmento Educação Infantil. No exercício de minhas atividades profissionais, percebo a necessidade da implementação de ações que visem à integração família/escola, sendo notória uma ambiguidade nessa relação.

Ao mesmo tempo em que a escola admite a importância da gestão compartilhada com a família, por ser esta a primeira instituição de convívio social da criança, uma vez que nelas são formados os valores fundamentais para a convivência social do sujeito e, a escola, a segunda instituição formadora, na qual serão apreendidos outros valores também essenciais para sua convivência social, percebo que há um entrave na consonância entre ambas. A escola não consegue absorver os pais no interior das instituições e, estes, por outro lado, não se percebem como parte integrante e fundamental na formação integral da criança, consubstanciando um quadro de desconforto entre escola e a comunidade de pais.

Os anos na gestão de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), além de proporcionar a experiência de integrar uma equipe gestora e, conseqüentemente conhecer questões educacionais deste segmento de ensino, me rendeu o início e o aprofundamento em estudos sobre a temática que, tem despertado meu interesse de forma crescente, por perceber a necessidade do desenvolvimento de ações que proporcionem a melhoria da qualidade do atendimento nessa etapa da Educação Básica.

Justificada a motivação pessoal por essa temática, a escrita deste texto se volta para a primeira pessoa do plural, tendo em vista que essa investigação é fruto do diálogo de vários personagens, sejam elas procedentes da orientadora, da banca de qualificação, dos teóricos, ou das vozes dos atores que fizeram parte dessa pesquisa.

O aporte jurídico dos quais citamos, a LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) defendem a importância da relação entre a família e a escola na perspectiva de cuidar e educar a criança, compreendendo que ambas têm tarefas importantes que se complementam, sendo imprescindível, complexa e desafiadora a relação entre elas.

A interlocução de ideias entre pais e educadores é fundamental para o desenvolvimento de um novo modo de educar e auxilia os educadores a perceberem a participação familiar como componente intrínseco de companheirismo e integração de diferentes conhecimentos, o que configura como responsabilidade coletiva na educação da criança.

De acordo Paniagua e Palácios (2007) a relação da instituição de Educação Infantil com as famílias é fundamental pela necessidade de coordenação entre essas duas variáveis na vida da criança - casa e escola. “Uma Educação infantil de qualidade, com incidência real no desenvolvimento atual e futuro das crianças, supõe dar muita importância ao trabalho com famílias”. (PANIAGUA e PALÁCIOS, 2007, p. 24).

É importante compreendermos que no contexto sociocultural da contemporaneidade, as instituições, família e escola estão passando por profundas transformações e ambas precisam acompanhar tais mudanças conjuntamente, para que o processo de formação da criança possa ocorrer de forma compartilhada na busca da qualidade, bem como na formação cidadã na Educação Infantil.

No bojo dessas mudanças é necessário que as instituições educativas (re) pensem estratégias de trabalhar com as famílias, o que está relacionado com as concepções que possui sobre criança, família e gestão compartilhada.

Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) esclarecem que a Educação Infantil é um direito da criança e das famílias, sendo que o poder público tem o dever de garantir o atendimento em creches e pré-escolas, para a família que preceitua compartilhar com o Estado o dever de educar seus filhos.

Dessa forma, cabe às instituições de ensino salvaguardar a democracia como um fundamento basilar da gestão educacional para que o processo educativo contemple as especificidades do contexto institucional educativo, como é mencionado na Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96, no artigo 14, os princípios da gestão democrática:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2009).

Acreditamos firmemente na Educação Pública, para a qual a qualidade deve ser uma obrigação de todos os envolvidos no processo educativo. Essa obrigatoriedade pressupõe compromissos dos vários sujeitos, não apenas no interior das instituições, como também nos agentes da esfera pública.

O princípio da gestão participativa no ensino público está previsto na Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entretanto, conforme afirma Freitas (2000), não basta a exigência legal da gestão democrática e participativa na escola para a sua efetivação. É preciso investir na equipe escolar para haver uma mudança de conduta dos atores que lideram a unidade escolar.

A escola e sua equipe devem estar preparadas para ocupar esse compromisso, competência humana, teórica, técnica e política. A consolidação de uma gestão escolar de cunho democrático-participativo requer competência cognitiva e afetiva, respaldada na internacionalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos. Para o desenvolvimento de atitudes coletivas, é importante cultivar o espírito de coesão, a partir da

formação da equipe escolar, em torno de objetivos comuns (FREITAS, 2000, p. 52).

Por isso, a importância de um projeto de gestão participativa pensado coletivamente com a família e a comunidade escolar, desde a construção até a implementação compartilhando ideias, ações e soluções para problemas do cotidiano.

Partindo dessa assertiva, a proposta de estudo que ora se apresenta está interessada sem pretensão de esgotar a temática, na relação escola/comunidade vislumbrando a gestão participativa, ou seja, a atuação de todos que constituem a comunidade educativa.

De acordo Luck (2012), a participação da família na instituição educativa, além de ser fundamental, influencia o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Por isso a importância de se refletir, investigar e organizar uma efetiva participação dos pais no contexto da escola pública.

É com base nesses pressupostos aqui apresentados que o trabalho é delineado. Nessa incursão, formulamos a seguinte questão problema: Como promover a integração entre família e escola, com a perspectiva da construção do intercâmbio de ideias e qualidade da educação na primeira infância?

Para uma melhor compreensão desse processo, estabelecemos como objetivo geral, estruturar uma proposta de formação para os atores sociais como estratégia de integração entre família e escola. Nesta concepção, constituímos os objetivos específicos que permearam a investigação, tais como: (i) analisar historicamente as transformações enfrentadas pelas instituições família e escola; (ii) demonstrar a relevância da integração escola-família para a gestão participativa na Educação Infantil; (iii) fortalecer a cidadania participativa nos CMEIs, para que todos os envolvidos com a Educação Infantil possam conviver com autonomia cidadã de forma democrática.

A família e a escola formam a base da formação do cidadão e dessa forma, destacamos a partir desses argumentos a importância do estudo aqui realizado, em função de sua relevância para o contexto sócio educacional, sobretudo para o âmbito da gestão educacional democrática na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a relevância social dessa investigação, justifica-se pela necessidade de discutir com educadores, pais e sociedade em geral a importância do trabalho integrado, família/escola vislumbrando o bem-estar dos infantes,

condição importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desse segmento de ensino, com qualidade e respeito aos direitos da criança.

A partir dessa dinâmica interativa compreende-se que, mediante uma atuação participativa em seu contexto, as pessoas ao mesmo tempo, contribuem tanto para a construção desse contexto como para seu próprio desenvolvimento pessoal, como ser humano e cidadão (LUCK, 2012, p.61).

Torna-se relevante também devido à necessidade de produção científica que aproxime os campos teóricos da gestão escolar, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade das instituições de Educação Infantil. Para Rosemberg (2002), o conhecimento científico é muito valorizado socialmente, por isso, pode servir para iluminar o processo democrático de discussões e debates que conduzem o fazer das políticas públicas na contemporaneidade.

Para atingirmos os objetivos propostos foi necessária a imersão na literatura correspondente a esta temática. A pesquisa bibliográfica garantiu o suporte nessa etapa, devido à base conceitual alicerçar as posições defendidas, sendo complementada pela dinâmica da pesquisa descritiva e exploratória.

Privilegiamos a abordagem qualitativa, por estudar o fenômeno em seu acontecer, além de compreender o dinamismo do cotidiano escolar, a tessitura das relações, os valores, atitudes e aprendizado a partir de formas particulares de coletas e apresentação de dados. A pesquisa documental foi de extrema relevância, pois, os documentos encontrados constituíram uma fonte rica e estável de dados, partindo do pressuposto que os documentos ao subsistirem ao longo do tempo tornam-se uma fonte importante de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica, como aponta Gil (2008).

Nossa opção, enquanto procedimento técnico foi realizar um Estudo de Caso e como instrumento de coleta de dados, utilizamos o questionário e a entrevista semiestruturada. O lócus da nossa pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil do Município de Salvador, e os sujeitos foram: 3 avós, 03 pais, 9 mães, 3 auxiliares de desenvolvimento infantil; 1 auxiliar de serviços gerais; 1 secretária; 3 professoras, 2 vices-gestoras, 1 gestora, e 1 agente da educação, no qual procuramos conhecer a realidade como ela se apresenta a partir do ponto de vista

das famílias e dos profissionais que assistem à Educação Infantil. Nessa parte do trabalho realizamos questionários e entrevistas.

Como critério de análise dos dados obtidos, utilizamos o método de Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2011), escolhido em função de sua ampla utilização em pesquisas do campo da educação e sua adequação para o tipo de estudo que realizamos.

Apresentamos inicialmente, no primeiro capítulo, um histórico sobre a concepção de criança e família, que vem se transformando e se resignificando de acordo com a história e a cultura de cada sociedade. Buscamos conhecer os avanços e os principais desafios dentre os quais o que diz a legislação, e a formação das políticas públicas com relação aos direitos da infância. O texto tem como aporte teórico autores como Áries (1981), Heywood (2004), Kuhlmann Jr. (2000), Oliveira (2002), Szymansky (2010), entre outros.

No capítulo dois, a abordagem foi pautada na formação social e política da família, com o intuito de mostrar que apesar dos documentos oficiais explicitarem a participação da família na gestão educacional, através do Conselho Escolar e do Projeto Político Pedagógico, a família ainda não consegue se sentir integrante para exercer essa função com propriedade, pelo desconhecimento da importância de sua contribuição para a consolidação da gestão participativa, ou mesmo por não sentir acolhimento no interior da instituição. Dessa forma, reforçamos a tessitura entre essas duas instituições educativas para o desenvolvimento integral da criança, bem como para a melhoria da qualidade da educação nesse segmento. O referencial teórico ancorou-se em Luck (2012), Freitas (2000), Libâneo (2012), Souza, (2009), Zabalza (1998), Campos; Fullgraf; Wingers (2006) entre outros.

Um panorama da Educação Infantil é descrito no Brasil e especificamente no Município de Salvador, no terceiro capítulo. Abordamos questões que têm se constituído desafios para a Rede Municipal de Ensino, em especial o atendimento pleno a todas as crianças em idade para frequentar a creche e a pré-escola. Utilizamos documentos legais elaborados pelo Município e nos embasamos em Santos (2008).

No capítulo quatro, apresentamos a base metodológica adotada para conceber o objeto, numa perspectiva integradora por meio de levantamento e constatação de informações junto aos atores sociais que compõem a Educação Infantil, além da análise de instrumentos utilizados pela gestão do Centro Municipal

de Educação Infantil pesquisado. Apresentamos a definição da pesquisa, os sujeitos envolvidos, as técnicas e instrumentos utilizados. A nossa estratégia foi ancorada na triangulação de fontes de dados, documentos, pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, para atingirmos maior fidedignidade dos resultados. O embasamento metodológico encontrou respaldo em autores como, Flick (2009), Gil (2009), Minayo (2001), e Yin (2001), Marconi e Lakatos (1992).

Levando em conta a base conceitual teórica adotada pelo trabalho, no quinto capítulo analisamos minuciosamente, dados dos achados empíricos da investigação realizada junto aos sujeitos participantes. Analisamos e interpretamos as informações coletadas pela aplicação das estratégias e dos instrumentos de pesquisa. Procuramos significar os achados, tecendo análises, reflexões e interpretação dos dados, tomando como base nossa experiência profissional, além do aporte teórico que embasou esta pesquisa.

No sexto capítulo, apresentamos o produto final, que será apresentado como sugestão à Secretaria Municipal de Educação de Salvador: Projeto Comunidade de Aprendizagem.

Apresentamos no sétimo capítulo, as considerações finais nas quais ensejamos nossas impressões sobre a pesquisa, apontando a importância do entrelaçamento entre as falas e as práticas no cotidiano das Instituições de Educação Infantil.

Reforçamos nossa análise sobre a importância da ampliação do diálogo entre as famílias e as Instituições de Educação Infantil para a construção de caminhos a serem percorridos em prol da qualidade da Educação Infantil.

CAPÍTULO 1 - A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA PERSPECTIVA HISTÓRICA À EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS

Nesse capítulo, discutimos como foi construído o sentimento de infância, família, Educação Infantil e suas transformações, por compreendermos que ambas são instituições históricas sujeitas a mudanças culturais e sociais que foram se modificando em decorrência do desenvolvimento das sociedades. Refletimos sobre os principais pressupostos teóricos e legais que norteiam as políticas educacionais de Educação Infantil, perpassando pelos aspectos históricos que dão os contornos dessas políticas no Brasil.

Compreendemos assim, que o movimento de investigar o passado nos permite sobremodo, compreender os desafios que são colocados na sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito ao entendimento de ambas instituições que se entrelaçam junto à discussão sobre a relação família e escola no âmbito da Educação Infantil.

1.1 Infância e família: Uma construção histórica

Durante séculos, a sociedade não se preocupou com a infância, tornando essa fase da vida sem nenhuma relevância. A criança da Idade Média só era considerada um sujeito quando atingia a idade da razão. Com relação ao sentimento de família, também era desconhecido e “nasceu no período que abrange os séculos XV-XVI, para se exprimir com vigor definitivo no século XVII” (ARIÈS, 1981, p. 143).

O termo infância em sua etimologia é formado pela negação *in-fans*, ou seja, não falar. A expressão infante significa aquele que não fala. Portanto, “infância” caracteriza o primeiro período da vida da criança no qual ela não tem direito a voz, conforme preceitua Didonet (2001). O sentimento para com os infantes era de indiferença, que segundo Soares (1997), as atitudes associadas à sobrevivência proteção e educação das crianças, gradualmente foram se fortalecendo apenas a partir dos séculos XVII e XVIII.

Esta conotação atribuída à criança enquadra-se no princípio da potencialidade por alguns filósofos, dentre os quais Platão, que via a criança como *lòcus* da incapacidade, que deveria ser ensinada por um pastor, e Jean-Jacques Rousseau, em sua obra “Emílio, ou da educação”, que discute a formação da

criança para o convívio com seus semelhantes. Para ele, seria necessário recriar o homem natural dentro da sociedade, sendo a educação o instrumento mais propício para essa recriação e transformação pessoal.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. (ROSSEAU, 1995, p. 10).

Para Roseau (1995), o objetivo que permeia a tarefa educacional, mesmo trabalhada de forma individual e particular, é o da formação do homem para o convívio com seus semelhantes.

O historiador francês Philippe Ariès (1981) em sua obra “A história social da criança e da família”, faz referências sobre a constituição da infância e da família como categorias construídas historicamente. O autor discute de forma interessante o surgimento da família por meio dos estudos de documentos pictóricos.

A análise realizada por Áries (1981) na iconografia representada essencialmente no tema dos ofícios da Idade Média leva-o a compreender que não existia nenhuma expressão do sentimento familiar. “A importância dada aos ofícios na iconografia medieval é um sinal do valor sentimental que as pessoas lhe atribuíam. Era como se a vida privada de um homem fosse, antes de tudo, seu ofício.” (ARIÈS, 1981, p.132).

De acordo Rampazzo, (2009, p.15) a análise de Ariès no que se refere à infância, foi muito questionada por historiadores e outros pesquisadores, devido ao fato de suas fontes centrarem-se em uma determinada classe social européia, pois tratava a infância como se todas as crianças fossem iguais, sem discutir as diferenças provenientes de outras classes sociais, não podendo desta forma aplicar seus estudos sobre a infância para outras sociedades ou outras culturas, como por exemplo: crianças indígenas aqui no Brasil, a criança negra africana ou a criança de outras sociedades da própria Europa. Heywood (2004) afirma que Ariès foi considerado um historiador amador, criticado por muitos historiadores e seus estudos foram valorizados apenas por psicólogos e sociólogos.

Apesar das críticas ao historiador Ariès, sua obra é um marco para compreendermos que a infância é uma categoria da modernidade que não pode ser entendida fora da história da família e das relações de produção. Ariès, ainda é um autor de referência na história da infância e da família por:

[...] pesquisar a vida, os hábitos e os costumes das sociedades Antiga e Medieval para comprovar suas teses de que o sentimento de infância e família surgem no final do século XVII e que isto se dá em função do aparecimento da escola e da reorganização familiar. (AZEVEDO, 2005, p. 35).

Como resultado de suas pesquisas, o referido autor conclui que a infância, assim como o sentimento de família são produtos da vida moderna resultantes das transformações na estrutura social, que modificam-se e refletem a história e a cultura de cada sociedade.

1.2 Contextualizando o sentimento de família

A família contemporânea é fruto de um processo histórico e para compreendê-la, faz-se necessário entendermos o seu contexto, bem como sua inserção dentro da sociedade, isto é, a construção do conceito de família ao longo do tempo.

A partir dos séculos XV e XVI, a iconografia começa a mostrar, através do trabalho coletivo no campo, o homem e a mulher, porém ainda sem a presença da criança, que só entra em cena a partir do século XVII. Ariès (1981) destaca que, após um longo tempo a arte medieval passou a representar a figura da criança, ou seja, a sociedade passou a reconhecer a particularidade infantil, diferenciando-a de um adulto em miniatura. Dessa forma, o sentimento de família que emerge nos séculos XVI e XVII, é inseparável do sentimento de infância. O Interesse pelas crianças é uma expressão particular desse sentimento mais amplo, o sentimento familiar. Cabe ressaltar que na Idade Média,

O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. Nessas existências densas e coletivas, não havia lugar para um setor privado. A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade. (ARIÈS, 1981, p. 193).

Porém, de uma vida pública-coletiva, a modernidade com a ascensão da burguesia, traz em seu bojo, a transformação do espaço público em espaço de interesse privado. O sentimento de família ganha ênfase à medida que a sociabilidade se retrai. Nesse sentido, a vida profissional e familiar sucumbiu essa

outra prática, que outrora perpassava a existência da coletividade. Segundo o historiador, a arte por meio das várias representações como: telas, vitrais de igrejas, calendários, entre outras, ao final da Idade Média, se tornaria uma iconografia da família.

Diversas formas de ilustrações contribuíram para representar esse novo sentimento. As diferentes idades da vida eram expostas sob a forma de uma história familiar: a juventude de seus fundadores, a maturidade em torno dos filhos, a velhice, a doença e a morte (ilustrada como boa morte, a morte do homem justo) do patriarca no seio da família reunida. Famílias eram retratadas em lugares públicos (como igrejas, por exemplo) no interior de suas casas, agrupadas ao ar livre e em cenas da vida em família. (SILVA, 2011, p.35).

Silva (2011) nos informa que o sentimento de família surge, em um contexto histórico, político e social, de uma necessidade de intimidade, identidade e de cuidado, inicialmente com a criança e posteriormente com os demais membros. Nessa perspectiva, a família fortaleceu-se como instituição social, responsável pelo processo de socialização realizado através da mediação do pai transmissor e do filho receptor, “mesmo não sendo de forma sistematizada e sim como resultado de conhecimento social transmitido de geração em geração”. (SZYMANSKI, 2010, p. 20). A educação era expressa na transmissão de saberes, hábitos e crenças acumulados culturalmente.

Heloyza Szymanski (2010) pesquisadora na área de família e coordenadora do Grupo de pesquisa em Políticas Educativas aponta que a família como instituição social, sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial com a escola. No momento em que a instituição escola assumiu a educação sistematizada e formal, surge a preocupação com o acompanhamento mais de perto dos pais junto a seus filhos. Conforme Ariès (1981) é nesse momento que foram elaborados tratados de educação para os pais com a finalidade de orientá-los quanto a seus deveres e necessidades. Essas orientações refletiam as expectativas da sociedade burguesa que idealizou um modelo de família nuclear: pai, mãe e filhos. A divisão dos papéis e funções dos membros da família são pré-determinados. Ao homem como pai cabe prover todas as necessidades da família por meio do trabalho fora do lar e a mulher, a mãe dedicada, tem como função à educação dos filhos, além da organização da casa. Ao aceitar essa formatação de

família como norma instituída, e não como modelo construído historicamente, aceitava também seus valores, regras, crenças e padrões emocionais.

Szymanski (2010) postula ainda que,

Supõe-se ou aceita-se, irrefletidamente, um modelo imposto pelo discurso das instituições, da mídia e até mesmo de profissionais, que é apresentado, não só como o jeito “certo” de se viver em família, mas também como um valor. Isto é, indiretamente, é transmitido e captado, o discurso implícito de incompetência e de inferioridade, referindo-se aqueles que não “conseguem” viver de acordo com o modelo (SZYMANSKI, 2002, p. 25)

O fato é que esse modelo burguês de família, assim como a tradicional composição de pai, mãe e filhos têm sofrido nas últimas décadas, profundas alterações. Todavia, baseando-se nas pesquisas de Ariès (1981), Szymanski (2010) sinaliza que o modelo nuclear de família (pai, mãe e filho) ou o desejo de cultivá-lo ainda está presente no imaginário coletivo de nossa sociedade como o “mais correto”, no instante em que sua idealização é transmitida por diversos âmbitos educativos como a mídia, a escola, a igreja etc.

Esse modelo de família faz parte de nossa cultura e ainda é reproduzido por intermédio dos diversos espaços de socialização e/ou diversos aparelhos ideológicos [...] as pessoas desde crianças aprendem como deve e tem que ser uma família. (CALDERÓN; GUIMARÃES, 1994, p. 26).

A esse modelo nuclear de família, Szymanski (2010) chama de família pensada (pai provedor, mãe-cuidadora de filhos), qualquer alternativa que seja diferente é inferior e deve ser discriminada. Além da família pensada, a pesquisadora define outros modelos de família: a família vivida que se refere ao modo de agir habituais dos membros da família. A família vivida traz em seu bojo a nostalgia de um desejo de não poder ser a família pensada ou no imaginário perfeita, como exemplo famílias compostas só por mulheres devido o abandono dos homens, família em que a mulher precisa participar do orçamento e, por conseguinte não tem “tempo” para se dedicar integralmente aos filhos. E por último, o vivido como repetições de padrões aprendidos, que perpetuam suas aprendizagens em modelos passados de geração a geração, como por exemplo, um pai que aprendeu assim e só sabe transmitir exatamente como aprendeu.

A classificação nuclear de família tem entrado em conflito nos últimos anos, isso porque novas formas de organização familiar tem se tornado cada vez mais evidente à medida que se apresenta contrapondo o modelo nuclear, como as famílias homoparentais (apenas um adulto é responsável pela criação dos filhos); famílias adotivas; homossexuais; família em que os avós são responsáveis pela criança; famílias que o irmão mais velho assume o cuidado e a educação com os mais novos; famílias sociais (crianças oriundas de orfanatos), enfim, há uma grande diversidade de formação familiar que está ligada de acordo à necessidade dos membros que a compõe.

Essa nova conjuntura leva-nos, principalmente enquanto educadores a obrigação de refletirmos sobre as diferentes possibilidades de constituição familiar que cuidam, educam e socializam as crianças. Nessa perspectiva, acreditamos que no contexto social contemporâneo, não há um modelo de família ideal, mas diversas formas de convivência que definem uma única instância: o sentimento de família.

Numa definição ampla, teríamos uma família quando pessoas convivem assumindo o compromisso de uma ligação duradora entre si, incluindo uma relação de cuidado entre adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto. (SZYMANSKI, 2010, p. 85).

Dessa forma, acreditamos que não há um modelo único pré-determinado de organização familiar, como destaca Sambrano (2007), a família é uma instituição histórica e social que se transformou sincrônica e diacronicamente ao longo do tempo, sendo, portanto necessário descartar a noção de que há um modelo único de organização familiar, até mesmo para não interferir na educação da criança.

Corroboramos com a autora quando afirma que família é aquela que constitui para todos os seus membros um projeto vital de existência em comum, aliado a um projeto de educação compartilhada; um cenário onde se constrói a autoestima e uma rede de apoio para todos os momentos.

É no círculo familiar, independentemente de sua formação ou modelo que a personalidade da criança se constrói; a função primária é a socialização, o desenvolvimento, o cuidado e a educação da criança. “É ineficaz qualificar a família a partir da maneira como esta se organiza ou se estrutura” (SAMBRANO, 2007, p. 66). A família é o primeiro *lócus* de convivência da criança, independente de seu modelo apresentado.

Souza (2006, p. 54), define a família contemporânea: “A experiência atual de família é complexa e pode envolver mais de um núcleo sexual e por consequência, familiar. É como se houvesse possibilidades permanentes de constituição e reconstituição desse grupo”.

Informações trazidas pelo Censo 2010 (IBGE, 2011), aponta que as famílias brasileiras estão menores e apresentam uma estrutura bem mais diversificada do que a clássica – pai, mãe e filhos.

A família brasileira está menor e mais fragmentada e se organiza de forma muito mais diversa do que há dez ou vinte anos atrás. Até 1990, os casais tinham 2,8 filhos em média, 80% dos lares eram encabeçados por um homem e a estrutura da família nuclear era, com raras exceções, a clássica, pai, mãe e filhos. (COURA, 2011, p. 169).

Esses dados divulgados, em 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentaram mudanças profundas na vida familiar e privada dos brasileiros.

Além do encolhimento dos membros da família, o Censo 2010 mostrou também uma fragmentação na instituição familiar; 15% das famílias se constituem de mulheres que vivem sozinhas com os filhos, sendo uma parte viúvas e a grande maioria são mulheres separadas ou mães solteiras.

Outro dado importante foi pela primeira vez o Censo apresentar dados sobre o número de residências cujos moradores se declararam um casal homossexual. “Em 60.000 casas, moradores declararam que ali vivia um casal de homossexual. O número representa 1% do total de domicílios no país”. (COURA, 2011, p. 170).

Todas essas alterações na base familiar foram possíveis devidos as intensas mudanças, sociais econômicas e psicológicas, que ofereceram uma abertura cultural para que as novas configurações familiares ocorressem, apesar de saber que o preconceito ainda se mantenha fortemente estabelecido na sociedade no tocante a essas novas configurações familiar.

Oliveira (2013) citando Romanelli (2003) aponta que um dos fatores determinante para essas transformações foi à inserção da mulher no mercado de trabalho, a partir da necessidade econômica de contribuir financeiramente no orçamento familiar.

Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundava em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força do trabalho, em consequência das dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias. [...] Nessas circunstâncias, parte dos afazeres domésticos são redistribuídos entre esposa e marido, cabendo a este dividir com a mulher tarefas que eram realizadas exclusivamente por ela. (OLIVEIRA, 2013, p. 22, apud ROMANELLI, 2003, p. 77).

Dessa forma, uma nova configuração de papéis foi adquirindo espaço dentro da família além de trazer mudanças no vínculo afetivo existente entre seus membros. Por conseguinte, essas mudanças contribuíram também para o enfraquecimento da capacidade de algumas famílias em prover a socialização primária das crianças.

Conforme Ferreira e Garms (2011), a criança por meio da socialização primária, tem acesso à parcela do patrimônio cultural dominado por seus pais. Dessa forma, a aquisição dos conhecimentos por parte da criança é determinada, a priori, pela família em que ela está inserida. Entretanto, com as mudanças ocorridas nos últimos anos na família, principalmente com a entrada da mulher no mercado de trabalho, como já citado, pai e mãe tiveram uma redução do seu tempo para estarem com os filhos. É possível perceber então, o enfraquecimento da capacidade da família de socializadora primária da criança.

É pertinente a preocupação com as transformações que vem ocorrendo na instituição familiar e seus reflexos no desenvolvimento das crianças. Nossa intenção, porém, não é apontar qual é a estrutura mais correta para atender aos interesses sociais e coletivos ou mesmo garantir um desenvolvimento harmônico e saudável para as crianças e sim mostrar que em nenhuma delas há certezas quanto a sua funcionalidade.

A contemporaneidade exige a capacidade de analisarmos a instituição familiar não utilizando como base nenhum modelo, mas, sobretudo respeitando suas particularidades. Nessa perspectiva, acreditamos que conhecer a história da família contribui para a desmistificação de um modelo único dessa instituição como perfeito, aceitável nas instituições de ensino, e que todas as formas de ser e de se viver o sentimento de família não sejam objetos de preconceito. Precisamos refletir sobre o papel das Instituições de Educação Infantil neste contexto histórico em que as mudanças familiares são cada vez mais intensas.

É relevante para os educadores vislumbrar o papel e o potencial da família no desenvolvimento, interação e socialização da criança. É necessário lembrarmos que a família é o primeiro *lócus* do desenvolvimento da criança independente do modelo apresentado.

1.3 Os direitos da Infância no Brasil

A construção dos direitos das crianças trilha uma história configurada por lutas e desafios na perspectiva da efetivação nos dispositivos legais e alcance do infante em sua totalidade. Este direito fundamental, objeto de reivindicações populares, sempre foi direcionado aos mais abastados financeiramente, deixando de lado a classe menos provida de recursos.

O tema Educação Infantil está relacionado à história das crianças pequenas, pois é impossível desassociar o reconhecimento dos direitos da criança com a história da Educação Infantil, tendo em vista que o aparecimento das creches e pré-escolas teve início quando os movimentos sociais passaram a reivindicar os direitos das crianças de serem percebidas como tal, valorizando as políticas públicas que atendessem essa classe, principalmente quando se tratava de crianças carentes.

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e os números significativos de acidentes domésticos, fizeram com que setores da sociedade como religiosos, educadores e empresários começassem a pensar em um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82)

Surge na Europa no século XIX o Movimento das Escolas Novas cujo intuito era a formação de jardins-de-infância, mantidos pelo Estado e destinados a crianças pobres. No Brasil, entretanto, o Poder Público na época não aceitou a implantação de tais instituições, pois entendiam que não deveriam ser mantidas por este setor. Assim sendo, os jardins de infância foram organizados pela iniciativa privada e eminentemente destinados à classe média e rica.

Para atender as crianças de baixa renda no Brasil, as creches começaram a funcionar nos meados de 1870. Eram voltadas para educação compensatória e assistencialista, preocupada apenas com a higiene, alimentação e saúde. A creche veio atender às mães pobres operárias que precisavam deixar seus filhos para

alguém cuidar enquanto elas trabalhavam nas fábricas em crescente número no país (OLIVEIRA, 2002).

Conforme Kuhlmann Jr. (2001), o termo creche está associado a asilo da primeira infância. A ideia de abandono vem de um lugar para cuidar de crianças pobres, como aquelas abandonadas na “Roda dos Expostos¹”, principalmente após a lei do ventre livre, que libertava os filhos nascidos de escravos.

No final do século XIX com desenvolvimento industrial no Brasil, houve uma modificação significativa na vida das famílias, com a substituição do trabalho agrícola para o trabalho fabril, gerando uma grande dificuldade para a mãe operária em não ter com quem deixar seus filhos. Essas mães deixavam suas crianças por alguns trocados, com mulheres chamadas de “criadeiras” ou “fazedoras de anjos”, expressão usada em consequência da alta taxa de mortalidade das crianças por elas atendidas, devido à falta de higiene e condições materiais (OLIVEIRA, 2002).

De acordo Oliveira (2002), em 1899 surgiu o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, fundado por particulares e em 1919, surge o Departamento da Criança, primeiro de iniciativa governamental, decorrente de uma preocupação com a saúde (OLIVEIRA, 2002, p.94).

Ainda de acordo com Oliveira (2002), em 1922, surge no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, onde foi discutido a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora, bem como “propugnou pela criação de leis que reconhecessem os direitos das crianças à vida e à saúde e alertou para a necessidade da notificação obrigatória do nascimento” (OLIVEIRA, 2002, p.97).

O manifesto dos pioneiros da Educação Nova, criado em 1932, defendia a educação como função pública, considerando a educação pré-escolar como base da educação escolar. A pretensão do Movimento foi demonstrar a sociedade que a educação é de responsabilidade do poder público, além de dar ênfase para sua

¹A roda dos expostos era formada de um dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composta por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição. A criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família: essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. (DIDONET, 2001, p. 12)

importância como preparação para o início da vida na escola daquele indivíduo em desenvolvimento.

A partir da década de 1940, surgiram diversos órgãos e iniciativas governamentais voltadas para a educação e proteção da criança, com ênfase na educação da criança de zero a seis anos.

Educadores como Anísio Teixeira defenderam a necessidade de se investigar o desenvolvimento psicológico da criança brasileira para pensar o atendimento à criança pequena em instituições coletivas. Em São Paulo, a organização “Cruzada da Pró-Infância”, juntamente com o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, organizou classes de jardim de infância com o objetivo de estudar o desenvolvimento infantil. Em Minas Gerais, o convênio MEC (Ministério da Educação) com a USAID – (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), promoveu a implementação de programas infantis com ênfase no desenvolvimento infantil. Com a inexistência de órgãos oficiais responsáveis pela orientação da Educação Infantil, houve a inserção da Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) que manteve a discussão sobre a expansão, mesmo que precária, desse nível da educação (KISHIMOTO, 1990, p. 63).

Andrade (2010), citando Cury (1998, p.10), informa que antes da Constituição Federal de 1988, a questão da infância no âmbito constitucional restringia-se ao amparo e assistência, contrapondo-se a questão do dever e do direito. A autora cita que as duas primeiras Constituições brasileira de 1824 e a de 1891, nada mencionam a respeito da infância. As constituições de 1937 e 1946 mencionam a educação infantil voltada para amparo e assistência.

De acordo Andrade (2010), a Lei de Diretrizes e Base da Educação 4.024/1961 considera a Educação Infantil como educação pré-escolar destinada a crianças menores de sete anos, podendo ser oferecida através das escolas maternas e jardins da infância. Previa também que as empresas orientassem diretamente ou em cooperação com o poder público a educação dos filhos de suas trabalhadoras com menos de sete anos. Apenas com a Constituição em 1967, aprovada após o golpe militar de 1964, é que se introduz a noção de que uma lei própria deveria regulamentar a assistência à infância.

Nos anos de 1970, no bojo dessa concepção compensatória, foi criado o Conselho Federal de Educação; e no ano de 1971, em uma conjuntura histórica marcada por um Estado autoritário a serviço da classe dominante, com preocupação

excessiva dirigida ao crescimento econômico, é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 5692/1971, que por sua vez não trouxe avanços para a Educação Infantil. No artigo 19, parágrafo 1º, dispõe que: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes” (KHULMANN JR., 2000, p. 490).

Com o declínio de verbas do governo federal para aplicação na educação durante o regime militar, houve prejuízos ao sistema educacional e à população brasileira. Os resultados foram imediatos como, por exemplo, o sucateamento das escolas infantis, desvalorização profissional, má formação de profissionais, entre outros (KHULMANN JR., 2000).

Segundo Rosenberg (2003), em 1974, foi criado o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência, LBA. O projeto se expandiu e passou a atuar de maneira sistemática na área de creche; nesse período, foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura. Apesar do MEC ter instituído vários programas de atendimento pré-escolar, o que realmente teve atuação marcante nos anos 70 foi a LBA, conforme nos informa a autora.

Com o fim da ditadura militar e associada à luta de movimentos sociais que reivindicava creches como um direito da criança e dever do Estado, novas políticas para a creche foram incluídas no Plano de Desenvolvimento do país nesse movimento de redemocratização pós ditadura militar (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

Em 1985 foi criada a Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC) que desenvolvia dois programas destinados às crianças de 0 a 6 anos ligados à área de nutrição e saúde: o Programa Nacional do Leite e o Projeto Cresça Criança; este último conveniado com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e dois subprogramas que podiam financiar o atendimento em creches: os subprogramas de Creches Comunitárias e o da Campanha de Roupas e Agasalhos.

Estes subprogramas, iniciados desde a criação da SEAC, vinculavam-se à Coordenadoria Nacional dos Programas de Ações Comunitárias – PAC. Seu objetivo era repassar, também às creches comunitárias, mediante intermediação da prefeitura, recursos financeiros a fundo perdidos para a construção, reforma ou compra de equipamentos e utensílios, e a aquisição de roupas, agasalhos, lençóis, cobertores, fraldas, etc. (CAMPOS, 1993, p.42)

Dessa forma é perceptível que este órgão prestava assistência, mas em momento algum a função pedagógica foi mencionada. Encontramos em Kramer (2003), a apresentação do surgimento da assistência pré-escolar, especificamente para crianças compreendidas entre zero e sete anos. Segundo a autora, desenvolveram-se duas formas de atendimento pré-escolar no Brasil, considerando o aspecto organizacional: uma, de caráter privado e de atuação reduzida, desenvolvida pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) e a outra de caráter público federal, realizada pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). A OMEP, fundada em 1948, teve por objetivo atender crianças de todas as classes sociais, de zero a sete anos e “sua ênfase parece ser a psicologia da criança, havendo preocupação com a alfabetização e com aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo” (KRAMER, 2003, p.81).

O atendimento à infância que antecede a Constituição de 1988 demonstrou o predomínio da ação da assistência social à infância desenvolvida por várias instituições, como os asilos infantis (século XIX), as creches, as escolas maternais e os jardins de infância. Na literatura consultada, verificou-se que até o final dos anos setenta, a legislação sobre princípios norteadores para a Educação Infantil era incipiente e não garantia oferta para esse nível de ensino.

1.4 O aparato legal da infância: Papel do Estado e responsabilidade da família

As constantes mudanças na esfera econômica, política e social que ocorreram nos últimos tempos, a exemplo, dos movimentos sociais pelos direitos do cidadão, os avanços das pesquisas e políticas sobre desenvolvimento e Educação Infantil, além do crescente aumento da demanda por creches e pré-escolas, trouxeram à infância novos fazeres e acepções (SILVA, 2010).

A Constituição Federal de 1988, representa um marco bastante significativo para a Educação Infantil, no que se refere à elaboração de leis que asseguram e reconhecem a importância dessa etapa da Educação Básica. Ao contemplar o direito das crianças pequenas à educação, estabeleceu como dever do Estado a garantia do atendimento em creches e pré-escolas a crianças de zero a seis anos. Assim, as creches começaram a fazer parte das políticas públicas enquanto instituições educativas.

O artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, após a emenda Constitucional nº 53/2006, prevê que “[...] O dever do Estado para com a Educação Infantil será efetivado mediante garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Em abril de 2013 a Lei complementar n.º 12.796 altera a idade da criança na educação infantil de 6 para 5 anos.

A Constituição assegura o atendimento como um direito da criança, e dos pais trabalhadores, bem como, enfatiza a responsabilidade do binômio família-Estado na educação e cuidado com a criança.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A partir dessa Lei, as creches e pré-escolas, anteriormente vinculadas à área de assistência social passaram a fazer parte do sistema educacional. Partindo do pressuposto de que as instituições de Educação Infantil, não devem apenas cuidar, mas, desenvolver com prioridade um trabalho educacional com a criança pequena, apresenta também, a importância da parceria da família com o Estado na proteção e educação integral do infante.

Com o novo texto constitucional, as creches passaram a ser legitimadas como instituições educativas, direito das crianças e também como direito das famílias trabalhadoras no sentido de usufruírem de espaços coletivos para os cuidados e educação de seus filhos. Essa nova concepção de infância como sujeito público e social de direitos cria obrigações por parte do Estado e da família.

Novos caminhos para o cuidado e o atendimento das crianças pequenas são estabelecidos, principalmente a partir da década de 1990 com o lançamento pelo Ministério da Educação de instrumentos para subsidiar o trabalho com a Educação Infantil.

1.4.1 Convenção dos Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente

A partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) foram intensificadas as discussões sobre a proteção e os direitos à infância. Em 1989 com o intuito de organizar um documento direcionado a extrair compromissos por parte

de vários países, é promulgada a Convenção dos Direitos da Criança (Decreto Federal nº 99710/1990), ratificada pela maioria das nações. A Convenção abarca três dimensões:

(...) os relativos à proteção- em relação à negligência, maus tratos e violência, a discriminação, entre outros; à provisão – de bens, serviços tais como alimentação, habitação, saúde assistência, educação por exemplo; à participação – em decisões sobre sua própria vida, acesso à informação, liberdade de expressão e opinião, em condições de igualdade e não discriminação. (SILVA, 2011, p. 68 apud, NASCIMENTO, 2003, p. 69).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA) aprovado quando da promulgação da Lei n. 8069/1990, reitera os dispositivos constitucionais em relação à condição de sujeitos de direitos das crianças e adolescentes, a sua situação peculiar de desenvolvimento, a obrigação da família, do Estado e da sociedade em assegurar os direitos básicos da infância.

Art. 3º- A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual, e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art.4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, a alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Assim, a criança passa a ser percebida com um novo olhar, surgindo um novo tipo de infância: criança com direito de ser criança.

Sobre a parceria família e escola o ECA traz dois importantes artigos:

Art. 53. [...]

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

[...]

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-lhes a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990).

Um das formas de se respeitar o direito da criança nas instituições de Educação Infantil é a escola incentivar os pais a participarem do processo educativo,

através do Conselho Escolar, e do Projeto Político Pedagógico, não de qualquer jeito, mas sendo orientados sobre do que tratam esses documentos, a que se destinam, qual a função do Conselho Escolar, para que a construção coletiva da proposta pedagógica da escola, ou seja, informações que darão insumos a essa família para com propriedade inferir, refutar, enfim, contribuir.

1.4.2 Política de Educação Infantil

O documento intitulado Política de Educação Infantil elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação apresenta sete diretrizes para uma política do segmento da educação. A terceira dessas diretrizes reafirma a importância da participação da família no processo educacional das crianças.

[...]

3. A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade [...] (BRASIL, 1993, p.15).

O documento transforma a Educação Infantil em responsabilidade, não só da escola e da família como também de diferentes instâncias como saúde e assistência social fazendo com que a Educação Infantil cresça qualitativamente a partir do trabalho conjunto entre a família, a saúde e a assistência social, através de políticas Intersetoriais.

1.4.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/1996

Oito anos após a promulgação da Constituição, a sistematização da educação para creches e pré-escolas, ocorreu através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, em substituição às Leis 4024/61 e a Lei 5692/71, que regulamenta princípios constitucionais ao reafirmar os direitos da criança ao atendimento em instituições de Educação Infantil. A atual LDB/9394/1996 considera a Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica, conforme consta no artigo 29,

[...]

Art. 29 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 [...] (BRASIL, 1996)

A referida Lei propõe uma nova organização para a Educação Básica, apresentando uma concepção unificada de educação que abrange a formação do indivíduo desde a idade zero até o final do Ensino Médio. Assim, a Educação Básica passa a ser composta por três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir dessa Lei, a creche (crianças de zero a 3 anos de idade) e a pré-escola (4 e 5 anos) são denominadas de Instituições de Educação Infantil.

Sobre a relação família-escola, a Lei de Diretrizes e Bases aponta no artigo 12, a articulação entre a família a escola e a comunidade com o objetivo de estabelecer a integração da sociedade com a escola. A mencionada lei disciplina a comunicação com os pais ou responsáveis quanto à frequência e rendimento das crianças e em relação à execução da proposta pedagógica bem como a obrigação da instituição em informar ao Conselho Tutelar do Município, “ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.” (BRASIL, 2009).

Observa-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a Educação Infantil a partir do dispositivo legal, traz subsídios para a elaboração de uma nova política para esse segmento da educação, até então marcada pelo assistencialismo e por programas de educação compensatória.

Nessa perspectiva, a nova compreensão da Educação Infantil nasce, prioritariamente, de três importantes objetivos, quais sejam:

- Objetivo social: associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política;
- Objetivo Educativo: organizado para promover a construção e novos conhecimentos e habilidades das crianças;
- Objetivo Político: associado à formação da cidadania infantil, em que, por meio deste, a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar e de respeitar e ser respeitada pelos outros (DIDONET, 2001).

1.5 Os direitos da Infância e suas representações: a educação e o brincar

O percurso das leis e documentos legais que norteiam a Educação Infantil tem demonstrado avanços bastante significativos no reconhecimento dessa etapa da Educação Básica no quadro das políticas públicas, todavia sabemos que muitos desafios se fazem presentes para que a Educação Infantil se fortaleça enquanto educação de qualidade.

O debate atual aponta a relevância não apenas a garantia do acesso à Educação Infantil, mas também a formação dos profissionais para que seja assegurada a condição da criança como sujeito de direitos.

Nesse sentido, o Ministério da Educação em 1994, formulou Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil, publicando e divulgando uma série de documentos científicos acerca do compromisso das instituições de Educação Infantil com a defesa da cidadania das crianças de 0 a 6 anos de idade. O documento estabelece as diretrizes pedagógicas, apresentando como funções complementares e indissociáveis da Educação Infantil o cuidar e o educar, em complementação a ação da família.

Foi editado em 1997 o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança que enfatiza a importância da Educação Infantil na defesa dos direitos das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1998, configura-se como um conjunto de orientações e referências pedagógicas que visam contribuir para a implantação de políticas e programas de Educação Infantil, além de auxiliar no desenvolvimento de práticas educacionais de qualidade que respeitem a diversidade religiosa, cultural, étnica, social, entre outras, e que têm em vista a formação de crianças cidadãs. O documento tem por objetivo contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas. No mesmo ano foi elaborado o documento Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil com o intuito de contribuir para a formulação de diretrizes e normas para as Instituições de educação.

Considerando o ordenamento legal, no qual tem se baseado a política de educação para crianças de 0 a 6 anos no Brasil, em 1999 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil, sendo atualizadas em 2009.

Ressaltamos que o documento traz a preocupação também com a necessidade de se informar as famílias sobre a educação das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p.13).

De acordo as Diretrizes, as instituições de Educação Infantil são reconhecidas como espaços de construção da cidadania infantil, onde as ações cotidianas devem assegurar seus direitos fundamentais, subsidiadas por uma concepção ampla de educação e no questionamento sobre que educação queremos para nossas crianças. As propostas pedagógicas para esse segmento de ensino devem promover práticas de educação e cuidado que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, linguísticos e sociais da criança entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Com o intuito de oferecer referências de qualidade para o atendimento em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil que “promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2008, p. 3) o MEC e a Secretaria de Educação Básica (SEB) organizaram o documento intitulado Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008) em dois volumes. A elaboração do documento foi resultante da contribuição e participação de conselheiros e técnicos do MEC e também de professores, profissionais e especialistas da Educação Infantil, respondendo um dos propósitos do Plano Nacional de Educação então vigente (2001-2011) que discorria sobre parâmetros de qualidade dos serviços ofertados à Educação Infantil.

Sobre a relação escola/família, objeto de nossa investigação, os Parâmetros afirmam que a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas que se entrelaçam em um espaço de convivência coletiva, que abrangem a participação da família, até mesmo como um critério de avaliação da qualidade.

Percebemos, dessa forma, a contribuição dos Parâmetros para a defesa da concepção de criança como sujeito de direitos. A Educação Infantil que atende essa criança deve valorizar a formação dos educadores e promover relacionamentos, incluindo a participação efetiva das famílias, a fim de oferecer desafios de aprendizagem colaborativa, tendo em vista que a sociedade ainda se mantém distante da escola, mesmo que esta tenha se tornado parte da sociedade.

Com o objetivo de estabelecer metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação, foi aprovado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) com vigência de 10 anos. Por isso, todos os Estados e Municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, considerando a situação, as demandas e necessidades locais.

A primeira meta do atual PNE trata especificamente do direito à Educação Infantil. O Plano reconhece a importância do acesso à educação formal pelas crianças de zero a cinco anos de idade para a formação da personalidade e desenvolvimento da pessoa. Entretanto, vale ressaltar que, no que se refere à população de zero a três anos foram poucas as mudanças com relação ao PNE 2001-2011.

Meta 1-universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 49).

Para que haja um crescimento não apenas quantitativo, mas sobretudo, qualitativo na Educação Infantil é preciso que os diversos setores da sociedade entrem em concordância com relação à criação de políticas públicas voltadas para esse segmento de ensino. Rita Coelho coordenadora geral, do Ministério da Educação (MEC) pontua que “o que está em jogo é muito mais do que a educação da criança pequena, é a construção de uma outra sociedade, de um outro lugar de Estado e da infância”. (COELHO, 2014).

Importa questionarmos que apesar do aporte jurídico trazer em sua essência a importância da construção da cidadania infantil, através da garantia de direitos que lhe são assegurados, como por exemplo, a qualificação de profissionais a partir do estudo minucioso desses documentos, os quais explicitam o sentido da participação colaborativa de todos que compõe a Educação Infantil, será que existe na prática um diálogo e uma escuta cotidiana das famílias das crianças? O que realmente significa fazer parte da educação de uma criança tomando como referência o que diz a legislação?

Ressaltamos a necessidade de a escola construir propostas que incluam dentre outras coisas a formação de seus profissionais para que atendam às

necessidades legais da Educação Infantil. Neste sentido, abordaremos a seguir a importância da parceria entre a família e a escola como fundamental para a garantia e melhoria na qualidade da educação na primeira infância.

CAPÍTULO 2 - GESTÃO PARTICIPATIVA: A CONSTRUÇÃO DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA

Neste capítulo buscamos evidenciar que as Instituições de Educação Infantil estão intrinsecamente atreladas às necessidades da Instituição familiar. Por isso reforçamos a tessitura entre essas duas instituições educativas para o desenvolvimento integral da criança, bem como para a melhoria do sentido de qualidade nesse segmento de ensino.

2.1 Família e escola: um objetivo em comum

Família e escola são duas instituições profundamente ligadas à criança e apresentam um ponto em comum: promover o desenvolvimento integral e salutar do infante. A família é a primeira instituição de convivência e educação da criança, pois é dela que se origina a base educativa do ato de aprender e da ação pedagógica. É primeiro na família que a criança vivencia, juntamente com os cuidados, o aprender, que logo depois passa a vivenciar nas instituições de ensino.

Nessa perspectiva, a educação escolar vem auxiliar o processo de educação iniciado no seio familiar e juntas, garantir uma prática educativa que de fato proporcione um ensino com bons resultados para o educando.

Entretanto, estudos contemporâneos que analisam a relação família-escola têm mostrado diversos fatores que dificultam a inter-relação entre essas duas instituições tais como: mudanças nas configurações familiares; o excesso de trabalho dos pais e a desinformação sobre os processos educativos desenvolvidos nas instituições.

Nesse sentido, ambas as instituições necessitam compartilhar ideias e anseios visando o cuidar e o educar, pois as duas instituições têm “tarefas

importantes, distintas e complementares, sendo a relação entre elas indispensável, complexa e desafiadora” (SAMBRANO, 2006, p. 137).

Educar no contexto contemporâneo impõe das instituições formadoras da criança, uma parceria pautada na relação dialógica. Evidenciamos com essa assertiva que a consonância entre família e escola torna-se imprescindível para a formação integral do educando.

Encontramos na LDB 9394/1996, a articulação e entrelaçamento que deve existir entre escola e família:

[...]

Art. 12. O estabelecimento de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de:

[...]

VI- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. [...] (BRASIL, 1996)

A despeito do que diz a Lei, um dos desafios das instituições de ensino na atualidade, refere-se ao afastamento entre a família e a escola, o que tem dificultado o processo de ensino e de aprendizagem. Esse afastamento está relacionado com o despreparo tanto dos pais como da própria escola, que em alguns casos só requer a presença da família na instituição para queixar-se do filho e, por conseguinte ela (a família) é imperceptivelmente afastada do espaço escolar. Isso porque compreende que sua presença no espaço educativo é vista como alguém irresponsável que não sabe “educar” o filho.

Os discursos educacionais sobre a valorização da família como instituição parceira e participante no oferecimento de uma educação de qualidade pela escola, tem sido defendida por Freire (1987) que compreende a integração da família como essencial na construção de uma escola democrática.

Haddad (2005) explica que o contexto histórico e social que vivemos exige que as instituições de Educação infantil sejam multifuncionais e dentre essas inúmeras funções a autora sinaliza o incentivo do convívio dos filhos com os pais e o auxílio da família para conciliar suas necessidades de trabalho e o oferecimento de atenção adequada para com a educação formal das crianças.

A autora equipara essas funções da Educação Infantil, voltadas para a colaboração à família, como sendo tão importantes quanto às funções pedagógicas relacionadas ao ensino.

Um salto qualitativo na direção da unidade requer que as instituições de educação infantil sejam concebidas na sua multifuncionalidade, fazendo convergir às funções sociais e educacionais e, assim, contemplando outras dimensões da existência humana. Promover o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos e possibilitar aos pais combinar atividade profissional com responsabilidade familiar; promover a igualdade entre homens e mulheres e otimizar a capacidade dos pais no seu papel parental são funções que deve estar em pé de igualdade com a dimensão ensino aprendizagem e não relegadas a plano secundário. (HADDAD, 2005, p. 118).

A escola precisa ser um espaço de motivação e valorização de seus usuários. Partindo do princípio que a família integra a instituição educativa, é fundamental para a escola o desenvolvimento de um olhar holístico, compreendendo que a qualidade de vida da criança está relacionada também com seu contexto social, que não deixa de abarcar a qualidade de vida dos seus cuidadores, o grau de satisfação ao desempenharem os vários papéis que lhes cabem no âmbito social enquanto pais e mães trabalhadores.

Desenvolver uma relação produtiva e saudável entre essas duas instituições configura-se como um desafio, porém, sabemos que o primeiro passo é o reconhecimento das instituições de Educação Infantil e família, cientes de suas funções, perceberem a importância de partilhar a educação da criança como parceiros e corresponsáveis em sua formação cidadã.

2.2 Gestão Participativa: A relevância da interação escola-família

Os processos participativos na área educativa estão relacionados com os anseios dos movimentos sociais, que buscavam maior participação em diversos setores da sociedade incluindo a educação, na perspectiva da construção da formação cidadã.

A partir dos anos 1980, o movimento em favor da descentralização e da democratização das escolas públicas encontrou grande apoio e incentivo, através das reformas educacionais e nas proposições do aporte jurídico a partir do reconhecimento da importância da participação de todos e principalmente da família na escola. Desta maneira, a gestão participativa passou a ser amplamente discutida

por estudiosos da área educacional em função do conceito de gestão democrática para a educação.

No contexto educacional, a democracia deve ser o princípio norteador da prática pedagógica, configurando-se como fundamento das ações escolares. Esse princípio está assegurado no artigo 14 da LDB:

[...]

I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

[...]

Souza (2009) ressalta que a gestão democrática se consolida no respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomadas de decisões e a garantia de amplo acesso às informações para todos os atores sociais. Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento de práticas democráticas é parte da construção de um sistema que respeita e prioriza direitos individuais e coletivos.

É fundamental que as instituições educativas materializem a gestão democrática, entre elas, a partir da efetivação de órgãos colegiados como Conselho Escolar, que debate, acompanha e delibera sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, formado a partir da participação de representantes de todos os segmentos da instituição educativa; e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, documento norteador em todos os âmbitos da ação educativa. Sua elaboração requer a participação representativa de todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

Esses instrumentos redimensionam a concepção de educação, ao garantir acesso às informações e partilhar o processo de decisão referente à diversidade de interesses e expectativas dos diferentes membros da comunidade escolar. Entretanto, é necessário promover à comunidade de pais momentos de estudos e conhecimento sobre a natureza integradora desse aporte, para minimizar o desconhecimento e por conseguinte o funcionamento da gestão participativa.

Dessa forma, a comunidade de pais passa a participar efetivamente da gestão da escola. Libâneo (2012) sinaliza que a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, por possibilitar o envolvimento de todos os

integrantes da ação educativa nas tomadas de decisões e no funcionamento da organização escolar. O autor afirma que:

[...] por meio de canais de participação da comunidade a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de comunidade que interage com a sociedade civil. (LIBÂNEO, 2012, p. 452).

A gestão democrática, como política de gestão escolar deve ser assumida pelas escolas como necessária ao trabalho pedagógico, tendo em vista que por meio da participação conjunta entre pais e comunidade escolar, se pode construir um projeto de educação que promova educação integral e oferecida na Educação Infantil.

O professor Ivandro Sales citado por Tomé (2011), consultor do Programa de capacitação de Conselheiros Municipais de Educação, defendeu que é necessário oferecer formação política para a sociedade civil, para que efetivamente os cidadãos aprendam a participar dos processos decisórios que envolvem suas vidas. Nesse sentido, definiu participação da seguinte forma:

[...] participação para mim é poder, ter poder de definir o que se quer e o modo de querer. Nesse sentido, a colaboração não é participação. Se eu colaboro no que eu defini, no que a minha categoria definiu, é participação. Agora eu colaborar no que outros definiram para mim, aí é negação da participação. [...] Para mim a participação seria tomar gosto para ter poder, se fazer tomar em consideração, se dar importância, não entregar os destinos a “salvador da pátria” nenhum, nem o governo [...] é ser governo, já que somos todos Estado (TOMÉ, 2011 apud, SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2001, p.133)

É possível perceber com muita clareza, a necessidade da construção de uma política que agregue a formação social e política dos atores sociais para que possam atuar com uma visão ampliada e interagir nos processos administrativos e pedagógicos da instituição educativa. Isso porque o exercício da participação da família na gestão da instituição de Educação infantil poderá proporcionar o desenvolvimento de uma consciência mais crítica, que dará suporte para as etapas posteriores.

Libâneo (2012) afirma que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no

processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores alunos e pais (LIBÂNEO, 2012, p. 450).

A gestão democrática implica no compromisso, envolvimento e participação de todos na construção de uma escola de qualidade, que atenda bem a todos os alunos e sua comunidade interna e externa.

Freitas (2000) compreende que:

A relação que se quer estabelecer entre qualidade e participação no contexto escolar vai muito além da mera questão da competência técnica passível de ser resolvida pela competência dos gestores, pais, professores, alunos, funcionários. Ela envolve questões políticas internas e externas à escola que vislumbram a redução de gastos e de recursos no desenvolvimento do processo educacional (FREITAS, 2000, p.49).

Assim, consideramos indispensável a viabilização de políticas pautadas no conhecimento e instrução para que ao fazer parte do universo formado por profissionais, funcionários, famílias, crianças e comunidade local, todos estejam aptos a dialogar sobre os rumos da educação.

Luck (2012) afirma que o conceito de gestão requer o envolvimento de todos que compartilham a educação e estejam interessados na melhoria do processo pedagógico. A autora afirma que:

O conceito de gestão já pressupõe, em si a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seus encaminhamentos e agindo sobre eles em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado a mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva. (LUCK, 2012, p. 17)

Dessa forma, a gestão de uma escola, deve estar pautada em princípios democráticos sendo aperfeiçoada a partir da inclusão dos sujeitos que fazem parte da instituição. Entretanto, é preciso criar um ambiente com participação plena de profissionais e a família, posto que segundo (LUCK, et al 2012, p. 20), “é na participação coletiva que se desenvolve consciência social crítica e sentido de cidadania”. A autora ressalta que na prática é preciso criar um ambiente integrador e

incentivador à manutenção dessa integração, através da implementação de algumas ações:

- 1- Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação;
 - 2- Promover um clima de confiança;
 - 3- Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
 - 4- Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
 - 5- Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas;
 - 6- Desenvolver prática de assumir responsabilidades em conjunto.
- (LUCK, et al 2012, p. 20)

Para Freitas (2000), a participação nas práticas educativas é condição básica não apenas para uma vivência democrática, como também para o exercício pleno da autonomia, desafios constantes para os atores sociais que compõem a ação educativa, entendidos muitas vezes como uma utopia.

Conforme Campos (2010), a escola se constitui em um espaço de diálogos entre todos aqueles que afetam ou são afetados pelo processo educativo, o fruto desse diálogo pode ser percebido através do projeto-administrativo escolar que resulta da troca de experiências para vida de todos os participantes, o que contribui para que eles se comprometam com o foco em resultados positivos.

Freitas (2000) chama a atenção para a necessidade de o gestor desenvolver a capacidade de estabelecer relações interpessoais de maneira positiva e visando o alcance dos objetivos organizacionais.

Vale ressaltar que esse modelo de gestão, vê no planejamento educacional e na organização do trabalho escolar, um grande exercício de cidadania, gratificante para a sociedade além de apontar a importância da luta por uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido acreditamos que a gestão escolar tem papel basilar quando se trata de criar condições para que a inter-relação entre escola e família se concretize em favor da formação de qualidade da criança pequena.

2.3 Desafios para a qualidade na Educação Infantil: A parceria com as famílias

A qualidade na Educação Infantil tem ocupado espaço privilegiado no debate educacional, numa clara demonstração de que a qualidade na primeira etapa da

educação é uma premissa básica para a construção da cidadania. (Campos; Fullgraf; Wingers, 2006).

Qualidade é uma palavra polissêmica, que possui significados diversos e por isso pode suscitar falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações distintas do seu significado segundo o contexto e necessidades específicas.

Antes de atribuir um conceito de qualidade na Educação Infantil é preciso consolidarmos em que está baseada essa etapa da aprendizagem. Educação Infantil é uma política setorial que atua na população de 0 a 5 anos de idade e faz parte da Educação Básica. Para Coelho (2015), o primeiro lugar da Educação Infantil é o espaço institucional, ou seja, é gerida em estabelecimentos apropriados e reconhecidos legalmente; segundo, é dever do Estado e direito da família. A Educação Infantil é escola, não uma escola como o Ensino Fundamental e Médio, mas é uma escola com suas características peculiares e possui recursos vinculados constitucionalmente, através de uma política Inter setorial (fundo de impostos do Estado dos Municípios e da União).

Portanto, para falar de qualidade é preciso saber que qualidade defendemos para a primeira etapa da Educação Básica. Ribeiro (2015) aponta que, é necessário esclarecer que qualidade na Educação Infantil, está relacionada ao direito da criança, ao direito da família da criança, a espaços adequados, a proporção adulto-criança, a materiais, a formação do professor e a relação família-escola.

A pesquisa realizada por Maria Malta Campos, Jodete Fullgraf e Verena Wiggers (2006), sobre a qualidade na Educação Infantil, entre 1996 e 2006, constatou vários problemas no atendimento prestado a criança pequena, que coloca precariedade do atendimento e traz risco ao desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. A precariedade se expressa em quatro principais fatores, segundo a pesquisa: problemas de infraestrutura, falta de qualificação profissional, ausência de diretrizes pedagógicas e na dificuldade de comunicação com as famílias (CAMPOS, 2006).

Documentos norteadores elaborados pelo MEC, como os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), e os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (2009) fazem referência à importância da construção do espaço educativo de forma aberta a comunidade, que promova a igualdade de oportunidades educacionais e observem as peculiaridades de cada demanda.

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006, p. 24).

[...] o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. (BRASIL, 2009, p.14).

Entretanto, concordamos com Campos (2015) ao afirmar que, apesar da creche que era gerenciada pela área do bem-estar social, ter sido transferida para a área da educação, pós Constituição de 1988 e LDB de 1996, os documentos elaborados pelo MEC não se efetivaram ainda como garantia de direitos da criança e de sua família. Para ela, existe uma grande diferença no que está escrito nos documentos e o que acontece na prática.

Partindo dessa constatação, faz-se necessário a criação de mecanismos de ações que possibilitem a integração da família no interior das instituições de ensino e por isso, acreditamos que uma das formas de trazer a comunidade para dentro da escola é, não apenas tomando parte dos instrumentos norteadores da instituição, como projeto político pedagógico e o conselho escolar, mas sobretudo participando ativamente desde sua construção até a implementação das ações, como ato político, para que consiga se vê como membro da escola e possa despertar o desejo de primar por uma escola que realmente atenda às necessidades da criança e de sua comunidade.

Participar nesse sentido é emitir opinião, concordar, refutar, enfim, é ser inserida no processo de tomada de decisões da escola de seu filho, da escola de sua comunidade, da escola de seu bairro, conforme referenda a LDB:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996).

Dessa forma, a qualidade na Educação Infantil, está vinculada a participação, a valores, a sentimento e principalmente a satisfação.

Zabalza (1998) identifica alguns eixos semânticos que buscam organizar esse conceito destacando, entre outras visões frequentes:

- a) A qualidade vinculada a valores. Atribui-se qualidade àquilo que representa algum dos valores vigentes. Para muitos autores é o componente da qualidade: que contenham elementos valiosos.
- b) A qualidade vinculada a efetividade. Esta perspectiva atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados.
- c) A qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo. (ZABALZA 1998, p. 31).

Família e instituição de Educação Infantil são parceiros necessários nas ações educacionais e socializadoras, ou seja, têm objetivos comuns, mas cada uma agindo de acordo com as suas especificidades, família é família e instituição de educação infantil é instituição, sendo a criança o elo que as une.

Libâneo (2012, p.474) descreve a organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade.

Implica ações que envolvem a escola e suas relações externas, tais como os níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações políticas e comunitárias, as cidades e os equipamentos urbanos. O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e de apoio, oferecidas pelas diferentes instituições, que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, para as atividades de ensino e de educação dos alunos. Espera-se especialmente, que os pais atuem na gestão escolar mediante canais de participação bem definidos. (LIBÂNEO 2012, p.474).

Podemos inferir que a participação ativa da comunidade na instituição de Educação Infantil é uma responsabilidade maior da escola. Porém, reconhecemos que há muitos obstáculos em relação a tal participação, pois os pais se retraem porque não se sentem bem acolhidos, em muitos casos, sentem-se em situação de inferioridade e, por conseguinte optam por deixar que apenas a escola resolva todos os problemas que deveriam ser compartilhados.

Nós educadores precisamos compreender que a participação deve ser entendida como um ato político, um direito de todos, principalmente na construção da cidadania, pois conforme Szymanski (2010), Paulo Freire discutia sobre a necessidade de um o trabalho da escola com os pais, dando-lhes condições de mudanças de hábitos antigos de passividade para novos hábitos de participação.

A participação dos pais na vida da escola tem sido observada em pesquisas, como um dos indicadores mais significativos na determinação da qualidade do ensino, isto é, aprendem mais os alunos cujos pais participam mais da vida da escola. (LUCK, p.86, 2010).

Acreditamos, contudo que, promover integração entre família e escola para vislumbrar a qualidade da educação nesse segmento é preciso antes de qualquer ação, aceitar a família com suas limitações e divergências quer sejam no âmbito social, cultural ideológico e até mesmo na disponibilidade de tempo por conta de seus compromissos profissionais. Essa é uma premissa básica para conceber uma proposta de integração entre a família e a escola.

É formar para informar, é incluir na proposta pedagógica atividades que permitam o envolvimento das famílias, criando momentos de formação entre pais, e comunidade, pois, uma escola desligada da comunidade na qual está inserida, não há identificação com ela, não se reconhece sua importância e por isso não se tem responsabilidade sobre ela. E uma comunidade que não conhece os rumos da escola de seu entorno não se sentirá partícipe dos objetivos e fins desse espaço em suas especificidades.

Sabemos, porém que as relações entre famílias e escola, também comportam tensões e conflitos. Mas o que primamos com a realização desse trabalho é mostrar que o pleno exercício da cidadania inclui a prática do ato educativo e a escola está presente na comunidade para auxiliar na educação de todos, crianças e famílias das crianças.

A seguir, apresentamos um panorama histórico da Infantil Educação no Município de Salvador para compreendermos o processo de municipalização dessa etapa da aprendizagem, os avanços, desafios e perspectivas.

CAPÍTULO 3- A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Neste tópico, a nossa pretensão foi abordar o processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil e especificamente no Município de Salvador. Fizemos um breve relato sobre a trajetória dessa institucionalização, que nos permitiu visualizar como esta etapa educacional vem sendo desenvolvida pelo setor público. Analisamos também as diretrizes legais a partir da municipalização em Salvador que compreendem os anos 2008 a 2016.

3.1 Panorama da Municipalização da Educação Infantil: do Nacional ao local

As primeiras discussões sobre a municipalização do ensino fundamental brasileiro tiveram início na década de vinte do século passado. Santos (2008) relata que educador Anísio Teixeira lidera, nesta década, juntamente com outros intelectuais liberais, a bandeira do municipalismo, que se propunha à municipalização do ensino primário. Esta proposta tinha como concepção uma política de democratização do ensino, ou seja, ultrapassava uma reforma apenas pedagógica e administrativa.

O estilo de municipalização defendido por Anísio Teixeira e outros intelectuais seria uma antecipação dos desejos das lideranças municipais do reconhecimento da “maioridade municipal”. Essa proposta de municipalização trazia reflexões acerca de aspectos pedagógicos, administrativos e políticos. Essas ideias defendidas pelo movimento renovador não encontraram campo fértil, haja vista que a Constituição de 1934, promulgada no auge da discussão do Escolanovismo, atribui à União competência privativa para traçar diretrizes para a situação nacional e é a primeira a lhe conferir igualmente competência para elaborar um plano nacional de educação que abranja todos os graus e ramos. (SANTOS, 2008, apud, BARRETO e ARELARO, 1996).

Nas Constituições de 1937 e 1946, esse mesmo princípio aparece, mas, no entanto, só se refere a questões de financiamento. Ferraz (1976) citado por Santos (2008) destaca que não havia qualquer sanção caso estas obrigações fossem desconsideradas. Desta forma, os textos constitucionais permaneceram como “letra morta” até a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Lei 4024 de 20/12/1961), que, além de estabelecer um percentual de colaboração para a manutenção e desenvolvimento do ensino, também explicitava sanções para casos de inadimplência.

Melchior (1985) citado por Santos (2008) nos diz que a ideia de municipalização do ensino, potencialmente contida na lei, e agora a cargo dos sistemas estaduais de ensino, teria se deteriorado, uma vez que os Estados não tiveram capacidade de formular diretrizes educacionais próprias. O autor comenta que ao recorrer à Constituição de 1967, observou que há uma omissão da obrigatoriedade financeira dos municípios na manutenção e desenvolvimento do ensino, fato este relacionado ao período político em que se encontrava o Brasil: a Ditadura Militar que inibiu, as ideias de municipalização, pois a política econômica da época se tornava um entrave para que esse processo fosse de fato implementado.

Com a queda do governo militar, a bandeira da municipalização do ensino, necessidade de uma recomposição e valorização do poder municipal em especial nas instâncias decisórias, volta ao cenário nacional. As discussões sobre a municipalização fundam-se na necessidade de uma recomposição e valorização do poder municipal, em especial nas instâncias decisórias.

Assim, a promulgação da Constituição de 1988 traz a possibilidade de organização dos sistemas estaduais e municipais de ensino em regime de colaboração entre os entes federados. A Constituição de 1988, no artigo 211, parágrafo 2º, propõe que os “municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola”. (BRASIL, 1988).

Dessa forma no final da década de 80 e início dos anos 90, o processo de municipalização avança significativamente no Brasil. A LDB 9393/1996 reitera as incumbências dos municípios em relação à Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

3.2 Municipalização na Bahia e em Salvador

Seguindo a política econômica nacional implementada na década de 1990, o Estado da Bahia criou um amplo programa de “Modernização e Reforma do Estado”. Conforme nos informa Santos (2008), neste programa, a ênfase estava sobre a administração pública por meio da descentralização/municipalização a nível federativo; e a nível das relações entre Estado e Sociedade, se instauravam as

privatizações, terceirizações e publicização. É importante sinalizar que medidas tomadas para a efetivação da municipalização são sempre implementadas pelo Estado, que define ações e constrói planejamentos para que este processo se efetive.

Os Institutos de Educação Infantil foram implantados pelas Voluntárias Sociais da Bahia em 1979, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado, passando posteriormente aos cuidados da Secretaria de Trabalho e Ação Social (SETRAS), que tinha como finalidade oferecer proteção, saúde e alimentação.

A transição para o Município ocorreu com o convênio de municipalização da Secretaria Estadual de Educação (SEC), com a Prefeitura Municipal de Salvador em 1999 sendo que até 2002, apenas 66 escolas foram municipalizadas. Entre os anos 2003 e 2004, mais 114 unidades de ensino passaram para o município. Essas unidades só ofereciam ensino fundamental. O início do processo de municipalização da Educação Infantil no Município de Salvador ocorreu com 12 anos de atraso em relação ao ano de publicação da LDB 9394/96, que estabelece a responsabilidade do município para com esta etapa educacional.

Conforme os Referenciais e Orientações Pedagógicas para Subsidiar o Trabalho dos Centros Municipais de Educação Infantil (2008), até o ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador assistia a Educação Infantil em escolas de Ensino fundamental que ofereciam classes deste segmento, havendo dessa forma um número incipiente de instituições exclusivas para atendimento em período parcial, e apenas três creches assistiam em período integral.

Na perspectiva de investir na ampliação da oferta e na qualidade da Educação Infantil proporcionada às crianças de 0 a 5 anos, a Prefeitura Municipal de Salvador no ano de 2008, por meio da Secretaria Municipal de Educação, integraram à sua rede escolar, as 45 creches municipalizadas pelo governo estadual, atendidas até então pela Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (SEDES). Esta medida só foi instituída a partir de uma ação do Ministério Público em relação à obrigatoriedade de atendimento da educação infantil no âmbito municipal, expressa na Constituição de 1988 e reiterada na LDB de 1996, no ECA, na Lei Orgânica de Assistência Social e na Lei Orgânica do Município de Salvador.

A ação consistiu num Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), firmado pela Procuradoria Geral da Justiça, pela Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, pela SEDES e pela Secretaria Municipal de Educação.

Com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), foi garantido o financiamento para esse segmento da educação, a partir do mês de janeiro de 2008, buscando atender os dispositivos legais como a LDB 9394/1996, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e o Plano Nacional de Educação então vigente (PNE, 2001-2011), que dispõem a Educação Infantil como responsabilidade dos Municípios. A creche deixou de ter caráter apenas assistencialista, passando a ser um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Para atender os pré-requisitos federais o município de Salvador elaborou uma série de documentos e programas para nortear e subsidiar o trabalho na Educação Infantil, objetivando assegurar os direitos da criança e de sua família na busca de superação das desigualdades sociais evidenciadas, e, sobretudo na formação cidadã.

O documento intitulado Referenciais e Orientações Pedagógicas para Subsidiar o Trabalho Educativo dos Centros Municipais de Educação Infantil, elaborado em 2008, com o objetivo de instrumentalizar a equipe pedagógica para o conhecimento dos pressupostos que norteiam o trabalho na Educação Infantil, visando garantir um atendimento de melhor qualidade a criança de 0 a 5 anos, bem como a transformação das Creches, em Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI.

No ano de 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) elabora o documento Plano Municipal de Educação (PME). Não se trata, porém de um plano de governo e sim de Estado, sendo de responsabilidade de toda a sociedade, que agrega todos os níveis educacionais. Nesse sentido, torna-se “um elemento fundamental na arrancada para o enfrentamento dos difíceis temas que se vive no setor educacional” (PME, 2010/2020).

É importante salientar que este documento foi construído com a participação dos diversos segmentos da sociedade, educadores, sociedade civil e poder público, tornando dessa forma um plano de responsabilidade de toda a sociedade.

No tocante a Educação Infantil o Plano aponta como metas e objetivos que constituem como desafios a serem superados para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, dentre outros, os seguintes:

[...]

Apoiar programas de atendimento às famílias em articulação com as Secretarias da Saúde, Cultura, Desenvolvimento Social, Promoção Social e

Emprego e Renda, visando à garantia de sua sustentabilidade e apoio ao desenvolvimento integral da criança.

Fortalecer a participação dos pais nos Conselhos Escolares e/ou, visando à responsabilidade compartilhada na tomada de decisões referentes ao cuidado, educação e proteção às crianças. (...) (PME, 2010, p.38,39)

Na perspectiva de cumprir os objetivos e metas citados, a Prefeitura de Salvador, tem desenvolvido um trabalho de cunho intersetorial entre as secretarias da Educação, Saúde e Promoção Social. Entretanto, os reflexos ainda são imperceptíveis para a comunidade, devido à pouca divulgação e o desconhecimento dessa política.

Com relação à participação no Conselho Escolar, não vislumbramos ainda como mecanismo de interlocução entre os pais e a gestão escolar para a consolidação da gestão participativa nas escolas públicas do município de Salvador, tendo em vista que, os representantes da comunidade de pais são convidados apenas para validar documentos de ações, a exemplo de compras já realizadas que não sabem como foi o processo de aquisição. A comunidade escolar ainda não conseguiu ao que nos parece, contemplar a participação de todos que fazem parte do contexto escolar nas ações educativas, de forma a chamar a atenção dos diversos segmentos da instituição, para a consolidação do processo democrático da gestão da escola.

Em 2011, O projeto Educação Cidadã foi incorporado a SMED em uma parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) cujo objetivo foi desenvolver ações de apoio ao trabalho pedagógico e formação dos profissionais que trabalham diretamente com crianças da Educação Infantil dos CMEIs, incluindo também as famílias.

Organizado por etapas, no Projeto Educação Cidadã, todos os atores sociais diretamente ligados ao trabalho com crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, gestores, professores, coordenadores, auxiliares de desenvolvimento infantil, porteiros auxiliares de serviços gerais e famílias, participavam dos cursos oferecidos com o intuito de serem qualificadas para assistirem a Educação Infantil, na perspectiva de garantir o melhor atendimento nos CMEIs e por extensão as famílias. O projeto foi desenvolvido através de cursos, seminários, palestras e oficinas, proporcionando momentos de reflexão e aprendizagem, garantindo a troca de experiências.

Esta ação teve como finalidade propor o diálogo produtivo entre a tarefa de educar e cuidar, refletindo sobre a organização das famílias contemporâneas, levando-as a compreender a missão e as propostas da escola e conhecer formas de contribuir com ela, bem como fortalecer as competências familiares quanto aos cuidados necessários às crianças, estimulando a sua participação e envolvimento no cotidiano escolar de seus filhos.

O projeto educação Cidadã foi de extrema relevância, pois, buscou aprimorar, através de ações integradas, todos que lidam diretamente com as crianças inclusive as famílias, que por motivação e desejo de participar das ações desenvolvidas no interior das escolas, integravam ativamente o projeto quando era solicitada.

Esse programa mostrou que é relevante a integração entre família e escola, pois os pais tiveram a oportunidade de fazer parte do projeto ao perceberam que seus filhos estão em uma instituição que possui um projeto educacional e que as crianças são atendidas de forma plena.

Vale ressaltar que o Projeto Educação Cidadã, está alinhado com nossa proposta, por ser um instrumento que subsidia o trabalho educativo, de todos os atores sociais, transformando a educação em uma ação de cidadania.

3.3 O Programa Nossa Rede Educação Infantil

Cumprindo uma das ações do Programa Combinado (documento elaborado com 112 ações a serem realizadas em parceria entre a PMS e a comunidade escolar), a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, em parceria com a Organização não Governamental Avante - Educação e Mobilização Social, que atua na garantia de direitos de crianças, jovens, mulheres, famílias e profissionais da educação, agentes comunitários e agentes públicos, cria em 2014 o Programa Nossa Rede Educação Infantil que emerge como uma política Municipal com o intuito de melhorar a qualidade de atendimento a Educação Infantil no Município de Salvador, por meio da construção e implementação de ações estruturantes com vistas à melhoria do atendimento das crianças deste segmento. Sua elaboração envolveu a participação de todos os segmentos da educação, além de “familiares e crianças que integram as instituições de Educação Infantil”. SMED, (2014, p.4).

O Programa Nossa Rede foi estruturado por quatro linhas de ações, cujo intuito é fortalecer o segmento da Educação Infantil: Referencial Curricular Municipal

para a Educação Infantil de Salvador, Materiais Pedagógicos, Formação dos profissionais e Sistema de Monitoramento.

O sistema de monitoramento objetiva acompanhar e identificar demandas e potencialidades para solução e encaminhamentos. O processo é composto por um ciclo de quatro fases: autoavaliação com a participação integral da comunidade educativa e famílias; planejamento que encaminha os resultados da autoavaliação para a Gerencia Regional (GR) e posterior construção do plano de ação; acompanhamento do plano de ação e avaliação do processo.

O Programa por ter sido efetivado em 2016, não é possível um diagnóstico preciso de sua eficácia. Esperamos que este instrumento possa fortalecer a corresponsabilidade na busca da melhoria da qualidade da Educação na primeira infância mediante a formação da família contendo seus objetivos meios e fins.

3.4 O Programa Primeiro Passo

Conforme dispõe o Decreto nº 25.822 de 11 de fevereiro de 2015, a Prefeitura Municipal de Salvador (PMS) criou o Programa Primeiro Passo, cuja finalidade consiste em promover o desenvolvimento infantil através do apoio às famílias com filhos em idade de creche e pré-escola (do nascimento aos 05 anos) beneficiárias do Programa Bolsa Família que não conseguiram matrícula nas unidades de ensino públicas ou conveniadas, por falta de oferta de vaga, mediante ações de educação, saúde e promoção social. A criança recebe um auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 50,00 mensais como meio de garantir o acesso à Educação Infantil em outras instituições fora da Rede Municipal.

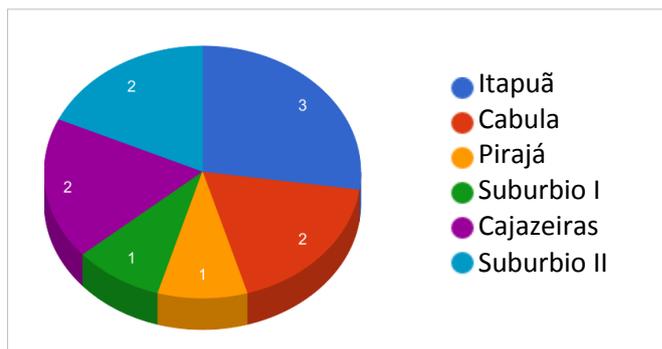
De acordo com o disposto no artigo 3º, Lei 6275, os objetivos do Projeto Primeiro Passo, são:

- I - incentivar o acesso à rede de serviços públicos municipais, em especial, de educação, saúde e assistência social;
- II - melhorar os indicadores municipais de saúde e educação na primeira infância de Salvador;
- III - estimular a emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza no Município de Salvador;
- IV - promover a intersectorialidade, a complementaridade e a sinergia das ações do Poder Público Municipal, voltadas à primeira infância. (DOM, 2015, p.5).

Compreendemos, porém que apesar da proposta de atendimento intersetorial às famílias de extrema pobreza, ações dessa natureza configuram-se como meros paliativos, pois este tipo de projeto não atende à proposta e finalidade da Educação Infantil. Sabemos da necessidade da criação de políticas de assistência para as crianças, mas é imprescindível também, políticas públicas para garantir a matrícula de todas as crianças neste segmento em instituições públicas. Instituições de Educação Infantil de baixo custo, além de assumir um papel que é do governo, não recebem recursos para prestar um serviço de qualidade que atenda às necessidades dessa demanda educacional. Questionamos se esse recurso não fortalece ainda mais as desigualdades sociais, por pretender assistir crianças pobres da periferia. Dessa forma, ampliar a oferta de vagas dessa etapa da aprendizagem seria tratar a Educação Infantil como um direito à criança cidadã.

Com a perspectiva de dobrar o número de vagas na Educação Infantil, a PMS, anunciou a criação de 40 novas unidades. Até o final do ano de 2015, a meta é que sejam oferecidas, no total, 40.379 vagas na Educação Infantil, sendo 25% delas no Subúrbio Ferroviário. O investimento é de R\$ 100 milhões, conforme sítio da SMED. Entretanto, até o final do referido ano apenas 11 CMEIs, na modalidade Primeiro Passo foram instalados e todos nas regiões periféricas, conforme gráfico1:

Gráfico 1. Quantidade de crianças atendidas no Programa Primeiro Passo por Regional



Fonte: a autora com base no site da SMED, 2016.

Ressaltamos ainda que *a priori*, as vagas desses CMEIs são para os beneficiários do Programa Primeiro Passo, que ao ingressarem na Instituição deixam de receber o benefício.

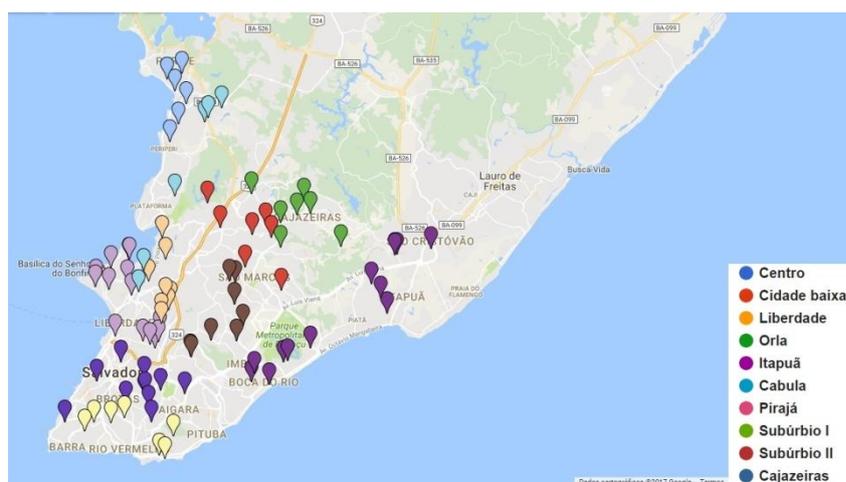
Destarte, percebemos que apesar da creche, por força da Constituição Federal, da LDB-9394/96 e do ECA, ter se transformado em Centros de Educação Infantil, ainda traz o ranço do assistencialismo, na medida em que adotam critérios para atendimento que prioriza vagas para famílias de menor renda, tendo as mesmas que comprovar através do cartão bolsa família sua condição de carente para ser prioridade no sorteio eletrônico para aquisição de vagas na Educação Infantil.

Apesar da PMS, ter buscado ampliar a oferta de Instituições de Educação Infantil, sabemos que no cenário educacional nacional, esta é uma história de muita luta que perpassa pelas políticas de atendimento a criança pequena. Faz-se necessário que a Educação Infantil seja colocada como prioridade na consecução das políticas públicas.

3.5 Os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIS- em Salvador: Desafios para universalização

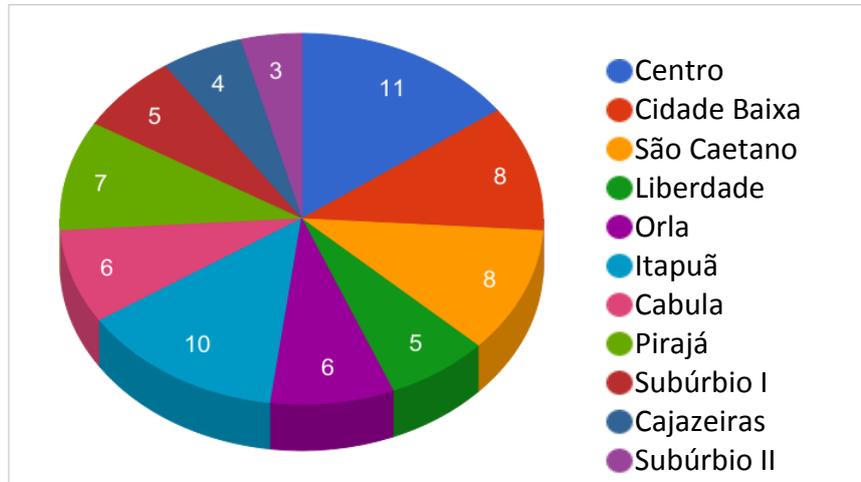
Mencionamos, nesta seção, informações pertinentes sobre a identidade do *lôcus* da investigação, com vistas a apresentar o funcionamento, a composição e os desafios que a Rede vive para sua universalização.

Figura 1. Mapa de localização dos CMEIS do Município de Salvador



Fonte: SMED, 2016

Os Centros Municipais de Educação Infantil em Salvador assistem crianças na faixa-etária de zero a cinco anos e onze meses de idade, assim distribuídos:

Gráfico 2. Distribuição dos CMEIs, por Regional

Fonte: SMED, 2016

Os CMEIs se organizam de acordo os seguintes critérios, expressos no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador:

- Carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um período mínimo de 200 dias de trabalho educacional;
- Atendimento à criança em jornada de tempo integral por no mínimo 7 horas e, no máximo 10 horas por dia, e em jornada parcial, por um período de no mínimo 4 horas por dia;
- Atendimento às crianças nas escolas que ofertam classes da Educação Infantil, em jornada de tempo parcial, por um período de, no mínimo, 4 horas diárias.

Modalidade de atendimento

A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino é oferecida em:

- Creches para crianças de até três anos e onze meses de idade, que se organizam da seguinte forma:

Quadro 1. Organização da Educação Infantil por modalidade- zero a 3 anos

Grupo 0	Crianças de quatro a doze meses
Grupo I	Crianças com um ano completo

Grupo II	Crianças com dois anos completos
Grupo III	Crianças com três anos completos

Fonte: a autora, 2016

- Pré-escola para crianças de quatro até cinco anos e onze meses de idade.

Quadro 2. Organização da Educação Infantil por modalidade 4 e 5 anos

Grupo IV	Crianças com quatro anos completos
Grupo V	Crianças com cinco anos completos

Fonte: a autora, 2016

Segundo a resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) n. 035/2014, os parâmetros para a organização das classes serão definidos pelo Projeto Político Pedagógico de cada instituição, levando em consideração as características do espaço físico e das crianças.

Relação adulto- criança

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil indicam a seguinte proporção de acordo o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, publicado no Diário Oficial da União do dia 11/11/2009: toda classe deverá ter um/uma professor/a, apoiado/a por auxiliares de classe, atendendo, no mínimo, a seguinte proporcionalidade conforme quadro 3

Quadro 3. Relação adulto criança por modalidade

Classes de creche	1 professor	2 auxiliares
Classes de Pré-Escola	1 professor	1 auxiliar

Fonte: a autora, 2016

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, o número de instituições públicas de ensino que ofereceram vagas na Educação Infantil em 2015 foi de 350 escolas das quais, 241 em tempo parcial e 73 em tempo integral, conforme expresso no Quadro 4:

Quadro 4. Oferta de vagas na EI em 2015

CMEIS com atendimento parcial	CMEIS com atendimento integral	Instituições com atendimento na EI
241	73	350

Fonte: SMED 2015

Nas creches e unidades de pré-escola municipais, somente no ano de 2015, foram atendidas 18.776 crianças, conforme demonstrado no Quadro5:

Quadro 5. Classes e matrículas da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Salvador no ano de 2015

Escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador	Número de crianças atendidas
Segmento creche - 0 a 3	5.182
Segmento pré-escola	13.552
Total de crianças atendidas	18.734

Fonte: SMED 2016

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município há uma lista de espera, referente ao ano de 2015 com 6.786 crianças aguardando uma vaga.

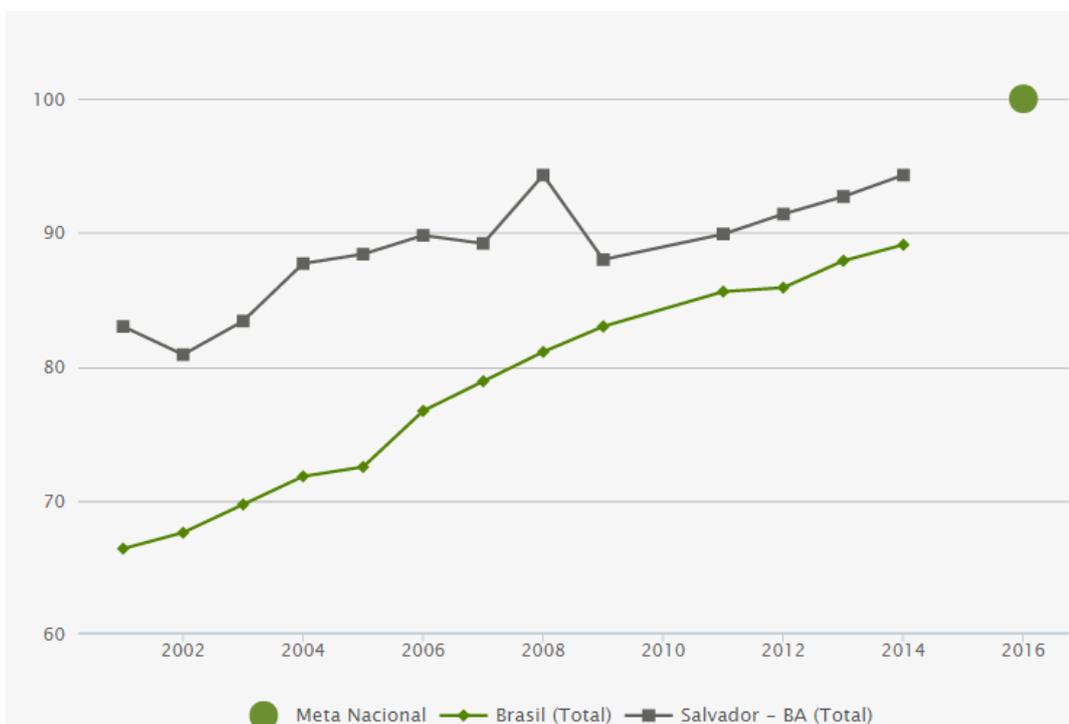
Conforme notícia veiculada no Jornal A Tarde, Salvador tem um déficit estimado de 100 mil vagas para crianças entre 0 e 5 anos. Essa estimativa foi formulada a partir do número de matrículas efetivadas nas redes públicas e privadas de ensino registradas no Censo Escolar, através do Banco de Dados do Ministério da Saúde (DATASUS), órgão ligado às políticas de assistência e acesso a saúde, e servem para fomentar informações para a elaboração de programas sociais como o Bolsa Família. Já a própria Secretaria Municipal da Educação veiculou no Jornal Correio da Bahia, que um levantamento técnico apontou para a necessidade de 70 a 80 mil vagas na Educação Infantil, para um melhor atendimento a esta demanda e

também a seus familiares que segundo a reportagem, aumentando o número de vagas na Educação Infantil o impacto será a possibilidade do pai e da mãe ser inserido no mercado de trabalho.

Dessa forma, a demanda apresentada pela SMED está voltada não para a realidade da real necessidade de vagas na Educação Infantil, mas à proporção das vagas a serem disponibilizadas ao longo do prazo estipulado pela meta do PNE (2014-2024) que é de dez anos.

Nesta perspectiva, segundo informações disponibilizadas no site do Observatório do PNE, Salvador atendeu em 2014 a 94.3% das crianças em idade pré-escolar (de 4 e 5 anos, conforme expresso no gráfico 3)

Gráfico 3. Porcentagem de crianças em idade pré-escolar atendidas na cidade de Salvador, Bahia de 2001 a 2014



Fonte: IBGE/Pnad

Elaboração: Todos Pela Educação

Desde 2001, observa-se um crescimento razoável na porcentagem dessas crianças na Educação Infantil, que atingiu a marca de 94.3% em 2014 segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE). De 2008 para 2014, o indicador avançou, porém, atingir a universalização do acesso para a Educação Infantil é um desafio que provavelmente não será cumprido.

Com relação ao segmento creche, de acordo o observatório, Salvador atendeu em 2014, 29,6%.

Gráfico 4. Porcentagem de crianças de zero a 3 anos atendidas na cidade de Salvador, Bahia de 2001 a 2014



Fonte: IBGE/Pnad

Elaboração: Todos Pela Educação

O indicador mostra que há um crescimento na porcentagem das crianças no segmento creche na Educação Infantil, entretanto, essa melhora não pode ser considerada suficiente para o cumprimento da meta, pois considerando que a porcentagem de 29,6% em 2014, continue crescendo, dificilmente 50% das crianças de zero a 3 anos terão acesso a creche em 2024.

Os desafios do município com a equalização da Educação infantil é muito grande e requer investimentos nas diversas áreas: física, pedagógica e administrativa em um curto período de tempo, principalmente para cumprir o que estabelece o PNE.

No próximo tópico apresentamos a metodologia que viabilizou a pesquisa possibilitando o alcance de seus resultados.

CAPÍTULO 4 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste tópico levamos o leitor a conhecer em detalhes o universo pesquisado, dando um formato à pesquisa empírica, sobre a relação família-escola, para alcançar o objetivo a que esse estudo se propôs, estruturar uma proposta de formação para os atores sociais como estratégia de integração entre a instituição família e a instituição escola.

A pesquisa em educação visa compreender a complexa e desafiadora realidade da escola, através da compreensão do contexto escolar, do entendimento das relações interpessoais e da reflexão da prática para uma possível transformação.

Antes de continuarmos o caminho percorrido da presente pesquisa, refletiremos sobre o texto de Pedro Benjamim Garcia (1996), citado por Andrade (2010) que no desenvolvimento de suas indagações sobre a relação entre a crise de paradigmas e a educação, refere-se à história de Alice no país das maravilhas, quando a protagonista cheia de dúvidas sobre o caminho que deveria percorrer, encontra-se com o gato Cheshire, que afirma à menina que o caminho a percorrer está relacionado ao lugar onde queremos chegar. Para esse autor:

Isto não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e desconhecidos. Contudo, é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós. (ANDRADE, 2010, apud, GARCIA, 1996, p. 62)

Portanto, o que nos conduziu a escolha da metodologia foi à aproximação com o objeto de estudo, o que exclui a superioridade de um determinado método ou abordagem.

4.1 Os primeiros passos: Abordagem da pesquisa

Nas Ciências Sociais, a abordagem qualitativa tem sido muito utilizada, principalmente nos estudos educativos e sociológicos, por proporcionar uma interpretação e análise explicativa do caráter humano e subjetivo:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, contribuindo dessa forma para uma compreensão adequada de certos fenômenos sociais de relevância no aspecto subjetivo. Possibilita aos participantes da pesquisa expressarem suas percepções e representações, valorizando o conteúdo apresentado pelos sujeitos. (MINAYO, 2000, p.21).

A abordagem qualitativa apresenta características específicas que consideramos relevantes para orientar nossa investigação. A primeira delas diz respeito ao uso das técnicas de coleta de dados: questionários, entrevistas e análise de documentos que possam fornecer maior detalhamento da realidade pesquisada. Outra característica importante é o papel do pesquisador enquanto instrumento principal na coleta e análise dos dados, no momento em que se aproxima das pessoas e do cotidiano, mantendo um contato direto com o fenômeno de investigação, observando-o em sua manifestação natural. Assim, pensar a pesquisa em educação na atualidade é trilhar explicações qualitativas dos fenômenos educativos, sem perder o rigor requerido pela ciência.

Para Gil (2008), a abordagem qualitativa considera que, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números.

De acordo Goldenberg (1999), a pesquisa qualitativa

não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1999, p. 34).

Flick (2009, p. 21), aponta a pesquisa qualitativa como importante para o estudo das relações sociais devido à “pluralização das esferas de vida”, o que requer um novo sentimento para a análise empírica das questões. Na pesquisa qualitativa os pontos de vista subjetivos constituem apenas o primeiro ponto de partida.

A preocupação com o significado que as pessoas atribuem às suas experiências e às suas ações são também pontos fundamentais de nosso estudo.

Por isso, o cuidado que o pesquisador deve ter ao escolher esse tipo de abordagem, tendo em vista que o que determina o resultado da pesquisa qualitativa é a interpretação dos dados por ele. Encontrar a mediação entre a teoria escolhida e o seu estudo, configura-se como um desafio do pesquisador dessa abordagem.

O direcionamento dado a esse estudo é o da pesquisa exploratória que proporciona “uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 28). Nesta fase, realizamos um levantamento bibliográfico com o intuito do aprofundamento teórico, que nos auxiliasse na compreensão da família, como uma constituição histórica, social, bem como suas transformações estruturais e suas peculiaridades. Buscamos dessa forma aprimorar as ideias, descobrir intuições e assim construir nossas hipóteses.

A pesquisa bibliográfica, descrita por Gil (2008) como sendo aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, proporcionou a definição da problemática e a construção da fundamentação teórica. Através dela, foi possível, também, identificar os principais autores e pesquisadores do tema e a frequência com que este tema surge no cenário das pesquisas tanto acadêmicas como aplicadas.

Partindo dessa premissa, mergulhamos no aporte teórico sobre o contexto histórico da Educação Infantil, família e gestão participativa, evidenciando os desafios dessa relação em prol da qualidade desse segmento de ensino, que por sua vez suscitou a necessidade de desenvolvermos mecanismos de integração fortalecedores para o melhor atendimento nas instituições desse segmento de ensino.

A pesquisa descritiva foi complementada pela dinâmica da pesquisa documental caracterizada como uma grande aliada à busca teórica, tendo em vista que os documentos encontrados constituíram-se em uma “fonte rica e estável de dados”, pois, como os documentos “subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”, como nos informa (GIL, 2008, p.67). A análise documental foi indispensável, pois constituiu como um dos alicerces de nossa investigação.

Portanto, assumimos a pesquisa exploratória descritiva a partir do Estudo de Caso em um CMEI no município de Salvador, por esta ser uma estratégia utilizada para investigar um fenômeno social complexo, uma forma de investigação empírica

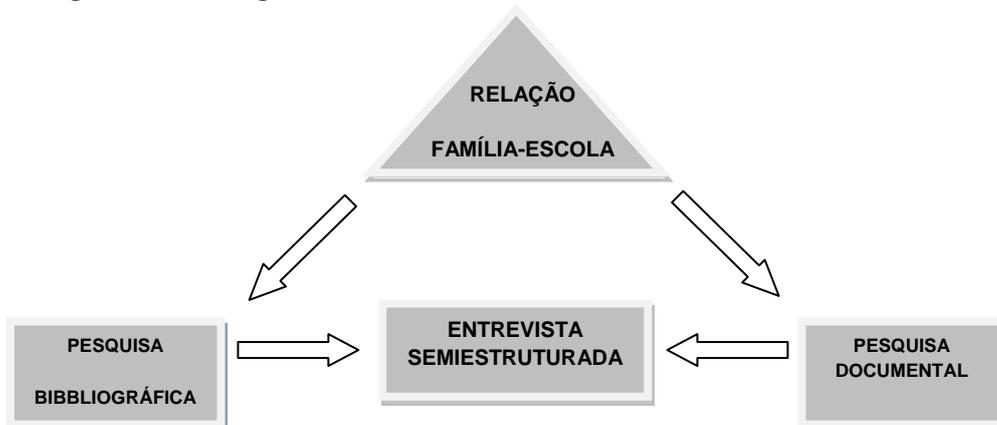
que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida social. Nas palavras de Ludke e André (1986) os estudos de caso:

Enfatizam a interpretação em contexto. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligados. (LUDKE E ANDRÉ 1986, p. 18-19).

Para esses autores, os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda. Para compreender como ocorrem as relações entre a família e a escola, utilizamos o estudo de caso na perspectiva de identificar como os atores se percebem enquanto partícipes do processo de formação integral do sujeito, ou seja, o aluno; como a instituição planeja organizar-se na conjuntura social atual, tanto no que diz respeito à nova constituição familiar, como no aspecto social, econômico, emocional e, sobretudo de que forma pode haver a integração de todos os envolvidos no processo de formação da criança pequena levando em consideração a complexidade que permeia essa relação.

Outras fontes de evidências foram realizadas através do desenvolvimento de linhas convergentes que de acordo Yin (2001), a vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de corroboração [...] (YIN, 2001, p. 143), conforme figura 2:

Figura 2. Convergência de várias fontes de evidências do estudo de caso



Fonte: a autora

Em cada fonte de evidência utilizada no processo de triangulação, foi possível verificar respostas variadas no desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida através da leitura e análise de livros, artigos científicos que nos permitiu conhecer o que já existe sobre o tema proposto por nós e a pesquisa documental, através do Projeto Pedagógico.

Para desenvolver esta pesquisa, foi necessário, como afirma Gil (2008), identificar, descrever e analisar: 1) o local em que ocorre o fenômeno; 2) os atores; 3) os eventos e os processos. Iniciamos a análise proposta por este autor, a partir da descrição do local em que ocorre o fenômeno. Desta forma, caracteriza-se como unidade de estudo o processo de integração família-escola na Educação Infantil, cujo campo de estudo no contexto macro, compreende a Prefeitura Municipal de Salvador (PMS), através de sua Secretaria Municipal de Educação (SMED). Contudo, os procedimentos de pesquisa foram adotados junto a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

4.2 Técnicas e instrumentos utilizados

A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil. De acordo Marconi e Lakatos (1996), pesquisa de campo é normalmente realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto. Segundo os autores, é nela que o pesquisador vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados, além da análise do PPP, o questionário e entrevista semiestruturada. O questionário foi elaborado com perguntas fechadas enviado para as famílias com um ofício explicando a finalidade e solicitando sua participação na investigação. Conforme Lakatos e Marconi (1996) o questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Entretanto, as perguntas abertas são justificadas uma vez que “permitem ao informante responder usando a própria linguagem, e emitir opiniões” (p.204).

Escolhemos a entrevista semiestruturada como principal técnica de coleta de dados por se tratar de um instrumento que proporciona maior interação social entre

pesquisador e pesquisado conforme preceitua Haguette (1997). Através da entrevista é possível o pesquisador obter informações objetivas e subjetivas.

4.3 Lócus da pesquisa – Unidade de Análise

A investigação foi desenvolvida em um dos CMEIs da Rede Municipal de Educação de Salvador, por ser um dos maiores em atendimento à Educação Infantil, desde o grupo zero até o grupo 5, fica localizado em uma área comercial e a comunidade de pais é mista, muitos trabalham nas imediações e utilizam o CMEI para deixar os filhos enquanto exercem suas funções laborais; recebem crianças desde o seu entorno até os bairros mais distantes da cidade; está localizado entre três comunidades distintas. A grande maioria das mães trabalha como diarista e há também uma minoria de pais com nível superior, e por fim, por se tratar de uma instituição que funciona 100% em período integral.

No decorrer da pesquisa a instituição atendia 142 crianças, 102 no segmento creche e 40 no segmento pré-escola, distribuídas em 8 turmas do grupo zero ao grupo 5. O quadro de pessoal que garante seu funcionamento era composto de 46 profissionais distribuídos em várias funções: 1 gestora, 2 vices gestoras, 18 professoras, 12 auxiliares de desenvolvimento, 1 secretária, 1 auxiliar administrativo, 4 auxiliares de serviços gerais, 2 cozinheiras e 5 vigilantes.

O nível de escolaridade determinado para cada função vai desde o nível médio para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), merendeiras, porteiros e secretária; até o nível superior para professoras e a gestão.

Foi possível verificar através dos instrumentos de coleta de dados, que se trata de um grupo de famílias heterogêneas, com as mais variadas características, principalmente no nível sócio econômico onde a predominância é de camadas sociais de baixa renda.

4.4 Sujeitos da Pesquisa

A escolha dos atores sociais, gestores, professores, coordenadores, funcionários, e familiares deu-se por compreender que a gestão participativa perpassa pela necessidade do comprometimento da comunidade escolar no

fortalecimento da gestão da Educação Infantil. Nesse aspecto, a escola pode ter a sua gestão como meio facilitador para a transformação da realidade educacional, através do incentivo e do desenvolvimento de práticas democráticas e participativas nesse segmento da educação. E também pela necessidade de “selecionar pessoas que estejam articuladas cultural e sensitivamente com o grupo ou organização” (GIL, 2009, p. 66).

Os profissionais entrevistados têm desde 20 anos de experiência com crianças na Educação Infantil até os que estão à três meses na função. Isso foi importante, pois, tivemos a oportunidade de perceber o sentimento que cada um desenvolve de acordo suas experiências, com relação a proposta de investigação.

Os critérios de escolha, conforme Gil (2008) dependem basicamente do pesquisador, dessa forma foram selecionados de forma não intencional, 3 auxiliares de desenvolvimento infantil; 1 auxiliar de serviços gerais; 1 secretária; 3 professoras; 2 vices-gestoras, 1 gestora, e 1 agente da educação, conforme gráficos 5

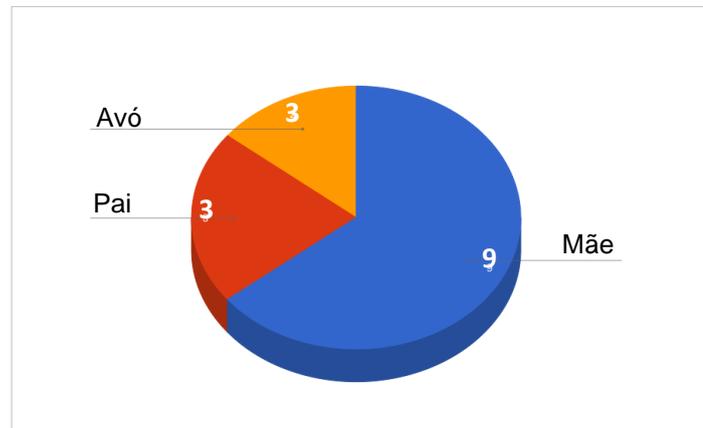
Gráfico 5: Quantidade de entrevistados especificados conforme grupos de profissionais



Fonte: elaborado pela autora, 2016

O mesmo critério foi utilizado com os familiares, com grau de parentesco e grupos distintos, ficando assim distribuídos: 3 avós, 03 pais e 9 mães conforme gráfico 6:

Gráfico 6. Quantidade de entrevistados especificados conforme grupo familiar



Fonte: elaborado pela autora, 2016

4.5 Mesclando vozes, pensamentos e teorias

Nosso encontro com os atores sociais através das entrevistas e do questionário nos permitiu conhecer concepções distintas e ricas sobre família e educação, que nos possibilitou desenvolver um instrumento de interlocução entre a escola e a família. Dividimos o trabalho em 3 dimensões para compreender melhor o dinamismo escolar:

- ✓ A dimensão Institucional - envolve aspectos do contexto da prática escolar como “formas de organização do trabalho pedagógico, estrutura de poder e decisão, níveis de participação dos agentes, disponibilidade dos recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.” (ANDRE, 2004, apud SILVA 2011, p. 119). Realizamos as entrevistas e o questionário com as famílias, com o intuito de conhecer suas expectativas com relação ao trabalho na Educação Infantil;
- ✓ A dimensão pedagógica - está relacionada com a interação em sala de aula entre professor-aluno-conhecimento. Envolve os objetivos de ensino, as atividades, o material didático, a linguagem e demais meios de comunicação. Realizamos uma pesquisa documental atrelada a entrevista com professores, funcionários, gestora e vices-gestoras para conhecer como ocorre o processo ensino-aprendizagem e a relação entre a escola e as famílias;

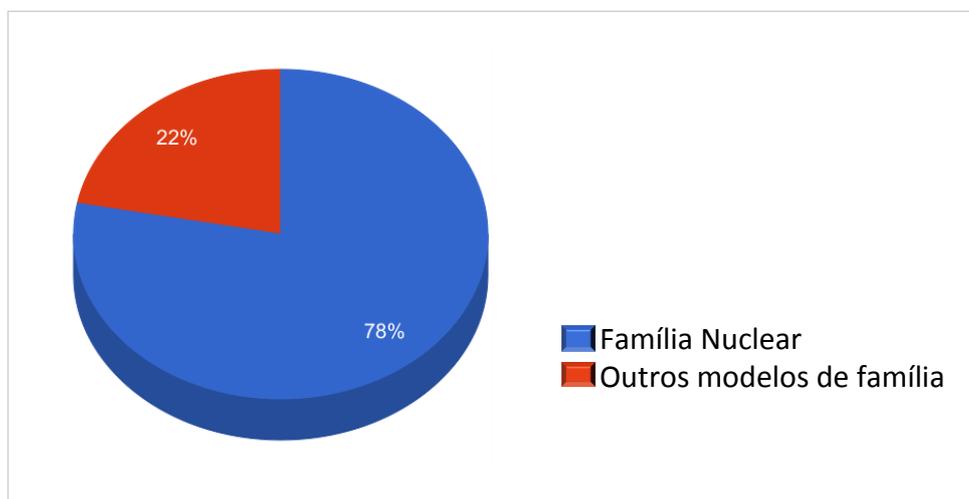
✓ A dimensão sócio política - inclui uma reflexão sobre o momento histórico, as forças políticas e sociais, as concepções e os valores da sociedade. Buscamos conhecer e identificar as necessidades de convívio social e de formação democrática da comunidade educativa para elaboração da proposta.

Nessa perspectiva quando da apresentação à comunidade como pesquisadora, em uma reunião de pais, aproveitamos a oportunidade para comunicar que enviaríamos um questionário, na agenda das crianças e explicamos que o mesmo fazia parte de uma pesquisa sobre a relação família-escola, cujo intuito seria fortalecer essa relação e, por conseguinte, melhorar a qualidade do atendimento oferecido no CMEI.

Foram enviados 132 questionários, recebemos alguns dias depois 75 respondidos, 3 em branco e duas semanas depois recebemos 22, perfazendo um total de 97 questionários respondidos, levando em consideração a ausência de um grupo que devido a problemas elétricos na sala não estava sendo atendido nessa ocasião.

Observamos que as famílias foram muito solícitas nesse primeiro momento da pesquisa, o que nos fortaleceu e nos deu confiança de prosseguirmos com a investigação. Para conhecer melhor o perfil das famílias, buscamos conhecer: com quem mora; número de filhos; tipos de família; nível de escolaridade. Percebemos que dentre os 97 questionários, as famílias têm uma formação predominantemente nuclear com um percentual de 78%. Em outros modelos, os chamados arranjos familiares, são 22% e contam com a presença das avós, conforme apresentado no gráfico 7:

Gráfico 7. Perfil das famílias entrevistadas quanto a estrutura familiar

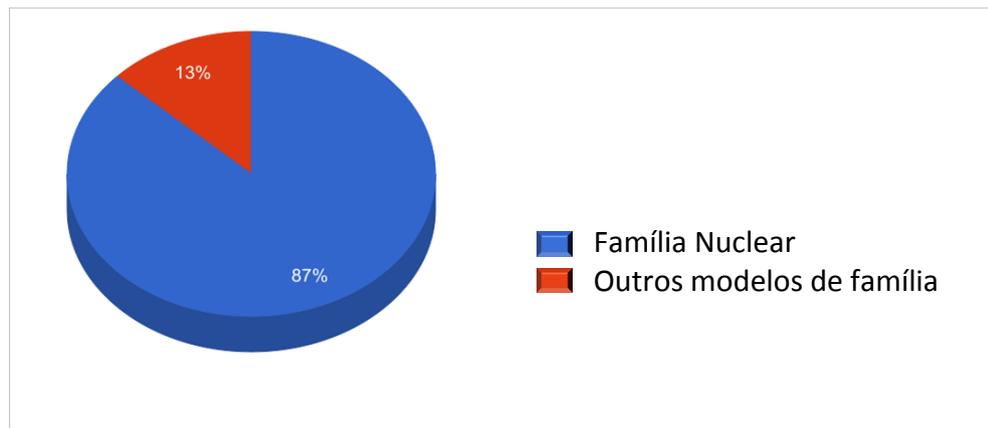


Fonte: elaborado pela autora, 2016

Percebemos através da pesquisa, que a estrutura familiar do CMEI, comprova que o modelo nuclear de família, embora predominante, não representa a única forma de constituição de família nessa contemporaneidade. Novas formas de estruturação vêm sendo consubstanciada se contrapondo ao modelo nuclear.

Apenas 13% das famílias entrevistadas possuem carteira assinada, 87% são prestadores de serviços: faxineiras, pintores, diaristas, vendedores ambulantes e funções correlatas, conforme gráfico 8:

Gráfico 8. Perfil das famílias entrevistadas no CMEI quanto a emprego e renda



Fonte: elaborado pela autora, 2016

Observamos com esses dados que o trabalho predominante dos familiares é realizado através da informalidade. De um modo geral as famílias participantes possuem o nível fundamental como escolaridade máxima. 19% possuem Ensino Fundamental incompleto, 32% Ensino Médio incompleto, 51% possuem o Ensino Médio completo e apenas 8% nível superior, conforme expresso no gráfico 9:

Gráfico 9: Perfil das famílias entrevistadas no CMEI quanto ao nível de escolaridade



Fonte: elaborado pela autora, 2016

A seguir relataremos os resultados das entrevistas, análise e conclusão sobre os dados obtidos realçando que, durante a análise das fontes de pesquisa, quer sejam através da bibliografia consultada, dos documentos, quer sejam das entrevistas e dos questionários, a nossa interpretação está voltada para “o procedimento da triangulação, a fim de validar a pesquisa de campo e maximizar a validade e qualidade dos resultados encontrados” (FLICK, 2009).

4.6 Análise e interpretação sistemática dos dados

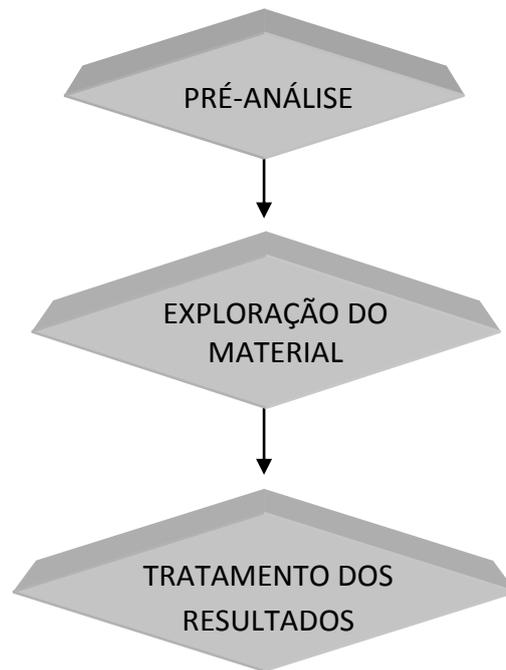
Ao final do recolhimento dos dados foi necessária a sistematização e organização para viabilizar as relações e interpretações com base no universo pesquisado.

Para analisar os dados obtidos na pesquisa de campo nos baseamos na análise de conteúdo da professora de Psicologia na Universidade de Paris, Laurence Bardin. A autora tangencia a constituição, a forma de operação e os objetivos da análise de conteúdo ao afirmar que o campo de estudo se caracteriza por:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48)

A análise de conteúdo é uma leitura profunda, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores.

Para atender os objetivos de pesquisas e aos seus respectivos referenciais teóricos, Bardin (2011) organiza a administração das técnicas de análise de conteúdo em três fases: pré-análise, voltada à organização operacional do material; exploração do material, destinada à sistematização de categorias de análise e de unidades de sentido; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, caracterizada pela avaliação crítica dos resultados das interpretações inferenciais, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3: Processo de análise das informações coletadas

Fonte: a autora, 2016

O rigor na condução de estudos qualitativos é dado pela clareza e sequência lógica das decisões de coleta, pela utilização de métodos e fontes variadas e pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro (APÊNDICES) que permitiu adaptações quando necessárias no decorrer do diálogo. Procuramos ficar atentos para além das falas, observarmos os gestos, os olhares e as expressões para captarmos o máximo de elementos para uma melhor compreensão da pesquisa.

Os dados foram recolhidos através de anotações e gravação direta, previamente autorizada pelos entrevistados. Dividimos as entrevistas em dois blocos: Os responsáveis pela criança, e os profissionais que assistem o CMEI. Em respeito ao direito de ter a identidade dos participantes preservada, optamos em não mencionar o nome da instituição escolar pesquisada. A seguir apresentamos o resumo de cada bloco de entrevistados.

4.6.1 Entrevistas com familiares

As entrevistas foram conduzidas através de um roteiro semiestruturado, que conforme Bogdan e Biklen (1994, p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, com uma série de questões sobre as concepções de Educação Infantil, gestão participativa e parceria família e escola, além da atual conjuntura familiar na sociedade contemporânea. Elaboramos um roteiro que permitiu adaptações, quando necessárias, ao longo do diálogo. Com duração entre 30 e 40 minutos, gravamos os dados com a prévia autorização dos sujeitos pesquisados. Faremos a seguir, um resumo dos conteúdos das respostas:

Mãe (criança do Grupo 5)

Casada, copeira, mora em um bairro bem distante do CMEI e como trabalha nas imediações, coloca a criança na instituição e vai trabalhar. Para essa mãe,

O filho já é motivo suficiente para os pais estar na escola então, se os pais não vêm é porque não tem responsabilidade, aqui ele aprendeu comer de garfo e faca, sabe esquerdo e direito. Os pais querem deixar tudo nas costas da escola e não pode ser assim, tem que ser os dois, a escola e a família. Confio plenamente no trabalho da escola porque vejo isso em meu filho, aqui ele se desenvolveu bastante, só acho que a escola precisa de reforma, não oferece nenhum conforto para as crianças. (MÃE, G5)

Ao ser questionada sobre família e os arranjos familiares respondeu:

Família é tudo, educar cuidar, dá amor, tudo na hora certa também. Família tem que ter pai e mãe. Minha filha mais velha apesar do meu atual esposo tratar ela como filha, ela sente falta do pai biológico dela. Mesmo sendo tão amada ela quer ter o pai dela, família para mim é pai, mãe e filho, ninguém é substituível, um pai é sempre um pai. “Não tenho nada contra outros modelos de família, mas família tem que ter pai e mãe”. (MÃE, G 5).

Essa mãe deixa claro que não concebe a família fora do modelo nuclear, mesmo com um filho de outro relacionamento, acredita que família estruturada é aquela com pai e mãe biológicos. Ela vive a nostalgia de uma organização familiar impossível dentro de sua atual circunstância vivida, a que Szymanski (2010) denomina de família pensada.

Avó (criança do Grupo 1)

Vendedora autônoma cuida da criança devido os horários de trabalho da mãe. A entrevistada fala com orgulho que a filha, a mãe da criança, fez abaixo assinado para aumentar o número de salas na creche, porque muitas crianças de seu bairro ficaram fora da instituição. Para essa avó, qualidade é cuidar bem dos alunos, dar a educação que eles merecem.

Com relação à participação da família na escola:

Escola não é você colocar o filho lá e abandonar, não procurar saber, é só a professora que tem responsabilidade? Não. A família tem que ter responsabilidade também. A escola tem que ter responsabilidade de ensinar, mas, a família tem que acompanhar. Por isso que procuro saber de tudo que acontece com ele. Aqui eu só acho que a escola deveria ser reformada, é tudo muito velho e há muito tempo a gente não vê nem uma pintura nem nada. Essa creche precisa melhorar e muito, as crianças brincam no sol, as salas são muito quentes. (AVÓ, G1).

Mãe (criança no Grupo 2)

Autônoma, casada, porém deixou claro que “não é de papel passado”, conhece a creche há 15 anos, já teve outros filhos matriculados na instituição. Para essa mãe a escola não realiza trabalho com os pais.

Não tenho o que dizer da creche. Só acho que deveria fazer um trabalho mais de perto com a família, como palestras sem ser sobre o aluno. Sobre outras coisas sabe? Mesmo assim o trabalho hoje é melhor do que no tempo do Estado, só acho que a escola precisa de passar por uma reforma e precisa né? (MÃE, G2)

É possível perceber que essa mãe sente necessidade do desenvolvimento de ações voltadas para as famílias, entretanto, sentimos certa timidez em expressar sua necessidade de maior atendimento enquanto família que integra o contexto escolar. Para Ferreira e Garms (2011) a escola deve buscar formas de auxiliar as famílias em seu empenho para garantir a sobrevivência e em particular, a educação dos filhos como uma tarefa social.

Mãe (criança no Grupo 4)

Trabalha como autônoma, separada, já teve outros filhos no CMEI, o que serviu de critério para colocar o atual e se diz satisfeita com o trabalho da creche. Ao ser perguntada como a escola desenvolve um trabalho de parceria com a família ela afirmou que: “a escola desenvolve um trabalho com os pais e com as crianças através de um livro que vai para casa e depois devolve”. Ela está se referindo a agenda do Programa Nossa Rede Educação Infantil. [...], “o que não gosto é do espaço que é péssimo e precisa urgente de reforma. Salientamos que a agenda é um veículo de comunicação entre a escola e as famílias.

Com relação ao conceito de família, ela explica:

Eu cresci numa família estruturada. Família é tudo, se a família não vai bem a nossa vida não vai bem, eu tenho que mostrar a meu filho coisas boas e educadas e tudo que vai trazer de bom para meu filho vai vim da família. A gente mostra a nossos filhos como deve ser, independente do que acontecer na família, independente de como ou com quem foi criado, devemos mostrar o melhor para eles. (MÃE, G4)

Ela espera que “as professoras ensinem capacitando ele para quando sair da creche”. Deixou claro que a função da escola está relacionada apenas à função pedagógica.

Pai (criança do Grupo 3)

Faz faculdade de petróleo e gás, trabalha como porteiro, casado e como trabalha por turno, divide os cuidados do filho com a mãe. Para esse pai o CMEI é bom porque,

aqui é um bom lugar, prepara a criança para o futuro, minha filha entrou com um ano e saiu com 6 e hoje estuda na escola particular. Aqui prepara a criança para o futuro, minha filha era tímida e aqui ela perdeu a timidez, acho bom interagir com o social. (PAI, G 3).

Para ele Família é:

amor, é estar presente, família é homem e mulher isso é lei divina, se o casal não pode criar juntos o filho tudo bem, mas dois homens e duas mulheres é difícil e contra as leis divinas. (PAI, G 3).

No contexto qualidade o pai afirmou que qualidade “é aprender um pouco de tudo, a criança tem que saber um pouco de tudo e os pais não vão saber ensinar tudo”.

Com relação a participação da família,

Os pais participam pouco da escola pelo descompromisso e também pela falta de tempo. No meu caso quando eu estou no plantão que trabalho dia sim dia não, minha esposa vem para as reuniões e vice-versa. Devido ao histórico que a escola pública tem de deficiência, aqui eu tenho convicção que meus filhos aprenderam e sei que aqui tem compromisso, eu acho que é o bastante pra se chegar lá. (PAI, G 3).

Concluiu afirmando o quanto é grato pelo ensino prestado pela escola. Apontou inclusive a postura e cortesia dos profissionais da instituição em relação a outras que já ouviu falar.

Avó (criança do Grupo 3)

Doméstica, mora com a criança e a filha, fica com a criança para a filha trabalhar. Na relação com a escola ela compreende que:

A escola da atenção aos pais, muitas escolas não têm contato com a família, aqui ela nos conhece chama, conversa e a gente não vê isso em outras escolas. Passei a conhecer essa escola esse ano e desde a portaria ao funcionário maior até o menor trata a gente muito bem.(AVÔ, G 3).

Com relação à família:

é o bom relacionamento com a pessoa que você gosta, é cuidar, é amar é chamar atenção na hora que precisa, é pra momentos felizes e tristes também. Eu não sou contra a relação entre sexos iguais, mas uma criança crescendo numa família dessa ela não vai se sentir bem, vai sofrer *bullying* e não vai ser bom. Deus criou o casal e isso dificulta muito para a criança. Duas mulheres não podem criar uma criança porque precisa da presença do pai. Até pais separados a criança cresce dividida, e assim a criança tem dois ensinamentos e a cabeça fica perturbada. (AVÔ, G 3).

Quando falamos sobre participação seus olhos se encheram de lágrimas.

Participar na escola depende do interesse dos pais, minha mãe nunca foi na escola numa festinha nem numa reunião e por isso sei a importância da presença da família na escola, sei na pele o que é não ter pai nem mãe participando de sua vida na escola, por isso que eu valorizo e não deixo de participar da vida escolar de minha neta. (AVÔ, G 3).

Foi interessante observar como essa mãe relacionou sua experiência negativa na infância com relação à participação dos pais, com a necessidade de hoje ela compreender que sua ausência na escola de seu filho poderá lhe trazer prejuízos futuros.

Pai (criança do Grupo 5)

Casado, “não legalmente”, servente, desempregado, faz bico, mora com mulher e filhos. É o segundo filho na creche, porque, “aqui ensina muito bem”. Não participa das reuniões porque acha que acompanhar a criança é coisa para a esposa, “tenho que correr atrás”.

Na relação família e escola ele citou:

Eu acho que a família deve ensinar a criança no caminho em que deve andar para se apresentar diante da sociedade, a escola deve fazer a parte dela e a família sua parte também. Acho fundamental a família participar das ações na escola porque a responsabilidade também é dos pais. (PAI, G 5).

Percebemos uma distorção na fala desse pai, quando perguntamos sobre a participação na escola, ele respondeu que “é importante”. Entretanto, reunião é coisa para a esposa. Isso atribui o valor que dá a sua participação enquanto educador também no processo de formação da criança. É possível também está relacionado com o entendimento de uma sociedade que ainda permeia o pensamento machista.

Mãe (criança do Grupo 2)

Solteira serviços gerais optou em deixar o filho no CMEI porque achou uma oportunidade de emprego há três anos, tempo que o filho está na instituição. Para ela “a escola é boa, mas tem muitas coisas para melhorar”, não quis sinalizar porque achou melhor não.

Começou sua fala tentando fazer um desabafo, “tem muita coisa a melhorar principalmente no relacionamento entre as professoras e nós os pais”. Demonstrou

certa aversão com relação ao corpo pedagógico e por fim confidenciou, “meu filho só está aqui porque preciso trabalhar se não já tinha tirado”. Reclamou do espaço e disse que é obrigação da escola resolver o problema da estrutura. “Acho que elas sabem o órgão certo pra procurar pra resolver eu não sei”.

Percebemos na fala dessa mãe, uma insatisfação em todas as áreas da escola, porém expressou desconhecimento de como e a quem procurar para resolver cada situação. Por isso delegou a própria escola a responsabilidade de resolver questões que lhe causam angústia.

Mãe (criança do Grupo 2)

Divorciada autônoma, mora com a mãe, “morava só, mas por falta de condições financeiras voltei a morar com minha mãe”.

A mãe faz um longo relato para explicar porque escolheu o CMEI

por não ter condições financeiras para pagar alguém pra cuidar de duas crianças, resolvi colocar na creche. Hoje elas são mais bem cuidadas do que se tivesse pagando alguém. A creche foi além de minha expectativa. Aqui elas dão dicas de como cuidar da criança e o desenvolvimento delas está sendo ótimo foi além da expectativa. Eu acho importante essa interação entre o colégio e os pais, eu me surpreendi com a escola pública foi além da expectativa porque minha primeira filha que está com 22 anos sempre estudou em escola particular e eu via que não tinha essa proximidade essa preocupação com a criança, estimular a autonomia da criança eu não via na escola particular e vejo aqui e isso para mim é qualidade. Eu vejo que a direção aqui é preocupada, por exemplo eu peguei a última vaga e a diretora disse vamos ter que arranjar outra vaga não tem jeito. Então desde o começo ela se mostrou bem receptiva bem aberta. (MAE, G 2).

Com relação à concepção de família: “Família é filho, marido, a pessoa que está convivendo com a gente no dia a dia, pode haver diferentes forma de família, porém a condução da criança é que vai importar na formação do caráter dela”.

Essa mãe foi mais além ao sugerir que: “eu acho que o que falta para pais que não se interessa é ter algo que atraia a ele particularmente, assim eventos que atraia como, por exemplo, coisas de beleza”.

Ela acredita que se a escola realizar eventos sobre assuntos de interesse pessoal vai atrair a presença da família com maior êxito.

Mãe (criança do Grupo 0)

Desempregada mora só com a criança, não concluiu o ensino fundamental. Para essa mãe, “qualidade é carinho, amor, atenção. O que não sabe vai aprender aqui até porque aqui é creche e escola”. Alega não ter faltado a nenhuma reunião porque acha importante a família acompanhar tudo que acontece na escola. Para ela: “Família é um grupo unido que quando um precisa de alguma coisa o outro ajuda. Eu sempre pergunto o que acontece na escola, leio todos os dias a agenda para acompanhar tudo”. Essa mãe ainda salientou que “para os pais que não participam tem que chamar o juizado.”

Mãe (criança do Grupo 4)

Profissão estatística, não encontra trabalho na área, acha que “os profissionais de economia abafam o profissional de estatística”.

Quando perguntamos sobre a qualidade na Educação Infantil expressa:

o que percebo nas pessoas que trabalham aqui é que trabalham por amor, elas não trabalham por obrigação elas abraçam o trabalho e passam para a gente esse amor essa dedicação de estar com nossos filhos, porque não é fácil para uma mãe deixar seu filho, mas aqui eu tenho essa tranquilidade, é fundamental que a família esteja sempre na escola, sempre que possível venho a todas reuniões. (mãe, G 4).

No que diz respeito à família a mãe tem um conceito bem peculiar:

“família pra mim é o alicerce da sociedade é algo que nasceu no coração de Deus é algo que é muito importante principalmente quando se tem um serzinho sobre nossa responsabilidade, um filho, e a família precisa estar mais sólida mais unida, eu acho que a família é fundamental na vida da gente, é o nosso suporte é o nosso porto seguro, então a família apesar de hoje estar bem destruída e a sociedade tem colaborado muito com isso, para a destruição dos laços dos vínculos eu prezo muito ainda pela minha criação que ainda hoje tenho laços fortes então acho fundamental o fortalecimento da família” (MÃE, G 4).

Com relação a participação na escola ela aborda que “é preciso resgatar valores antigos, eu sou de uma época em que minha mãe me acompanhava direto na escola, então eu acho que é uma questão de princípios mesmo”. (MÃE, G4).

Ela acha que a escola deve criar incentivos para melhorar a relação com as famílias. Para ela “vale a pena tentar mensurar para ver se dá certo”.

Mãe (criança do Grupo 0)

Casada nível superior em turismo, aguardando nomeação para o serviço público. Para essa mãe qualidade é assim definida

aqui eles orientam, aqui vocês ajudam a lapidar, eu acho que não seja obrigação de vocês, mas aqui vocês lapidam e nesse trabalho de lapidação é fortalecer os pontos que já são positivos e ajudar a transpor as dificuldades através das atividades. (MAE, G 0)

Com relação à participação nas reuniões, afirma que participa de todas, porém salienta que “poucas mães se fazem presentes nas reuniões”.

Para ela, a escola deveria associar a permanência da criança à participação do responsável nas reuniões. “Se não tiver a consciência dessa participação pode marcar qualquer dia e horário a pessoa não vem”.

Família para ela é

o primeiro vínculo biológico, o que a gente objetiva, pai, mãe e filho apesar de que tem gente solteira criando filho, mas a família tem que ser aquilo que ninguém mais vai poder ser aí fora, então aquele vínculo maior de amizade compreensão, até na hora da briga você tem abertura diferente das demais pessoas, então família é a base de tudo.[...] “queria sugerir para maior integração da família com a escola que a mãe, uma vez no mês que o pai pudesse fazer uma visita passar o dia aqui e acho que esse trabalho geraria frutos em todas as áreas, se consigo ver o trabalho geraria frutos em todas as áreas possíveis. Porque se eu venho e vejo o trabalho acontecendo até para criar uma conscientização, se eu conheço o trabalho delas a consciência fica mais aguçada e aí eu entendo que nas reuniões eu preciso me esforçar para me fazer presente. (MAE, G 0)

Pai (criança do Grupo 4)

Casado, contador mora em um bairro distante da escola e afirma que apesar de ter mudado de bairro a criança continua na creche porque acredita no trabalho que a creche desenvolve:

Minha filha está na escola desde 1 ano e eu observo que o desenvolvimento dela é superior a outras crianças. Eu acredito e confio no trabalho dessa escola. [...] Devido ao fato dela ficar mais na creche do que em casa eu acho que ela se desenvolveu muito. (PAI, G, 4)

Com relação a família o pai aborda que a

família é você saber escolher se você tiver amor com quem você está se tiver união, tem família. [...] é importante saber o que acontece na escola para não ser pego de surpresa. No passado meu pai não tinha muita participação, mas eu não, eu estou sempre aqui [...] eu tenho 19 anos de casado, ela só veio agora, porque houve planejamento, eu acho que os pais precisam se organizar para participar mais da vida dos filhos na escola, é uma questão de querer. (PAI, G 4).

Mãe (criança do Grupo 3)

Solteira, Ensino Médio, desempregada, profissão depiladora, mas faz o que aparecer, primeiro filho na instituição. Acha que foi abençoada, por ter conseguido a vaga na creche para o filho, pois segundo ela, só tinham quatro vagas e por ser uma boa creche “Deus me ajudou que consegui”. Quando falamos de qualidade foi enfática:

é o tratamento porque quando a creche não trata bem eles falam né? Fala das professoras dos coleguinhas tudo que acontece ele fala, então o tratamento para mim é ótimo. Quando acontece alguma coisinha elas falam, quando também vem de casa com algum arranhão elas mostram logo, aí eu digo que sei o que aconteceu, então eu não tenho do que reclamar. (MAE, G 3).

Percebemos que parte da comunidade ainda relaciona qualidade com assistencialismo. Com relação a participação,

é muito importante participar das reuniões para aprender sobre como a criança se desenvolve, meu filho se desenvolveu muito depois da escola'. Sou assídua nas reuniões e que só falto quando estou trabalhando. (MAE, G 3).

O processo de entrevista foi muito relevante porque nos possibilitou conhecer as concepções dos indivíduos sobre sentimento de família, qualidade na Educação Infantil e relação família e escola. A análise mostrou que as famílias da instituição, são pertencentes às camadas mais empobrecidas. O maior número das entrevistas foi feito com as mães por manterem efetivamente um maior contato no cotidiano da creche.

A relação entre as famílias e a instituição é descrita como predominantemente como tranquila. Afirmam que foram sempre bem recebidas. Apontam para a educação e cortesia dos profissionais da instituição como marca registrada em comparação com outras similares.

As famílias possuem seus próprios códigos de convivência na creche, como uma mãe que propôs até acionar a justiça para forçar a família a estar mais presente na escola. O que se torna notório a falta de conhecimento sobre direitos e deveres na construção da cidadania. Outro ponto interessante foi à orientação da mãe do grupo zero, que confirmou ser fundamental a participação da família na escola para o melhor desenvolvimento da criança. Ou como a mãe do Grupo 2 que sinalizou sua agradável surpresa em perceber que a creche superou suas expectativas.

De um modo geral a procura pelo CMEI ocorre devido às referências de boas indicações. Isso mostra que existe uma preocupação dos pais no cuidado e no tratamento que os filhos vão receber na instituição, e, sobretudo porque outros falaram bem da instituição e por isso confiam na reputação do local. Mas, também há aqueles que apontaram que procuraram a creche porque precisam trabalhar.

Notamos que quando a abordagem foi educação de qualidade, as famílias formularam suas concepções de aprendizagem a partir da relação que têm com a instituição, das experiências pessoais com as crianças, das expectativas de aprendizagens e do desenvolvimento que observaram na criança após a frequência na instituição.

De forma muito tímida algumas mães sinalizaram a necessidade de uma maior aproximação da família com a escola, porém atribuem toda a responsabilidade dessa aproximação a elas mesmas como se fossem elas as responsáveis pelo distanciamento. Foi evidenciada na postura dos entrevistados uma atitude de defesa da escola e de acusação aos pais. Estes se apresentaram como porta-vozes, espelhos da escola.

Manifestaram suas ideias, sentimentos e expectativas de forma muito tímida, abrindo uma questão sobre a qual não estavam acostumados a falar, como por exemplo sobre a gestão participativa. Sobre o espaço físico, e a estrutura da instituição, as famílias fizeram referência à necessidade de revisão interna e externa.

Foi possível verificar que permanece em algumas famílias uma relação de submissão frente à instituição, que utilizam como se estivessem recebendo um favor e não como cidadãos de direitos. Percebemos isso porque apenas uma mãe, no

início da entrevista decidiu apresentar questões a serem resolvidas e logo desistiu, atribuindo à responsabilidade a escola de solucionar todos os problemas dos quais ela deveria ser uma das protagonistas.

Observamos a partir das falas que há necessidade de desenvolver programas destinados a contemplar os grupos familiares. Szymanski (2010, p.43) baseada na pedagogia Freiriana sugere os seguintes pressupostos para programa de formação de pais: o diálogo entendido como troca intersubjetiva no respeito às individualidades e como condição básica para o estabelecimento de uma educação libertadora; a práxis libertadora como possibilidade de constituição de sujeitos críticos e conscientes de seu valor como cidadão.

No que diz respeito aos arranjos familiares, percebemos que mesmo famílias organizadas fora do modelo convencional, família nuclear, pai, mãe e filho, trazem um sentimento de família imperfeita, principalmente quando um pai do grupo 5 sinalizou que não é casado legalmente, como se fosse algo errado, o que Szymanski, (2010) denomina de família vivida, ou seja, o vivido como solução. Esse tipo de família como a mãe do Grupo 5, quando abordou que mesmo a filha convivendo com o padrasto, não é, e nem será a mesma coisa se fosse com o pai, carrega a nostalgia de um sonho que não pôde ser vivido e encontra dificuldade para se adaptar à realidade posta. De acordo Szymanski (2010) família é quando pessoas assumem um compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidado entre seus membros.

A procura desta instituição pelas famílias, por indicação de outros usuários, nos leva a compreender que a escola tem uma história de respeito e confiança para as comunidades que assiste. Entretanto, faz-se necessário que os profissionais que assistem a Educação Infantil, acolham esses sentimentos e considerem as expectativas das famílias.

Análise documental

Para obter dados que subsidiasse nossa pesquisa, fizemos uso da análise documental que segundo Caulley (1981) apud (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.”

A análise documental foi realizada em dois momentos: a análise dos documentos da SMED que versa sobre a municipalização da Educação Infantil e através do Projeto Político Pedagógico do CMEI.

O PPP foi organizado sob a coordenação da gestão da instituição, levando em consideração a fidedignidade das informações e conclusões elaboradas por todos os participantes. “O PPP do Centro Municipal Educação Infantil, é o referencial, o norte do trabalho, que vem sendo desenvolvido com ênfase na interação escola/comunidade.” (p.3).

Após nos ter sido enviado o documento, fizemos uma leitura minuciosa para apreendermos o máximo de informações. Sobre a análise documental Ludke e André (1986) afirmam:

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A instituição inicia o PPP, fazendo referência à participação de todos os atores sociais nas ações educativas. Busca embasamento no aporte jurídico como a Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para respaldar a natureza educativa, contrapondo o assistencialismo que ocorria no passado. De acordo o documento a perspectiva da instituição é “a de que o projeto pedagógico busque fazer o olho infantil saltar o muro (Reggio Emília), quebrar as barreiras, e o olhar dos professores procure reconhecer aquilo que as famílias das crianças sabem, vêem e esperam” (p.3).

O PPP aborda a importância de um documento como eixo norteador das ações educativas ter sido elaborado pelas “comunidades escolares” (p.4). Observamos no decorrer da leitura que há uma preocupação constante no tocante a participação das famílias na instituição,

buscamos promover não só uma Pedagogia fundamentada nos Referenciais Teóricos, mas também permitir aos pais e responsáveis (através de palestras e reuniões) um maior entendimento acerca da educação infantil a fim de que os mesmos reconheçam a importância da infância como base primordial na formação do indivíduo. (p. 8).

O documento apresenta os objetivos geral e específicos, a visão, os valores bem como a importância de trabalhar com projetos para um melhor entrelaçamento dos saberes. É importante salientar que um dos objetivos do PPP da instituição é “criar oportunidades para que a família atue como parceria no processo de ensino aprendizagem”. (p. 17).

Percebemos que o CMEI na construção do Projeto Pedagógico, entre outros aspectos, deixou clara “a importância da participação familiar nas tomadas de decisões no que diz respeito ao bem-estar da criança” (p.44) [...] “Os responsáveis pelas crianças devem sempre estar informados sobre tudo o que ocorre com elas durante o período em que estiverem na instituição, bem como a forma de trabalho e o Projeto Político Pedagógico ali desenvolvido”. (p.44).

Fica evidente a importância da participação da família expressa no documento por meio de uma gestão que privilegia a participação, “cabe a nós conquistar a confiança e o respeito dos pais através de um trabalho competente e bem fundamentado pedagogicamente. [...] Para tal empreendimento, diversas são as alternativas possíveis, desde a realização de entrevistas até reuniões, festividades e visitas dos pais à escola”. (p.44). Entretanto, uma mãe do Grupo 2, sinalizou que gostaria que a escola autorizasse sua permanência na sala de seu filho pelo menos uma vez por mês.

Compreendemos que a participação da família, apenas em datas específicas não se consubstancia como parceria. É necessária, porém a compreensão de que a interlocução com a comunidade seja desenvolvida no dia a dia da escola.

O documento finaliza ressaltando a importância das instituições de educação infantil para a sociedade contemporânea. [...] as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de conceber o sujeito infantil, quanto à solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho”. (p.46).

Destarte, salientamos de acordo como expresso no documento, que a escola intenciona a construção da parceria família/escola, entretanto observamos que os caminhos ainda são incipientes e não traduzem uma operacionalização efetiva para esse fim. É necessário refletir a partir desta investigação, como organizar um projeto que seja exequível de integração entre a família e a escola.

4.6.2 Entrevistas com os profissionais

Após a leitura cuidadosa do documento norteador da unidade, organizamos as entrevistas com os profissionais: professores, funcionários e a gestão, para conhecer suas concepções sobre família, educação infantil e parceria família-escola.

Organizamos um roteiro, e como procedemos com os familiares, conduzimos as entrevistas, valorizando os gestos, a entonação da voz e até o olhar, levamos em consideração. Os encontros duraram em torno de 40 minutos e os dados foram gravados com prévia autorização dos pesquisados.

Funcionário 1

Há 10 anos faz parte do quadro efetivo da Rede Municipal, formada em fisioterapia, está há seis anos no CMEI. Começou trabalhando no Ensino Fundamental, porém é na Educação Infantil que se sente realizada, porque segundo ela, consegue vislumbrar como prazerosa sua atividade laboral. Ao ser questionada sobre o modelo de gestão da instituição afirma que

a gestão aqui é muito participativa, eu acho que até em coisas que não deveria ser é, mais aí é que está a democracia, aqui não é aquela coisa de você só abaixar a cabeça e dizer sim senhora, todo mundo aqui opina, todo mundo conversa, e eu gosto muito desse ambiente aberto. [...]. É difícil você conhecer a mãe ou o pai de 10 alunos, aqui a gente conhece praticamente o universo. [...] A relação não é 100%, mas é uma relação amigável. [...] Para os pais mais relapsos a gente com jeitinho consegue conversar, a gente consegue estabelecer uma comunicação apesar de estarmos entre três comunidades rivais porque há uma rivalidade entre as comunidades daqui. (FUNCIONÁRIO1).

A entrevistada afirmou que nem todos os pais participam das reuniões e os que participam muitas vezes é mais para criticar e ela acha esse comportamento bom, pois é o *feedback* e para ela isso faz parte de uma gestão participativa. Muito segura nas respostas a funcionária afirmou,

eu acho que a escola tá para isso, para tentar se aproximar da comunidade, porque não tem como a gente fazer um trabalho sozinha se a família não chegar junto na escola, não tem como caminhar, não tem como intervir na educação da criança. [...] A escola está sempre pontuando nas reuniões da necessidade da família está junta nesse processo. (FUNCIONÁRIO1).

Funcionário 2

Trabalha há mais de 20 anos na instituição, antes mesmo da municipalização e acredita no trabalho que é desenvolvido no CMEI: “esse trabalho para mim é também um aprendizado, são crianças diferentes de famílias diferentes que nos ensina muito”. É interessante observar o sentimento de participação no desenvolvimento das crianças para essa funcionária.

A gente se desenvolve junto com o bebê e hoje tem moças e rapazes que vem aqui me visitar. Eu tenho parte na criação deles, por isso acho que sou educadora também. Educação é tudo pra mim, higiene, ensinar a se alimentar, a pegar no talher. (FUNCIONÁRIO 2)

Observamos a partir de sua fala o nível de comprometimento dessa funcionária que se intitula educador porque faz parte do universo infantil. entretanto percebemos uma visão totalmente assistencialista da função da instituição.

Com relação à participação das famílias ela afirma que o índice de participação deixa muito a desejar e para ela os pais acham que “é a escola que tem que fazer tudo [...] eu acho que a família e a escola devem andar juntas.” (FUNCIONÁRIO 2)

Percebemos um desabafo e ao mesmo tempo uma queixa sobre o comportamento da família. “Antes os pais participavam mais hoje dizem que trabalham e não tem tempo”. Esta fala corrobora com os pressupostos teóricos sobre a condição da família como uma instituição que vem se transformando no decorrer da história.

A escola chama, faz palestras, faz almoço no dia da família, mas mesmo assim vêm poucos. Eles acham que não é necessário, mas é importante demais o pai estar sempre na escola. Acho que os pais deveriam ser ensinados também porque às vezes não fazem porque não sabem [...]. Acho que o pai passar o dia na escola é inconveniente, mas é preciso trabalhar os pais de outra forma. (FUNCIONÁRIO 2).

Funcionário 3

Estudante universitária, porém, trancou a faculdade por ter passado um tempo fora do Estado, trabalha no CMEI há apenas três meses, mas considera que

a educação não está restrita ao professor. “Todos que trabalham com a criança são educadores.” Essa funcionária considera o diálogo entre a escola e a comunidade fundamental para o bom relacionamento entre ambas. Percebemos uma certa mágoa, principalmente quando se queixou:

Acho que os pais deveriam passar um dia dentro da sala de aula pra ver como é a rotina, porque aqui são 20 crianças, por sala, para o quantitativo de adultos que trabalham com elas. [...] Pra eles vêem, porque pra quem está de fora acha que é fácil por isso que eu acho importante a mãe vivenciar a rotina da sala de aula. Mas não é só ver, mas viver, elas iam respeitar mais e exigir menos. (FUNCIONÁRIO 3).

O desabafo dessa funcionária nos faz compreender a importância do trabalho compartilhado entre a família e a escola, pois a troca de informações de acordo Szymnaski (2010), possibilita a descoberta de significados comuns. É considerar a família como sendo capaz de juntas encontrar saídas para seus problemas.

Funcionário 4

Tem 19 anos na instituição, ainda quando era gerida pelo Estado. Fala com certo prazer que antes da prefeitura assumir, o trabalho era desenvolvido por elas com a supervisão de uma pedagoga. “Elas vinham de vez em quando fazer visita e trazer o planejamento pra gente e uma vez no mês a gente ia pro curso fora daqui e fazia o planejamento do mês todo”.

Na relação família/escola ela afirma que

antigamente a família dava mais valor a nosso trabalho, elas aceitavam mais a ajuda que a escola dava, hoje eles falam na frente da criança que não acreditam na escola. Vem pouco para as reuniões na sala e na reunião geral ainda é pior, o salão fica vazio, ainda tem os que vão de transporte escolar, esse pai nunca vem aqui. (FUNCIONÁRIO 3)

A relação é conflituosa para esse profissional.

Agente da Educação

O Agente da Educação é um estagiário do curso de pedagogia que foi contratado pelo Programa Agente da Educação: Aproximando escola, família e

comunidade, cuja expectativa é que atue como mediador entre a família e a escola criando a conscientização da importância que tem o papel da família em pertencer a esta comunidade escolar. Perguntamos como está sendo a experiência de desenvolver essa atividade:

Enfrentamos desafios, mas no somatório, além de desafiador é enriquecedor porque eu sempre procurei conciliar os meus ideais, o que eu acredito na educação com o que eu penso sobre o social, eu acho que eles andam de mãos dadas e ser agente tem me proporcionado isso, eu tenho conseguido estabelecer essas ambiguidades mesmo tendo um papel fundamental que é trabalhando na escola e eu estou na escola trabalhando para a comunidade. Meu olhar é muito voltado para a comunidade até porque eles contratam aqueles que já fazem parte da comunidade ou moram próximo”. (AGENTE DA EDUCAÇÃO).

O agente defende a ideia de morar na própria comunidade como benefício,

eu moro nessa comunidade, apesar dessa escola estar em um pólo comercial, mas dentro desse pólo ela abraça as comunidades (X, Y, Z), tem gente também de muito distante porque as mães trabalham próximo e procuram conciliar a creche com o trabalho”. (AGENTE DA EDUCAÇÃO).

Com relação à prática de seu trabalho, ela afirma que visita muito as famílias após acordar com a gestão da escola os critérios de visitação, por exemplo, questões de indisciplina, diz que procura conhecer a vida amiu de da família, como vive onde vive essa criança, com quem ela fica etc. para ela   importante esse trabalho “porque com os arranjos familiares nem sempre a criança convive com os pais”.

Quando questionamos sobre o sentimento que ela desenvolveu com as diversas modalidades de família, ela sinalizou que:

os arranjos familiares, não significa que a criança não está gozando de direitos. Família   onde existe amor, dedica o. [...] Eu acho que não cabe mais a escola não se fazer consciente dessa nova estrutura, os profissionais não adequem o social dentro da educa o. Hoje o que se ver muito   a falta de imparcialidade, a educa o acontece em todas as esferas. (AGENTE DA EDUCA O).

Foi possível observar a militância dessa estagiária com rela o não apenas aos arranjos familiares como também com outras questões sociais.

Hoje em dia ainda tem professor que choca muito com os arranjos familiares, aqueles que velam ainda o seu racismo, muitos sendo negros e que não tem ainda sua identidade bem formada, a mim não choca mais até porque eu precisei superar pra dar continuidade ao que milito e ainda como formadora o que eu milito é esse conservadorismo em uma instituição escolar, onde tem que promover a educação do cidadão no todo porque a educação não pode ficar limitada ao pedagógico. (AGENTE DA EDUCAÇÃO).

Ela questiona a falta de comprometimento dos pais porque segundo ela os pais foram educados para a submissão.

Como foram educados para a submissão, hoje os pais se limitam a informar que é satisfatório o fato do filho está aprendendo a ler, só que eles esquecem que o filho precisa ser um cidadão, esse ser abrange princípios e valores e os pais tem se esquecido de seu papel, tem atribuído essas pequenas questões a escola, hoje infelizmente a escola tem tido vários papéis, a escola tem procurado desenvolver o seu papel. (AGENTE DA EDUCAÇÃO).

Para ela a maior dificuldade é conscientizar os pais de seu papel enquanto cidadão de direitos, “o maior desafio do agente é promover ações para que a comunidade desenvolva o sentimento de pertença, se sinta e tenha consciência de que tem voz e precisa ser ouvida”. [...]. “O grande desafio hoje é fazer a comunidade entender que a educação infantil é escola e não como pensam ser um depósito de criança que fica um tempo enquanto trabalham”.

Conclui afirmando que é necessário um mecanismo para atrair os pais para escola,

é preciso ver a necessidade de cada família. [...] É necessário um resgate social para atrair a família para a escola. Existe uma falha na educação, porque a humanidade é regida por leis e tem aquelas leis que são fundamentais, são do dia a dia e o pai precisa conhecer o mínimo de conhecimentos para mesmo lutar pelo exercício da cidadania. Eu acho que a educação deveria ter o papel de conscientizar através das leis. A educação precisa estar de mãos dadas com a justiça, mas justiça essa que é de transmitir conhecimento a esse cidadão que ele tem direitos que são detentores de direito e desconhecem e por isso deixam de exigir o direito que tem e não sabem. (AGENTE DA EDUCAÇÃO).

Professora 1

Psicopedagoga, há 13 anos na Educação Infantil, sente prazer em ser professora, ver e acompanhar o desenvolvimento das crianças a encanta. Para ela na Educação Infantil o professor tem a oportunidade de estar mais próximo da comunidade e isso os aproxima da família. Entretanto, acha que a escola precisa trazer os pais para mais próximo, para conscientizá-los da importância da parceria da escola com a família.

Muitos pais ainda delegam o educar apenas à escola. [...] É preciso trazer palestrantes para a escola. Alguns têm a consciência, mas também devido à correria do dia a dia não têm tempo de acompanhar o filho na escola. Na verdade, cada um tem a sua história, mas é preciso sim um trabalho voltado para a formação da comunidade de pais. (PROFESSORA1).

Para essa professora o desconhecimento dos pais faz com que eles, deleguem a responsabilidade apenas a escola. Ela afirma que os pais de seus alunos são participativos, porém nas reuniões só aparecem uma média de 50%. Para ela essa problemática perpassa pela rede particular também. “A ausência nas reuniões também perpassa pelo interesse do pai. O pai precisa ser orientado sobre a importância da participação dele. Essa ausência de prioridade com o filho infelizmente está até na rede particular também”.

Enquanto a escola particular paga pelo serviço a escola pública compreende que o Estado paga também e por isso exige um serviço de qualidade e completo apenas pela escola. É preciso mais formação com profissionais externos e internos para trazer os pais mais para dentro da escola, trazer mais profissionais até mesmo para validar nosso trabalho e nós mesmos sabemos que temos condições para está esclarecendo as coisas para os pais, e até para fortalecer nosso trabalho. Aqui eu sinto falta porque aqui a gente não está dentro da comunidade, aqui a gente atende várias comunidades, o nosso entorno é muito amplo eu falo em estar dentro, tipo conhecer a família do aluno tal, em sua totalidade, não que seja ruim assim, mas se estivéssemos mais inseridos em uma única comunidade isso fortalece e favorece mais as coisas chegariam mais fáceis. (PROFESSORA1)

A fala dessa professora aponta para a necessidade das comunidades desenvolverem o sentimento de pertencimento, haja vista, a escola não possui uma única comunidade. A participação é uma característica indispensável numa gestão democrática, pois através dela busca-se alcançar os objetivos com uma colaboração mais ampla e com maiores possibilidades de obter sucesso naquilo que se almeja. Promover a integração da escola com a comunidade não é algo impossível de se

acontecer na prática, porém a gestão escolar precisa estar disposta a trabalhar com o intuito de garantir essa inter-relação de colaboração e ajuda mútua e ela fará isso de maneira mais coerente ao se adaptar ao modelo real que está a sua frente.

Professora 2

Especialista em gestão e coordenação pedagógica e educação de adultos, há 17 anos na educação, foi coordenadora quando o CMEI era assistido pelo Estado. Começa a entrevista esclarecendo que

a creche era voltada para o assistencialismo, mas possuía um trabalho pedagógico e eu fiquei responsável por elaborar os projetos e as educadoras como eram chamadas as auxiliares aplicavam, essas educadoras não tinham formação e não era exigido delas que tivessem apesar de que algumas por vontade própria faziam o curso de pedagogia. Trabalhei por nove anos até a prefeitura assumir. (PROFESSORA 2).

Ela confirma a importância da Educação Infantil para a criança, mas sinaliza que é um trabalho de parceria entre família e escola.

Não existe educação infantil sem envolver as famílias porque a família hoje está tão voltada para a questão da manutenção financeira, que a mãe vê a creche apenas como guardiã dos filhos e não como uma instituição de educação. Acho que a gente precisa de um trabalho de construção. (PROFESSORA 2).

Para essa professora é preciso o entrelaçamento entre escola e as famílias.

A comunidade tem que vir pra escola e a escola para a comunidade, não existe e nem deve existir muro que distancie a escola da comunidade. Como também sou professora de jovens e adultos consigo perceber a necessidade e a falta que faz a inexistência da educação infantil desses jovens. (PROFESSORA 2)

É perceptível o comprometimento dessa professora com o seu fazer na e pela educação. Percebemos que em vários momentos ela se emocionou, principalmente quando trazia experiências com determinado aluno e/ou alguma família.

Com relação à gestão participativa ela foi incisiva,

A escola precisa exercer o papel de democracia, é preciso ter o papel de gestão democrática. É preciso entender que o pai tem uma história, o

profissional também tem sua história é preciso se envolver e ter vontade de mudar, de tentar construir juntos uma história diferente da que hoje vivenciamos. (PROFESSOR 2).

Professora 3

Psicopedagoga há 15 anos na educação gosta muito da profissão, porém algumas coisas a entristece como “a falta do apoio familiar”, ela compreende que o seu papel na escola é ajudar as crianças na formação delas e não para educá-las. Para ela “a base quem dá são os pais”. Notamos um rancor na fala dessa professora, no momento em que desabafa, “os pais têm que desejar participar mais da vida do filho na escola, porque ainda que não tenham condições financeiras não impedem que no dia a dia se doem e busquem saber mais.

Mostrou indignação com a ausência dos pais na escola,

os pais não têm noção de sua responsabilidade enquanto pai e mãe. [...] Acho que deveria ter mais reuniões palestras dentro da escola e fora também, a prefeitura deveria desenvolver uma política de integração dos pais mais na escola, a própria escola pode fazer mais reuniões formativas através dela mesma e de parcerias com outros órgãos. (PROFESSORA 3)

Ela entende que deve atrelar a vaga, ou seja, o direito da criança, a condição da participação efetiva dos pais.

Acho que deveria incluir como garantia de vaga a participação dos pais nas formações. Deveria chamar mais vezes e colocar mais reuniões, acho que assim o pai vai entender melhor o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. (PROFESSORA 3).

Professora 4

Especialista em educação inclusiva, professora há 18 anos de escola particular e há 5 anos no município. Trabalhou com movimentos sociais na área da educação. Para ela a escola tem potencial para desenvolver um bom trabalho com Educação Infantil, entretanto queixa-se da resistência da comunidade em querer participar das ações na escola. Para essa professora, sem recursos financeiros externos é inviável um trabalho eficaz na escola.

Lidamos com crianças que estão expostas a todo tipo de violência, baixa escolaridade, crianças de meios conflituosos, sexualidade forte devido às condições de moradia e sem nenhum direcionamento e por mais que queiramos fazer um trabalho de qualidade, os recursos são poucos e por isso projetos maravilhosos não se efetivam por falta de condições de todas as esferas. Acho que um mini projeto que toda escola deve ter: um momento da família se comunicar com o professor acho que o pai se estimularia para dentro de seu tempo, saber sobre o cotidiano do filho na escola e esse distanciamento causa desconhecimento do pai sobre o filho na escola. (PROFESSORA 4).

Pontua também a falta de condições do professor, que considera insalubre e delega a profissionais externos através de contrato profissional um projeto sobre integração família e escola. Responsabiliza o sistema como alheio a situação vivenciada no interior da escola, entretanto, compreende que a escola precisa direcionar as mães para buscarem politicamente melhores condições na instituição desde a estrutura física até as questões sociais.

A gestão aqui participa tudo, convoca a comunidade para tudo, são eles (a família) que não buscam fazer valer seus direitos. O que a escola precisa é de infraestrutura para que realmente o trabalho seja de qualidade. (PROFESSORA 4).

Percebemos que essa professora tem muitos ressentimentos da política de educação do município, “a campanha política por exemplo foi feita em cima de duas escolas construídas exatamente para esse fim porque o que vemos na educação pública é total descaso com profissionais, alunos e pais”.

Professora 5

Especialista em Educação Infantil, psicopedagoga, 16 anos na educação e no Município há 12 anos. Ela entende que

na composição da escola, a família é essencial e a escola precisa ter com ela uma relação fortalecida. Não vejo a escola numa instituição que se encerra nela mesma. Para que a gente exista precisa ter esse vínculo. Agente precisa significar nosso trabalho e isso só é possível se as famílias estão conosco e reconhecem esse trabalho como importante. A escola não se valida sozinha. Então se a família não compra essa ideia a escola não consegue caminhar e obter o êxito esperado. (PROFESSORA 5).

Ela compreende que a participação da família não acontece em reuniões periódicas de pais, mas deve acontecer cotidianamente e relata como exemplo uma situação ocorrida na escola,

quando estávamos com um problema de vazamento e chamamos os órgãos competentes, quem conseguiu resolver o problema foi um pai, então esse pai só fez isso porque ele tem esse sentimento de pertencimento, então essa relação é importante e se a gente consegue focar essa relação da família com a escola é um ganho enorme para todos, se a gente consegue construir esse olhar essa visão da família em relação a escola é um ganho porque vai de uma maneira natural participar do processo de formação da criança. (PROFESSORA 5).

Essa professora considera de um modo geral as famílias participativas,

não 100%, mas de um modo geral são parceiras, porém não é uma conquista que você faz hoje e dá como finalizada, é preciso alimentar isso o tempo todo, todos os dias. É importante e fundamental realizar um trabalho de mostrar a família que creche não é apenas para deixar a criança, a gente traz esses pais para as reuniões apresentamos todo o processo de desenvolvimento do trabalho, como bem-estar, saúde e principalmente um trabalho educativo. (PROFESSORA 5).

Como sugestão ela diz que “é necessário, instrumentalizar esses pais a nível de conhecimento mesmo, não todos, mas alguns chegam aqui imbuídos de direitos, mas poucos ou nenhum dever aos filhos ou a própria escola.” Ela acredita que a escola é um espaço de formação para todos.

Aqui observamos que as palestras informativas têm muita relevância para a comunidade. Também sinaliza a localização geográfica da escola, “aqui por ser uma área comercial recebemos crianças de várias comunidades o que dificulta uma inserção maior no bojo da comunidade. Uma possibilidade seria atrelar as reuniões administrativas com formação estrategicamente elaborada, inclusive a formação para os profissionais também. (PROFESSORA 5).

Percebemos que pela primeira vez foi citada a formação para os profissionais também.

Gestora

Possui 26 anos de educação na Secretaria de Educação do Estado e 20 anos no Município. Com muita segurança iniciou a entrevista abordando que o foco escola-família é uma preocupação constante e permanente.

No momento em que recebemos a criança na escola a gente entra na seara de cada família e ver quais são as reais necessidades de cada criança, tanto em termos educativos como formativos e a gente percebe que a escola não está na comunidade apenas para educar a criança, mas também educar os adultos nesse caso, a família. (GESTORA)

É relevante salientar que essa tomada de consciência da direção da escola, contribui para que os esforços se tornem em estratégias para garantir a eficácia de todo processo educacional.

A gestora faz uma reflexão sobre a família na contemporaneidade, no sentido de transmitir valores para seus filhos, (educação doméstica), deixando também essa parte da formação social à escola, a exemplo do mau uso da tecnologia, de questões ligadas a violência, a permissividade e “nessa estrutura do ter a gente vai deixando de ser e isso é muito complexo”.

Com relação às novas formas de estrutura familiar ela acredita que é apenas fruto de uma sociedade em constante transformação, que independe da forma que está organizada para transmitir valores para o infante.

As várias formas de família se de fato se vêem como família não é malefício. É a sociedade que anda e se renova. Dois homens, duas mulheres, assim como avó, tios ou primos, por exemplo, podem educar uma criança, o que essa criança de fato precisa como qualquer criança é de valores, que um casal homossexual pode trazer. O que falta é referência de família independente do sexo que pode ser dado, a criança vai precisar é de paz e tranquilidade de harmonia e referência de valores e limites e se eu tenho esse compromisso independe do meu gênero de minha situação sexual, consigo ver isso com muita clareza, sei que é difícil porque esse novo modelo de família causa um transtorno, pois a própria sociedade ainda não ver com bons olhos. Mas a gente ainda vai ter largueza de pensar principalmente nós educadores porque é isso que a gente vai encontrar daqui pra frente. Hoje as nossas crianças, nossos filhos nossos parentes se dizem andrógenas, e isso significa sem sexo, então o amor eles dizem não tem sexo e temos que vislumbrar que isso não é pernóstico, não é fruto de mente deturpada e isso é o caminhar é a evolução da humanidade e se a gente não acompanhar vai ficar difícil entender e ser entendido. É difícil, mas precisamos caminhar. (GESTORA).

Observamos a veracidade das informações trazidas pela gestora a partir dos dados do Censo de 2010 divulgados pelo IBGE em 2011, que retrata as transformações ocorridas na estrutura familiar, a exemplo dos arranjos familiares se fizeram presentes de forma bastante acentuada.

Com relação à participação da família ela esclarece que a estratégia é firmar um trabalho de parceria com a comunidade no sentido de estreitar cada vez mais a relação.

A família hoje reclama muito, se faz ouvir e o bom é que essa participação é salutar, significa que está escutando e quer ser escutada também. Significa vínculo presença, não apenas deixar e pegar a criança. A relação antes era difícil, mas colocamos no PPP conquistar a comunidade através de nosso trabalho, mostramos que o educar e o brincar é um binômio indissociável e necessário, e nos empenhamos nesse propósito. Hoje somos ouvidas e respeitadas na comunidade. Os filhos delas aqui são tratados como cidadãos de direito. Minha sugestão para uma maior integração da escola com a comunidade é desenvolver um projeto que vislumbre inserir os pais em conhecimentos de democracia cidadã, que na minha vida já é uma realidade em outras escolas que trabalhei e aqui venho pensando em organizar esse projeto. (GESTORA).

É notória a preocupação da gestora em organizar projetos que propiciem a integração família e escola quando afirma que a intenção é fazer formação não apenas com os pais, mas também com os profissionais que assistem a Educação Infantil, que permita o entendimento dentro de suas práticas diárias, sobre temas pertinentes a demanda assistida. Ela demonstra desejo de tornar exequível esse trabalho para que os resultados sejam satisfatórios e assim sentir a consolidação da gestão participativa. “Podemos fazer muitas coisas dentro de uma escola que permita as famílias de um modo geral pensar mais e exigir de fato aquilo que merece.”

Durante o processo de investigação, foi possível constatar que a relação da instituição com a família é permeada por um lado de aceitação do fazer educativo que a escola oferece e por outro lado, queixas e apreensões dos profissionais que assistem à instituição.

As famílias formularam suas concepções de qualidade a partir da relação que têm com a instituição, das experiências pessoais com as crianças, das expectativas de aprendizagens e do desenvolvimento que notaram na criança após a frequência à escola. Essas expectativas vão ao encontro do que aponta Szymanski (2010), em estudos com famílias de baixa renda, que valorizam a instituição escolar e o que ela propicia ou deveria propiciar.

De um modo geral, os familiares apontaram críticas a aspectos como, a infraestrutura do CMEI, e manifestaram o desejo de ver soluções para uma melhor acomodação de seus filhos.

Percebemos que as formas de participação das famílias no contexto escolar são através de reuniões de pais, festas comemorativas e raras vezes palestras sobre determinado tema. Faz-se necessário uma expansão dos sentidos de participação, o que inclui conhecimentos diversificados.

Já nos educadores, percebemos nas diversas vozes que a relação com os pais é permeada por insatisfações, por estes atribuírem à família, pouco interesse em participar da vida escolar da criança em sua totalidade.

Observamos que os pais afirmam estar presente sempre que podem nas atividades desenvolvidas na escola, e os profissionais reclamam da ausência da família, alegando que são muito poucos os que participam e se interessam pelo desenvolvimento da criança.

Embora pelos relatos, se possa inferir que a família é concebida como grande responsável pelos problemas da criança, como a influência do local em que mora, as condições da própria moradia, citados pela professora 4, outros fatores são apresentados como características da personalidade de cada criança que pode exercer influências sobre seu comportamento no que, percebe-se e a inabilidade do professor em saber lidar com estas situações. Salientamos também que a forma de organização da família não pode ser responsabilizada pelo desenvolvimento/comportamento da criança.

Carvalho, M.C.B. (2003), cita que o fato de se atribuir o insucesso escolar a chamada 'desorganização familiar' é encontrado com frequência, mesmo na literatura organizada.

Apontar a família como responsável direta pelos problemas da criança, e que esses problemas são oriundos de famílias com configurações diferentes da tradicional, traz uma compreensão de família idealizada, e em muitos casos configura-se como esforços empreendidos, por elas, para se adequar nos padrões pré-estabelecidos.

Foi perceptível essa realidade quando a questão referida foi relacionamento. Percebemos o esforço e muitas vezes a omissão, por parte de alguns entrevistados, por não serem casados legalmente, como uma mãe que justificou o fato de morar sozinha com os filhos, como se fosse algo inaceitável.

Analisando a visão dos educadores sobre as famílias, percebemos quão necessário é conhecê-las, suas dificuldades, suas necessidades e suas expectativas em relação à instituição, e porque não dizer sobre si mesma, pois a visão que se tem dos familiares pode oferecer indicadores sobre as bases em que as relações se constroem e se mantêm.

Dessa forma compreendemos o quanto é salutar conhecer a família e o seu contexto de vida, para estabelecer uma relação de parceria e cumplicidade. Contudo é necessário se despir de conceitos, pré-concebidos para evitar estereótipos, os quais podem gerar a desvalorização das capacidades e potencialidades que a escola e a família podem oferecer.

As justificativas para a necessidade do trabalho que integre família e escola, não se situam apenas em questões relacionadas à criança e seu direito a uma educação de qualidade, mas enfatizam dificuldades ligadas à família, que são concebidas em boa parte como responsáveis pelos problemas da criança, além de pouco participativas e interessadas. Esse sentimento ficou claro na voz do profissional 3, que citou a falta do apoio familiar. Para ele, antes de se preocupar com os processos educacionais a atenção da família estaria voltada e restrita aos aspectos relativos à guarda e a cuidados físicos.

Corroboramos com Szymanski (2010) quando afirma que a condição da família enquanto promotora do sustento da criança dificulta seu acompanhamento mais próximo de sua vida escolar. Outro ponto a destacar é a baixa escolaridade que dificulta interagir academicamente.

Percebemos assim, que enquanto as famílias possuem uma visão ofuscada e estereotipada sobre o trabalho e o envolvimento com a instituição, os profissionais reclamam de uma participação efetiva e até mesmo política como salientou a professora 4. As educadoras consideram a participação da família como essencial para auxiliar a instituição a alcançar suas metas educacionais.

O diálogo com os profissionais, funcionários e educadoras, mostrou a necessidade da elaboração de projetos que vislumbrem a interlocução entre família e escola, tendo em vista que os familiares conforme afirmou a agente da educação, por terem sido educados para a submissão não validam seus direitos enquanto cidadãos e, por conseguinte, não vislumbram a formação cidadã para o filho.

Porém, temos consciência de que o envolvimento das famílias de forma efetiva nas propostas educacionais não constitui tarefa fácil, especialmente em

função da trajetória histórica da Educação Infantil brasileira em que as famílias pouco participam das definições a respeito do atendimento das crianças e são consideradas, em muitos casos, incapacitadas para intervir sobre questões educacionais em função, muitas vezes de sua classe social.

É preciso lembrar que o exercício da participação exige aprendizagens relativas ao trabalho coletivo e na Educação Infantil, o foco que é a criança.

Diante dessa realidade, essa investigação propõe a constituição de um grupo de trabalho para elaboração de um instrumento que favoreça a integração entre a escola e a família, que propicie o diálogo e a interlocução entre a comunidade educativa. Compreendemos que este instrumento contribuirá para a melhoria da qualidade na Educação Infantil.

CAPÍTULO 5 - PROPOSTA DE AÇÃO

Interessado: Diretoria Pedagógica

Assunto: Constituição de Grupo de Trabalho (GT) composto por membros dos órgãos citados para auxiliar e acompanhar o desenvolvimento do instrumento operativo aqui descrito, nos Centros Municipais de Educação Infantil.

APRESENTAÇÃO

A instituição educativa é formada por um conjunto de pessoas, gestores, professores, alunos, funcionários e pais, que desenvolvem um trabalho em conjunto com o intuito de formar cidadãos aptos a atuarem na sociedade usufruindo direitos e deveres exercendo plenamente sua cidadania. Assim, entendemos que a educação é assunto muito importante para estar apenas nas mãos da família ou da escola, partindo do pressuposto que as duas instituições são os principais pontos de sustentação do indivíduo.

Compreendemos que a escola não é uma instituição que organiza seu trabalho vislumbrando apenas os sujeitos que dela participa, encerrando em si própria. Essa conscientização emerge como ponto de partida para um trabalho educativo que contemple a participação das famílias. Sendo esta instituição primária na vida da criança, tem papel de extrema relevância na aprendizagem da mesma. Dessa forma, faz-se necessária a participação destas no desenvolvimento da criança em todo seu processo de aprendizagem nos meios sociais dos quais faz parte.

Içami Tiba (1996, p. 140) nos orienta que “o ambiente escolar deve ser de uma instituição que complemente o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afetos”.

Observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) deixa clara a necessidade da parceria entre a escola e a família no processo de educação da criança:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de:

[...]

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996).

[...]

Autores como Ferreira e Garms (2011) ratificam o disposto na Lei problematizando a responsabilidade da família e das instituições de Educação Infantil como agentes socializadores:

[...] observa-se que aquela situação de fato que leva a uma indispensável ligação entre a família e a educação infantil, é algo consolidado na nossa lei maior. Isso implica que a responsabilidade é dessas duas instituições, sendo que caso uma falhe, fica sobrecarregada a outra. Em outras palavras deixando a família de atuar como agente socializador da criança, certamente exigir-se-á mais esforço da educação infantil, e a recíproca é verdadeira, faltando à educação infantil ocorrerá uma sobrecarga da família. É certo ainda que perpassando essas duas instituições a lei convoca a sociedade para também colaborar nesta educação, mas não como agente principal e sim secundário. (FERREIRA; GARMS, 2011, p. 81).

Nesse sentido, o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015) esclarece que:

[...] a participação familiar contribui, fundamentalmente, para a construção da identidade e do sentimento de pertença da criança, sendo, assim, um parceiro imprescindível da Instituição de Educação Infantil. [...] Por esta razão, as Instituições de Educação Infantil precisam refletir sobre a qualidade da parceria que constroem com as famílias. Tornar-se parceiro da família numa comunidade plena de conflitos, sem dúvida é algo desafiante, mas com certeza, promoverá bem-estar e uma educação integral e integrada para a criança, além de contribuir para a garantia de seus direitos. (RCMEIS, 2015, p.40).

Percebemos que a boa relação família-escola constitui elemento basilar para o processo de formação integral da criança. A parceria entre essas duas instituições promove uma maior eficiência das ações educativas no pleno desenvolvimento infantil. É importante desenvolver nas instituições de educação infantil um trabalho coletivo que possibilite o conhecimento da família das crianças, seus valores, bem como o tipo de família que elas pertencem.

Por outro lado, Souza (2009) salienta que as famílias desejam participar em maior quantidade e melhor qualidade no desenvolvimento pedagógico de seus

filhos, os professores e dirigentes também compartilham com esta concepção. No entanto, Luck (2012), afirma que cabe aos responsáveis pela gestão escolar, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no contexto social escolar dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.

Estabelecer a integração entre essas duas instituições educativas vai além de simples encontros em ocasiões festivas. É preciso que a escola busque meios para que a família possa desenvolver o hábito de participar da vida escolar de seus filhos desde tenra idade, percebendo o quanto ela (a família) é importante no processo de desenvolvimento da criança.

Elaboramos este instrumento, **Projeto Comunidade de Aprendizagem** que se configura como uma ação de intervenção nos Centros Municipais de Educação da Rede Pública de Salvador, que visa assegurar o entrelaçamento da comunidade educativa, vislumbrando apoio operacional à gestão escolar para o trabalho com as famílias. É um Projeto que tem como pressuposto, fortalecer a participação da família na gestão escolar.

OBJETIVO GERAL:

- Implementar o **Projeto Comunidade de Aprendizagem** nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Salvador no sentido de promover o entrelaçamento e compromisso de todos os envolvidos com a qualidade do ensino na primeira etapa da Educação Básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Instrumentalizar a comunidade de pais ou responsáveis sobre noções de democracia social, direitos e deveres do cidadão, para desenvolver o sentimento de pertença do espaço educativo;
- Promover iniciativas para a integração entre os atores da comunidade escolar;

- Criar mecanismos de integração das famílias no espaço educativo, considerando o contexto social, o saber cultural e as condições de vida que fazem parte de seu cotidiano;
- Implantar campanhas de circulação de informações para a comunidade educativa, sobre as atividades dos pais na escola para estimular práticas participativas;
- Criar um ambiente fundamentado na relação dialógica entre a escola e a família.
- Propiciar a participação na construção/atualização dos documentos oficiais da instituição: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, e Conselho Escolar.

METAS

- Construir Grupo de Trabalho (GT) na unidade escolar para desenvolver ações de integração escola-comunidade de forma a orientar as famílias nos seus direitos e deveres como corresponsáveis pelo desenvolvimento integral da criança:
- Desenvolver formações com os profissionais para o trabalho com famílias apontando para a necessidade de articulação entre teoria e prática baseada nos referenciais teóricos implicando em mudanças de concepções;
- Criar ciclos de encontros e palestras com todos os atores sociais, que permitam o entendimento de suas práticas diárias, sobre temas como legislação, conselho tutelar, leis que protegem a criança o que é e como atua o Ministério Público, direitos dos cidadãos, ou seja, pequenos saberes que irão nortear a vida do cidadão;
- Firmar parcerias com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) para proporcionar as famílias o conhecimento sobre direitos a assistência social, possibilitando a superação de condições de vulnerabilidade;
- Avaliar o projeto mensalmente, observando pontos positivos para reforçá-los e as dificuldades para redimensionamento do trabalho, garantindo assim sua eficácia.

PÚBLICO ALVO

O suporte e acompanhamento do **Projeto Comunidade de Aprendizagem**, inicialmente será desenvolvido como Projeto Piloto envolvendo todos os atores sociais (gestor, coordenador, professores pais e funcionários) de um CMEI. Nossa pretensão é que este CMEI seja multiplicador para outros Centros Municipais de Educação, na perspectiva de atingir 10% dos CMEIs que compõem a Rede Pública de Ensino de Salvador no prazo de um ano (2017).

METODOLOGIA

Para a implementação desse Projeto será necessário considerar alguns aspectos metodológicos que irão nortear as ações a serem desenvolvidas nos CMEIs:

- A implantação será organizada por fases;
- A participação dos profissionais (professores e funcionários) da gestão escolar e dos pais em formação continuada;
- Monitoramento dos resultados;
- Acompanhamento e avaliação contínua para reprogramação das ações de suporte e acompanhamento ao Projeto **Comunidade de Aprendizagem**, implantado nos CMEIs.

Conforme os objetivos estabelecidos, as ações e metas serão desenvolvidas de acordo com as seguintes fases:

Primeira fase: Diagnóstico

Nesta fase será criado um Grupo de Trabalho composto por membros dos diversos segmentos (gestor, coordenadores, professores, pais e funcionários) para organizar e nortear as ações.

Será realizado um levantamento através de questionários específicos por segmento quanto a importância de implantação do **Projeto Comunidade de Aprendizagem** e sugestões de temas que estejam alinhados ao interesse da família ou responsáveis que servirá de base nas formações futuras.

Pretendemos com esse diagnóstico caracterizar o perfil familiar, a percepção das famílias, dos profissionais e da direção das escolas quanto ao processo de participação.

2ª Fase: Formação continuada para os atores sociais

O projeto está estruturado em 10 encontros distribuídos ao longo do ano letivo, com duração de uma hora e trinta minutos cada com perspectiva de aumentar o horário de acordo o interesse dos participantes. Serão abordados temas previamente estabelecidos pelo GT, e outros que foram detectados na primeira fase do projeto (diagnóstico). Para a execução dessa fase, a escola deverá buscar o apoio da SMED, através da Diretoria Pedagógica, do CRAS, com a Prefeitura-Bairro que atende a comunidade do entorno e com profissionais de saúde, que assistem à comunidade local. Entretanto, salientamos que o lastro do Projeto é que seja desenvolvido pelos profissionais que atuam no CMEI. O apoio dos órgãos supracitados é para subsidiar o trabalho em questões que sejam necessárias.

A perspectiva é que esse Projeto possa favorecer positivamente no entrelaçamento e tessitura das relações entre os atores sociais que compõem a Educação Infantil e possa servir como um momento no qual famílias e profissionais tenham a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos nos diversos saberes e, por conseguinte atuem de forma conjunta e integrada na formação da criança.

3ª Fase: Monitoramento dos resultados

Esta fase será fundamental para assegurar a presença regular das famílias nas formações. Será organizada uma lista de presença. O registro também ocorrerá através de imagens com fotos e/ ou filmagens, com a prévia autorização dos presentes para posterior divulgação nos demais encontros.

4ª Fase: Acompanhamento das ações a serem desenvolvidas

As atividades desenvolvidas serão acompanhadas e auto avaliadas pelos participantes ao final de cada encontro usando como critério os seguintes

indicadores: tema do encontro; pontos positivos; o que precisa ser redirecionado; dúvidas e dificuldades pessoais para possível reencaminhamento.

Trimestralmente, serão realizados encontros para relatos de experiências oriundas do Projeto na possibilidade de disseminação do mesmo.

O que esperar com este Projeto

Esperamos com a implementação do **Projeto Comunidade de Aprendizagem** nos CMEIs do Município de Salvador, fortalecer a parceria com as famílias, contribuindo para que as mesmas estejam mais envolvidas na busca pela efetiva educação de qualidade, além de proporcionar o desenvolvimento de um perfil familiar consciente da existência de instrumentos legais que o cerca para garantia de possíveis soluções de problemas sociais que vivencia, e que afetam direta ou indiretamente suas vidas.

Corroboramos com Libâneo (2012) ao elencar a organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade.

O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e apoio oferecidas pelas diferentes instâncias, que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, para as atividades de ensino e educação dos alunos. Espera-se, especialmente, que os pais atuem na gestão escolar, mediante canais de participação bem definidos. (LIBÂNEO, 2012, p. 474).

Não há como pensar em educação sem o envolvimento da família nesse processo. Escola e família são duas instituições presentes na vida escolar e dessa forma concluímos, inferindo que as estratégias de interação e democratização do espaço escolar favorecem a democratização do ensino. Esperamos que a comunidade educativa conheça integralmente qual o papel da escola na vida da criança e que cada segmento se posicione para obter a melhoria da qualidade na Educação Infantil.

O desenvolvimento do Projeto deve ter como critérios a efetividade: o alcance dos resultados e impactos esperados, a eficiência: uso otimizado, com qualidade dos recursos empregados na execução das ações e eficácia: alcance dos objetivos propostos.

PLANO DE AÇÃO

	DESAFIOS	AÇÃO CONCRETA	PRINCÍPIO DA AÇÃO	ATIVIDADE PERMANENTE	RESPONSÁVEL	PERÍODO DE EXECUÇÃO
01	Instrumentalização da comunidade educativa.	Reunião/palestras com a comunidade educativa, sobre temas como: sobre temas como legislação, conselho tutelar, as leis que protejam a criança o que é e como atua ministério público direitos cidadãos	Adequar os horários das reuniões com os horários dos participantes; resguardar o tempo pedagógico das crianças	Reuniões mensais	GT: Gestor Coordenador Professores e membros da comunidade.	Ano letivo
02	Esclarecimento e conhecimento da proposta de trabalho.	Reuniões para discussão, escolha dos temas e elaboração dos instrumentos de avaliação das ações.	Que nas reuniões o grupo de trabalho levante questionamentos sobre os problemas existentes para serem tomados como ponto de partida na elaboração das formações.	Reuniões periódicas para acompanhamento e avaliação;	GT Gestor Coordenador Professores e membros da comunidade.	Ano letivo

PLANO DE AÇÃO - CONTINUAÇÃO

117

03	Integração entre a comunidade interna e externa	Promoção de eventos: feira do conhecimento palestras com temas diversos, mostras pedagógicas.	Que os temas estejam alinhados com os interesses dos participantes	Levantamento sobre os interesses de conhecimento dos envolvidos.	GT: Gestor Coordenador Professores e membros da comunidade	Ano letivo
04	Garantir a presença da família	Agendar e viabilizar reuniões e palestras que sejam compatíveis com o horário dos pais.	Que as reuniões sejam realizadas, tomando como ponto de partida que os pais são trabalhadores.	Contatos constantes	Equipe gestora	Ano letivo
05	Buscar parcerias para atender as demandas dos eventos	Entrar em contato com empresas, Ongs, Associações de bairro, Universidades e SMED.	Que os contatos sejam realizados utilizando como referência a temática escolhida.	Contatos permanentes	Equipe gestora	Ano letivo
06	Considerar o contexto social, e o saber cultural das famílias.	Incentivar ações realizadas pela comunidade de acordo com o seu saber: música, esporte, culinária, contação de histórias etc.	Cronograma de participação que contemple os saberes dos pais.	Pesquisa sobre a disponibilidade da ação comunitária.	GT: Gestor Coordenador Professores e membros da comunidade	Ano letivo

PLANO DE AÇÃO - CONTINUAÇÃO

118

07	Acesso a comunicação	Construir um mural informativo de fácil acesso, criar o blog da escola.	Que haja socialização de todas as informações	Atualização dos meios de comunicação com o cronograma da escola.	GT: Gestor Coordenador Professores e membros da comunidade	Ano letivo
08	Criar um espaço físico para realização dos encontros.	Utilizar espaços, a exemplo da associação de moradores do entorno da escola.	Que o espaço seja organizado para este fim.	Agendamento do espaço previamente.	Equipe gestora	Ano letivo
09	Atualização de documentos institucionais: PPP/ Regimento Interno e Conselho Escolar	Revisão dos documentos	Que haja socialização de todas as informações	Avaliação e acompanhamento das ações que constam nos documentos.	GT	Primeiro trimestre

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em 9/dez./2016.

FERREIRA, L. A. M; GARMS, G.M.Z. **Educação infantil e a família**- perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação: Porto Alegre:IBDFAM: Letras & Vida, p.71-86, 2011

LIBÂNEO. J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloisa.et al. **A escola participativa** : O trabalho do gestor escolar. 10 ed. Petropolis: Vozes, 2012.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. Referencial curricular municipal para a educação infantil. Salvador, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**, 2009. <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf> >. Acesso em: 29/12/2016.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1996.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando o caminho percorrido, esta pesquisa se propôs a investigar a integração escola/família na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Salvador e sua relação com as concepções que a embasa, acreditando no papel destas para a definição de práticas e das relações que se estabelecem entre elas.

Na tessitura dessa investigação, discutimos a necessidade de situar a criança nos dois contextos que direcionam seu desenvolvimento, família e escola.

A partir dos anos 1980 e 1990 a criança passou a ser reconhecida legalmente como cidadã de direitos e passa a ser assistida pelo Estado em parceria com a família. Os documentos legais, leis, diretrizes, parâmetros e orientações, expressam a importância do estreitamento e da construção de uma relação entre a família e a escola. Porém, observamos que há um distanciamento entre a legislação e a realidade nas escolas de Educação Infantil.

A escola sempre teve um papel forte e uma grande responsabilidade com a sociedade, ela tem papel basilar na educação da criança desde tenra idade. Vivemos em uma sociedade que está em constante transformação e cada vez mais aumenta o compromisso da escola, principalmente com os problemas que a vida moderna impõe a família contemporânea. Por isso, a importância da intermediação entre direitos e deveres. A família tem direito a escola de qualidade, mas também tem deveres na formação da criança. Dessa forma, acreditamos que a família precisa ser inserida, como ela realmente é no processo educativo do infante. As idiossincrasias dos adultos precisam estar distantes do movimento que institui as crianças. Não apenas porque a legislação aponta a corresponsabilidade da família e da escola na formação integral da criança, mas, sobretudo a consciência de cada educador de cada pai devido à educação se instituir no coletivo que compreende a família como membro ativo na instituição.

Como professora e posteriormente gestora, observamos um distanciamento das famílias com relação ao trabalho desenvolvido nos CMEIS. O relacionamento entre a escola e família está limitado a questões corriqueiras que não se consubstanciam como integração.

A relação escola e família precisa ser analisada numa perspectiva democrática, para que haja implementação da cultura de parceria construtiva entre essas duas instituições. Concordamos com Libâneo (2012), ao afirmar que a conquista da cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação da comunidade. A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola podendo influenciar na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

Nossa pesquisa buscou investigar essa problemática para elaborar um instrumento operativo que vislumbre promover a parceria entre a escola e a família. Para tanto, buscamos como pressupostos apresentar uma concepção de família como uma construção histórica que vem se transformando e se ressignificando de acordo o caminhar da história. Uma concepção de criança como cidadã de direitos que precisa ser preparada para o amanhã. Uma concepção de educadores capazes de estabelecer interações com as famílias baseadas no diálogo e na colaboração mútua.

A pesquisa revelou que família e escola precisam estabelecer uma relação de troca de vínculo através do diálogo frequente e efetivo, ter claro o papel e a importância de cada uma a formação da criança.

Através da investigação observamos no CMEI pesquisado, a disponibilidade dos educadores em aprimorar a relação com as famílias, haja vista, a gestão com sua equipe desenvolveu após nossa pesquisa, o Projeto Escola de Pais em Ação, que já está sendo implantado na instituição. A participação dos atores sociais tem sido satisfatória, pois, os encontros tem mostrado uma comunidade interessada em aprimorar enquanto profissionais, e enquanto família que vislumbra uma educação de qualidade para seus filhos.

“A troca entre pais e educadores pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento da área de educação na família”. (SZYMANSKI, 2010, p. 36). Acreditamos que o ponto de partida para a integração entre a família e a escola situa-se no (re)conhecimento mútuo, ou seja, sair dos limites estreitos de concepções pré-concebidas e abrir-se para novas possibilidades de ser do outro e também de ser com o outro. Observamos que o CMEI pesquisado tem buscado um

novo olhar, pautado em novas perspectivas da convivência face a face de forma aberta e respeitosa. Essa interlocução está sendo possível com a mediação de instrumentos do conhecimento utilizados pelas educadoras e mediados nos encontros.

Sabemos o quanto a escola é um local em que se ensina e concomitante se aprende. Aprendemos que tanto a escola como as famílias devem estar abertas a novas aprendizagens para a construção de educadores melhores, pais melhores e crianças atendidas em sua plenitude, pois, acreditamos que quanto mais competências adquiridas, maior a probabilidade de sucesso.

Temos a consciência que a construção de relações, mais próximas com as famílias não é tão simples, nos remete a desafios que precisam ser administrados com zelo e tato. As idiossincrasias não podem compor o cenário onde se fala da qualidade da formação do ser humano. Uma educação democrática perpassa por saberes organizados para se constituir enquanto educação cidadã.

Remetendo ao objetivo geral de nossa pesquisa, ou seja, elaborar uma proposta de formação para a gestão participativa, construímos um instrumento operativo para (in) formar a comunidade educativa e as famílias na perspectiva da construção da cidadania participativa.

Quanto aos objetivos específicos acreditamos que cumprimos com o proposto, pois, analisamos historicamente as transformações pelas quais as instituições família e escola passaram no percurso da história e como estas podem acompanhar as mudanças sem perder de vista a importância da parceria para melhoria da qualidade do ensino. Demonstramos dessa forma a relevância da integração escola-família para a gestão participativa na Educação Infantil; e buscamos fortalecer a cidadania participativa nos CMEIS.

Consideramos que essa pesquisa se mostrou relevante para a comunidade acadêmica, na medida em que abordou um tema contemporâneo, importante e necessário, além de colaborar para a melhoria do atendimento às crianças na primeira etapa da Educação Básica, partindo do pressuposto que é um tema pouco explorado e valorizado. Reafirmamos que esta investigação não é conclusiva, pois a pesquisa por mais intensa que possa ser, constitui-se apenas em respostas parciais da realidade investigada.

Esperamos que reflexões sobre o problema desta investigação possibilite aos educadores um novo discurso em defesa da parceria com as famílias, vislumbrando a construção da cidadania participativa. Realizar esse trabalho nos motivou a continuar pesquisando sobre a Educação Infantil que parece ainda despertar pouco interesse dos pesquisadores. Dessa forma, estamos abertos para discutir e abrir espaços para trocar e dialogar com pesquisadores, educadores e comunidade sobre a importância da parceria família-escola na Educação Infantil.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 194p.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

AZEVEDO, H.H.O. **Formação Inicial de Profissionais da Educação Infantil: Desmistificando a separação cuidar-educar**. 2005. Tese de doutorado - Unimep, Piracicaba, 2005.

BAHIA, C. C. A., MAGALHÃES, C. C.; PONTES, F. A. R. Opiniões de mães sobre o atendimento nas creches municipais de Belém. **Ver a Educação**. Belém, v.11, n.1-2, p.233-248, jan./dez. 2005

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**, Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

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

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. 2008.

BRASIL. Decreto n. 6275 de 06 de fevereiro de 2015. **Casa de passagem vai acolher adolescentes**. Diário Oficial da União, Salvador.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394/96**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 9/dez./2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação, 2014-2024**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretariada Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 3v.1999.

BRASIL. Parecer nº CEB 022/98; Resolução CEB nº 1, de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: conselho Nacional de educação. Câmara da Educação Básica, 1998.

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1991.

CALDERÓN, A. I; GUIMARÃES, R. F. **Família: a crise do modelo hegemônico**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. Coleção Pedagogia e Educação. São Paulo: Paulinas, 2010.

CAMPOS, M. M., Fullgraf; J., wiggers, V. (2006, jan./abr.) A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisas**. São Paulo, vol. 36, n.127, p.87-128.

CAMPOS, M.M. **V Simpósio Internacional de desenvolvimento da primeira infância**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=T3YNkHdMX-k&t=701s>>. Acesso em 13/01/2017.

CAMPOS. M. M. ROSEMBERG. F. FERREIRA. I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, M. C.B. de. (Org.) **A família contemporânea em debate**. 6ª ed. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2003.

COELHO, Rita. **Desvendando o PNE: desafios da meta 1**. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-pne-quais-os-desafios-da-meta-1/>>. Acesso em 23/02/2017.

COELHO, Rita. **Seminário Nacional Currículo e Avaliação da Educação Infantil Políticas para a primeira infância**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=991zIYdj7Yw>>. Acesso em 01/05/2016.

CORREIO DA BAHIA. **Investimento para aumento de vagas na rede municipal infantil é de 100 milhões**. Disponível em:

<<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/educacao/noticia/?cHash=d68b39012ee209c12092a102e4ab4140>>. Acesso em 10/02/2017.

COURA, K. A família encolheu. In: **Revista Veja**. ed. 2244- ano 44 nº.47 Editora Abril: São Paulo, 2011p, 169-170

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERREIRA, L. A. M; GARMS, G.M.Z. **Educação infantil e a família - perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação**. Porto Alegre: IBDFAM: Letras & Vida, p.71-86, 2011.

FLICK, Uwe, Gibbs, Graham. **Análise de dados quantitativos**. Porto Alegre Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.184p.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000. Disponível em <www.scielo.com>. Acesso em: 10/03/2015.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio C. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**, São Paulo: Cortez, 2005.

HEYWOOD, C. **Uma História da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente**. Trad. COSTA, R. C. Porto Alegre: Artmed, 2004

JAQUELINE, D. P.; Maria C. G. M. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em 24/03/2016.

KISHIMOTO, TisukoMorchida. **A pré-escola na República**. Pro-Posições, Campinas, dez. 1990, n. 3, p. 55-66.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., M. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T.FARIA FILHO, L. , VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2000.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem Histórica**. 2. ed. Porto Alegre. 2001.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LEMOS, Davi. **Secretaria Municipal de Educação nomeia professores até fevereiro**. A TARDE Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1654160->> Acesso em: 14/12/2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO. J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, H. *et.al.* **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar**. 10. ed. Editora vozes. Petropolis, Rj, 2012.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petropóles: Vozes, 2012.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C.S. (Org.) **pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: vozes, 2000.

NASCIMENTO, Maria Lúcia Barros Pedroso. **Corpo e fala na Constituição de Eu: investigação sobre o prelúdio da pessoa em creche pública**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo 1997.

OLIVEIRA, Suélen Cristiane Marcos. **As concepções de Família presentes nos planos diretores das instituições de educação infantil**. Presidente Prudente, 2013. 129f. Dissertação de Mestrado

OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

OLIVEIRA. S. M. L. O. **A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios**. In: MACHADO. M. L. A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

PANIAGUA, G.; PALÁCIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Hisyedbe on-line**. Campinas, n. 33, p. 78_95, março de 2009. Disponível em: <[www. Hidtedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/33/art.05_33 pdf](http://www.Hidtedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/33/art.05_33.pdf)> Acesso em :12/09/2016

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Primeiro Passo**. Disponível em: <[http://educacao.salvador.ba.gov.br/clipping-educacao/programa-primeiro-passo-ja-inseriu-mais-de-5-mil-criancas-em-creches/.](http://educacao.salvador.ba.gov.br/clipping-educacao/programa-primeiro-passo-ja-inseriu-mais-de-5-mil-criancas-em-creches/)>Acesso em 03/12/2016.

RIBEIRO, B. Avaliação da educação infantil no Brasil: Subsídios para o debate. In: **Avaliação da e na Educação Infantil**: Reflexões e práticas para a construção de sentidos. Organizador Paulo Fioravante, 2015.

ROSEMBERG, Fulvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: *history repeats*. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, mar. 2002, n.115, p. 25-63.

ROSSEAU, J.J. **Emilio ou da Educação**; tradução Sérgio Millet, 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALVADOR. **Plano Municipal de Educação, 2010/2020**. Salvador, 2010.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial curricular municipal para a educação infantil**. Salvador, 2015.

SALVADOR. **Secretaria Municipal da Educação**. Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil. Salvador, 2015.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Referências e orientações pedagógicas para subsidiar o trabalho educativo dos centros municipais de educação infantil.** Salvador, 2008.

SAMBRANO, Taciana Mirna. **Relação instituição de educação infantil e família.** In: ANGOTTI, Maristela (Org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, 2006.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais.** Salvador, 164 f.2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques Silva. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças.** 188p. Tese doutorado. São Paulo, 2011.

SOARES, Natália Fernandes. **Direitos da criança: utopia ou realidade.** In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças: contextos e identidades. Braga, Pt: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática,** 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf> > Acesso em: 29/12/2016.

SOUZA, M. R. Configurações plurais. In: **Revista mente e cérebro.** São Paulo: Duetto, 2006, p.52-65.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas.** 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. **Viver em família como experiência de cuidado mutuo,** desafios de um mundo em mudança. Revista de Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v. 23, n. 71, p. 9-23, set. 2002.

TOMÉ, M. F., **A educação infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil, Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J.R.; FITZPATRICK, J.L. **Avaliação de programas Concepções e Práticas.** São Paulo: Ed.Gente/EDUSP, 2001.

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

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed,1998.

8 APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC - CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

APÊNDICE A

Questionário para os pais

Sou gestora da Rede Municipal e estou fazendo uma pesquisa de mestrado sobre integração família e escola na educação infantil e por isso estou realizando uma série de perguntas e entrevistas nesta instituição

Dessa forma, esta pesquisa propõe ouvir os atores sociais (gestores, professores, coordenadores, funcionários e pais) envolvidos diretamente com esse nível educacional, por acreditar que não é possível pensar uma gestão participativa sem ouvir o que dizem esses sujeitos. Nesse momento, torna-se fundamental a colaboração de profissionais e pais dedicados a educação infantil respondendo este questionário e/ou entrevista.

Os dados contidos no mesmo serão tratados como sigilosos e usados exclusivamente para a realização desta pesquisa e posteriormente incinerados pela pesquisadora. Sua contribuição irá favorecer o avanço da pesquisa acadêmica sobre a temática em estudo.

1. Idade da criança/ grupo
2. Quantos filhos matriculados neste CMEI
3. Estado civil
4. Escolaridade

Fundamental Médio Superior

5. Qual sua profissão?

6. A Criança mora com:

os pais somente com a mãe com os avós

6. Atividade desenvolvida

Carteira assinada Autônomo

8. Você frequenta regularmente as reuniões de pais

Sim Não Às vezes

APÊNDICE B

Entrevista com os pais ou responsáveis (roteiro)

1. Em que bairro mora?
2. Quem mora na casa?
3. Idade da criança/grupo
4. Quem cuida da criança?
5. Já teve outros filhos na creche?
6. O que você espera da escola no trabalho com seu filho?
7. Como você qualifica o trabalho da escola junto às famílias
8. Como acha que a escola deveria fazer o trabalho com as famílias? E os professores?
9. Você conhece a escola?
10. A escola conhece as famílias?
11. Pra você, o que é família?
12. O que acha dos arranjos familiares, famílias com constituição diferente da tradicional?
13. O Como você faz para saber o que é bom para o desenvolvimento do seu filho?

14. Você acredita que a escola sabe o que é bom para o desenvolvimento das crianças
- 15 O que é educação de qualidade em sua opinião?
- 16 Quais suas expectativas com relação a este CMEI na educação de seu filho?
- 17 Qual a sua opinião sobre a participação dos pais na escola?

APÊNDICE C

Entrevista para professor/coordenador/gestor

1. Sua formação
2. Tempo na educação
3. Como foi sua a trajetória na profissão até chegar aqui?
4. Vários estudos mostram que as escolas que trabalham com crianças pequenas devem ter um trabalho voltado para as famílias das crianças atendidas. O que você pensa sobre isso e o que esse trabalho com as famílias tem a ver com crianças?
5. O que é ser professor/coordenador da educação infantil?
6. O que você entende por atendimento de qualidade para as crianças?
7. Você acha importante a relação família/escola? Porque?
8. Como você qualifica um trabalho de parceria escola/família?
9. O que conhece sobre as famílias dos alunos?
- 10 **GESTOR**- Como era a relação família escola quando você assumiu este cargo?
- 11 **GESTOR**. Como a instituição estabelece o diálogo com as famílias?

- 12 Qual a participação das famílias dos alunos no dia a dia do CMEI que você trabalha?
- 13 A família e a escola estão passando por profundas transformações e essas mudanças de alguma forma afeta a escola. O que é família para você, na atual conjuntura social?
- 14 De que forma a gestão participativa aproxima a escola da comunidade?

- 15 **PROFESSOR** - como você acha que o diretor deve fazer trabalhos com as famílias? E o diretor?
- 16 Como a escola incentiva a participação da família no cotidiano escolar?
- 17 Qual a metodologia da escola para conhecer a família?
- 18 E para fazer a família conhecer melhor a escola? Fazem anamnese? O que faz com os dados coletados?
- 19 Você acha que para uma boa relação com as famílias elas teriam que pensar como a escola, adotar o mesmo jeito de educar as crianças?
- 20 Você acha que os pais sabem o que é melhor para as crianças? Como você vê a preocupação da escola em oferecer saberes, conhecimentos aos pais?
- 21 Os pais sugerem temas específicos para as palestras?
- 22 Que sugestão você daria para uma melhor integração família/escola?

APÊNDICE D

Entrevista com funcionários (roteiro)

1. Sua formação
2. Tempo na educação
3. Como foi sua caminhada trajetória na profissão até chegar aqui.
4. Como você vê o trabalho com criança pequena?
5. Qual a sua importância na formação integral da criança?
6. Como se dá a relação com as famílias das crianças?
7. Você se considera um educador? Justifique?
8. O que você entende por gestão participativa?
9. Como você qualifica a relação da escola com a comunidade?
10. Que sugestão você daria para uma melhor integração escola/comunidade?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n o 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome _____ do _____ participante:
 _____ Documento de
 Identidade no: _____ Data de Nascimento: ____./____/____ Sexo: M () F ()
 Endereço: _____ Complemento _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP:
 _____ Telefone: (____) _____

Convidamos o Sr.(a) para participar da Pesquisa: “**Integração Família-escola na Educação Infantil: uma proposta de formação para a gestão participativa**”, de responsabilidade da pesquisadora Noélia da Silva Souza Calmon, discente do Curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, do Departamento de Educação, Campus I – UNEB -Salvador. O presente estudo tem por objetivo estruturar uma proposta de formação para os atores sociais como estratégia de integração entre família e escola, e poderá contribuir para o fortalecimento da gestão e da comunidade escolar, quanto ao conhecimento e desenvolvimento de práticas de participação social no âmbito educacional. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder de forma fidedigna aos questionários que tratam da temática escolhida e participar da entrevista que aplicaremos.

Sua participação é voluntária e não apresenta gratificações financeiras aos participantes. A qualquer momento o Sr (a) poderá desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Conforme o que estabelece a Resolução 196/96 CNS/MS caso se sinta prejudicado terá direito a indenização. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua identidade.

Ao concordar o Sr. (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o número do telefone da pesquisadora principal e do orientador, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. O Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração ao participar desta pesquisa. Os resultados serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são mínimos, já que se trata de informações do cotidiano escolar, mas pode ocorrer algum tipo de desconforto psicológico ou constrangimento durante o processo de coleta de informação. Porém, caso ocorra qualquer dano e sinta-se prejudicado em algum momento da pesquisa, poderá requerer explicações dos pesquisadores sobre a mesma, bem como desistir da sua participação nesta pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para sua pessoa.

Para qualquer outra informação o Srº. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço Av. D. João VI 800 – Condomínio Pátio Jardins Edifício Paris, apto 702- Brotas - Salvador BA, ou através do e-mail: noicalmon@hotmail.com e por tel.: 71 987655654 ou com a Pesquisadora responsável (Orientadora) : Lídia Boaventura Pimenta. Ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117 2445 Email: cepuenb@uneb.br COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF Telefone: (61) 3315-5878 E-mail: conep@saude.gov.br

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação seja preservada e não divulgada.

Salvador, _____ de _____ de 20 _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador