UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCIA APARECIDA OLIVEIRA

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA ATRIBUIÇÃO DE CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGES-SC

Lages
2022

MARCIA APARECIDA OLIVEIRA

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA ATRIBUIÇÃO DE CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGES-SC

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Linha de pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages

2022

Ficha Catalográfica

Oliveira, Marcia Aparecida.
O48p A participação da família e da escola na atribuição de cuidar e educar na educação infantil no município de Lages-SC/Marcia Aparecida Oliveira – Lages, SC, 2022.
95 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador: Jaime Farias Dresch

1. Educação Infantil. 2. Família e Escola. 3. Projeto Político Pedagógico. I. Dresch, Jaime Farias. II. Título.

CDD 372.21

Catalogação na Fonte: Biblioteca Central

MARCIA APARECIDA OLIVEIRA

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA ATRIBUIÇÃO DE CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGES-SC

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Linha de pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação

Lages, 24 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC

Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos
Examinador Externo – PPGE/ UFAL
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Examinador Interno – PPGE/UNIPLAC

Dedico este trabalho aos meus familiares, aos meus pais, José Sebastião e Maria de Lourdes (in memoriam), com amor, gratidão e muita saudade!

Em especial ao meu esposo Vânio, minhas filhas Amanda e Nicole. Por eles sinto muito amor.

Ao meu bom Deus, que nas horas de angústia e alegria sempre esteve ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

> Os amigos consideravam os amigos indispensáveis à vida humana, e na verdade uma vida sem amigos não era realmente digna de ser vivida (ARENDT, 1987, p. 30).

A DEUS: A cada vitória o reconhecimento, pois só ele é digno de toda honra, glória e louvor. Senhor muito obrigado. O percurso do Mestrado está sendo uma experiência sem igual que vai deixar marcas que irei levar para sempre em minha jornada. São dois anos de dedicação aos estudos e pesquisas. Tempo de dúvidas, dificuldades e cansaço, mas de alegrias, estímulos e esperanças. Agradeço a Deus pelas pessoas que me ajudam, contribuindo com dicas, sugestões, textos, críticas, apoio e caminhos para a pesquisa de diversas maneiras e lugares.

Agradeço à minha mãe Maria de Lourdes (*in memorian*) que esteve presente em todos os momentos de minha vida, oferecendo seu auxílio para a concretização dos meus sonhos, compreendendo cada momento de ansiedade, estresse e desânimo, festejando comigo cada conquista, e que, infelizmente, partiu antes de ver este sonho sendo concretizado.

À toda minha família, que estão presentes nesta trajetória, oferecendo palavras amigas e de incentivo diante das dificuldades. Agradeço ao meu esposo Vânio pela cumplicidade e cuidado que ele tem comigo e pelo incansável estímulo às minhas escolhas profissionais. Às minhas filhas Amanda e Nicole pela compreensão, paciência e sua presença amorosa em minha vida. Houve tantos momentos em que senti a força deles me impulsionando a continuar e não desistir. Sem essa parceria sólida, eu não teria chegado até aqui.

Gratidão em especial ao professor e orientador Dr. Jaime Farias Dresch por ter confiado em mim, dando-me a chance de realizar um grande sonho. Também foi responsável pela construção de uma profissional mais engajada, confiante, determinada e consciente. Seus ensinamentos foram muito preciosos e significativos em cada etapa, mediando, conduzindo e orientando verdadeiramente. Agradeço por seu apoio, respeito às minhas escolhas e, acima de tudo, por acreditar e confiar em mim e em meu trabalho. Com sua presença, desafiou-me a superar limites, criar possibilidades e lidar com incertezas. Essa parceria foi indispensável para a elaboração desta pesquisa e muito contribuíram para sua elaboração.

Aos professores e professoras e aos colegas da turma de 2020 do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), MUITO OBRIGADA: vocês fizeram das aulas momentos inesquecíveis e tão sabiamente

souberam ser solidários uns com os outros. Também aos funcionários e funcionárias dessa Universidade pelo auxílio prestado ao longo do percurso. Em especial, agradeço às minhas amigas Andreia Luciane Borges e Nádia Lima Coser pela intensidade da amizade que nos uniu nessa importante trajetória de pesquisa acadêmica, pois são companheiras, incentivadoras e exemplo durante todo o meu caminho.

Aos professores membros da banca examinadora: professora Dra. Circe Mara Marques, examinadora externa na qualificação (PPGE/UNOCHAPECÓ); professor Dr. Geraldo Augusto Locks (PPGE/UNIPLAC), na qualificação examinador interno e, posteriormente, na banca de defesa; examinador externo Dr. Cleriston Izidro dos Anjos (PPGE/CEDU/UFAL); e o professor Dr. Geraldo Augusto Locks, examinador interno (PPGE/UNIPLAC), que leram com afinco minha dissertação, compartilhando sugestões, conhecimentos e experiências e contribuindo imensamente para o crescimento da pesquisa. Sou extremamente grata pelo carinho e atenção dedicada por cada um.

Agradeço à Secretaria de Educação de Lages/SC e ao Setor de Educação Infantil. À Prefeitura Municipal de Lages pela bolsa e pela licença concedida para cursar este Mestrado em Educação.

Enfim, agradeço a todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização desse trabalho e que fazem parte desta jornada: meus sinceros agradecimentos e que DEUS, em sua infinita bondade, derrame suas bênçãos sobre todos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002 p. 24).

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 15 de fevereiro de 2022.

RESUMO

A referida pesquisa tem como objetivo demonstrar os modos de interações entre família e a instituição de EI no que se refere ao exercício de cuidar e educar de crianças de zero a cinco anos, expostos nos Projetos Políticos Pedagógicos de 13 Centros de Educação Infantil Municipal. Parte-se do pressuposto que a escola é formada pelo conjunto dos gestores, professores, crianças e suas famílias. Ou seja, pela interação entre escola e família, que mesmo com perspectivas diferentes, contribuem no processo de cuidar e educar das crianças, para o desenvolvimento integral. O problema de pesquisa é saber o que os projetos políticos pedagógicos indicam sobre a participação família e escola e quais estratégias de aproximação essas instituições indicam. A pesquisa realizada consta de uma abordagem qualitativa com análise de conteúdo documental. Para tal, foram contemplados o estudo dos documentos de Projetos Políticos Pedagógicos de 13 Centros de Educação Infantil Municipais, com a finalidade de verificar como a relação família escola é refletida nas Instituições de Educação Infantil. A metodologia empregada nesta investigação é resultado de uma pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento de produções correlatas, buscando em livros e artigos científicos relacionados ao tema e documentos oficiais que fundamentam o trabalho nesta etapa da Educação Básica. A fim de contextualizar o estudo, no texto busca-se fazer um apanhado histórico social do atendimento assistencialista vinculado apenas ao cuidar até a conquista de garantir efetivamente a Educação Infantil por meio das leis, assim como oportunizar a participação da família e escola no atendimento a criança para seu desenvolvimento e diferentes aprendizados nos dias atuais. Conclui-se que em todos os Projetos Políticos Pedagógicos analisados a família e o trabalho conjunto entre família e escola estão presentes ressaltando a importância de ambas as instituições no que se refere ao exercício de cuidar e educar de crianças de zero a cinco anos.

Palavras-chave: Creche. Interação famílias e Escola. Políticas Públicas. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate the modes of interactions between the family and the ECEC institution with regard to the exercise of caring for and educating children from zero to five years old, exposed in the Pedagogical Political Projects of 13 Municipal Early Childhood Education Centers. That is, by the union between school and family, which, even with different perspectives, contribute to the process of caring for and educating children, for integral development. The research problem is to know what the pedagogical political projects indicate about family and school participation and what approximation strategies these institutions indicate. The research carried out consists of a qualitative approach with document content analysis. To this end, the study of the documents of Pedagogical Political Projects of 13 Municipal Early Childhood Education Centers was contemplated, in order to verify how the family-school relationship occurs in Early Childhood Education Institutions. The methodology used in this investigation is the result of a bibliographical research, from the survey of related productions, searching in books and scientific articles related to the theme and official documents that support the work in this stage of Basic Education. In order to contextualize the study, the text seeks to make a social history of assistance service linked only to care until the achievement of effectively guaranteeing Early Childhood Education through laws, as well as providing opportunities for family and school participation in the care of children. child for their development and different learning nowadays. It is concluded that in all the Pedagogical Political Projects analyzed, the family and the joint work between family and school are present, highlighting the importance of both institutions regarding the exercise of caring for and educating children from zero to five years old.

Keywords: Nursery. Interaction Families and Schools. Public policy. Pedagogical Political Project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MMFDH	Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 CAMINHOS PARA CONSTRUIR A PESQUISA 20
2.1 LEVANTAMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO 20
2.1.1 Busca de pesquisas correlatas 20
2.1.2. Levantamento do referencial teórico-metodológico 24
2.1.3 Levantamento do referencial normativo 27
3 RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL 29
3.1 ASSITENCIALISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS CULTURAIS 29
3.2 INFÂNCIA COMO SUJEITO HISTÓRICO-CULTURAL NA SOCIEDADE 33
3.3 BREVE EXPOSIÇÃO DA FAMÍLIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE BRASILEIRA 40
3.4 RELAÇÃO FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO LEGAL E SOCIAL DA CRIANÇA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA 43
3.5 CONTEXTUALIZAÇÃO NA PANDEMIA: O AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR 48
3.6 A FAMÍLIA E A COMUNIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL 52
4 A FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO EXERCÍCIO DE CUIDAR E EDUCAR NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES-SC 58
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CEIMS ANALISADOS 58
4.2 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO EXERCÍCIO DE CUIDAR E EDUCAR DA CRIANÇA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS 61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 89
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE 95

1 INTRODUÇÃO

> Enfiar-se na leitura é en-fiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever (LARROSA, 1999, p. 146).

De acordo com Larrosa (2016), pensando em experiências de construção de um trabalho, além da minha pesquisa, tenho a oportunidade de falar das minhas experiências, uma vez que posso contribuir com uma investigação se voltarmos o olhar para si próprio, seja como professora ou pesquisadora, são desconfortos e descontentamento com o já sabido. Sendo assim, diante minha trajetória profissional: encorajamento e superação.

> Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito (...). Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2016, p. 41).

Arranjos que aqui dão continuidade à leitura deste trabalho, constituem-se de experiências e acontecimentos de minha trajetória como pesquisadora, que acredito ser uma missão um tanto dificultosa, que expressa o desejo de reescrever algumas coisas. Porém, ao mesmo tempo, é algo fascinante e desafiador e fico pensando de que forma abordar algumas das vivências que me consistem enquanto acadêmica e profissional da área da educação. Disfrutaria de muitas recordações de minha vida profissional, como professora de Educação Infantil (EI).

Minha infância foi cheia de conhecimento e, do mesmo modo, de dificuldades. Venho de uma família de poucos recursos econômicos, mas com pais dedicados que sempre me incentivaram, com amor e carinho, a buscar meus sonhos. Um deles era de fazer graduação, pois fui gerada em um contexto familiar construtor de vínculo importantes para minha formação como profissional e como pessoa. Mesmo com toda dificuldade, meus pais, somente com a terceira série do antigo Ensino Fundamental, compreendiam que a escola era uma porta de entrada para as melhores oportunidades, sempre me apoiando a estudar. Lembro de meu pai dizendo: “minha cara, estude para ser alguém na vida”.

De uma genuinidade imensa, mas com muita garra para lutar todos os dias para que não nos faltasse o alimento, minha mãe trabalhava como cozinheira na mesma instituição onde trabalho atualmente. Eu era uma criança muito envergonhada, calada e medrosa, porém, meu

objetivo era superar todas essas debilidades para me sentir incluída nesse espaço na sociedade, na qual a cada dia procuro vencer. Muitas vezes, me enxergava diferente das outras crianças, me sentindo excluída e inferior. No entanto, usava dessa fraqueza para vencer meus obstáculos e realizar meus sonhos. Neste período de realização do mestrado, mais um deles sendo realizado.

Inicialmente, meu desejo era trabalhar como professora de crianças pequenas. Em 1991, fui convidada para trabalhar com crianças de três e quatro anos de idade, como Monitora de Creche - nome usado na época, na Escola Mutirão Municipal de Lages/SC. Nesse lugar, começou minha trajetória profissional, sendo minha primeira experiência de proximidade com crianças e, mesmo sem muito entendimento em relação à atividade desempenhada, realizava essa missão com muita alegria. Em 2006, prestei concurso para Monitora de Creche, na qual trabalho até o presente momento.

Em 1995, ingressei no Ensino Superior de Ciências de Primeiro Grau, na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), sendo uma grande alegria e realização para mim e para minha família. Após a conclusão do ensino, em 1999, cursei mais dois anos do Curso de Licenciatura em Matemática, também na UNIPLAC. Em 2002, concluí o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Especialização em Didática e Metodologia do Ensino, na Faculdade Integrada do Vale do Ribeira. Em 2005, tive a oportunidade de retornar e concluir o Ensino Magistério Educação Séries Iniciais, na Escola de Educação Básica Vidal Ramos Junior.

Advinda disso, em 2020, quando do início do Mestrado em Educação, busquei por mais conhecimento na área da EI. Da mesma forma, esses fatos direcionaram minha atuação como professora na educação e trouxeram um constante desconforto diante das questões - muitas vezes sem respostas, ao qual a relação entre família e instituição educacional nem sempre era sólida. Isso levou ao desejo de compreender como se deram certas políticas voltadas ao atendimento das crianças na educação, culminando em perguntas que nortearam esse manuscrito. O principal interesse era entender se a compreensão da criança acompanha o tipo de acolhimento e se está se transformando, sendo constantemente formada pelas questões sociais, econômicas e políticas de cada período histórico, que vai além do contexto social, desde os cuidados assistencialistas, aos cuidados educativos.

Ao dar início aos estudos e pesquisas do Mestrado, começou a pandemia da COVID-19. Tal enfermidade teve início no final do ano de 2019, na China, vindo para o Brasil em março de 2020, sendo necessário seguir alguns protocolos de saúde e orientação. Os desafios das questões da participação da família e da escola hoje, em um cenário ainda pandêmico, apresenta maior relevância, pois é um momento de incertezas, carecendo de reflexões de acolhimento e

aproximação enquanto instituição educacional. Da mesma forma, as famílias estão vulneráveis a este processo, sendo necessário buscar formas, ajustes e estratégias para realizar uma interação família-escola de forma a não invadir a particularidade das famílias.

Muitas experiências, indagações e dúvidas têm trazido inquietações. Estas medidas apontaram para o atual ajuste tanto para se adaptar a diferentes situações, buscar inovação nas práticas, refletir sobre condições confortáveis, reintegrar e pensar em ideias coletivas. Desta maneira, a escolha do tema "Participação da família e da escola de Educação Infantil" ocorreu, pois, as crianças não vêm sozinhas para a escola, mas com suas famílias e responsáveis. Sendo assim, a família tem relevância na atribuição do cuidar e educar, sendo, muitas vezes, indissociáveis à escola, para constatar e contemplar este trabalho e acerca desta proposta.

Ambas as instituições têm funções especificas, sem atuarem de forma isolada, mas de maneira participativa, contribuindo no educar e cuidar da criança na escola de EI. Percebe-se que, muitas vezes, há um distanciamento e falta de diálogo entre uma instituição e outra. Porém, não se pode generalizar, pois há familiares comprometidos, responsáveis com o bem de seu filho (a). Assim, é através das experiências vividas na família que a criança aprende a conviver com o meio social, onde ela cria sua identidade e estrutura-se como ser humano. A instituição escolar não é a única instância de formação da cidadania. No entanto, o desenvolvimento das crianças e da sociedade depende cada vez mais da qualidade e da igualdade de oportunidade educativas. Portanto, inserir as famílias no contexto escolar consiste em refletir sobre a sociedade e sobre a realidade a qual elas vivem, sendo a instituição escolar um local de relações significativas enriquecendo a aprendizagem por meio do compartilhamento de responsabilidades entre ambas.

Rever conceitos e estender as possibilidades, pensando em um assunto de diversas perspectivas a fim de contextualizar o estudo, busca-se fazer um resgate histórico social do atendimento a criança e a família até a conquista de garantir efetivamente a EI, por meio das leis, considerando as políticas públicas educacionais até os dias atuais. Logo, é na profunda interação dialógica que emergem novos significados e sentidos, e que, sobretudo, o papel do outro se revela como um fator de reflexão sobre o próprio eu. E é, portanto, na prática dessas interações que também se constroem conhecimentos, assim, problematizando as inquietações, uma vez que:

> É um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido. (...) Por isso, ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição (LARROSA, 2001, p. 101-142).

Segundo o que foi exposto, surgiu o problema norteador da pesquisa, composto pela questão: Como as famílias estão inseridas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de EI em suas funções de cuidar e educar as crianças de zero a cinco[1] anos? Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é demonstrar os modos de interações entre família e a instituição de EI no que se refere ao exercício de cuidar e educar de crianças de zero a cinco anos, expostos nos Projetos Políticos Pedagógicos de 13 Centros de Educação Infantil Municipal. Por sua vez, os objetivos específicos são: a) contextualizar a relação família e escola como políticas públicas; b) compreender a função cuidar e educar da família e da escola de EI; c) analisar pontos em que essas instituições se aproximam e se diferenciam em suas atribuições.

O estudo se justifica em razão da EI ter sido entendida em seu percurso histórico como assistencialista, vinculada apenas ao cuidar para que as famílias pudessem trabalhar. Por sua vez, Kuhlmann Junior (1998), reforça a estreita relação entre a história das instituições de EI e as demandas da história da criança, da sociedade, da família, do trabalho, da urbanização, entre outros. Isso significa romper com modelo pré-estabelecido que acompanha as práticas educativas e, assim deixando de impedir as crianças de vivenciarem situações de aprendizagem e experiências de modo interativo e prazeroso.

Parte-se de algumas contribuições bibliográfica em autores que abordam o tema como: Philippe Ariès (1978, 1981); Moysés Kuhlmann Junior (1998, 2000, 2015); Maria Luiza Marcilio (1999, 2016); Sônia Kramer (1995, 2011, 1999, 2006, 2005); Zilma Ramos Oliveira (2001, 2002); Manuel Jacinto Sarmento (2000, 2004, 2005); Maria Malta Campos (1989, 1999, 2005, 2006), entre outros que embasam teoricamente esta seção. Como aporte referente às políticas públicas estão contempladas a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob a Lei nº 8.369 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), bem como Resolução nº 5 do Ministério da Educação,

[1] Apesar de legislações vigentes, como a Constituição Federal da República do Brasil (BRASIL, 1988) trazerem a idade de zero a seis anos para crianças que frequentam as Instituições de Ensino Infantil, optou-se neste trabalho o uso de idade entre zero e cinco anos, pois a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos (BRASIL, 2017).

Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009).

Na primeira seção, consta a introdução, apresentando as justificativas e objetivos que determinaram o desenvolvimento do trabalho. Na segunda seção, os caminhos para construir a pesquisa, com o referencial teórico-metodológico, busca de pesquisas correlatas, base epistemológica da pesquisa, referencial normativo, bem como a importância dos Projetos Políticos Pedagógicos. Na terceira seção, consta a relação entre a família e a EI, com a concepção histórico-cultural do assistencialismo como uma contribuição na EI, a infância como sujeito histórico-cultural na sociedade, finalizando com uma breve exposição sobre a família e a EI na sociedade brasileira, relação família e EI, bem como uma contextualização da pandemia da COVID-19. A quarta seção traz o estudo dos 13 documentos de Projetos Políticos Pedagógicos analisados, bem como o histórico de cada Centro de Educação Infantil Municipal e a participação da família e da escola no exercício de cuidar e educar da criança.

2 CAMINHOS PARA CONSTRUIR A PESQUISA

Este trabalho foi realizado em dois momentos, sendo o primeiro o levantamento das pesquisas correlatas, dissertações e artigos que abordam a temática do estudo, bem como o referencial teórico-metodológico; e o segundo foi a pesquisa de documentos e legislações referentes ao atendimento à família, à infância e ao direito à EI, os quais norteiam a Educação Brasileira, em especial, os que regulamentam a EI. Cada qual será descrito nas subseções a seguir.

2.1 LEVANTAMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta subseção, fez-se o levantamento das pesquisas correlatadas, dissertações e artigos que abordem a temática do estudo, bem como, será apresentado o referencial teórico-metodológico. De acordo com Gil (2002), "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44). Para o autor, "A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] também é indispensável nos estudos históricos" (GIL, 2002, p. 45).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental vale-se de materiais que não tenham ainda recebido tratamento analítico. Neste sentido, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas (GIL, 2002, p. 46). Desse modo, considera-se que tal pesquisa é uma fonte rica de dados. Para Flick (2009, p. 234): "Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação".

2.1.1 Busca de pesquisas correlatas

A pesquisa bibliográfica que forneceu suporte teórico para o estudo foi realizada por meio de investigação, sistematização e análise de estudo e pesquisas correlatas para conhecimento dos estudos que estão sendo ou já foram realizados no Brasil com temáticas iguais ou parecidas. Estes eram constituindo por produção acadêmica composto por artigos de periódicos, dissertações e teses disponibilizados nos bancos de dados da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Scientific Electronic Library Online (Scielo) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). À medida que a investigação foi efetivada, foram concluídos a leitura e registrado o material para facilitar a sistematização das ideias. Nesta sequência, buscou-se realizar uma análise crítica de todo o conteúdo, o que possibilitou a composição do aporte teórico da temática em estudo. Foi estabelecido no início da pesquisa entre os anos de 2015 e 2020, abrangendo as publicações existentes nesse período. Assim, a busca pela ampliação dos conhecimentos teóricos sobre o tema estudado aconteceu no decorrer desta pesquisa, de modo que outras produções foram agregadas ao arcabouço teórico, além das que haviam sido encontradas nos bancos de dados pesquisados.

Na página inicial do buscador, em busca avançada, foram utilizados os descritores: "relação família e Instituição de Educação Infantil", "relação família e escola" e "complementaridade". Utilizou-se a palavra "escola" porque é mais comum de ser encontrada na literatura, quando comparada com o termo "Instituições de Educação Infantil" ou "creche" e "acesso". Apareceram um total de 576 resultados, entre dissertações, teses e artigos escritos na língua portuguesa. Foi utilizado para refinamento os anos de 2015 até 2020 e a busca resultou em 309 resultados. Ao selecionar no filtro denominado grande área do conhecimento a opção "ciências humanas e educação", obteve-se 116 resultados. Por fim, refinando um pouco mais a busca para área de concentração, a opção "educação infantil" obteve-se o resultado de 23 trabalhos. Nestes foi realizada a leitura e foram escolhidos cinco deles, para posterior leitura completa dos trabalhos, utilizando-se o critério de inclusão a relevância do material, dada após a leitura dos títulos e resumos. Os documentos que foram selecionados para uma maior análise podem ser encontrados no Quadro 1.

A tese de doutorado de Claudia Cristina Garcia Piffer, intitulada Complementaridade Creche-Família: Retratos de uma Creche Pública Municipal (2017), trata de um estudo desenvolvido junto ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente – SP, vinculado à Linha de Pesquisa "Processos formativos, Infância e Juventude". O objeto dessa pesquisa era promover uma reflexão sobre a relação creche-família, a partir do questionamento da ideia de complementaridade preconizada pela LDBEN Lei n.º 9394/96, visando contribuir com a discussão na área e o problema referiu-se à complementaridade creche-família. A análise realizada teve como suporte teórico as abordagens que consideram as inter-relações entre criança, família e EI, além de referenciais que concebem a família como uma construção histórica, social e reconhece a diversidade de configurações familiares. O estudo decorreu numa abordagem qualitativa, classificada como

exploratória e descritiva que incluiu os procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observações na creche e entrevistas com profissionais e famílias. Dentre os resultados obtidos destacam-se a discussão sobre a complementaridade escola-família, comparece ainda de forma incipiente na literatura pesquisada. Os desafios propostos pela pesquisa enfatizam a necessidade de que outros setores, além do educacional, atuem junto às famílias para que possam desempenhar o papel educativo de forma compartilhada com a creche.

Quadro 1 – Síntese dos documentos selecionados na busca de pesquisas correlatas.

Nº	Título	Autor	Ano	Natureza do texto	Banco de dados	Instituição / Revista
1	A Complementaridade Creche-Família: Retratos de Uma Creche Pública Municipal	Claudia Cristina Garcia Piffer	2017	Tese	CAPES	Universidade do Estado de São Paulo (UNESP)
2	O Conhecimento Pertinente na Relação Família e Instituição de Educação Infantil	Fabiani Aparecida Lourenço Silveira de Albuquerque	2017	Dissertação	Biblioteca UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
3	A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)	Tânia de Freitas Resende; Gisele Ferreira da Silva	2016	Artigo	SCIELO	Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas na Educação
4	Relação família e escola na Educação Infantil: a reunião de pais em foco	Cristiane Lino Zoadelli	2017	Dissertação	BDTB	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
5	O Processo Dialógico entre Família e Escola: limites e possibilidades para a autotransformação permanente com professores	Caroline da Silva dos Santos	2016	Dissertação	BDTB	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A dissertação intitulada Conhecimento Pertinente na Relação Família e Instituição de Educação Infantil, de autoria de Fabiani Aparecida Lourenço Silveira de Albuquerque (2017) trata sobre a Instituição de EI que, por meio de seus profissionais, necessita estreitar o diálogo com as famílias das crianças que a frequentam. O objetivo desse trabalho era tecer um estudo sobre a relação família, Instituição de EI e educadores da infância. Com base nessas relações que contém o conhecimento pertinente, este estudo se faz extremante importante. A criança, a família, os educadores da infância e a Instituição de EI compõem uma relação sistêmica e emergem como objeto desta investigação a partir de um conjunto de estudos e reflexões, pois são sujeitos enredados nos processos educacionais. E tem como problemática as implicações

da relação sistêmica entre família e educador da infância na construção do conhecimento pertinente. O método foi articulado por meio do pensamento ecossistêmico, baseados em Edgar Morin. A metodologia utilizada para obtenção de dados foi de entrevistas.

O artigo "A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)", de Tânia de Freitas Resende e Gisele Ferreira da Silva (2016), analisa a abordagem da relação família-escola, bem como as políticas públicas dessa relação na legislação brasileira focalizou a legislação educacional federal, do período 1988-2014. Com o objetivo de investigar de que modo a relação família-escola é contemplada nos documentos os níveis de regulamentação dessa relação; dimensões políticas, sociais e ideológicas nela envolvidas expressas pelos textos legais. Conclui-se que, incentivada pela legislação, a relação família-escola não é objeto de forte regulamentação estatal em nosso país. A articulação entre as duas instâncias depende de iniciativas específicas, frequentemente descontínuas. A participação das famílias na gestão democrática do ensino, princípio constitucional, ainda enfrenta desafios.

A dissertação intitulada Relação família e escola na EI: a reunião de pais em foco, de Cristiane Lino Zoadelli (2017), teve como objetivo analisar como eram conduzidas as reuniões de pais em uma escola de EI. Como objetivos específicos, definiu-se observar de que forma os professores de EI conduzem as reuniões de pais e possíveis formas de encaminhá-las; verificar e analisar a participação das famílias, apesar de os professores de EI saberem da importância da família na escola, em sua maioria, conduzem as reuniões de pais de forma autoritária, unilateral e não abrem espaço para o diálogo com as famílias e suas contribuições. Conclui-se que precisa constituir momentos de troca entre a escola e as famílias. As mães revelaram a importância da participação e da contribuição ativa dos familiares, quanto no trabalho pedagógico. Foi sugerido que o nome "reunião de pais" fosse alterado para "reunião de famílias", uma vez que há presença de outros cuidadores dos pequenos, como avós e irmãos mais velhos. A autora observa ser imprescindível o diálogo entre escola e família aconteça democraticamente

Por sua vez, a dissertação com título O Processo Dialógico entre Família e Escola: limites e possibilidades para a autotransformação permanente com professores, de Caroline da Silva dos Santos (2016), discute a importância de constituir possibilidade de inserção na realidade escolar e de diálogo com as diferentes famílias e a escola. O objetivo foi analisar como as situações-limite e os desafios diários emergem da possibilidade do diálogo escola-família e suas contribuições para a auto(trans)formação permanente das professoras, sobre suas vivências no contexto escolar e, assim, socializar suas subjetividades que foram de suma importância para a constituição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com as

professoras. Tem por base os Círculos de Cultura em que as professoras reconstruíram novos significados para relação escola e família, construção de um diálogo solidário, em que cada um ensina e aprende, uma vez que acreditava que cada coautora da pesquisa foi uma fonte original e única de uma forma própria de saber, trocando experiências, vivências, saberes com as coautoras na busca pelo ser mais de todos e por inéditos viáveis.

Acredita-se que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Percebe-se que os desafios que emergiram do diálogo escola e família são muitos, mas as professoras coautoras demonstraram que, acolhendo as famílias e comprometendo-se com o trabalho pedagógico, é possível e viável um trabalho de participação entre as famílias e a instituição escolar. Desta forma, considera-se que a realização da revisão de literatura, nos diferentes bancos de dados consultados foi de grande importância para a presente pesquisa. Essa, possibilitou a expansão de conhecimentos sobre o tema investigado, demostrando que as questões relacionadas ao tema ainda exigem muitas reflexões, sendo um desafio educacional que necessita de mudanças no comportamento e superação de uma e outra instituição, apresentados nesses estudos.

Posteriormente a realização deste levantamento, houve a defesa da dissertação intitulada Participação das Famílias no Cotidiano de uma Creche: Percepções das Mães e das Professoras de um CEIM, em Lages, SC, de autora Janice Crestani (2021), que integra o grupo de pesquisa o qual fazemos parte NuPEB. O estudo trata da questão sobre Instituição de EI, ressalta a importância da parceria entre creche e família, nos termos de uma complementaridade, que a família e creche desempenham papéis importantes para estreitar laços, permitindo o desenvolvimento infantil diante do atual contexto na sociedade. O objetivo desse trabalho era de compreender como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Conforme esta pesquisa se faz extremante importante reafirmar nosso pensamento, a importância da participação das famílias na creche, e entendemos, assim, estar contemplando uma educação de qualidade, que venha ao encontro com nosso real compromisso, ser professor, oportunizando na creche um espaço que viabilize a interação dos sujeitos.

2.1.2. Levantamento do referencial teórico-metodológico

Vive-se um momento histórico sobre a evolução do conhecimento e a era tecnológica, sendo necessários levantamentos bibliográficos que o contextualize. Sendo assim, nesta subseção, serão tratadas considerações referentes à análise da importância na participação

família e da escola de EI na atribuição do cuidar e educar, a partir da legislação, conforme expresso na CF (BRASIL, 1988) e na Lei LDB/96 (BRASIL, 1996), que afirmam que a instituição educativa complementa aquilo que se desempenha no ambiente familiar e suas experiências.

Apesar de um grande crescimento de diferentes concepções da história, vê-se uma desigualdade social generalizada, que afeta diretamente a família. Por sua vez, a instituição escolar precisa se preparar para as famílias no século XXI, estar aberta a essa relação inicial, que é indispensável para que ambas possam estabelecer uma contribuição participativa na educação e cuidado com a criança, visto que é fator determinante no seu desenvolvimento integral. Segundo Anjos (2015), pensar em desenvolvimento integral das crianças envolve a busca pela construção de uma estreita relação de pareceria entre família e escola.

De acordo com Kramer (2005), o educar e cuidar com comprometimento, no qual o centro sempre será a criança, necessita que o adulto seja sensível e capaz de compreender suas necessidades. Com o aprofundamento no estudo e a intenção de fazer uma pesquisa a respeito, se faz necessário propor ações, pensar alternativas de prática educacionais neste momento de incertezas e desafios em que se vive, devido às fragmentações existentes e que vem distanciando a família da escola de EI. Entende-se que essa parceria é fundamental para o complemento de uma e outra. Volta-se os olhos para essa dinâmica, conforme:

> O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega (KRAMER, 2003, p. 82).

Vive-se um momento no qual precisa-se urgentemente desenvolver uma atitude de confiança na participação e companheirismo com as famílias e a escola, assim, proporcionando a contribuição e o respeitado aos processos de desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, entende-se que da mesma forma que, como a família, o conceito de criança muda constantemente nessa perspectiva em tecer algumas reflexões acerca do cenário atual. Ao aprofundar-se no estudo da história das crianças, consegue-se compreender a importância de lutar pelos seus direitos e sugerir práticas relevantes que desenvolva sua capacidade em um ambiente propício, respeitando sua singularidade tornando o processo educativo o centro da educação.

> Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças (OLIVEIRA, 2002, p. 169).

Nesse ponto de vista, todos devem ser responsáveis e comprometidos com a construção da participação. Neste contexto desafiador, todos podem se sentir pertencentes e aceitos neste espaço, reconhecido em seu potencial, sentir-se contribuinte e útil, rompendo práticas delimitadas. O processo educativo de uma criança está relacionado à estimulação, um ambiente que oferece oportunidades para várias experiências e aprendizados.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Para Larrosa (2002), o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Esta é a resposta do indivíduo ao que lhe acontece ao longo da vida. O que determina em grande parte sua personalidade e seu desenvolvimento na vida é o que oferecemos de oportunidade em um ambiente adequado com relações harmoniosas para seu desenvolvimento.

> Aquilo que é vivido pelas crianças na Educação Infantil tende a deixar marcas em suas ideias e sentimentos, em suas ações e interações, contribuindo para que assumam ou não compromisso com a mudança social. O adulto tem papel relevante nestas experiências curriculares vividas pelas crianças (MARQUES, 2005, p. 135).

Historicamente, a família e a escola de EI apresentam funções especificas. Entretanto, com o mesmo propósito de cuidar e educar bem às crianças e, desse modo, tornando parte do ambiente educativo principalmente no que diz respeito à assistência e à segurança.

> O ambiente escolar deve ser uma instituição que complemente o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afetos. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno (TIBA, 1996, p. 140).

A importância da participação de ambas as instituições na vida da criança necessita ser gerada a partir do princípio de que as duas têm o entendimento de que essa relação é importante e deve ser evidenciada de forma que a família não responsabilize só à instituição educacional pelo educar e cuidar da criança, como também a instituição educativa ao se responsabilizar pelo processo de desenvolvimento da criança. Desta forma, podemos identificar que as participações de ambas as instituições são fundamentais no processo de desenvolvimento, oferecendo oportunidade de ampliar suas experiências e condições básicas para a interação e acolhimento para a criança e para a família, possibilitando um verdadeiro significado para criança, frutos dessa parceria.

2.1.3 Levantamento do referencial normativo

Há diversos documentos e leis que normatizam e norteiam a Educação Brasileira. As mais importantes são a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob a Lei nº 8.369 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), a Resolução nº 5 do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009).

No Art. 5º da Resolução nº 5 do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), traz que a EI, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

O atendimento à infância em instituições de EI é muito recente. De acordo com a CF (BRASIL, 1988), em seu artigo 227, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito das crianças à educação. Diante disso, a família e a escola de EI se complementam nesta responsabilidade pela educação. Somado a isso, a LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 29, traz que a EI, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Conforme Didonet (2000), reconhece e compreende que a base da educação começa em casa, desde o nascimento, os primeiros anos do

bebê, ou seja, a EI não substitui a família, mas a complementa. Para Didonet (2000), “toda educação implica em um olhar cuidadoso e respeito à criança em toda sua dimensão”.

Por sua vez, o ECA (BRASIL, 1990), foi publicado como um documento que visa garantir o direto das crianças e dos adolescentes, trazendo em seu Artigo 4º o dever da família, comunidade, sociedade em geral, bem como o poder público em assegurar direitos básicos às crianças e adolescentes, tais como direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, além da educação. Dessa forma, demonstrando que a educação se enquadra nos direitos que as crianças e os adolescentes têm.

Na Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009), em seu Artigo 8 e inciso III, traz que deve haver a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização. Sendo assim, o atendimento ao direito da criança necessita que a instituição escolar organize e assegure espaço e tempo para a participação ao diálogo com as famílias em suas diferentes formas.

3 RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para melhor entender o momento presente, nesta sessão, faz-se um percurso reflexivo a partir das considerações referente ao assistencialismo da educação e suas transformações ao longo dos últimos séculos, além da história da infância, família e comunidade, população e o trabalho, e suas relações. Sendo assim, são utilizados autores como Ariès, (1978, 1981), Marques (2005), Kuhlmann Junior (1998, 2000), Kramer (1999, 2006), Marcilio (1999, 2016), Sarmento (2000, 2004, 2005), dentre outros.

A sociedade passa por transformações que refletem na vida das pessoas. As famílias e a escola de EI fazem parte dessa transformação, afirmando suas importâncias na vida da criança, no qual o desenvolvimento acontece a partir das interações e a da mediação do outro. Sendo assim, é necessário pensar nas relações em busca de uma escola participativa.

3.1 ASSITENCIALISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS CULTURAIS

Percebe-se que anteriormente às normativas legais da educação, as crianças eram responsabilidade exclusiva da família. Isso mudou consideravelmente com o advento da constituição da EI como primeira etapa da Educação Básica Brasileira, que contempla as crianças de zero a cinco anos. A determinação da obrigatoriedade e integração das Instituições de EI aos sistemas de ensino foram realizados e debatidos ao longo da história.

> Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos (BRASIL, 2017, p. 33).

Conforme Kramer (2011), havia um tempo em que raramente se tinha preocupação com as crianças, principalmente as de classe menos favorecidas economicamente. Por sua vez, Kuhlmann Junior (2000, p. 8) traz, “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da obediência, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”. Os religiosos, os empresários e os educadores, começaram a pensar em um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. De maneira que foi com essa preocupação ou com esse “problema, que a

criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo e assistencial é que começou a ser atendida fora da família" (DIDONET, 2001, p. 13).

Além disso, há "a roda dos expostos" (1726-1950). Ela funcionava como instituições de caridade, onde eram deixadas crianças cujos pais - por alguma razão - não as podiam criar. Isso ocorreu por volta do século XIX. Conforme Marcilio (2016, p. 69), "a roda dos expostos" era a única instituição mantida como assistencialista e teve seu final no Brasil em por volta 1950. De acordo, as crianças órfãs ou abandonadas recebiam o seguinte tratamento no Brasil:

> No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas "rodas de expostos" existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

O "Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil" foi criado em 1899, para atender crianças menores de oito anos desprovidos social e economicamente, ou seja, pobres, maltratados e moralmente abandonados promovendo a criação de creches e jardins de infância com a intenção de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa, ou que precisavam de auxílio por muitos outros motivos. Algumas dessas outras causas estavam associadas com as iniciativas de acolhimento aos desprotegido com apoio da sociedade, ficando de lado o objetivo principal que era o processo educativo e o desenvolvimento da criança, evidencializando a preocupação com o assistencialismo.

Os Jardins de Infância surgiram na Alemanha, por volta de 1840, idealizados por Fröebel. A vontade do seu mentor era inovar a EI ao aproximar a familiar e os cuidados com a infância, promovendo uma relação com processo educativo mantidas pelas redes pública e privada. De acordo com Kramer (2011), fez-se necessário a criação de creches, jardins de infância, que se tornaram cada vez mais procurados pelas operárias e funcionárias públicas.

A primeira creche no Brasil teve sua fundação no ano de 1899, denominada "Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado", destinada para os filhos dos operários. A creche passa fazer parte e, muitas vezes, substituir a função da família, sendo esta concepção da instituição creche e pela qual se justifica sua existência (KUHLMANN JUNIOR, 1998). Por sua vez, o significado atribuído às mães seria por incapacidade de exercer o dever natural e biológico. A família seria responsável por trabalhar e a creche seria para amenizar a vida da criança, pois o propósito era direcionado ao aumento das indústrias e a implantação da mão-de-obra das mulheres nas fábricas.

O registro histórico presente na Consolidação das Leis Trabalhistas do Brasil (CLT) confirma que nesse período, o atendimento se restringia às necessidades das famílias trabalhadoras e encontrava-se ligado aos direitos dos pais - e não das crianças. Contudo, as instituições escolares precisavam modificar o direito da família, para criança como sujeito de direito. Assim, pode-se identificar essa passagem do marco legal do direito das famílias para o direito das crianças, mais recentemente, como é o caso no Estado de Santa Catarina:

> A educação na criança de zero a seis anos, seja em creches ou pré-escolas, está vinculada necessariamente ao atendimento do cidadão – criança; a criança passa a ser entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento (SANTA CATARINA, 1998, p. 21).

Segundo a CF (BRASIL, 1988), pela primeira vez na história do Brasil, foi definido como direito das crianças de zero a seis anos de idade, sendo dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas, denominação utilizada para as Instituições de EI. Dessa forma, a infância brasileira conquistou o direito formal no artigo 7.º, inciso XXV, a CF assegurou aos trabalhadores(as) o direito ao atendimento às crianças de zero a seis anos de idade no período integral, sendo em espaço gratuito (BRASIL, 1988)**.**

Sempre estiveram vinculadas para população carente e funções parecidas com a da instituição educativa mantidas por médicos e assistências. Estas instituições tinham como finalidade reduzir o número de mortalidade infantil, ser abrigo para crianças com necessidades. Elas passaram por caridade, filantropia, assistencialismo, custódia pelo caráter que envolva uma compensação, até a função educativa. Assim, a principal

> característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre tal realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 183).

Com isso, a classe superior operava de acordo com seus interesses, ou seja, alegando preocupar-se com a educação da criança, evitando que estas sofressem "más influências" na rua (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 184). A intenção era que, desde os primeiros anos de vida cada criança, ela fosse condicionada a aceitar sua posição social e aprender a obedecer sem questionar as normas sociais.

De acordo com Kuhlmann Junior (1998), a partir do século XVIII, a pobreza passou a ser vista como condição natural, expandindo-se atualmente. Esse tipo de auxílio era da responsabilidade do Estado e de cada vez mais, de entidades privadas.

> Esses estabelecimentos, igualmente criados por outras instituições de caridade de todos os credos, visavam moralizar os filhos de operários, mas constituíam igualmente, para quem os patrocinava, uma marca de distinção em termos de prestígio e uma engrenagem nas relações extremamente complexas entre as diversas instâncias políticas, morais e religiosas. Para que uma criança fosse aceita na creche, deviam ser preenchidas certas condições: seus pais tinham de ser casados, sóbrios e gozar de excelente reputação (MOZÈRE, 2013, p. 33).

Os problemas sociais são representados pela classe pobre, atendendo a população em geral, pensando no controle e manipulação com ideia de civilização, não levando em consideração o direito da criança na instituição educacional. Desse modo, à EI, atribui-se à função de participar das experiências e educação que as crianças trazem da família e, demandando ser visto como um conjunto de complemento e vivência, permitindo a expressão do conhecimento como parte da cultura infantil, a partir da experimentação e do conhecimento da criança. Em outras palavras, a infância precisa ser vista como o conjunto das experiências que as crianças vivenciam em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, localizá-las nas relações sociais, enfim, reconhecê-las como produtoras da história. Assim sendo, descrever a EI como o espaço destinado para o desenvolvimento da criança. Assim,

> As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período de infância, identificada aqui como condição de criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 16).

A EI foi destinada exclusivamente às funções de proteção e de amparo à criança. Nesse sentido, a EI assume o papel de desenvolver nas crianças a capacidade de socialização, bem como, auxiliá-las a ampliarem seu campo de conhecimentos. Nesse processo:

> A intencionalidade educativa nas referidas instituições de Educação Infantil deve assumir um caráter de premeditação de planejamento prévio com acompanhamento e avaliação. O que significa afirmar que vai muito além daquele encontrado na família ou em outras instancias educativas (OLIVEIRA, 2001, p. 39).

O sucesso da participação é que vai levar a eficiência da instituição, para formalizar o processo educativo. Ainda que a assistência à criança fosse de competência dos órgãos municipais durante esse período, era a sociedade que enfrentava o problema, por meio da adoção informal (MARCILIO, 1999). Constata-se, então, que não basta declarar um direito, é necessário, sobretudo, implementar políticas públicas que garantam o efetivo acesso aos direitos reconhecidos. O posicionamento na conquista para instituição educacional teve a participação dos movimentos dos grupos sociais e dos próprios trabalhadores da educação, visto que a EI se torna de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Kramer (1999, p. 137), com base nesse marco histórico na legislação, as políticas públicas de EI e as transformações foram tomando espaço no que se refere a formação dos educadores e a necessidade de uma política de atendimento educacional das crianças. A trajetória pela qual a Instituição de EI tem passado, não é só pela sua evolução e conquista no campo educativo, mas sim pela passagem do assistencialismo a educação.

> É relativamente recente conceber a creche como tendo uma tarefa principalmente educativa. Foi preciso todo um movimento histórico que possibilitou mudanças significativas na forma de conceber a criança, o modo como ela se desenvolve e as funções da família. A creche teve que superar a visão assistencialista com que era identificada (OLIVEIRA, 2002, p. 14).

Para Kishimoto (1988, p. 58), enquanto os formuladores das políticas públicas e os educadores não entenderem qual é a finalidade da EI, eles julgarão que todas as instituições educacionais estão pautadas como locais de assistência. A EI se torna a responsável por prestar os cuidados necessários ao desenvolvimento integral das crianças. Assim, com a diversidade de pensamento e conceito que constituem a EI, é preciso que o professor não a veja como um local de preparação para o ensino de escolarização, mas sim como um espaço de participação das crianças nas relações éticas e morais da sociedade. Para tanto, educa-se na diversidade, na diferença. Dessa maneira, a Instituição de EI tem uma função muito importante na construção da identidade e da autonomia de cada criança.

3.2 INFÂNCIA COMO SUJEITO HISTÓRICO-CULTURAL NA SOCIEDADE

Para melhor compreender este assunto, fez-se uma breve análise do pensamento do historiador francês Philippe Ariès (1981), “História Social da Criança e da Família”. Ariès é citado na maioria dos trabalhos que abordam a história da infância e da criança, pois coloca de

forma particular o contexto da história social da criança e da família, dos comportamentos e mentalidades da época. Ariès apresenta de forma bastante detalhada como se configurava a educação a partir do tempo medieval. Portanto, propõe-se nesta seção abordar sobre a história da infância na sociedade brasileira apontando elementos importantes para a compreensão acerca deste tema, considerando o contexto histórico, político e social no qual estavam inseridas, e enfrentando várias dificuldades com o passar dos tempos.

Conforme Ariès (1981), o conceito de infância está relacionado diretamente às mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, nas relações sociais e históricas na qual a criança está inserida.

> Como concepções de infância são construções históricas, em cada época predominam certas ideias de criança, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimentos ela deve apresentar. Para entender este processo, é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas. Tais concepções orientam ações diversas por parte do poder público e da iniciativa privada, conforme a camada social da população atendida (OLIVEIRA, 2012, p. 20-21).

Entende-se que o progresso de uma época ou período é sociocultural e constante. Compreender essa concepção histórica consolidando seu lugar na sociedade, implica conhecer a dimensão na literatura de seu percurso ao longo da história.

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 30).

A infância vai muito além de um conceito dos adultos referente a esta etapa da vida, é um momento de experiências e de desenvolvimento da criança, por isso a necessidade de se entender as representações de infância e considerá-las no contexto da EI. A infância não é um fato natural e espontâneo, ela está inserida historicamente, com necessidades e características culturalmente construídas. O modo como a infância era vista pelos adultos demonstra um sentimento fundamentado na estrutura social, política e econômica.

Portanto, a trajetória de significação de infância é própria à sua época, o que equivale dizer que a infância no período medieval não é a mesma infância concebida no final do século XVIII. Esse olhar ajudará a entender as dimensões sociais políticas adotadas pelo poder público

para atender à infância, uma vez que esta é considerada excluída em todos os sentidos, quer seja familiar ou econômico.

Conforme Ariès (1981), a ideia de infância, tal como a conhecida hoje, era impensada. Assim sendo, percebe-se a infância como uma fase da vida e a criança, especificamente, como sujeito, seja o adulto em miniatura na Idade Média, seja o ser social, sujeito de diretos, atualmente. Criança e infância, nesse sentido, são categorias historicamente construídas.

Segundo Ariès (1978), as crianças eram afastadas dos pais muito cedo, indo morar com outros adultos para ajudá-los nas tarefas e servir aos trabalhos, eram abandonados e submetidos a inúmeras violências, principalmente negros e pobres, eram criados e educados por famílias e ambientes desconhecidos.

Por volta do século XIX, passando para o XX, o tratamento com as crianças não era apenas como objeto de pesquisadores da Psicologia, Sociologia, Antropologia, ou outro ramo da educação. Somava-se a estes, aspectos do sujeito de estudo histórico, que com o tempo foi percebido de maneira diferente, demostrando falta de espaço na sociedade, com o intuito de compreender as mudanças que ocorreram na concepção de infância (OLIVEIRA, 2002).

Sarmento (2005), traz à tona discussões a respeito da Sociologia da Infância. Para o autor, a criança é um sujeito social e a infância um objeto sociológico através do qual é possível a observação da sociedade. Além disso, este campo da sociologia se constituiu e conquistou sua legitimação somente na virada para o século XXI, uma concepção sociológica que, diferente da biológica e da psicológica, identifica a infância como uma construção social e com representações historicamente construídas. Assim sendo, a infância é uma concepção da sociedade e está sujeita a modificações constantes, sempre que ocorrerem importantes transformações sociais. Portanto, observa-se neste período, a necessidade e desenvolvimento dos estudos da criança e de seus direitos legais.

De acordo com Sarmento (2005), a infância está submetida a uma diversidade de condições de existência das crianças, tais como classe social, etnia, raça, gênero, religião e lugar, não devendo ser concebida como uniforme. Também é identificada uma cultura própria da infância que define as crianças como sujeitos sociais cercados por práticas, artefatos, rotinas, valores e ideias que são produzidas e partilhadas entre as crianças (CORSARO; EDER, 1990).

Diversos movimentos no final do século XIX iniciaram ações, lutas e reivindicações contra os meios sociais, políticos, culturais e econômicos relacionados com a defesa dos direitos da criança e o combate à desigualdade social. Por sua vez, Delgado e Müller (2006) afirmam que a família e a escola estão no centro das instituições que estruturam estas normas e cuidam da educação da criança.

Quando se fala em infância, não se pode referir a esta etapa da vida como algo menos importante e sim como um conjunto de fatores que institui determinadas formações que incluem família e instituição educacional, que colaboram para que ocorra uma parceria em determinados modos de pensar e viver a infância. Segundo Kuhlmann Junior (1998, p. 22) assegura que "[...] o Sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]". Por isso, a importância de buscarmos diferentes compreensões sobre como se exprime a infância em distintos momentos e espaços e considerar que estas concepções se entrelaçam nos períodos da história, além de deixarem um legado para as compreensões atuais.

A opinião pública vem criando diferentes concepções para à infância, mas invisibiliza a realidade das classes menos favorecidas economicamente, assim não conhece a especificidade e complexidade que encerra o significado de infância. A infância, em muitos casos, é marcada por diversos problemas e dificuldades como abusos sexuais, mortalidade, fome, trabalho infantil, sendo causados por negligência do Estado, da família e da sociedade em geral. De acordo com Sarmento (2000, p. 1-2), ressalta-se que "as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças". O autor destaca ainda que "o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou pela ineficácia da justiça), pela doença, pelo desconforto, pela violência". Portanto, as questões que dizem respeito às problemáticas de vida das crianças e suas famílias, presentes em políticas, encontros, declarações, precisam ser ainda reconhecidas pela maioria dos países do mundo.

Entre os séculos XV e XVII, os colégios que antes eram asilos para estudantes menos favorecidos economicamente, fundado por doadores, foram os modelos para criação das instituições escolares. Conforme Ariès (1981), pela consignação definitiva de uma regra de disciplina, estabelecimento de ensino, vigilância, autoridade, hierarquia e enquadramento das crianças, dos jovens e adultos. Sendo assim, a escola toma o lugar que antes era ocupado principalmente pelas famílias, que diante das novas preocupações buscavam manter seus filhos mais próximos ao invés de mandá-los para lugares distantes e aos cuidados de outras famílias.

Essa mudança dentro da família e na sociedade traçou uma nova compreensão da infância, pois a partir desse período, as pessoas irão admitir que as crianças não estarão preparadas para enfrentar a vida adulta. Ariès aborda como a modernidade reconheceu as condições das crianças na sociedade e como novos sentimentos de infância, denominado "paparicação", não se limitavam apenas às crianças nascidas de famílias com maior poder financeiro, também com crianças de famílias de classes menos favorecidas sendo paparicadas.

Nesse caso, a inocência, a bondade e a graça das crianças se tornaram sua fonte de distração, as crianças passaram a ser tratadas como brinquedos ou animais de estimação para entreter a família.

> Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de "paparicação" – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÉS, 1981, p. 10).

Aos poucos, foi surgindo o significado da particularidade e atenção à criança porque ela passa a ser considerada diferente de um adulto e precisava de cuidados eficazes, além de uma educação digna para torná-la um bom sujeito, de acordo com Ariès (1978). No entanto, as mudanças das relações familiares com as crianças nunca mais foram as mesmas, pois ambas assumiram um outro papel na sociedade, ou seja, um novo entendimento de seus valores sociais, culturais e de sujeitos de direito conquistado.

A entrada das crianças na sociedade, por assim dizer, e a atenção à educação são questões do final do século XIX. Assim sendo, hoje, pode-se considerar a singularidade das crianças a partir de sua identidade, personalidades e características culturais e históricas. Assim, decorre na Modernidade uma intensificação de novas ideias sobre a infância por meio de estudos que desenvolvem novos saberes e entendimentos a respeito de práticas sobre como educar e conhecer as crianças. Essa compreensão produz outros modos de entender e atender a criança no âmbito familiar e educacional, que foram marcando as práticas da assistência à infância de diferentes momentos históricos e em diferentes contextos.

> A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. (KRAMER, 2006, p. 14).

Embora esse campo de desigualdades perdure há séculos, a partir de uma nova compreensão sobre a infância, a sociedade vem buscando mecanismos de combate à desigualdade por meio de programas sociais. Decorrente a essas questões, a formulação de leis de proteção para a criança foi extremamente importante para acabar com a exploração infantil e garantir diversos direitos.

Em vista disso, estabelece as diretrizes no campo das políticas públicas de atendimento a criança e adolescentes, para que todos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, independentemente da sua classe social. Entretanto, precisamos estar constantemente atentos para o cumprimento de leis que envolve os direitos das crianças em nosso país.

A promulgação da Constituição de 1988, que restituiu a democracia e promoveu a cidadania, garantindo direitos individuais e sociais, que serve de parâmetro para as demais legislações vigentes no país. A Constituição Brasileira, é inclusive, considerada uma das mais avançadas do mundo no que se refere a direitos e garantias fundamentais.

Nesse contexto, a partir da luta dos movimentos sociais que defendiam os direitos das crianças, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que é o documento que traz a Doutrina da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente como sujeitos de direito com proteção e garantia específica. Antes, porém, a CF estabelecera a família, a sociedade e o Estado como responsáveis pela formação e estruturação dos indivíduos, conforme dispõe o artigo 227:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Portanto, o ECA veio para regulamentar a CF, estabelecendo que a criança e o adolescente tenham os cuidados adequados. Entretanto, são grandes desafios enfrentados atualmente para o cumprimento da lei em relação a proteção e o direito da criança e do adolescente.

Em 1993, tem-se a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social, nº 8.742, que regulamenta e estabelece normas e critérios para a organização da assistência social em prol da infância, à adolescência e à velhice, o amparo às crianças e adolescentes carentes, a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência, entre outros que estão instituídos no documento. Com a implementação dessas e outras leis, o Estado assume suas responsabilidades sobre a assistência de crianças e adolescentes, considerados sujeitos de direitos.

Precisa-se constantemente refletir e buscar maneiras diferentes e adequadas de trabalhar com crianças para promover o seu desenvolvimento. Se hoje as instituições exercem sua função social, política e educativa, conforme determina a Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 (BRASIL, 2009), é porque há uma concepção histórica de direitos. Segundo Ariès (1981), as crianças

chegam a um espaço quase invisível e desde então, iniciou-se pesquisas sociais para que crianças possam ocupar um lugar de direito na sociedade. Houve uma mudança que interferiram na história e no conceito de EI. Mesmo com a elaboração de leis em prol da criança, percebe-se que ainda existem crianças em situações de desigualdade, desprotegidas, largadas à própria sorte, sendo que esse cenário se mantém há muito tempo.

Para Sarmento (2004), ainda que haja avanços no reconhecimento de seus direitos, a realidade das crianças é mais complexa. Segundo ele, a desigualdade social entre as crianças está cada vez maior, com a pobreza, a violência e tantos outros fatores. Destaca-se ainda que "o mundo da infância aparece invadido pela doença, morte e injustiça ou o mesmo é dizer, pela insuficiência dos cumprimentos dos direitos, pelo desconforto e violência". É necessário refletir e buscar maneiras diferentes e adequadas de trabalhar com crianças para promover o seu desenvolvimento. Se hoje as instituições exercem sua função social, política e educativa, conforme determina a Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 (BRASIL, 2009), é porque há uma concepção histórica de direitos.

Garantir o direito de todas as crianças, estabelecendo ajuda e participação com família e de envolvimento das crianças é um desafio e uma urgência perante a esse tempo associada a crise, promover uma efetiva proteção das crianças contra a fome, o abandono e a violência. Tudo isto constitui um dever político, social que tem sido proposto pelos movimentos transformadores, os quais mostram indignação não apenas a promessa de décadas dos direitos não estar consolidada, apesar de se ter percorrido um caminho com progressos, mas também de retrocessos constante das crises contemporâneas.

A educação na sociedade brasileira foi um elemento muito importante para a construção de políticas para a infância, pois foi através de diversos fatores culturais, momentos históricos que influenciaram na forma de perceber a criança, suas necessidades. Assim, é preciso estudar a história das crianças para se compreender a forma como nos dias de hoje são tratadas, o espaço que adquiriram, as leis que as defendem, tudo sendo um processo histórico, durante todo o período.

3.3 BREVE EXPOSIÇÃO DA FAMÍLIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A trajetória histórica social da família destaca as transformações que tiveram influência direta sobre a famílias e seu início é ora como resposta do Estado para amenizar enfrentamento da sociedade, ora como conquista de movimento que surgem ao longo da história do Brasil.

Várias mudanças ocorreram nas famílias no século XX devido ao crescimento da população no Brasil, seguido do desenvolvimento da urbanização, avanços tecnológicos e industrialização. Isso acarretou a intensificação da desigualdade e o empobrecimento da população do campo, êxodo em massa de trabalhadores do campo para as cidades, gerando a necessidade da inserção da mulher no mercado de trabalho. Esse fato contribuiu para alterar a rotina familiar, especialmente no cuidado e educação das crianças, trazendo uma nova configuração para a família atual e que passaram a ser compartilhados com a Instituição de EI.

> Com o tempo, o crescimento urbano e industrial fez aflorar na sociedade uma nova função da mulher. A dona de casa e cuidadora dos filhos passam a ocupar espaço como operária, doméstica, funcionária pública e comerciaria. Em decorrência disso, ampliam-se a necessidade e a procura por instituições, que acolham as crianças pequenas durante a jornada de trabalho de suas mães (MARQUES, 2005, p. 28).

Esse conhecimento era limitado aos costumes e normas. Com o passar dos tempos, a sociedade foi avançando e chegou a Revolução Industrial, houve uma reorganização das comunidades e das famílias. Bujes (2001) ressalta sobre o processo de atribuição entre família e EI:

> Durante muito tempo a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto com os adultos com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período da história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e a comunidade da qual estas faziam parte. Isto nos permite dizer que a Educação Infantil, como nós conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história (BUJES, 2001, p. 13).

Esse processo está ligado à trajetória da mulher na sociedade, principalmente ao trabalho feminino. Entretanto, evidenciou-se o início da instituição escolar, quando houve a necessidade do processo educativo, voltada para as crianças, originando-se novas configurações familiares.

Haddad (1997, p. 71) coloca quanto ao surgimento das Instituições de EI se dar paralelamente ao avanço do modelo de família, considerado “exclusivo na responsabilidade sobre cuidado e educação da criança pequena”. Por sua vez, Campos (1989) também ressalta que a educação da criança proporciona à questão da família e aos direitos da mulher, e que em nossa sociedade a responsabilidade pelos cuidados e educação da criança é preferencialmente da mãe. Nesse entendimento, promoveu-se uma reflexão e discussão sobre essas duas instituições e suas diferenças. A família e a EI se constituíram no meio da sociedade, com a mesma finalidade de educar e cuidar das crianças. Portanto, são partes importantes no contexto histórico social e cultural. Não se pode compreender as Instituições de EI e as famílias sem considerar o contexto social em que estão inseridas.

Nesse sentido, as creches surgiram com a necessidade de um local para as crianças serem educadas cuidadas, enquanto suas mães trabalhavam. Dessa maneira a creche assumiu várias funções, vindo ao encontro das demandas da mãe que trabalhava fora de casa e não tinha onde deixar seus filhos, como atribuição educativa, e principalmente como possibilidade de prevenir à violência e mortalidade infantil.

> As mudanças sociais e econômicas, causadas pelas revoluções industriais do mundo todo, e a entrada dos homens e mulheres no sistema produtivo das fábricas, fez ver toda a situação de miséria e falta de higiene das crianças que ficavam sozinhas em casa. Ao mesmo tempo o desenvolvimento tecnológico possibilitou o controle das epidemias e o controle da mortalidade (CAMPOS, 1989, p. 10).

Kuhlmann Junior (2000, p. 12) afirma que as creches foram para os pobres “um meio para promover a organização familiar e, por isso, sempre se colocou complementar a ela”. A creche seria solução para diminuir a violência doméstica e mortalidade infantil e suprir a necessidade das mulheres trabalhadoras. Em resposta, resultaram conquistas legais para a educação das crianças de zero a seis anos de idade. Destacam-se a CF (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), como já mencionado. Nessas, os termos “creche e pré-escola” passaram a ser denominados como “Educação Infantil”, ~~a~~ primeira etapa da Educação Básica, caracterizando um vínculo único, o educacional. Com isso, surgiram novas concepções de infância, criança e educação. O Artigo 226 da CF afirma que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, e para o Artigo 19 do ECA (BRASIL, 1990), “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família e, excepcionalmente, em família substituta assegurada a convivência familiar e comunitária”. Desta maneira, definiu-se a EI como o espaço destinado para o desenvolvimento da criança.

> As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período de infância, identificada aqui como condição de criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 16).

Com a existência da instituição infantil em um ambiente coletivo, a parceria consolida-se do ponto de vista legal a partir de definição enquanto direito da criança e das famílias e um dever do Estado. Mesmo sendo instituições diferentes, é importante que a família e a Instituição de EI mantenham um bom relacionamento entre si. Contudo, a instituição escolar vai muito além do que simplesmente um espaço educativo, precisando que haja participação entre uma e outra e que o foco seja sempre a criança. Com esse entendimento, a valorização da família na sociedade contemporânea deve ser compreendida como um espaço privilegiado de formação humana. É na família que ocorrem as primeiras relações sociais, assim sendo, ela assume a função fundamental no processo de educação das crianças.

Estas mudanças influenciam o estatuto da criança na sociedade, em que estas crianças se modificam, interpretam e se posicionam, tendo em vista que o "[...] reconhecimento das particularidades da criança está na compreensão de seus processos peculiares de apreensão do mundo, o que significa não apenas reconhecê-la como alvo de uma ação educativa, mas sim, assumi-la como sujeito dessa ação" (CARVALHO, 2013, p. 31).

A família passou a se organizar em torno da criança, tal feito, tirou a criança do anonimato, atribuindo-lhe um valor insubstituível. Definitivamente, tratou-se de uma revolução afetiva, educacional e psicológica (ARIÈS, 1978, p. 16). Assim sendo, pode-se compreender o início de uma relação entre ambas as instituições. Dessa forma, os acontecimentos históricos ocorridos na sociedade possibilitam a participação do fazer juntos. Nesse caso, as transformações e conquistas, na constituição de uma e outra estão inseridas em um mesmo espaço e grupos de acontecimentos na sociedade. Sendo assim, é indispensável que esse atendimento seja buscar contemplar os direitos da criança, conforme exposto no documento "Critérios para uma creche que respeite os direitos fundamentais das crianças" (BRASIL, 2009).

A importância desses momentos para a construção do relacionamento se dá pelo fato de poderem estar interagindo ambas as instituições. Segundo o referencial curricular para a EI:

> É possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas. Não só as questões culturais e regionais podem ser inseridas nas programações por meio da participação de pais e demais familiares, mas também as questões afetivas e motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico (BRASIL, 1998, p. 78).

Mesmo que as funções da família e EI sejam diferentes, existem responsabilidades e propósitos comuns e a participação e envolvimento de parceria no cotidiano entre ambas, essas podem fazer do trabalho pedagógico e complementar-se, facilitando o processo de desenvolvimento da criança.

De acordo com Marques (2005, p. 136) “aquilo que é vivido pelas crianças na EI tende a deixar marcas em suas ideias e sentimentos, em suas ações e interações, contribuindo para que assumam ou não um compromisso com a mudança social”. Portanto, podemos afirmar que as relações entre ambas as instituições são fundamentais para o processo de desenvolvimento integral da criança e nesse contexto, elas têm a função de desenvolver uma boa convivência, mesmo com suas divergências em estabelecer essa relação devido as mais diversas circunstâncias.

3.4 RELAÇÃO FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO LEGAL E SOCIAL DA CRIANÇA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Durante muito tempo o atendimento à criança foi pautado na concepção assistencialista, sendo vista como necessidade de ajuda para o cuidado da criança e apoio às famílias. Nesse sentido, Bujes (2001) destacou que o surgimento das creches e pré-escolas é o resultado de mudanças econômicas, políticas e sociais, e transformações institucionais nas famílias. Conforme Marques (2005, p. 7) “soma-se a isso, um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e sobre como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências do conjunto social”. Contudo, conforme o crescimento da população, a existência da instituição escolar se fez necessária e nasceu de uma exigência à família, na busca de soluções para as dificuldades relacionada ao cuidar e educar da criança.

Conforme a transição pela qual a Instituição de EI percorre na sociedade, as formulações de leis no Brasil foram extremamente significativas para representar a relação da família. O termo Educação Infantil descrito na CF (BRASIL, 1988), dando origem ao termo Instituição de EI, com significado importante na literatura, favoreceu como delineamento da Educação Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394/96 e outras leis do

Estado e Município. Tais leis foram importantes para a EI, também conhecida como Creche ou Jardim de Infância. Essas legislações permitiram conquistas para a educação da criança de zero a seis anos de idade que, até então, eram concebidas como apoio assistencial advindo de lutas de movimentos e de várias organizações sociais.

A partir da década de 1980, quando o interesse passou a especialidade público e educativo, buscando superar o caráter assistencialista presente nas políticas sociais da família, resultaram em conquistas legais para a educação das crianças. Portando a Instituição de EI, no início, não era obrigação do Estado, muito menos o acesso e atendimento às crianças. Em relação a legislação e a política nacional para a EI, evidência que:

> [...] os avanços na legislação levantam desafios que, na verdade, não são conquistados da noite para o dia. Um primeiro passo, com certeza, diz respeito a mudanças de concepções, crenças e valores que não se transforma de uma hora para outra. [...] Essas concepções dizem respeito não só à criança, seu desenvolvimento e educação, como também ao papel do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002, p. 35).

Consequentemente, levando em consideração como modificar esses problemas, os direitos humanos foram promulgados oficialmente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Porém, somente em 1997 o Brasil estabeleceu uma Instituição de Nível Superior para proteger os direitos humanos. Sendo assim, foi criado o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), órgão responsável pela defesa dos Direitos Humanos e em atender as necessidades da infância e da formulação de políticas de integração dessas classes à sociedade.

A importância relacionada à criança ganhou visibilidade a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959. Esse documento é composto por princípios que abrangem a especificidade da faixa etária e garantem direitos de proteção particular e direitos especiais, considerando a criança prioridade absoluta e sujeito de direito, o que por si só é um avanço legal. Em nível internacional, foi reconhecido pela primeira vez o direito de atenção especial às crianças.

Conforme Soares (1997), não é apenas um conjunto de princípios gerais, mas significa um progresso em relação às legislações anteriores. O Direitos das Crianças reconhece a individualidade de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Já para Marcílio (1998), a exploração e o abuso de crianças deveriam ser ativamente combatidos, atacando-se suas causas, ficando claro que as crianças são sujeitos de direitos.

Ainda, inúmeros autores destacam a CF (BRASIL, 1988) como marco histórico de conquista dos direitos das crianças, salientando que em sua proposta as alterações foram consideradas avanços para as crianças de zero a seis anos. Pela primeira vez na história, a CF responsabilizou o Estado pela educação das crianças e dos adolescentes, juntamente com a família e a sociedade.

A Educação Infantil foi definida na CF (BRASIL, 1988) como a primeira etapa da educação básica e fortalecida com a articulação da creche e pré-escola. Assim, havia um movimento favorável para as conquistas na área da EI:

> [...] a mudança de discurso ocorrida no âmbito dos espaços ocupados pelas feministas, como o Conselho Estadual de Condição Feminina de São Paulo e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, e nos espaços educacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – a ANPED e as Conferências Brasileiras de Educação-CBES. As lutas deslocam-se das ruas e das praças e ocupam espaços mais formalizados dos Conselhos, das associações, dos sindicatos, das universidades, dos parlamentos e dos órgãos oficiais das novas administrações (CAMPOS, 1999, p. 123).

A partir da CF (BRASIL, 1988), algumas leis e decretos foram criados para garantir que a criança seja respeitada em seus direitos. Um deles foi o ECA (BRASIL, 1990), com o propósito de orientar a proteção integral da criança e do adolescente como sujeito de direito protegido pela lei. Enfatizando a responsabilidade do Estado pela EI, o Artigo 53 dispõe: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1990). Além disso, o Artigo 22 traz as obrigações da família quanto ao seu dever: "Aos pais completem o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais". É possível perceber como as famílias também são responsabilizadas pelo educar e cuidar das crianças.

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) desenvolveu uma importante função na luta e conquistas das crianças e famílias no Brasil. Por meio dele, argumentou-se que a creche é um direito da criança e não somente da mãe que trabalha. Porém, se por um lado na década de 1990, o movimento relacionado à educação da criança no país viveu conflitos e lutas pela implantação dos direitos sociais, por outro lado, as reformas do papel do Estado o desresponsabilizaram das questões sociais, dentre elas, a EI.

Em 1994, começou-se a pensar a Lei de Diretrizes e Bases que foi aprovada em 1996. Com a atual LDB (BRASIL, 1996). Assim, entre 1988 e 1996, as concepções de criança e de EI mudam de maneira significativa no Brasil, ao menos no âmbito legal. Já no artigo 2º da LDB, passou a ser compreendida como a educação sendo direito de todos e dever do Estado e da

família. Cabe aos pais, na idade própria, matricular seus filhos na rede escolar. Por sua vez, o Estado tem a responsabilidade de oferecer vagas e condições adequadas de ensino. No entanto, a mudança do papel do Estado o livra de responsabilidades das questões sociais, dentre elas a

> No Brasil, mesmo com o consenso estabelecido desde o movimento pré-constituíste (1987) sobre a importância social e o caráter educativo das instituições responsáveis pela educação da criança de 0 a 6 anos de idade, não temos conseguido ainda viabilizar um funcionamento razoável destes serviços (ROCHA, 1999, p. 12).

Há, portanto, desigualdades de acesso no cenário brasileiro, a despeito da importância da EI para as crianças e suas famílias. Nesse sentido, Campos (2005) e Rosemberg (2005, 2008) afirmam que as famílias de menor renda e constituídas por pessoas negras têm menos acesso ao atendimento público de EI e, quando elas o têm, geralmente é nos estabelecimentos de pior cuidado. Ainda, uma das recomendações no debate sobre uma política para a família dizia:

> As políticas de Educação Infantil não podem estar isoladas de uma política mais global para a família, política ainda inexistente no Brasil. Numa visão mais integral da criança pequena, a família desempenha um papel insubstituível, devendo voltar-se a ela políticas de emprego, de renda, de assistência, de saúde. As políticas de creches devem se adequar à realidade e à situação das famílias, considerando seu nível de renda, emprego, habitação, transporte e todas as necessidades humanas básicas. Esta política deverá acompanhar uma política de creches (BRASIL, 1994, p. 12).

Outro debate traz que "É de fundamental importância a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para que sejam implementadas novas ações para a Educação Infantil" (BRASIL, 1994, p. 14). Porém, mesmo seguido de debate durante quase uma década, o texto da LDB aprovado pela Câmara dos Deputados do Congresso Nacional não incluiu todas as reivindicações.

De acordo com Rosemberg (2005, p. 64) "A aprovação da LDB e sua implantação ocorrem em um novo momento histórico, quando se alteram a concepção de Estado e de política social". Na EI, as conquistas propostas para as crianças de zero a seis anos de idade presentes na CF (BRASIL, 1988) foram mantidas e acrescentou-se a EI como primeira etapa da Educação Básica.

> [...] primeiro, agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério no nível médio e como meta a formação em nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na Educação Infantil, respeitando a opção das famílias, ou seja, sem o caráter obrigatório que caracteriza o Ensino Fundamental; e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré-escola, esta última dirigida às crianças entre 4 e 6 anos de idade. A legislação também determinou que os municípios devem, prioritariamente, atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (CAMPOS; FÜLGRAFF; WIGGERS, 2006, p. 2).

Por sua vez, essas conquistas no campo são reafirmadas:

> Esse dispositivo torna evidente o reconhecimento da Educação Infantil como etapa específica da formação humana com base na ideia de educação como processo contínuo, que se inicia a partir do nascimento da criança. Decorre daí que, além dos três anos previstos para a pré-escola, incluem-se o atendimento em creches às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, ampliando a Educação Infantil para seis anos de escolarização, antecedendo o ensino fundamental, numa linha de continuidade (VIEIRA, 1998, p. 91).

A Lei LDB traz uma definição quanto à caracterização das idades das crianças e a formação e regulamentação de professores da EI para sua atuação. Com essa determinação legal, a responsabilidade do Estado começa com crianças de zero a três anos de idade na Creche, não sendo obrigatório, ou seja, de preferência da família. Por sua vez, crianças a partir de quatro anos de idade devem obrigatoriamente ser matriculadas em uma instituição escolar. Por sua vez, a responsabilidade do setor público ficou a cargo de oferecer as vagas na EI, o qual enfrenta graves problemas atualmente com falta de vagas para a população dessa faixa etária. Já os professores devem ter formação mínima de curso de magistério no nível médio ou formação em nível superior. A legislação também determinou que os Municípios devem atender principalmente a EI e o Ensino Fundamental.

Vieira (1998) ressalta que a aprendizagem se inicia com o nascimento e continua ao longo da vida e estes são princípios presentes tanto na Política Nacional de Educação Infantil (1994) quanto na LDB/96. Isso inclui desde os cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados mediante estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado (UNESCO, 1990, Art. 5º). Diante disso, reconhece que a base da educação começa na família, desde seu nascimento, e como complementaridade, a escola têm atribuição de compreender esse processo e dar continuidade, não ignorando o aprendizado adquirido pela família, visto que, a escola e a família são instituições diferentes, mas com papéis importantes no desenvolvimento da criança.

Nesse entendimento, o currículo da EI necessita ser visto como um conjunto de complemento em experiências, onde a família participe do Projeto Político Pedagógico escolar e sejam capazes de avançar, de modo que sejam representantes dos conceitos das propostas educacionais, assim compartilhando suas responsabilidades, destinado ao atendimento as crianças e famílias. Outro documento é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998 pelo Ministério da Educação. Esse documento relata que a Instituição de EI tem o dever de atender o desenvolvimento da criança, oferecer a ela aprendizagens significativas sem a antecipação de conteúdos previstos para o ensino fundamental.

Constata-se que, embora a legislação brasileira tenha evoluído em termos de direitos das crianças, o quadro atual da EI sinaliza o quanto é preciso avançar em relação à consolidação dos direitos de uma EI de relevância a todas as crianças e suas famílias. Dentre os desafios a serem assegurados para a sociedade brasileira, incluem-se ampliação e melhoria do atendimento às crianças de zero a cinco anos; melhoria na formação profissional e criação de políticas públicas adequadas ao enfrentamento às desigualdades sociais.

3.5 CONTEXTUALIZAÇÃO NA PANDEMIA: O AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR

No Brasil, as medidas de isolamento social referentes à pandemia COVID-19 tiveram início em marco de 2020. Com essas medidas, houve, em primeiro momento, o cancelamento das aulas em situação de saúde pública (BRASIL, 2020), seguido pelo retorno gradual às atividades, primeiro de forma remota. Por consequência, provocou alguns aspectos pedagógicos de caráter emergencial, assim como os possíveis impactos econômicos que afetaram diretamente as instituições de ensino e a legislação vigente que orientava as medidas tomadas para a regulamentação do ensino remoto e tudo o que o envolve.

Tornou-se inevitável encontrar meios para interação da escola com as famílias, pois o ambiente estudantil ficou centrado em espaço doméstico, haja vista que as aulas remotas e o uso das plataformas digitais foram um dos meios para essa substituição de aulas.

> Esse movimento foi observado inicialmente em instituições privadas. A pressão de familiares, clientes que pagam por “aulas” foi imensa e as instituições viram-se obrigadas a planejar e iniciar formas de atendimento não-presencial, com uso de tecnologias digitais. Rapidamente, o ensino remoto alcançou todos os níveis da Educação Básica e do Ensino Superior. Em seguida, essa lógica mercadológica chegou ao setor público (ANJOS; PEREIRA, 2021, p. 7).

Da mesma forma, sabe-se que muitas famílias não possuem meios tecnológicos para tal prática virtual, além de outras questões sociais - que necessitam ser repensadas e discutidas, e não estão preparadas para ajudar seus filhos nas tarefas, pois os membros da família possuem outras ocupações. Portanto, as famílias encontravam-se vulneráveis e foi necessário buscar formas, ajustes e estratégias para possibilitar a interação com prudência para não invadir sua privacidade.

Identifica-se de imediato a necessidade de repensar as políticas públicas para as famílias que carecem de condições práticas de sobrevivência, já que, diante de tantas limitações, elas dependem principalmente do espaço da instituição de EI para amenizar as dificuldades na educação e cuidados de seus filhos, além tantas outras necessidades, como a alimentação.

Muitas das experiências, indagações e dúvidas têm trazido inquietações referentes à importância da participação da família e da escola. Nesse momento, em que estas medidas apontaram para o ajuste para se adaptar a diferentes situações, buscar inovação nas práticas educativas, refletir sobre condições confortáveis, reintegrar e considerar ideias coletivas, para que assim, fosse possível trabalhar em parceria. Portanto, o ambiente escolar deve ser acolhedor, visando complementar o ambiente familiar.

Assim sendo, é preciso compreender a relação existente entre família e escola, principalmente neste cenário, no qual ambas as instituições não esperavam vivenciar um período de isolamento social, tornando este um desafio repleto de inseguranças e problemas emocionais. Diante disso, há a necessidade de um olhar atencioso para essas instituições e as transformações que ocorrem nos processos educativos, além de ser indispensável a compreensão de que o ambiente de relações precisa ser acompanhado entre os dois espaços das instituições.

Os documentos oficiais como o ECA e a LDB garantem o direito de articulação das famílias com a escola, bem como o acesso dos pais e sua participação na elaboração das propostas pedagógicas da Instituição de Ensino. Para auxiliar as escolas neste processo de planejamento, o Ministério da Educação (MEC) criou os eixos da EI, sendo um deles o movimento e a brincadeira que trabalha com uma linguagem que possibilita que as crianças atuem no meio físico e interajam com as pessoas por meio de suas expressões. Portanto, é necessário que o currículo das instituições de EI seja pensado e diversificado para que a tenha contato com as diferentes formas de aprendizagem e como eles são importantes para que as crianças tenham uma formação integral. Assim, fica evidenciado que muitos são os entraves encontrados nesta relação em que as pessoas estão separadas fisicamente, tornando-se mais relevante a parceria família-escola em favor das crianças.

Conforme Dussel (2017, p. 107), “é importante o fortalecimento da discussão referente à escola, envolvendo um trabalho [...] com professores as famílias os estudantes experimentando e expandindo novas formas de fazer escola nessas condições”. Então, importa reafirmar a urgência de incluir nas agendas de debate das políticas públicas os temas Educação Infantil, direitos das crianças e políticas de apoio às famílias.

Para a realização e continuação do ensino durante a pandemia, o CNE aprovou em 06 de outubro de 2020 a validade do ensino remoto até o dia 31 de dezembro de 2021. O prazo foi estendido e as redes de ensino puderam substituir as aulas presenciais por atividades remotas até essa data. Por sua vez, o Projeto de Lei 02949/2020 dispõe sobre a estratégia para o retorno às aulas no âmbito do enfrentamento da COVID-19, planejamento e destinação de recursos financeiros, poderemos cogitar prever cenários de retorno.

Contudo, o maior desafio a ser enfrentado reside na “criação de políticas públicas que atendam a necessidades de diferentes realidades e transforme as novas modalidades educacionais em espaço de luta e transformação social, cultural e política do ser humano” (BATISTA; SOUZA, 2016, p. 15), provocando questionamentos quanto à garantia do direito à educação. Demanda-se, neste sentido, que o diálogo esteja presente para os desdobramento e desafios relacionados às dificuldades para respeitar as especificidades da educação de crianças de zero a cinco anos. Para tanto, faz-se necessário o comprometimento com o outro, com suas especificidades e, confiar na capacidade da criança, buscando estabelecer vínculos entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998). De fato, por mais inovador que seja essa modalidade educacional de comunicação e educação a distância, ela jamais seria capaz de substituir a presença do professor e aluno em suas dinâmicas de conhecimento humano de valores coletividade socialização, de interação com o outro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) são normativas que precisam ser seguidas e surgiram para orientar o planejamento curricular das escolas. Tal documento propõe a organização por eixos de interações e brincadeira. Dessa forma, é necessário entender que a criança deve ser o eixo do planejamento, ocupando papel presente e central na construção de seus conhecimentos, e que através das experiências e relações cotidianas se constitui como sujeito. Assim, salienta-se a importância da brincadeira no processo de aprendizagem da criança, além de trazer como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e educar, visto que são elementos que devem caminhar juntos pois são parte integrante na EI. Sendo assim, compreende-se que as instituições educativas não consistem apenas no ensino pedagógico e precisam criar condições colaborando efetivamente para o desenvolvimento da criança, fornecendo uma educação de qualidade.

Criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12). Considerando tais dimensões, é de fundamental importância que a EI busque compreender e perceber as especificidades, individualidade da criança e ajudá-la em todos os aspectos e necessidades e, portanto, devem ser considerados para a sua formação integral. Logo, é indispensável que o professor reavalie suas concepções e práticas pedagógicas, mediando e interagindo com as crianças em prol do seu desenvolvimento.

O Cuidar e o Educar fazem parte essencial das instituições educativas, o RCNEI (1998, v. 01), corrobora que o cuidar envolve questões afetivas, biológicas, como alimentação e cuidados com a saúde e higiene da criança, e que não há como ter educação se não há cuidado, ou seja, o cuidar é parte integrante da educação. Portanto, é função da instituição de EI fornecer condições para esse desenvolvimento, sendo necessária que as atividades sejam devidamente planejadas, e significativas a fim de que a criança possa sentir segura e acolhida.

Desse modo, para que haja uma participação entre a família e instituição educativa, faz-se necessário que a família tenha confiança em sua proposta pedagógica, bem como é sua função estabelecer a comunicação com os responsáveis familiares. Questionamento, dúvidas de onde e como estão as crianças enquanto as escolas estão fechadas.

> De um lado, se encontram as preocupações com os vínculos construídos com as crianças desde bebês e, de outro, a impossibilidade do atendimento diário em um equipamento que, além de ser um espaço de educação e de cuidado, se constitui como lugar de proteção para muitas crianças que são vítimas de muitas mazelas em seus contextos de vida (ANJOS; PEREIRA, 2021, p. 2).

Tais ideias nos permitem compreender por que a suspensão do atendimento diário na EI impacta a vida das famílias. Em uma Pesquisa Datafolha encomendada pela Fundação Lemann e Instituto Natura (PESQUISA, 2021), foram entrevistadas 1.315 responsáveis por mais de 2.100 crianças e adolescentes (quatro a 18 anos) matriculados na rede pública ou fora da escola, de todo o Brasil. Tal investigação revelou que, de acordo com os pais e responsáveis, as crianças ou adolescentes tiveram alguma mudança de comportamento durante a pandemia, como ganho de peso ou sentimento de tristeza e medo, perdendo o interesse pela escola. Entre os que ficam sozinhos em casa, são mais altos os índices dos que passaram a dormir mais, ficaram mais quietos ou têm mais dificuldades para dormir.

A pesquisa afirma que a instituição de EI é praticamente uma assistência às famílias na função do dia a dia de educar e cuidar das crianças. Sem atendimento nestas instituições, muitas crianças não têm as condições necessárias pela falta de alimentação e pela ampliação dos riscos a sua proteção, ficando mais expostos a situações de agressão. Evidencia-se que durante a pandemia da COVID-19, as crianças passaram o dia na casa, na companhia dos avós ou responsáveis. Entretanto, muitos permaneceram sozinhos no local ou apenas com irmãos, sem adultos em sua presença. Além disso, destaca que as atividades das crianças em casa foram, muitas vezes, estiveram relacionadas com videogame ou celular com mais frequência do que antes da pandemia, além do aumento das horas em frente da televisão.

Não há dúvidas que a não frequência cotidiana às instituições de educação, em especial as voltadas às crianças de zero a seis anos, tem implicações na vida das crianças e das famílias, principalmente em um país com tamanha desigualdade social e econômica como o Brasil. De acordo com Rinaldi (2016, p. 89), “O grande valor a ser alcançado é a informação, a comunicação (…), formativa e inclusiva, de modo que ninguém seja excluído dela e na qual todo mundo trabalha junto para encontrar soluções alternativas”.

A questão é desafiadora e demanda colocar as práticas educativas durante a pandemia sob atenção. Contudo, entende-se a importância da pesquisa científica para servir de aporte teórico, e para a construção como sujeitos de força na luta por uma educação de qualidade. Sendo importante neste momento fazer juntos, estabelecendo a participação da instituição familiar e instituição educativa nas decisões, retomando que o centro das atenções seja sempre a criança.

3.6 A FAMÍLIA E A COMUNIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Observa-se que é comum ouvir das famílias que a instituição escolar nem sempre está aberta para o diálogo quando a família deseja participar ativamente da construção das ações pedagógicas junto a seus filhos. Algumas instituições até escutam os familiares com respeito, mas continuam sem envolvê-los em mudanças relacionadas à participação em conjunto na ação do professor. Entretanto, muitas vezes existe um projeto pedagógico em andamento no qual as crianças e famílias precisam se adaptar a ele.

Entende-se que quando os valores da escola se ajustam com os valores da família, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorrer com mais facilidade. No entanto,

quando ambas as instituições - escolar e familiar - têm vínculos culturais diferentes, provoca dificuldades de adaptação nas crianças. Assim sendo, as ações isoladas não surgem efeito. É preciso que o trabalho seja realizado em conjunto, onde a família e comunidade participe em harmonia de uma educação de qualidade baseada na igualdade de direitos.

Por isso, ambiente escolar deve estar aberto para acompanhar o avanço da vida e suas novas configurações familiares, buscar auxiliar a comunidade e a famílias com propósitos claros de criar uma relação de confiança na construção do conhecimento para que todos possam fazer parte do processo de educação. Portanto, os representantes compostos pela escola e comunidade, por meio de uma gestão democrática, foram concebidos com a finalidade de aproximar família, comunidade e escola, para que todos possam participar de forma dinâmica da garantia dos direitos das crianças, criando um espaço de relações e participação. Para Malaguzzi (1999), não é possível essa separação de família e comunidade, pois são elementos dos mais importante na educação para o desenvolvimento da criança.

Por certo, é relevante a compreensão do significado de família na CF (BRASIL, 1988), em seu Artigo 226, Parágrafo 4º, onde mostra: “Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais ou descendentes”. Igualmente, o ECA (BRASIL, 1990), no Artigo 25, prescreve: “Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”. A família, entretanto, também compreende parentes próximos como tios, tias, avôs, avós, primos, primas, entre outros que fazem parte de da convivência com a criança. Estes atores necessitam ter conhecimento sobre a importância da sua presença em todos os momentos da vida da criança. Sendo assim, deve-se garantir a interação de todos esses atores que compõe uma família, uma vez que é na família que as relações sociais se estabelecem, ou seja, são instituições que influenciam diretamente no desenvolvimento da criança.

No século XXI, a escola enfrenta dificuldade de renovação, pois lida, muitas vezes, com práticas educativas tradicionais e, além disso, novos valores têm influenciado consideravelmente a visão de muitos sobre o que de fato é a família.

> A formação permanente dos professores inicia a partir daquilo que os próprios educadores produzem, acreditando que as competências educativas nascem da interação com a prática educativa e com as crianças - e quem está com elas - são os primeiros produtores de cultura da infância. Todos os adultos e as crianças são vistos como seres criativos, capazes de gerar aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008 p. 120).

Assim como a família deve se preocupar e acompanhar cada fase da criança, a instituição educativa também passa por diversas fases em virtude das diferentes idades de criança que por ele é assistida nesta comunidade. Portanto a participação da comunidade já se mostra como elemento presente e necessário para o planejamento pedagógico ou outros componentes educativos.

> Uma escola sem muros, isto é, conectada com as crianças e a cidade onde está localizada - com as diversas organizações políticas, sociais e culturais e, de modo especial, com as famílias. Esta é uma proposta pedagógica enraizada em uma cultura transparente, que considera o entorno físico e social como um parceiro na construção dos processos de conhecimento (BARBOSA; HORN, 2008 p. 118).

Em um ambiente escolar, em que a própria família não participa ativamente dos PPP, fica evidente sua ausência, ignorando as contribuições e participação ativa da família e comunidade. As instituições de EI necessitam estar abertas às solicitações e necessidades da família e comunidade, caminhando juntas para desenvolver o projeto educacional. A necessidade desta cooperação é fundamental para desenvolver o sentimento de pertencimento, como apontam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

> As relações cooperativas e colaborativas entre Gestores, profissionais e famílias, de maneira sensível, respeitosa e de comunicação recíproca, contribui com as crianças, reforça seu sentimento de pertencimento, sua segurança e consequentemente sua aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 55).

Contudo, é nestes ambientes de parceria que ambas as instituições se complementam em suas especificidades e em sua participação para o desenvolvimento da criança. Quando ambas as instituições desenvolvem comportamentos de troca de experiência e diálogo, estabelecem uma troca de informações referente ao olhar da professora com a criança sobre o que fazem juntos na escola, e isso gera confiança na família para sua contribuição e participação. Assim como, nos parâmetros destinados ao gestor da Instituição de EI:

> Prever no Projeto Pedagógico e nas jornadas de trabalho, espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das crianças e famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização, a relação efetiva com a comunidade local e a constituição de mecanismos que garantam a gestão democrática e os saberes da comunidade, em conjunto com os Professores e profissionais de apoio da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 55).

Tomando a proposta educacional de Reggio Emilia[2] como parâmetro de análise, uma vez que a participação da família é intrínseca nesse projeto (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), compreende-se que é importante uma inversão no papel dos adultos e das crianças quanto ao ouvir e o falar: em vez do professor falante, temos o professor que aprende a escutar as crianças. O "escutar" se dá através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens. Por isso, é fundamental participar e ser parte, sentir-se integrante e responsável dos acontecimentos presentes e futuros. Ao menos neste ponto específico, percebe-se uma aproximação com o que propõe os parâmetros destinados ao professor: "Ficar disponível para ouvir e atender, quando cabível, solicitações, sugestões e reclamações da família e comunidade escolar, em conjunto com os profissionais da Educação Infantil" (BRASIL, 2018).

A família, a comunidade e o ambiente escolar têm uma função muito importante na educação e cuidados da criança na EI. Nesse sentido, foi instituído oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Dia da Família na Escola, que é comemorado no dia 15 de maio (SILVA, 2021). É uma data que enfatiza a importância da participação da família na escola para desenvolvimento da criança.

Essa data foi criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), com determinação emitida na Resolução 47/237, de 20 de setembro de 1993, foi determinado, em Assembleia Geral, e comemorada pela primeira vez em 1994. Isso resultou na Resolução 44/82, de 9 de dezembro de 1989. Portanto, foi baseado nessa preocupação com a família que a ONU propôs, ainda na década de 1980, a criação de um dia internacional para a família, quando passou a recomendar que ações deveriam ser tomadas para tratar de problemas que se relacionavam com o grupo familiar. Anualmente, a ONU realiza celebrações nessa data e propõe um tema para reflexão e debate entre as autoridades internacionais. O tema para o ano de 2021 foi Dia Internacional da Família: Famílias e Novas Tecnologias. Trata-se de um instrumento simbólico que tem a finalidade de aproximar a comunidade da instituição educativa, integrando-as (SILVA, 2021).

Certamente, a participação não deve ser limitada a alguns poucos momentos, mas compreende todas as práticas da escola, incluindo os cuidado e manutenção do espaço e a contribuição na elaboração do PPP, gerando uma importante troca de experiências e de novas ideias que favoreçam a criança.

[2] A abordagem pedagógica Reggio Emilia parte de um pensamento que os adultos têm uma atividade prioritária: escutar e reconhecer as múltiplas potencialidades de cada criança, que deve ser observada e atendida cada uma na sua individualidade. Fonte: https://www.alltogether.com.br/post/voc%C3%AA-sabe-o-que-%C3%A9-a-proposta-educacional-reggio-emilia-confira

> A creche é o espaço onde as famílias solicitam a utilização do telefone, em caso de necessidade, já que na comunidade inexistem telefones públicos. É o único espaço com máquina de xerox, solicitado pelos moradores quando dele precisam. Também é onde buscam orientações sobre consultas médicas, funerais, questões jurídicas, psicológicas, dentre outras (FORTKAMP, 2008, p. 38).

Sendo a instituição educativa um lugar fundamental de encontros, acolhimentos, onde as famílias procuram auxílio diante das mais variadas dificuldades que enfrentam no seu dia a dia, ou seja, com papel significativo na sociedade, não apenas como espaço educativo padronizado, ela dá suporte à comunidade de várias formas, conforme forem suas necessidades particulares. Assim, é necessário que a base da EI seja organizada a partir de uma relação com o coletivo, em que todos possam estar integrados, respeitando sua singularidade, cultura e diferenças.

Recorrendo novamente à proposta italiana, Malaguzzi (1999, p. 78) afirma que "A força de nosso sistema está nos modos como tornamos explícitas as condições necessárias para as relações e à interação, intensificando-as". É esse conhecimento que a relação entre família e comunidade manifesta como base fundamentada na pedagogia malaguzziana. Assim, a participação atuante da família é uma maneira de pensar a educação da criança com a contribuição conjunta da comunidade e sua experiência, pois ela faz parte da rotina do ambiente escolar em si. De acordo, com Barbosa e Horn (2008, p. 89), "pensar a escola como comunidade educativa, que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais".

A participação da família e da comunidade no Brasil enfrenta privação e insuficiência, apesar de, muitas vezes ser aceitável de forma geral. Porém, na pedagogia de Malaguzzi, é inaceitável essa fragmentação, pois a família e a comunidade são um dos pilares da educação.

> E para que essa experiência ocorra e seja válida, ela deve ser direcionada por considerações pedagógicas que sejam muito bem organizadas e bem pensadas. A administração deve ser baseada na participação da comunidade melhorando assim o valor de uma abordagem educacional, que tem suas origens e objetivos nos princípios da comunicação e da solidariedade onde a participação da família é tão importante quanto a participação das crianças e dos educadores. A participação, portanto, é um valor intrínseco da pedagogia de Malaguzzi (RINALDI, 2014, p. 45).

A família e a instituição escolar são contextos importantes a serem considerados no processo educacional infantil, como aponta Sambrano (2006):

> Em se tratando de criança e de desenvolvimento infantil, parece-me evidente, na nossa cultura, que os contextos a serem considerados devam ser a família e a instituição educacional, não somente pela tradição imposta a esses ambientes, mas, sobretudo por serem espaços privilegiados e, frequentemente únicos, nos quais a vida cotidiana infantil acontece (SAMBRAMO, 2006, p. 139).

A importância desses momentos para a construção do relacionamento se dá pelo fato de poderem estar interagindo entre uma e outra instituição. Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil:

> É possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas. Não só as questões culturais e regionais podem ser inseridas nas programações por meio da participação de pais e demais familiares, mas também as questões afetivas e motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico (BRASIL, 1998, p. 78).

Conforme Barbosa e Horn, (2008, p. 90): "A comunidade e, em especial, os pais são, portanto, ótimos parceiros de estudo e informantes para as crianças". A parceria e troca de informações e experiências podem configurar-se no fazer juntos, estabelecendo um vínculo entre a criança e o seu desenvolvimento. Por sua vez, é importante perceber que todos os profissionais envolvidos têm sua importância na contribuição da proposta pedagógica da escola. Dessa forma, todos que exercem uma função na escola são considerados educadores e contribuem para a formação da criança.

A influência familiar e seus significados são fundamentais para todo o processo do desenvolvimento humano, o que fica evidente nas abordagens de Reggio Emilia e de San Miniato (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), as quais utilizamos como referência de análise por terem justamente integrado a família no cerne da pedagogia adotada. A participação é um processo educativo que define o ser e fazer escola: não é só como estar em algo, ainda assim, como tornar-se parte, sendo o centro de uma identidade coletiva. Reggio Emília e San Miniato (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) vêm desafiar muitas das teorias levando a repensar uma escola onde a comunidade tem voz e vez, e onde todas as pessoas envolvidas têm sua importância.

4 A FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO EXERCÍCIO DE CUIDAR E EDUCAR NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES-SC

Esta subseção trata de dois tipos de informações relevantes coletadas para a análise dos PPPs dos CEIMs de Lages-SC. A primeira parte refere-se a informações gerais como históricos e datas de fundação ou implantação. Por sua vez, a segunda parte enfatiza as várias formas como a participação da família e da escola aparecem nos documentos PPPs, realizando uma consideração sobre sua importância no cuidar e educar para o desenvolvimento integral das crianças.

A presente pesquisa utilizou como fonte os documentos norteadores das instituições escolares, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Tais documentos deveriam ser públicos e disponibilizados à comunidade sem maiores entraves. Porém, na prática, os PPPs não são de fácil acesso. Para ter acesso aos PPPs nesta investigação, foi necessário contatar a Secretaria Municipal de Educação que autorizou a solicitação dos documentos nas Instituições de EI. Então, os CEIMs foram contatados para disponibilizar os referidos documentos. Alguns PPPs foram viabilizados em arquivos PDF e Word, enquanto outros não puderam ser disponibilizados pela unidade escolar, as quais alegaram estar atualizando-os devido Pandemia da COVID-19.

Os 13 PPPs dos CEIMs da zona urbana da cidade de Lages, SC disponibilizados foram analisados, a fim de priorizar dados importantes que pudessem contribuir para a pesquisa. A fim de favorecer o trabalho, evidenciou-se no registro a busca do histórico de cada CEIM analisado e o aparecimento da participação da família e da escola no exercício de cuidar e educar da criança de zero a seis anos. O nome dos CEIMs foi substituído por números (de um a 13) para manter o sigilo sobre seus os dados.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CEIMS ANALISADOS

Na maioria dos PPPs dos CEIMs, no início de sua fundação e nomenclatura, se identificam como pré-escola, creche, Creche Sorriso ou assistência. O Decreto Municipal da cidade de Lages, nº 5237 de 22 de maio de 1998, criava as unidades de ensino do programa “creches sorriso” na rede municipal, pelos prefeitos Carlos Fernando Agustini e Décio da Fonseca Ribeiro. Em 2000, a razão social foi mudada pelo Decreto nº 6.668, passando a

denominá-las de Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM). Os CEIMs tiveram a nomenclatura de Creche Sorriso no início de suas existências foram os de número 02, 03, 04 e 07. As creches sorriso atendem várias crianças de baixa renda de diversos bairros próximos a sede e trabalham como amparo às famílias ao cuidar de suas crianças. Porém, ocupam um espaço físico pequeno, com necessidade de ampliação, muitas vezes colocado como metas no PPPs. Desta forma, as creches e pré-escolas pesquisadas também tiveram nova nomenclatura para CEIM, sendo este o caso dos CEIM de número 01, 06, 08, 09, 10 e 12.

O CEIM 01 foi fundado em 1979, houve a necessidade de utilizar o local para funcionamento de um centro educativo, onde se criou a instituição para acolher crianças empobrecidas com idade entre 3 meses e 14 anos, a fim de prestar ajuda à comunidade do bairro. Em 02 de fevereiro de 2009 foi oficialmente tornado em CEIM. Atualmente, atua com um total de 55 crianças de três a cinco anos de idade.

O CEIM 02 foi construído na gestão do prefeito Carlos Fernando Agostini e inaugurado em março de 1998, na gestão do prefeito Décio da Fonseca Ribeiro. Mais tarde (não há data específica no PPP desta nomenclatura) passou para Centro de Educação Infantil do bairro em que está localizado. Em 20 de outubro de 2004, na gestão do Prefeito João Raimundo Colombo, foi renomeado em homenagem a um cidadão ilustre que sempre participou das atividades culturais, política e assistencial na comunidade do bairro em que está localizado. Atualmente, trabalha com 35 crianças com idades entre zero e quatro anos.

O CEIM 03 teve o início das atividades como Creche Sorriso em 1998, sendo vinculado ao Sistema Municipal de Educação e sendo denominado CEIM em 10 de setembro de 2001 pela Comissão de Educação Infantil do Conselho Municipal de Educação. Recebeu seu nome em homenagem a uma jovem moradora do bairro que morreu de maneira trágica na época de sua inauguração. Conta com 35 crianças com idades entre zero e quatro anos.

O CEIM 04 funciona em período integral. Suas atividades iniciaram como creche sorriso em 22 de maio de 1998 e seu funcionamento como CEIM foi autorizado em 10 de setembro de 2001 pela Comissão de Educação Infantil do Conselho Municipal de Educação. Atualmente, conta com 35 crianças com idades entre zero e quatro anos.

O CEIM 05 manteve o nome de uma unidade escolar anterior que funcionou durante anos no mesmo prédio. O início de suas atividades como CEIM se deu em 04 de fevereiro de 2009 e atende 105 crianças com idade entre zero e seis anos.

O CEIM 06 foi criado com o propósito de atender crianças de quatro a seis anos, ou seja, pré-escolar, em 20 de maio de 1981. Porém, com o aumento da demanda, houve o alargamento das necessidades, surgindo a creche com o objetivo de dar atendimento assistencial

e pedagógico às crianças de zero a seis anos, cujas mães têm que executar atividades fora do lar. Então, desde 10 de abril de 1991 é considerado CEIM.

O CEIM 07, iniciou como Creche Sorriso em 30 de abril de 1997. Em 02 de abril de 2002 foi promovido a CEIM, objetivando atender crianças de zero a cinco anos. Atende em período integral, com um total de 170 crianças que recebem alimentação, higiene, lazer, valores e atividades pedagógicas. Mais tarde, devido à grande procura por vagas, houve a necessidade da ampliação do espaço físico do CEIM.

O CEIM 08 atende 143 crianças com idades entre zero e cinco anos. Sua fundação ocorreu em 08 de março de 1964 e, em 2009, por meio de um contrato de comodato com a Prefeitura, foi criado o CEIM. O seu nome é uma homenagem a fundadora de um grupo de assistência social, que confeccionava cobertores e roupas para atender aos menos favorecidos.

O CEIM 09 atende 50 crianças com idades entre zero e cinco anos. A creche iniciou suas atividades na década de 80 atendendo crianças de zero a três anos. Por funcionar em condições precárias e tendo em vista o aumento populacional, surgiu a necessidade inerente de um atendimento às crianças de zero a cinco anos. No final de 1997, contando com a ajuda de uma entidade filantrópica e do poder público, as dependências da creche foram ampliadas e reformadas, visando um melhor atendimento às crianças desta comunidade. Em 04 de junho de 2002, deu-se a partir desta data a alteração da identificação desta unidade escolar de CEIM.

CEIM 10 foi inaugurado como creche e pré-escola em 21 de maio de 1981, pelo prefeito Dirceu Carneiro. Sofreu ampliações em 1990, quando se tornou CEIM e começou a atender também crianças entre dois e três anos de idade. Na gestão do prefeito Renato Nunes de Oliveira e da Secretária da Educação Neusa Maria Zanguelini, sentiu-se a necessidade de reformar, ampliar. Atualmente, atende 170 crianças.

O CEIM 11 atende crianças de um a cinco anos de idade. Foi inaugurado em 14 de fevereiro de 1992 e atende clientela totalmente heterogênea e de uma realidade socioeconômico variada e o ensino é feito de forma diferenciada, conforme o desenvolvimento de cada criança, respeitando a diversidade de faixa etária.

O CEIM 12 atende 190 crianças de zero a seis anos. Fundada como creche e pré-escola em 1º de abril de 1992. Em 1996, a instituição teve alteração no nome e se tornou um CEIM. O atual nome é uma homenagem a um morador do bairro, o qual realizou vários serviços voluntários, ajudando na construção e prestou serviços à comunidade do bairro.

O PPP do CEIM 13 é idêntico ao PPP do CEIM 12. Porém, neste não consta informações sobre quando foi fundado. Atualmente possui uma turma de Maternal II, que atende crianças entre três e quatro anos de idade, num total de 16 crianças. O nome deste CEIM é uma

homenagem a uma senhora nascida em Capão Alto que começou a trabalhar no Hospital Geral Nossa Senhora dos Prazeres. Mais tarde veio a trabalhar como professora particular nas casas das famílias mais nobres da cidade de Lages e teve várias outras profissões.

4.2 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO EXERCÍCIO DE CUIDAR E EDUCAR DA CRIANÇA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS

Os PPPs de nove CEIMs têm uma seção exclusiva sobre a coparticipação família-escola, nomeada como “Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade”. Apesar de tal seção se repetir em vários PPPs não há uma normativa que regulamente sua existência, parecendo ser algo de comum acordo entre os CEIMs. Manter uma seção exclusiva para tratar de assuntos relacionados à família e comunidade busca assegurar o desenvolvimento integral das crianças, garantia que é reforçada no art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

> [...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 2).

Consequentemente, a articulação de todos esses aspectos na prática pedagógica, constituem um “educar-se” para o acolhimento, reconhecimento das diferenças, para o enfrentamento da discriminação, do preconceito e com a promoção da equidade. Isto é, a educação integral é uma concepção de educação comprometida com os princípios da diversidade, inclusão, multiculturalidade e equidade, o que possibilita um “educar-se” para a vida e para a transformação da sociedade. Sendo assim, o fazer pedagógico tem como ponto de partida, a articulação dos conhecimentos que as/os estudantes já possuem (prévios) aos conhecimentos proporcionados pela escola, transformando-os em aprendizagens contextualizadas e significativas para elas/es.

Os demais PPPs não trazem a família em uma seção exclusiva. Para estes, procurou-se as palavras-chave "família" para entender o papel desta nos PPPs. O Quadro 2 traz

resumidamente quais PPPs apresentaram uma seção exclusiva sobre a família na escola e quais tiveram a palavra-chave “família” pesquisada no documento.

Quadro 2 – Apresentação da família nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de 13 Centros de de Educação Infantil Municipal (CEIMs) da cidade de Lages, SC.

CEIM	Apresentação da família no PPP	Observação
01	Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade	
02	Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade	
03	A palavra “família” aparece 18 vezes	Os PPPs dos CEIMs 03 e 04 são muito semelhantes
04	A palavra “família” aparece 18 vezes	
05	Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade	
06	Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade	
07	A palavra “família” aparece 57 vezes	
08	Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade	
09	A palavra “família” aparece 107 vezes	
10	Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade	
11	Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade	
12	Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade	Os PPPs dos CEIMs 12 e 13 são o mesmo documento
13	Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na seção “Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade”, o CEIM 01 traz que:

> A parceria entre escola e comunidade é imprescindível para se ter uma educação de qualidade e dependem de uma boa relação entre familiares, gestores, professores e funcionários. Fortalecer a integração da escola com o território no qual está inserida, visando maior participação das famílias e representantes da comunidade local na construção e execução do seu Projeto Político Pedagógico. Este deve ser o objetivo das estratégias de articulação das escolas com as famílias dos estudantes e parceiros da comunidade. Afinal, o engajamento da comunidade no projeto educativo das escolas contribui para que esta assuma, junto com cada unidade de ensino, a responsabilidade pelo desenvolvimento integral de sua população, condição necessária para a construção de uma educação voltada para a cidadania, a convivência e os valores democráticos. Para tanto, a escola deve constituir uma instância de gestão local, que agremie os familiares e comunidade do entorno a fim de envolvê-los no planejamento e execução de ações que contribuam para a melhoria tanto da escola, quanto da própria região. (...) Significa pensar em formas de organizar a busca de conhecimentos a respeito da comunidade, estabelecendo parcerias com órgãos e instituições públicas e privadas, possibilitando, assim, que as crianças sejam beneficiadas de todos os bens e serviços disponíveis. Pensar nessa articulação é possibilitar a construção do sentimento de se pertencer a uma comunidade que as reconhece e as protege. A participação da família significa participar efetivamente da instituição. As crianças quando chegam à instituição já trazem uma história de vida construída na família e na comunidade em que estão inseridas, é de todos a responsabilidade no processo educativo, ou seja, da família, da comunidade, do Estado e das Instituições de Educação Infantil. Desse modo, torna-se claro que quanto mais forte a parceria entre família e instituição, mais positivo e significativo será o resultado na formação da criança. Respeitar as diversas estruturas e formas de organização familiares, suas opções religiosas e sua diversidade étnica e cultural são elementos que enriquecem o currículo. A partir dessas considerações, devemos então ter claro que é preciso estabelecer metas coerentes para que esta proposta pedagógica

> seja real, podendo acontecer em diferentes lugares com suas especificidades, história, cultura e necessidades.

Portanto, quando se pensa na construção de uma proposta que articule as instituições família, escola e comunidade, deve se pensar na construção de um sujeito social e histórico em um espaço que possibilite a integração entre as diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Assim sendo, uma instituição escolar necessita constituir uma proposta que inclui um plano de ação para melhoria da educação na escola na perspectiva da integração escola-comunidade, a fim de envolvê-los no planejamento e execução de ações que contribuam para a melhoria tanto da escola, quanto da própria região.

Além disso, essa observação deve valorizar a pluralidade cultural, o respeito às diferenças de gêneros, raça, etnia e orientação sexual, que são elementos típico do território educacional em que a escola está localizada. Esse território educacional é registrado no PPP, em que se apresenta uma identificação da realidade escolar com as características mais relevantes da comunidade em que a escola está inserida, incluindo a diversidade dos sujeitos, sua história de vida e priorizando os aspectos que implicam no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

As considerações a respeito da realidade da instituição escolar incluem os aspectos positivos e os desafios que contribuem com planejamento escolar, a fim de que a sua prática pedagógica seja condizente com as necessidades educativas das crianças, possibilitando que a escola cumpra sua função social e democrático. Assim, evidencia a necessidade de designar no PPP da instituição propósitos de desenvolvimento que inclui a família e comunidade na interação e confiança, isso se torna ainda mais claro quando pensa na possibilidade da construção de uma educação voltada para a cidadania.

> Pensar o projeto político pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e provável (VEIGA,1995, p. 45).

Porém, o esforço coletivo com a participação de todos na construção do PPP significa, refletir sobre os caminhos pedagógicos que a escola deverá seguir, respeitando a cultura e a realidade a qual está inserida. No entanto, família ou responsáveis pela criança, enquanto pertencentes da comunidade escolar a fazer parte das decisões, a fim de dar suporte ao documento, sendo reformulado de acordo com as mudanças e adequações pertinentes à escola, reconhecendo-o como um dos elementos mais importantes para a gestão democrática. Assim

sendo, a criança se torna um sujeito crítico, com capacidade de opinar sobre decisões de sua própria vida, onde crescem com consciência do que está acontecendo em sua volta.

Segundo a lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), não apenas se torna inviável pensar no exercício da cidadania sem considerar os aspectos sociais e familiares como, ao ignorar esses elementos, a escola perde a oportunidade de desenvolver diversas competências de forma prática e contextualizada à vida da criança. Trabalhar a cidadania a partir do contexto familiar e comunitário se mostra assim como uma importante ferramenta pedagógica para alcançarmos essa finalidade explicita no documento. Logo, percebe-se que a família é uma questão importante na LDB. No artigo 2° a educação aparece como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade: o desenvolvimento pessoal, a cidadania e o trabalho,

> [...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, Art. 205).

Neste entendimento, democratizar a gestão é produzir a democracia tão almejada, que está tão longe da instituição educativa, é pensar em parcerias com a comunidade e escolar sem julgamentos, é possibilitar uma visão crítica tanto escolar e social, distanciando o caráter de gestão individual nas decisões escolares.

De acordo com a convenção dos Direitos da Criança (1989), a Pedagogia da Infância considera que as crianças são sujeitos de direitos, sendo assim é imprescindível a definição de experiências pedagógicas que oportunizem às crianças viver a infância de maneira que sejam priorizados projetos educacionais baseados na diversidade, democracia, participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre crianças, familiares e educadores (BARBOSA, 2010). Portanto, entende-se que toda adequação cultural e qualquer aprendizagem é resultado de uma relação social de significados coletivos, pois é importante que a criança seja desafiada com novas tarefas (BARBOSA; HORN, 2008, p. 77).

Já o PPP do CEIM 02 traz na seção nomeada “Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade” que:

> O CEIM recebe crianças de outros Bairros da cidade, como (...). A maioria dos pais trabalham o dia todo o que dificulta trazê-lo para reuniões, como os pais pouco comparecem ao CEIM fica difícil conversar com estes quando há indisciplina entre as crianças. Faz-se necessário resgatar elos com essa comunidade para articular parcerias no intuito de estreitar laços entre CEIM e pais e assim organizar reuniões para expor o funcionamento do CEIM e os trabalhos pedagógicos com essas crianças. Visa, portanto, envolver e integrar essas crianças ao longo do período em que permanecem no centro de educação infantil. Família e CEIM interligam-se e são como dois propulsores de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, com papeis específicos e complementares.

Com relação à participação das famílias, as instituições de EI precisam ser parceiras efetivas dos pais e responsáveis na atribuição da responsabilidade pela educação das crianças. Portanto, trata-se de um processo de tomada de decisões conjunta, numa aproximação diária e não só nos momentos estabelecidos como, por exemplo, as reuniões ou eventos na EI. O processo de participação das famílias exige mudanças nas relações de poder fortemente hierarquizadas, seja onde os profissionais se colocam como detentores do saber, seja onde profissionais apenas são vistos como meros prestadores de serviços.

Neste sentido, é muito importante que as instituições que atendem crianças apresentem-se por serem cuidadosas e protetoras. As quais suas rotinas devem visar o bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras, educadas e cuidadas. Quando os profissionais docentes têm características sociais e culturais diferenciadas da comunidade e das famílias com as quais trabalham, lhes é exigido romper com preconceitos e conhecer as culturas locais para contemplá-las no cotidiano da EI, pensando em estratégias no sentido de vincular e valorizar essas diferenças. Portanto, a docência exige aprender a efetivar uma educação que garanta as especificidades das diferentes regiões no Brasil e suas comunidades.

Para que ocorra essa sintonia entre os diferentes profissionais e para que eles compartilhem e ofereçam no seu dia a dia os valores educacionais orientados pelo estabelecimento educacional, é preciso criar oportunidades de formação em serviço para todos. Nesse sentido, todos os funcionários da instituição escolar, de acordo com contextos e especificidades, irão discutir e participar das decisões educacionais da escola. Porém, os vínculos afetivos e sua expressão são apreendidos culturalmente nas relações e nas interações com os outros.

O PPP do CEIM 02 traz essa dificuldade da participação dos pais nas atividades como as reuniões, sendo um dos problemas pontuados. Durante muito tempo no Brasil, as creches eram vinculadas ao assistencialismo social (BUJES, 2001). Assim, a instituição educativa contou com uma atenção significativa para essas crianças, mas apenas com um caráter assistencial, sem a intenção pedagógica e preocupação com o desenvolvimento integral.

O surgimento das creches e pré-escolas se deu em decorrência de mudanças econômicas, políticas e sociais como a inserção das mulheres no mercado de trabalho e às mudanças nas organizações familiares. Desta forma, surgiu a ideia de um espaço para cuidar das crianças fora do meio familiar. No Brasil, segundo Kuhlmann Junior (1998), as creches tiveram início com o sistema republicano em 1889. Conforme o autor as instituições assistencialistas contribuíram no processo de educação para a obediência, assumir uma função educativa para suprir carência cultural de crianças menos favorecidas.

De acordo com Rosenberg (2002), a influência de inserção de políticas públicas que contemplam a EI acaba ficando como segundo plano para os investimentos públicos. Percebe-se que o interesse e esforços dos sistemas de ensino e das instituições formadoras em qualificar os professores para o aperfeiçoamento têm sido de grande importância, porém, muitas vezes se deparam com uma realidade muito desanimadora. Assim, as crianças perdem a possibilidade de desenvolver suas capacidades no momento que não estão inseridas em um ambiente educativo com estruturas básicas e adequada para desfrutar da qualificação do professor e não ter todas suas necessidades acompanhadas.

> No imaginário desses profissionais, para educar as crianças pequenas, não basta mais apenas ter "jeito com crianças" e "boa vontade", como se pensava. É preciso formação de qualidade, para que, por meio de um trabalho cada vez mais planejado, crítico, consciente e intencional, o professor de Educação Infantil possa ser o teórico de sua própria prática (ANJOS, 2008, p. 18).

Inclusive porque o atendimento nas creches tinha uma função assistencialista no sentido de ofertar auxílio das necessidades básicas, tais como higiene, saúde e alimentação.

Especialmente a partir do final do século XX, no Brasil, a EI passou a edificar uma nova identidade, buscando superar o caráter até então meramente assistencial ou preparatório para as fases posteriores de escolarização (GUIZZO; FELIPE, 2012). Assim, a educação buscou assumir uma função pedagógica, no qual ainda não tinha a valorização educacional legal por parte do Estado no Brasil.

Diante da CF (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996), foi possível olhar as mudanças para o atendimento às crianças entre zero e seis anos no município de Lages. De acordo com Artigo 211, parágrafo 2.º, Seção sobre a Educação: "Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar". Conforme a Constituição Federal de 1988 gerou fortes impactos na EI, como:

> [...] adoção do direito da criança e opção da família; desenvolvimento de políticas públicas para a faixa etária; novas instituições foram criadas para o atendimento à demanda; novos programas e ações, estes, criados e direcionados, com o intuito de aumentar o atendimento e a qualidade na área da educação infantil (ESCOBAR, 2010, p. 25).

Porém, dizer que a da EI na realidade andou mais depressa do que as legislações, no sentido de que o atendimento em creches e pré-escolas cresceu com maior intensidade antes mesmo das leis educacionais preocuparem-se com elas. A mudança das creches para os processos educacionais representa um difícil desafio para os setores públicos responsáveis.

Conforme Silva (2002), uma visão democrática da qualidade da educação deve concentrar-se não apenas na questão de sua distribuição, mas no questionamento daquilo que é distribuído. Deste modo, a qualidade no amparo a crianças não pode ser separada. No entanto, a relação da família com a instituição educativa tem sido de grande polêmica nos últimos tempos. Assim, a escola tem sentido impactos, como se as responsabilidades educativas fossem somente a ela resolver, pois enquanto a escola visa estabelecer relações sob o intermédio da gestão com a família para juntos dar sustentação a sua prática, ou seja, escola e família são instituições essenciais para a vida escolar da criança.

Conforme o PPP do CEIM 02, a maioria dos pais trabalha o dia todo o que dificulta trazê-lo para reuniões, como os pais pouco comparecem ao CEIM fica difícil conversar com estes quando há indisciplina entre as crianças. Assim, de acordo com Cunha (2003), a família transferia educação da criança aos cuidados para a escola, supõe que a instituição educativa vai dar conta de tudo, já que não tinham tempo de cuidar, deixavam a criança em tempo integral na escola, isentando-se do seu papel e em casa a criança não se desenvolvia bem porque os pais não as auxiliavam em suas atividades escolares. No entanto, tais práticas educacionais exigem da família e escola envolvidos com o compromisso coletivo de oferecer atenção e assumir uma atitude de confiança na criança que está ali para participar dos acontecimentos com os adultos, aprendendo a conviver nesse mundo que se apresenta a ela.

Ao discutir a indisciplina, abre-se um conjunto de indagações, dúvidas e afirmações, ou seja, indisciplina na EI merece uma reflexão. Crianças ao iniciar na instituição escolar, começam a integrar regras, disciplinas, rotinas e, muitas vezes, ao conflitarem-se com tais imposições são vistas como sem limites ou indisciplinada. Posto isto, é um assunto complexo e, ao mesmo tempo, para quem trabalha na EI, parece ser ignorado na prática. Muitas vezes, este é avaliado como indisciplinado ou sem limites, sem ao menos procurar investigar e descobrir o que provoca esse comportamento e manifestações de sentimentos com o objetivo de chamar a atenção para demonstrar que algo não está bem. No entanto, algumas vezes, as

crianças não conseguem expressar sua angústia e acabam manifestando sua insatisfação por meio da agressividade, choro num comportamento totalmente distinto e, na escola ou na própria família, é entendido como indisciplina, fato particular e instantâneo.

Quanto às práticas docentes, não basta apenas falar da criança, mas buscar alternativas para entender o porquê de sua atitude e procurar envolvê-los. Observa-se que essas posições estão presentes principalmente na escola e na educação em si, atuando sobre a criança de modo geral, às vezes, sutil. Naturalmente, na EI, a criança não tem maturidade para compreender esse significado. Assim, os professores não podem afirmar que determinada criança é indisciplinada ao apresentar comportamentos diferentes, já que ela não sabe expressar com palavras o que está sentindo para explicar que algo não está bem. Nesse sentido, é preciso que pais ou responsáveis e a escola parem de apontar culpados por eventuais problemas das crianças e se compreendam como parceiros no processo de seu desenvolvimento. Contudo, ambas as instituições acabam criando conflitos na educação das crianças: a família por se encontrar cada vez mais distanciada da escola, gerando ausência de relações das questões escolares e, por conseguinte, a falta de envolvimento educacional e a escola por sua vez também enfrenta dificuldades em promover a participação da família em sua aproximação.

No entanto, garantir a frequência dos pais nas reuniões pela escola costuma ser uma das grandes dificuldades para a instituição de EI. O desafio aqui está em dar oportunidade para a família e responsáveis, ouvindo atentamente suas sugestões e propostas, e sempre que possível acatando-as em prol de uma educação de qualidade. Deste modo, é necessário criar formas de superar essa separação, visto que, quando não há vínculo a criança se sente dividida, com o entendimento que a escola é para aprender, como se em casa não aprendesse nada. Porém, tanto a família quanto a escola são fonte de aprendizagem. Portanto, é necessário fazer um planejamento dinâmico com datas e horários com antecedência para o encontro. Entende-se que não é uma tarefa fácil encontrar uma data e um horário que atenda a maioria das famílias, contudo, "a agenda deve ser consensual e os pais devem ser notificados com bastante antecedência" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 110). Os convites devem ser claros, com dia, local, hora para começar e terminar, em um ambiente organizado de modo que a família se sinta acolhida.

A participação da família se torna elemento integrantes da qualidade da educação da criança, contribui para ampliar a percepção dos professores sobre os processos de aprendizagem das crianças e os pais se tornam aprendizes da educação da criança. Portanto, se a instituição de EI não considerar as famílias como parceiras, poderá provocar enfrentamentos referente suas competências particulares na educação da criança. Todavia, é necessário compreender que "as

duas instituições têm tarefas importantes, distintas e complementares, sendo a relação entre elas indispensável, complexa e desafiadora" (SAMBRAMO, 2006, p. 139). Assim, uma e outra se juntam como dois motivadores para o desenvolvimento da criança, de aprendizagem com papeis específicos e complementares.

Logo, definidos os papéis da família e escola, deve haver este respeito mútuo entre ambas as partes, expondo suas opiniões e ouvindo sugestões, de forma respeitosa. Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente, de acordo com as expectativas de cada ambiente. O que torna o professor responsável por se aproximar da realidade da criança, sair de sua zona de conforto e ser autor das mudanças que são necessárias para que a escola propicie uma educação de qualidade.

Por sua vez, o CEIM 05 traz na seção "Propostas de articulações da instituição Família e Comunidade" que:

> Atualmente não existe somente o modelo de família composta pelo pai, mãe e prole, porque além desta existe inúmeras formas de estruturas familiares. É nesta diversidade em que a Educação Infantil, vivência em seu dia a dia. Essas diferenças estruturais da família influenciam e interferem na formação e educação da criança, portanto, é fundamental que os pais conversem com frequência com seus filhos e participem com proximidade da vida escolar. (...) A família é o elemento fundamental no processo desencadeador da formação da criança e a escola parceira com a família delas, para juntos trabalharem com o objetivo comum desenvolver e aprimorar a educação das mesmas com amor, ajudando-a e impondo limites. O CEIM conta com a participação da família e comunidade, na organização de atividades culturais, educacionais, devolutiva de projetos, de lazer, festas, jantar, reuniões e no contato diariamente, mantendo uma convivência no dia a dia, visando uma educação de qualidade.

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que a sociedade foi crescendo, as famílias também foram criando arranjos, promovendo o surgimento de diferentes modelos de estruturação familiar, além do antigo modelo tradicional composto pelo pai, mãe e filhos. Portanto, as novas configurações familiares estão relacionadas a atuais formas de estruturas familiares, as quais fazem parte de uma construção histórica em nossa sociedade, repleta de conquistas, valores e discriminações de maneira geral. Sendo nesta adversidade que a EI vem enfrentando desafios na convivência na atualidade.

Assim sendo, a escola necessita estar atenta às mudanças sociais, transformando costumes e contribuindo para uma nova cultura escolar. Nessa, atravessaria a forma de interação e comunicação entre escola e família para que seja mais receptiva, democrática e acolhedora. Logo, vive-se num mundo moderno onde as famílias são constituídas por diferentes modelos de família, não cumprindo um padrão definido pela sociedade. Apesar de tomar caminhos

diferenciado da vida, buscam os mesmos objetivos, isto é, a base a família pautada no amor, respeito, afeto e companheirismo onde todos possam se sentir acolhidos e seguros.

O que se espera alcançar entre família e escola é a integração dessas duas instituições importantes da sociedade. Só assim, o que diz respeito ao aprendizado da criança envolvendo amor, afeto, carinho e respeito pode auxiliar em uma educação de qualidade. E só assim a criança estará inserida e segura para viver em sociedade. Por conseguinte, a criança sendo o centro desses dois segmentos, não pode ficar sem assistência por parte de nenhum dessas duas esferas da sociedade. Quando o assunto é participação da família e comunidade na escola, precisa-se considerar:

> [...] as mudanças históricas e a diversidade cultural nos modos de educação e reprodução social; as relações de poder entre estas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola (CARVALHO, 2004, p. 41).

Portanto, a ausência e ou discriminação quanto às novas configurações familiares podem ser fatores contrários às suas próprias políticas de aproximação da família na escola na contribuição da melhoria do processo de desenvolvimento da criança. Assim, é imprescindível que a escola olhe para essas famílias com flexibilidade e bom senso, na tentativa de estabelecer uma ética educacional em que os envolvidos em seu processo, podem expresse suas singularidades afetivas, culturais e sociais. Portanto, preconceitos devem ser reconhecidos e afastados do ambiente escolar, principalmente no que se refere à família.

O Brasil passou por um momento de desenvolvimento econômico e social, que favoreceu na mudança do ambiente familiar, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, resultados do papel da mulher na sociedade. Com isso, ao observar as mudanças no ambiente familiar, ressalta:

> Em todo o mundo, o conceito da família nuclear, e a instituição casamento intimamente ligada à família, passaram por transformações. A expressão mais marcante dessas transformações ocorreu no final da década de 60: cresceu o número de separações e divórcios, a religião foi perdendo sua força, não mais conseguindo segurar casamentos com relações insatisfatórias. A igualdade passou a ser um pressuposto em muitas relações matrimoniais (SIMIONATO, 2003, p. 60).

Portanto na década de 1970, os papéis foram se refazendo e com as mudanças no ambiente econômico, social e político, as mulheres que antes se dedicava aos filhos, marido e afazeres domésticos, se insere no mercado de trabalho para ocupar o lugar sociedade. Além

disso, muitos outros fatores social e histórico que acabam por influenciar na constituição dessas novas configurações familiares e quebram a concepção tradicional de família.

> A partir daí, surgem inúmeras organizações familiares alternativas: casamentos sucessivos com parceiros distintos e filhos de diferentes uniões; casais homossexuais adotando filhos legalmente; casais com filhos ou parceiros isolados ou mesmo cada um vivendo com uma das famílias de origem; as chamadas 'produções independentes' tornam-se mais frequentes, e mais ultimamente, duplas de mães solteiras ou já separadas compartilham a criação de seus filhos (SIMIONATO, 2003, p. 61).

As novas configurações familiares refletem as mudanças sociais e materiais em relação à instituição familiar e às relações de gênero. O fato é que os novos arranjos familiares existem e precisam ser incorporados como resultados das mudanças sociais. Estes são de grande importância de estudo, pois nasceram a partir das mudanças sociais e pessoais que modificaram naturalmente o conceito de família. Mudança essa que, na realidade, não é aceita, nem tão bem conhecida pela sociedade. Logo, a importância da contribuição que esse assunto traz é a manifestação de que família é apenas aquela tradicional. Este trabalho visa dar força ao reconhecimento dessas novas famílias, de modo que elas possam ser consideradas legítimas, tendo proteção legal. Porém, quando se questiona qual a importância de dar legitimidade aos novos arranjos familiares, quer se responder afirmando que estes precisam de proteção legislativa, pois envolve uma nova realidade que sofre com os preconceitos de uma sociedade muito influenciada pela força de preconceitos.

Por sua vez, o CEIM 06 traz na seção “Propostas de articulações da instituição Família e Comunidade”, bem mais discorrida, com pontos importantes como:

> Os vínculos formados entre Família e CEIM são a base para um bom desenvolvimento dos educandos, pois é a convivência harmoniosa entre os envolvidos que garantem e contribui para a aprendizagem, permitindo um ambiente de interação entre professor e alunos, possibilitando a livre expressão e o desenvolvimento da autonomia. Nessa perspectiva, a relação Família e CEIM se resume no respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores, para que os pais garantam as possibilidades de exporem suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de serem avaliados, ou criticados, trocarem pontos de vista, tornando-se parceiros na educação das crianças. (...) Os pais precisam vivenciar mais o cotidiano de seus filhos, com sua rotina diária dentro da escola. E para que eles realmente desenvolvam-se cresçam e tornem-se cidadãos de bem, necessitam de uma parceria sólida entre família e CEIM, buscando juntos alcançar o mesmo objetivo, a educação das crianças. (...) A partir daí qualquer forma que se pense em realizar um bom trabalho, tendo como foco a criança, necessita acrescentar o trabalho junto as famílias, pois a escola também tem a função de educar a família, através de palestras, reuniões, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, e procurando juntos solucionar problemas existentes, onde ambas possam promover uma educação integral da criança. Sendo assim, incentiva-se gradativamente essa inclusão e presença dos pais e da comunidade, no cotidiano escolar, e isso acontece nos momentos em que promovemos eventos, reuniões e no dia a dia da escola, pois os pais estão sempre

> convidados a participarem do cotidiano escolar. Na rede municipal seguimos como referência o dia 25 de maio, para o Dia da Família na Escola, dia que preparamos várias atividades para receber os pais, em um dia de integração de escola com os familiares. Na maioria das datas festivas promovemos apresentações onde os pais são convidados a participarem, e nas devolutivas dos projetos. Ao receber os pais na escola, saber ouvir, aprendendo com as críticas e conquistando sua confiança através da exposição do trabalho efetivo com as crianças diariamente mostrando que eles não vão para o Centro de Educação Infantil só para brincar, mas que aprendem muito na interação com as outras crianças. As portas da instituição devem estar sempre abertas, e ser um espaço convidativo, onde as famílias devem ser bem recebidas.

Portanto, para constituir um ambiente harmonioso é preciso conhecer as pessoas que o vivem e construir com eles uma experiência de vida firme. O ambiente envolve aspectos físicos, culturais, afetivos e sociais. Compete destacar que a ideia de garantir a integralidade, que define a EI, não significa desprezar das funções educacionais e, muito menos, desconsiderar as contradições e os conflitos próprio à participação no coletivo e os processos de aprender a conviver que daí surgem.

No entanto, planejar o cotidiano da EI a partir da ética da responsabilidade é assumir a cooperação como ação não apenas entre as crianças, mas entre os adultos. Significa considerar a importância da integridade da equipe de trabalho. A democracia, a participação, o ambiente, a solidariedade, as diferenças entre os adultos também são imprescindíveis para o êxito das práticas no dia a dia em qualquer estabelecimento de EI. O desenvolvimento dessa dinâmica de cooperação social supõe a aprendizagem da escuta tanto dos profissionais de EI quanto das crianças.

Nessa perspectiva, o vínculo com a família e instituição educativa precisa ser harmonioso, colocando-as a criança como sujeito central do processo, promover uma aprendizagem voltado para seu desenvolvimento possibilitando a sua autonomia. Sendo assim, é importante haver, atividades integradoras com a família, crianças e toda equipe escolar, com o objetivo de estreitar as relações de convivência. No qual ambas serão capazes de fortalecer um ambiente de interação e o pleno desenvolvimento humano levando em questão a ação pedagógica frente suas buscas e necessidades. Um exemplo dessa atividade mencionada no PPP do CEIM 06 é o “Dia da Família na Escola”, comemorado no dia 25 de maio, onde são preparadas várias atividades para receber a família e a comunidade.

Logo, quando a família vivencia e participa do cotidiano de seus filhos, com sua rotina diária e a proposta pedagógica da escola, essa parceria converte-se em uma importante necessidade, torna-se viável compreender o conceito de participação que permeia a escola. Assim, de acordo com Carvalho e Fochi (2017, p. 25), o entendimento de pedagogia do cotidiano dialoga com o de Pedagogia da Infância, uma vez que também emerge “das relações,

indagações, investigações, proposições, mediações e descobertas que se realizam na vida diária das crianças na educação infantil", uma vez que é no cotidiano das relações e atividades educativas da sua rotina em que as crianças aprendem.

É necessário compreender que a relação família e EI deve se resumir no respeito, o que significa fazer juntos, entende-se que depois da família, a escola é o espaço que crianças permanecem mais tempo, tornando-se parceiros na educação das crianças. Sendo que suas iniciativas de acesso aos conhecimentos que levam dentro da sociedade e as estendem com relação ao pleno desenvolvimento humano, assumindo maior importância na vida das pessoas que buscam construir um processo educativo solidificado na transformação.

Convém ressaltar que o processo de construção dos saberes e conhecimentos não é tarefa exclusiva da escola, visto que a escola é um ambiente diferente do familiar, as relações estabelecidas na escola entre as crianças e os adultos que estão ao seu redor, muitas vezes se complementam nas relações familiares. Assim, Cunha (2003) afirma que a família e a escola são instituições sociais que giram em torno de um mesmo centro, o educando, ou seja, a criança.

Por sua vez, o CEIM 08 traz a seção "Propostas de articulações da instituição Família e Comunidade" como sendo:

> Faz-se necessário promover meios que visam a articulação entre instituição e comunidade, buscando o conhecimento e o respeito entre ambos, tendo em vista o estabelecimento de parcerias com órgãos públicos e privados, proporcionando o acesso de todas as crianças aos bens e serviços disponíveis. Permitir que as crianças desfrutem dos bens, desde pequenas, possibilita às mesmas a construção do sentimento de pertencimento a uma comunidade próxima que as protege, e o significado de ser cidadão, engajados em um meio que garanta integralmente seus direitos fundamentais. (...) O processo educativo acontecerá quando houver o envolvimento da família e da comunidade, juntamente com a instituição, cada qual com a sua especificidade, trabalhando para um desenvolvimento no trabalho cotidiano que possibilite às crianças uma construção do conhecimento. A participação efetiva da família permite o desenvolvimento integral e diferenciado da criança, em busca do aprendizado de responsabilidades, para que se formem cidadãos participantes, atuantes e conscientes de seus deveres e direitos. Quando necessário, os pais ou responsáveis pela criança, devem ser atendidos em local apropriado, para tratar de questões de interesse comum. A iniciativa pode partir da escola ou da família. Nesses encontros cabe: a) Dialogar para resolver a situação levantada ou informar questões observadas pelos professores em classe; b) Orientar a família sobre a aprendizagem e o desenvolvimento individual e coletivo da criança; c) Esclarecer dúvidas sobre a interação da criança; d) Expor o conteúdo abordado no registro avaliativo. No início do ano letivo é realizada uma reunião no CEIM. A mesma se dá em dois momentos: no primeiro, com todos os pais, direção, professores e funcionários, para as devidas apresentações do quadro funcional aos pais. No segundo momento, os pais se direcionam às salas de seus filhos, com o objetivo de conversar com as professoras, ocasião em que elas irão esclarecer aos pais suas dúvidas e falar sobre suas práticas de trabalho.

Pode-se dizer que, atualmente, as instituições de EI e familiar precisam estar juntas, pois, é através das interações desse trabalho em conjunto, os quais contribuirão para o

desenvolvimento integral da criança. Logo, a criança sofre influências e aprende por meio da família e da comunidade, que aos poucos vão modelando seu comportamento e leva para a escola grande descobertas de atitudes, crenças e expectativas que podem facilitar se articulado na escola. É preciso levar em consideração esses conhecimentos na hora de criar planejamentos e estratégias de parceria com a família para trabalhar com as crianças. Estes devem possibilitar a construção do conhecimento, em busca do aprendizado de responsabilidades, para que se formem cidadãos participantes, atuantes e conscientes de seus deveres e direitos. De acordo com Kramer (2006), o relacionamento aberto e a participação das famílias na vida escolar são componentes fundamentais para um bom desempenho da criança, como pudemos identificar na descrição do PPP do CEIM 8.

Entende-se que cada uma das instituições – EI e Família - são agentes transformadores da criança, e precisam exercê-lo de forma conjunta e satisfatórias. No entanto, a EI sozinha não é responsável pela formação da personalidade da criança, mas tem um papel complementar junto à família. Portanto, o processo educativo acontecerá quando houver o envolvimento constantemente da família e da comunidade, juntamente com a instituição educativa. "A relação escola-família pode ser descrita como todas as formas de contato entre as escolas e as famílias (professores e pais) e vice-versa. [...] visando sempre ao bem-estar e ao sucesso escolar das crianças" (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p. 211).

Ainda assim, não existe uma receita pronta que atenda as várias necessidades das instituições de EI, familiares e de cada criança, para pôr em prática as diversas maneiras de relação com ambas as instituições. "O envolvimento de pais, devido ao seu caráter mutável [...], deve, entretanto, acompanhar as mudanças que ocorrem não só na sociedade em geral, como também as demandas das três partes envolvidas – escola, família e crianças" (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p. 212).

Conforme Meyer (2003, p. 27): "Penso que a educação infantil não é: uma imitação da escola de ensino fundamental, ou uma extensão da casa (família e escola não se excluem, se completam) e muito menos seja um depósito de criança". Por esse motivo, é importante que se tenha uma parceria entre ambas as instituições, para que assim, uma consiga contribuir com a outra. Somado a isso, as instituições de EI precisavam passar do direito da família, para o direito da criança (ROSEMBERG, 2008, p. 74). Não são mais os pais, ou mãe, que têm direito a uma instituição de Educação Infantil para seus filhos. Conforme Oliveira (2007, p. 37), "a criança passa a ter direito a uma educação que vá 'além' da educação da família".

De acordo com Meyer (2003) a educação tem um papel social de valorar os conhecimentos que as crianças possuem, e tem por função criar condições para o

desenvolvimento de todas as crianças, considerando as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. A relevância da participação da família na vida escolar das crianças, já que colabora no seu desenvolvimento integral e na construção de sua identidade. Assim, entende-se que as relações de participação entre ambas as instituições se constituem, ao mesmo tempo, em fator fundamental de qualidade na EI, tanto quanto um desafio à sociedade e aos sistemas de ensino público e privado nos diferentes âmbitos do exercício.

Já o PPP do CEIM 10 traz a seção "Propostas de articulações da instituição Família e Comunidade" como:

> O CEIM busca a parceria entre escola, família e comunidade, pois essa relação é um dos mais importantes fatores para melhoria da aprendizagem. Assim a participação efetiva dos pais no processo de aprendizagem, facilita a prática pedagógica dos professores, isso evidencia a responsabilidade que a escola tem em incentivar a articulação família e escola, por meio da organização de atividades culturais, educacionais, devolutiva de projetos, de lazer, festas, reuniões, palestras e no contato diariamente, mantendo uma boa relação entre familiares, funcionários e crianças, visto que está é indispensável para uma educação de qualidade.

Percebe-se na descrição acima que uma das mais importantes relações na vida da criança é a família e a escola, sendo de profunda relevância para a melhoria de sua aprendizagem. Uma boa parceria entre professores, família e comunidade e as crianças na EI, faz com que estas se sintam seguras e confiantes. Nessa perspectiva, decidir sobre quais as formas de articulação que serão utilizadas, quais práticas serão necessárias e a forma como será apresentada às famílias, são questões que devem ser dialogadas com todos os envolvidos e estar em concordância com a proposta pedagógica da instituição escolar.

Portanto, o desafio e a motivação para a concretização desta função estão enraizados nas relações entre educadores que cultivam a arte de ensinar e aprender, são generosos ao compartilhar suas dúvidas e descobertas e mantêm mesmo depois de adultos o olhar e a escuta atenta das crianças. Todavia à relação entre as instituições familiar e escolar de EI, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), no que diz respeito:

> Art.7º, inciso II, estabelecem que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica, "assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias".
> Art. 8, Parágrafo 1, Inciso III, propõe "a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização" (BRASIL, 2009).

Segundo Carvalho (2004, p. 41) quando falamos de relação entre família e escola, subtende-se que as mesmas "baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens envolvendo expectativas recíprocas". Por sua vez, Nicolau (2000, p. 210) afirma que "os papeis que a família e a pré-escola exercem são muito relevantes à criança no sentido de despertar-lhe o desejo de conhecer e participar da sociedade, entendendo a cultura como uma construção coletiva. Torna-se valioso o diálogo entre a família e o profissional da educação". Assim, construir uma relação de parceria e respeito não é fácil, porém, é possível quando se tem diálogo com propostas democráticas, buscando o envolvimento da família e comunidade para contribuir na proposta pedagógica da EI, na qual as decisões devem ser tomadas democratamente com o coletivo. Nesse contexto:

> As ideias e habilidades que as famílias trazem à escola e, ainda mais importante, o intercâmbio de ideias entre pais e professores, favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar, e ajudam os professores a ver a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de companheirismo e como a integração de diferentes conhecimentos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 109-110).

Torna-se aparente que a relação de ambas as instituições familiar e escolar na EI, pode aprimorar a existência da educação infantil. Portanto, para alcançar uma participação efetiva da família nos processos de aprendizagem e de uma educação de qualidade capaz de atender as necessidades das crianças, assim como mediar o seu processo de conhecer e descobrir o mundo a sua volta, é imprescindível uma relação saudável, de parceria e compromisso entre uma e outra na educação da criança. Assim sendo, espera-se que, juntos escola e família possam em parceria defender uma educação que respeite o direito da criança a viver dignamente sua infância, desfrutando o que lhe é de direito a convivência com a família e a EI.

O CEIM 11 traz na seção "Propostas de articulações da instituição Família e Comunidade":

> Família e Comunidade, a sociedade tem passado por profundas mudanças nas últimas décadas, mudanças estas que tem afetado de forma fundamental a estrutura e equilíbrio das famílias. A escola também, ainda que de forma mais lenta e compassada, tem procurado se adaptar a essas mudanças, mas o que urge nos nossos dias é a interação entre ambas, promovendo uma maior eficiência na educação e ensino das crianças. A escola como detentora do conhecimento científico deve fornecer e promover nessa relação, todo seu cabedal de conhecimento de forma que esse esforço leve em consideração os aspectos particulares da situação social e cultural hora vigente, e que influenciam de forma decisiva o equilíbrio familiar. Por sua vez as famílias, responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, devem buscar a interação com a escola, promovendo, questionando, sugerindo e interagindo de forma a fornecer elementos que através de discussões e ampla comunicação com os educadores promovam as iniciativas que vão de encontro às

> necessidades do educando. (...) Ao chegar à instituição a criança já traz sua história de vida construída na família e na comunidade em que estão inseridas. Contudo fica evidente que a responsabilidade pela formação das crianças em sua integralidade – para que elas sejam cidadãs participativas atuantes, conscientes de seus deveres e direitos – é de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, da família da comunidade, do Estado e das Instituições de Educação Infantil. Porém vemos que apesar dos interesses serem das duas partes, a escola é a principal responsável em promover iniciativas que levem as famílias a participarem. Abrindo suas portas, promovendo atividades culturais, projetos educacionais e trabalhando de forma a orientar as famílias nos seus direitos e deveres como parte da comunidade escolar. É necessário que as famílias criem o hábito de participar da vida escolar das crianças, que perceba a importância de se relacionar com a escola na busca de um objetivo em comum, "educação de qualidade para as crianças". Por outro lado, a escola deve ser a responsável por criar meios de aproximação com as famílias e a comunidade, orientando e mostrando que educar não é papel exclusivo das escolas, é papel de todos. Todos juntos lutando por uma melhor educação.

Observa-se na Proposta do CEIM 11, que a relação entre família e escola está relacionada às mudanças históricas, sociais, econômicas e culturais e a parceria que ocorre entre os dois ambientes que provoca o desenvolvimento da criança. Porém, é papel das instituições de EI preocupar-se não apenas com as questões a serem própria a crianças, mas também compete a tarefa de mediação da construção de conhecimentos que discutam entre si e o outro. Contudo, as instituições escolares e familiares necessitam se adequar as novas particularidades, passando a rever, forma de ensina e aprender.

A instituição escolar, no seu dia a dia, deve se abrir à participação da família e construir com ela uma relação fundamentada, crítica e libertadora, estimulando a participação das famílias em seu contexto. Por seu lado, os pais devem entender que a escola não é a única instituição responsável pela formação de seus filhos, transferindo suas responsabilidades para ela. Ao mesmo tempo, é parceira essencial da família no desenvolvimento da criança, pois colabora efetivamente para o crescimento intelectual, cultural, social. Assim, é importante que se realize um trabalho em equipe que promova a superação dessa dificuldade e tomar a iniciativa de promover encontros, realizar reuniões e palestras com as famílias, abrindo-se para apoiar os pais e responsáveis como forma de promover a integração dos mesmos ao seu trabalho.

Quando as famílias passam a serem participantes ativos das reuniões e encontros realizados, são estimulados a participar e contribuir da vida escolar e melhoria da qualidade do desenvolvimento de seus filhos. Assim, quando a escola e a família andam juntas neste propósito, tudo se torna mais fácil. Quanto maior a participação dos pais na escola, maior é a formalização das relações entre os profissionais da educação e dos educadores. Portanto, evidencia a necessidade da parceria entre a família, comunidade e instituição educativa, visto que EI para a família, centra-se na instituição educacional, uma vez que é ela que dispõe de

informações sobre a criança e, por isso deve promover o esclarecimento das dúvidas e orientá-los.

Entende-se que há necessidade de que a instituição educativa a qual utiliza de conhecimento refletir sobre o conceito de família quando se pensa no trabalho pedagógico infantil, para proporcionar suporte as novas organizações familiares, levando em conta suas particularidades e principalmente a das crianças. Por sua vez, as relações familiares encontram-se marcada por conceitos e valores historicamente construídos na sociedade e na história de vida de cada um, no convívio que estabelece e nas atividades que desenvolve.

De acordo com Fortkamp (2008, p. 51), a compreensão da família como uma das instituições básicas da sociedade e como espaço privilegiado para o desenvolvimento humano é destacada por estudiosos de várias áreas, sobretudo da sociologia e antropologia social, como também psicologia, história, economia, direito, filosofia e serviço social. Assim sendo, educação na vida da criança começa desde o nascimento. Logo, a EI como ambiente de educação toma significados constituídos a partir das experiências de vida e nas relações sociais. Porém, é a convivência familiar que favorece a socialização e o desenvolvimento de práticas e divisão de responsabilidades, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência. Além disso, a família é, independentemente de sua forma de organização interna, o lugar inicial para o exercício da cidadania sob a marca da igualdade, do respeito e dos direitos humanos. Assim, conforme a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), tratado em âmbito internacional, os Estados-partes declaram-se:

> [...] convencidos de que a família, como elemento básico da sociedade e meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias para poder assumir plenamente suas responsabilidades na comunidade" e reconhecem que "a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão" (BRASIL, 1988).

Por sua vez, Fortkamp (2008, p. 16) declara que "é dever do Estado e opção da família assegurar a educação da criança a partir do seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função. Para Albuquerque (2009, p. 23), "de acordo com a sociologia, a família é compreendida com um grupo concreto de convivência, no qual ocorre a socialização dos filhos e a construção do habitus [...]". Desta forma, a importância da família em relação ao atendimento e formação humana, especialmente nas relações de comunicações. Portanto, nessa perspectiva, a relação família e escola podemos considerar:

> Quanto mais próximos aos modos de socialização familiar dos modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso [...]. Mas se é possível verificar este movimento em direção à apropriação da cultura escolar pelas famílias, a escola segue desconhecendo as culturas familiares. Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar (BARBOSA, 2007, p. 107).

Segundo Sambrano (2006, p. 144), a família é uma instituição histórica e social que se transformou. Dessa forma, descarta-se a noção de que há um modelo de organização familiar, pois existe "uma diversidade de padrões familiares, pautados num projeto de relações interpessoais, não necessariamente referendados em laços sanguíneos". Desta forma, é necessário atuar todos juntos e estarem consciente na luta por uma educação de melhor e de qualidade.

Os PPPs dos CEIMs 12 e 13 são iguais e trazem a seção "Proposta de articulação da instituição Família e Comunidade" como:

> (...) Temos como proposta prioritária refletir que antes de sermos uma equipe de funcionários, estejamos comprometidos com os alunos e família, que sejamos um grupo onde um ajuda o outro, somos cúmplices de uma educação de qualidade e para todos, e desejamos a cada dia buscar mais união entre nós, para poder passar para as crianças o melhor que temos, nos preocupando cada vez mais com o ser e não com o ter, educando com coragem nossas crianças para que não se torne necessário castigar o adulto de amanhã.

Pitágoras, filósofo grego que viveu cerca de 500 anos a. C, certa vez fez a seguinte afirmação: "Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens". Interpreta-se que é na infância que o caráter de um sujeito se forma, entende-se que se a criança for bem-educada, dificilmente será indisciplinada, não terá problemas na vida adulta em seu meio familiar ou para a sociedade, seja qual for o contexto em que ela esteja incluída. A prática educacional está sempre em processo de desenvolvimento para criar um ambiente fortemente favorável ao aprendizado contínuo e transformador, à pesquisa, ao desenvolvimento das potencialidades individuais e da cidadania.

A indagação que se faz é se esse argumento se dá também na prática, nos tempos atuais. Tem-se o avanço da violência e o crescente número de crimes cometidos por indivíduos que são considerados pela justiça como menores infratores. Para estes, o caminho seria a educação, a qual deve ser investida, não só pela família que precisa instruir seus filhos, mas pela escola

que precisa envolver essas crianças em projetos na educação que visam proporcionar lazer, saúde, desenvolvendo atividades esportivas, meio ambiente, entre outros.

Os demais PPPs não trazem a família em uma seção exclusiva. Para estes, procurou-se as palavras-chave "família" para entender o papel desta nos PPPs. Os PPPs dos CEIMs 03 e 04 são muito semelhantes e nestes, a palavra “família” aparece 18 vezes, sendo a primeira na introdução, onde caracteriza a família como parte do trabalho com a criança: “Desse trabalho irão fazer parte família dos alunos, corpo docente, gestora da instituição, auxiliar de direção, merendeira, auxiliar de serviços gerais, CPP e estagiárias da comunidade na qual está inserida”. Os PPPs trazem que a família é o primeiro grupo social em que a criança é inserida assim que nasce, sendo ela a principal responsável pelos valores e normas. Além disso, os CEIMs 03 e 04 anotam que:

> O CEIM está sempre buscando a parceria e o envolvimento da família na rotina e nos projetos elaborados. Principalmente nesse contexto atual de distanciamento social, em que estamos vivendo, onde a participação da família está sendo essencial no processo de aprendizagem dos alunos, visto que o corpo docente está trabalhando indiretamente com planejamentos e atividades mais lúdicas para serem executados pelos pais com as crianças em casa de forma segura.

De acordo com Malaguzzi (1993), os direitos da família de participar ativamente das experiências cotidiana dos seus filhos no espaço educacional devem ser respeitados. Ao pensar na realidade brasileira, quando se passa mais tempo com as crianças na instituição educativa, percebe-se como elas podem aprender. Desse modo, consegue-se notar pelo fato principalmente do contexto de distanciamento social devido a COVID-19, que ela está cada vez mais voltada para o conteúdo, deixando de lado as práticas vivenciais pelas crianças.

Logo, percebemos a importância da busca de parceria e envolvimento da família na elaboração dos projetos a curto e longo prazo que servem para estruturação do trabalho, mas que podem ser modificados conforme a necessidade, tanto pelos professores como pelas crianças, e que seja capaz de ir contra essa prática que está tornando a aprendizagem das crianças algo mecanizado. No entanto, “Muitos dos projetos e pesquisas da escola acontecem nesse espaço, porque este é um lugar especial, uma oficina, um depósito, com objetos e instrumentos que podem gerar fazeres e pensares, despertando as cem linguagens” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 120).

> Um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas (BARBOSA; HORN, 2008, p. 17).

Em Reggio Emilia, o professor aprende a escutar a criança, não apenas o que ela diz, mas o que ela expressa através de suas diferentes linguagens. “Escutar através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 118). Ainda, conforme Barbosa e Horn (2008, p. 89), é preciso ver esse espaço educativo na contemporaneidade como lugar de criação cultural e não apenas de divulgação de saberes; de experimentação e não de sacralização do instituído; de procura de sentidos e não de fixação e padronização de significados. O ensino perde seu caráter mecânico e arbitrário para converter-se na aprendizagem do funcionamento da vida. Malaguzzi (1999) acreditava que as crianças podiam aprender de outras maneiras, não apenas de uma forma mecânica. Acreditava que as crianças possuíam enorme potencial e que a aprendizagem podia acontecer de uma maneira mais dinâmica e criativa

O PPP da instituição escolar deve ser visto como uma ferramenta educacional, mas também como uma grande oportunidade.

> Para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender. Desse modo, ele aprende a ensinar e, junto com as crianças, busca a melhor maneira de proceder (RINALDI, 2014, p. 185).

O planejamento colabora para que a trabalho tenha sugestões inovadoras sobre aprendizagem da criança. Um ambiente com pareceria e o envolvimento das famílias, professores e crianças, tornando-se assim harmonioso, refletindo a cultura das pessoas que nela irão estar.

> [...] criaram espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura e as histórias de cada centro em particular. Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali ser algo significativo e alegre (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999, p. 147).

O PPP do CEIM 07 traz a palavra “família” 57 vezes, sendo a primeira na apresentação, unindo a família com a escola na construção do PPP, onde a família participou através de um questionário que derivou em informações adicionadas ao PPP quanto tempo de residência familiar, média da renda familiar, famílias que recebem benefícios sociais, quanto tempo a família se dedica em casa para as atividades escolares, entre outros. O CEIM conta com a “Praça da Família”, estando nela uma área multiuso, contendo quadra de futebol, cesta de basquete, quadro negro e a Casinha de Bonecas totalmente reformada. O PPP relata que o estilo da gestão do CEIM é baseado na parceria entre pais e CEIM, ressaltando a importância desta união em

prol das crianças. Nos objetivos do CEIM, a família também aparece relatando que a função educativa do CEIM complementa a ação da família e, por isso, as propostas pedagógicas deste CEIM leva em conta a cultura, os valores da família e da comunidade na qual está inserida, respeitando sempre as características e necessidades de cada criança e as da sua faixa etária.

As instituições educativas devem ser instituídas para propiciar relacionamentos e interações com toda a equipe e crianças, este ambiente precisa ser feito por todos e para todos, com a contribuição das crianças. De acordo com Edwards, Forman e Gandini (1999, p. 46) "[...] os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança". Portanto, relacionamento do professor com as crianças não deve ser evidenciado em regras, rotinas, ou competência da criança. Por sua vez, Rinaldi (2014, p. 16) afirma que "As escolas são ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida. [...] lugares envolventes para crianças e adultos, acolhendo-os numa rede de relações em um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas". Diante disso, a instituição educativa necessita perceber sua identidade cultural, desta maneira conquistar respeito e confiança de todos.

Conforme o PPP do CEIM 07, compete a cada instituição de EI construir o seu PPP baseado na parceria entre professores, família e comunidade, para atribuição à união de ambas as instituições. Essa proposta, ao mesmo tempo em que valorizam o profissional que trabalham com crianças de zero a cinco anos, também passam a exigir-lhe qualificação. Desde a LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil foi instituída como parte da educação básica e ter acesso a ela tornou-se um direito constitucional das crianças. Além de ser uma exigência Legal, expressa assim a identidade da Instituição de EI, suas necessidades e projetos, mais expressamente no Artigo nº 14, ressalta que:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> 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" (BRASIL, 1996).

Isto é, o PPP é o resultado da interação entre o coletivo, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de qualidade de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), os

PPPs explicitam as concepções e práticas potencializadoras das aprendizagens das crianças, são elaborados coletivamente e fortalecem a identidade da EI.

É essencial que enquanto instituição de EI, que seja considerado que a união de ambas as instituições se fortalece da relação de complementaridade, precisa ser fundamentado no PPP da instituição escolar e manter continuidade no plano de ação, como perspectiva de contribuir para a melhoria do processo educacional. Assim, o PPP parte-se do princípio de que, para que a família faça parte na parceria da escola e interaja nas decisões, ela precisa conhecer e sentir-se bem acolhida neste espaço. Esta sugestão situa a participação da família de forma atuante, no sentido de romper com o conformismo de participações mecânicas, de cumprimento burocrático, que escondem os verdadeiros interesse da gestão.

Por fim, o CEIM 09 traz a palavra "família" 107 vezes em seu PPP. Neste documento, consta que as famílias e a comunidade em geral apoiam o CEIM e participam dos eventos voltados para melhorias da escola, tanto no espaço físico quanto no pedagógico. No PPP consta uma pesquisa realizada com as famílias, com questões referentes a avaliação do CEIM pela família, responsável pela renda familiar, quem faz parte do núcleo familiar, como forma de entender melhor o contexto em que as crianças crescem. Em seu objetivo geral, a família aponta em: "O propósito geral que se pretende alcançar é: que a criança vivencie seu aprendizado sobre a valorização humana e patrimonial, a ponto de expandir na família práticas inovadoras de respeito e cidadania." Já nos objetivos específicos, a família está inserida em: "Garantir uma eficiente comunicação interna da unidade com todas as pessoas envolvidas e externa, com as famílias e população em geral".

Uma reflexão sobre os aspectos desfavorável causados pela não interação da família e escola, refletindo, dessa forma, na vida da criança. Porém, são muitas as dificuldades encontradas para uma aproximação de ambas as instituições e que isso pode estar ligado intimamente as divisões de responsabilidades de cada instituição, criando por meio disto, obstáculos que prejudicam o desempenho da criança. Portanto, para a interação de uma parceria entre família e escola serão encontrados vários obstáculos, mas se ambas caminharem com os mesmos propósito, estes devem ser vivenciados e compartilhados, com o intuito de designarem formas e meios de superarem, para que fortaleçam os vínculos esperados. Diante disso, compreende-se que para se ter uma relação harmoniosa, é favorável que a família e a escola criem propostas construtivas e participativas a fim de estabelecerem formas incentivadoras que influenciem no desenvolvimento da criança.

Paro (1992) ressalta que a escola enquanto instituição social deve se utilizar de todas as estratégias e métodos possíveis para possibilitar uma aproximação direta com as famílias,

visando compartilhar informações, aprendizados e conhecimentos significativos em relação aos objetivos, enfrentamento de desafios e questões pedagógicas.

De acordo com o PPP, o CEIM 09 (2021, p. 157) tem como propósito que a criança vivencie seu aprendizado sobre a valorização humana e patrimonial, a ponto de expandir na família práticas inovadoras de respeito e cidadania. Diante disso, considera-se que o desafio da EI está justamente na maneira que cumpra com seus propósitos de garantir os direitos das crianças no seu cotidiano, levando em consideração as características e necessidades de sua faixa etária, favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento, e ao mesmo tempo, ajudar na formação de uma nova geração que seja capaz de viver como sujeitos de direitos e ainda contribuir para melhorar a vida de um mundo complexo, cheio de contradições e conflitos.

Logo, o desenvolvimento da criança e o aprendizado da cidadania envolvem valores, atitudes, avanço familiar e novas práticas de solidariedade e respeito com a cidadania. Segundo Campos (2004), essas dimensões de formação da pessoa são adquiridas por vivências e significados compartilhados,

> [...] no cotidiano, nos relacionamentos entre pares e com os adultos, no contato com a natureza, nas experiências refletidas que permitam a superação dos preconceitos, das intolerâncias, dos egoísmos, da ignorância, da alienação, das visões estreitas, na direção de maior liberdade, autonomia e solidariedade (CAMPOS, 2004, p. 23).

Desde modo, organizar os espaços e os tempos na instituição de EI de modo que favoreçam esse desenvolvimento, tanto das crianças como dos adultos que com elas trabalham, é o grande desafio de uma proposta educativa para a EI. Que este novo aprendizado venha trazer a todas as instituições familiar, educativa e comunidade o conhecimento do que é ser considerada criança como o "ser social que ela é, sujeito de sua história e produtora de cultura" (KRAMER, 1999, p. 244) e "as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas" (KRAMER, 1999, p. 272). A criança dá sentido ao mundo em que vive, e a instituição educativa para a infância se constitui em um espaço e tempo transformado em lugar de construção de identidade.

O PPP é um documento que tem como objetivo principal o planejamento e o acompanhamento das atividades de uma instituição escolar. Portanto, devem ser feitos por todas as instituições de ensino, firmados como exigência pela LDB (BRASIL, 1996). Faz-se necessário ressaltar que, ele faz parte da relação do coletivo, portanto, é um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo com professores, equipe técnica, alunos, pais e a comunidade como um todo. Depois de pronto, o PPP precisa ser

disponibilizado para toda a comunidade escolar e para os pais e responsáveis, deixando-o acessível a todos.

Sendo assim, é inquestionável o envolvimento das famílias na vida escolar, fator que se evidencia nos documentos PPPs analisados. Ainda que pareça insuficiente para a escola a forma como as famílias desempenham seu papel social, é possível identificar que estas estão ativamente participando na vida escolar dos filhos, quer seja comparecendo às reuniões escolares ou outras atividades. Logo, o estudo para a realização desta pesquisa possibilitou observar que há certa resistência da família em estabelecer papéis que competem a si e à escola. Parece haver certa confusão em distinguir esses papéis. A escola espera da família atitudes que, muitas vezes, esta não pode oferecer, seja por falta de tempo, conhecimento ou por ignorar que algumas ações são de sua responsabilidade. A família, por sua vez, tende a esperar que a escola solucione problemas que dificultam a boa relação familiar. Acreditam que deixar de participar ou de não acompanhar a vida escolar pode trazer graves consequências ao bom desenvolvimento da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração da pesquisa, buscou-se evidenciar alguns acontecimentos referente a participação da família e da escola na atribuição de cuidar e educar na educação infantil no município de Lages, SC. De cunho qualitativo, a pesquisa teve como metodologia, a coleta e análise de documentos em 13 Projetos Político Pedagógico. Fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI estabelecem que a proposta pedagógica das instituições de EI deve cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica, assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.

A referida pesquisa teve como objetivo compreender os modos de interações entre família e Instituição de Educação Infantil no que se refere ao exercício de cuidar e educar de crianças de zero a cinco anos. Deste modo, iniciamos as informações gerais como a trajetória histórica da EI, ressaltando o início do atendimento voltado à infância era de caráter assistencial e posteriormente, passou a ter um olhar educacional, de modo que a criança e a família passaram a serem vistas como um sujeito de direito, independentemente de sua nacionalidade ou classe social econômica. Somado a isso, enfatiza-se as várias formas como a participação da família e escola aparecem nos documentos PPPs, realizando uma consideração sobre sua importância no cuidar e educar para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesta pesquisa foi possível observar que em todos os PPPs analisados, a presença da família e o trabalho conjunto entre família e escola estão presentes ressaltando a importância de ambas as instituições no que se refere ao exercício de cuidar e educar de crianças de zero a cinco anos na EI no município. Porém, há certa resistência da família em estabelecer papéis que competem a si e à escola pois parece haver certa confusão em distinguir esses papéis. A escola espera da família coisas que esta muitas vezes não pode oferecer, seja por falta de tempo, conhecimento ou ainda por ignorar que algumas ações são de sua responsabilidade. A família, por sua vez, tende a esperar que a escola solucione problemas que dificultam a boa relação familiar. Ressalta-se que embora a família por motivos de ordem social muitas vezes não se faça presente fisicamente na escola, ficou evidente que a participação acontece conforme suas possibilidades.

Dentro do contexto escola-família há sempre que se estar atento às mudanças, tanto de estrutura, quanto de entendimento sobre o que é o papel de cada instituição, pois é de extrema importância na educação da criança. Não importa qual seja a composição familiar atual, os primeiros vínculos de aprendizagem são estabelecidos por eles. A realização da ideia referente

a família, não é uma definição permanente, ela está atribuída as influências de processos históricos que constantemente muda de acordo com a necessidade que a constituem. Desta forma, é essencial que haja a parceria por meio dos responsáveis e que eles saibam discernir qual é o dever que faz parte da escola e o que compete a eles, e o que lhes é comum e essencial.

Além de confiar nas potencialidades da criança, também atribui um papel à família nesse processo de ensino. As instituições educacionais são consideradas um importante espaço de aprendizagem das crianças, mas não é o único, o que vai impor à família valores culturais que podem enriquecer a cultura, os valores da própria escola. Portanto, pode-se perceber que ambas as instituições não se excluem, mas se completam. Cada uma com tem sua função fundamental e possuem metodologias diferenciadas, porém tem o mesmo objetivo que é o bom desempenho da criança.

Compreende-se que a responsabilidade assumida pela escola diante de sua tarefa de educar será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito contribuindo nas tomadas de decisões frente suas necessidades básicas. Portanto, a educação sem dúvida, é essencial na vida social das crianças que buscam desenvolver seus potenciais garantindo melhor eficácia no que se refere à convivência.

É importância que a instituição de EI oportunize experiências, que estimulem a criatividade e a imaginação da criança em parceria com família em seus processos de desenvolvimento, uma vez que "O aprender da criança não é um fenómeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura" (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 4).

O espaço da EI tem a possibilidade de estabelecer um diálogo sobre as crianças, seus educadores e seus contextos familiares. Assim, um trabalho voltado para a gestão democrática remete a compreensão de é um instrumento que visa melhorar os valores e a qualidade de ensino. O papel dos gestores, professores e funcionários neste ambiente educativo assume um comprometimento com a qualidade do processo de ensino e ganha sentido porque pressupõe transparência nas ações coletivas de participação e elaboração de documentos que norteiam a vida escolar de todos os envolvidos no processo, assim possibilitando que as crianças e sua família sejam todas bem atendidas.

Conforme a experiência da educação para a primeira infância em Reggio Emilia, no que diz respeito à relação entre os professores, as crianças e suas famílias, Malaguzzi coloca sobre a importância da presença dos pais na escola, para organização de atividades culturais, educacionais, devolutiva de projetos, de lazer, festas, reuniões, palestras. Isso representa para

as crianças os exemplos de conduta e traz a eles a impressão de que as pessoas ajudam umas às outras (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 80).

Além disso, a família deve participar contribuindo com PPP que resulta em informação pautado na democratização da gestão na escola se percebe como um caminho condutivo à aproximação das famílias. Essa consideração transpassa conflitos e desafios em torno da importância de efetivar organizações direcionadas as famílias e comunidades como ampliação do saber e participação consciente na escola. Conforme, a metodologia Reggio Emília o papel da família passa a ter uma relevância fundamental, onde a educação da criança não fica apenas na responsabilidade da instituição educativa, pois existe uma parceria primordial da família para o bom desenvolvimento da criança. E o PPP serve como registro, a fim de que se possa buscar a memória vivenciada em relatos que poderão embasar outras vivências.

Deste modo, a efetivação do PPP na escola junto à família entende que o alicerce de sustentação para a realização da aproximação de ambas as instituições é a participação democrática de todos baseada na parceria viabilizada por meio do diálogo entre uma e outra instituição, pois através dela é possível mediar ações, organizando o trabalho pedagógico de forma a atender as expectativas das famílias em relação à escola e vice-versa. Portanto, não há intenção em achar culpados pelo sucesso ou fracasso nessa relação. Objetiva-se contribuir para que ambas as instituições tenham uma relação harmoniosa e que está favoreça o processo de o desenvolvimento da criança. Assim, as reflexões nunca devem parar, pois há muito a pesquisar sobre a importância desta participação em conjunto com a família e escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, S. S de**. Para além do ou "isto" ou "aquilo": os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares**. 2009, 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANJOS, C. I.; PEREIRA, F. H. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, 2021.

ANJOS, C. I. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas dispositivo móveis**. 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

ANJOS, C. I. A educação infantil representada: uma análise da revista nova escola (2005-2007). 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBOSA, M. C. S. **Pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto alegre: Porto Alegre S.A, 2008.

BATISTA, C. J. F.; SOUZA, M. M. A Educação a Distância no Brasil: regulamentação, cenários e perspectivas. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 2, p. 11-15, 2016.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, 1999.

BRASIL. Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, edição 159, seção 1, página 4, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: SEB – Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 18, 2009

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, página 27833, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, página 13563, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, ano CXXVI, nº 191-A, página 1, 1988.

BUJES, M. I. E. **Educação Infantil pra que te quero?** In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, M. M. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros & desencontros em Educação Infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, p. 117-127, 1999.

CAMPOS, M. M. Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. **Cadernos da ANPED**, n. 01, 1989.

CAMPOS, M. M.; FÜLGRAFF, J. B. G.; WIGGERS, V. A qualidade na Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CARVALHO, L. D. **Educação (em tempo) Integral na Infância:** Ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. 2013. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, 2004.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017.

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, v.16, p. 197-220, 1990.

COUTINHO, A. S. **O corpo dos bebês como lugar do verbo**. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da (org.). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CUNHA, M. V. **A escola contra a família**. In: LOPES, E. M. T. (Org.) 500 anos de educação no Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRESTANI, J. **Participação das famílias no cotidiano de uma creche: Percepções das mães e das professoras de um CEIM, em Lages, SC**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2021.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, 2006.

DIDONET, V. **A LDB e a política de Educação Infantil**. In: MACHADO, M. L. A. Educação Infantil em tempos de LDB. **São** Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

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

DUSSEL, I. **Sobre a precariedade da escola**. In: LARROSA, J. (org.). Elogio da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESCOBAR, V. R. B. **Escola Infantil Canguru (1977-2005): um estudo a partir de memórias e documentos**. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTKAMP, H. H. T. **Educação infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda**. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Legislação e políticas públicas para a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 629-643, 2012.

HADDAD, L. **"A ecologia do atendimento infantil: Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação".** 1998. 336 f. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1997.

PESQUISA mostra que 94% das crianças ou adolescentes tiveram alguma mudança de comportamento na pandemia 34% dos entrevistados disseram não ter comida suficiente para a família. 2021. Acesso em 14 de Out. 2021. Disponível em: https://www.jb.com.br/bem-viver/2021/08/1031914-pesquisa-mostra-que-94-das-criancas-ou-adolescentes-tiveram-alguma-mudanca-de-comportamento-na-pandemia.html

KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, v. 64, p. 57-60, 1988.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Educação Fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 14 ed. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Abdr,1999.

KUHLMANN JUNIOR, M. História da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: **uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, J. B. **Tremores. Escritos sobre a Experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Conferência proferida no I seminário Internacional de Educação de Campinas. Leituras SME: Textos - subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Julho de 2001.

LARROSA, J. B. **Pedagogia Profana: dança, oirueta e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntico, 1999.

MALAGUZZI, L. **História, Ideias e Filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, L. **Una carta per tre diritti**. Reggio Emilia, Italia: Scuole e Nidi d'Infanzia, 1993.

MARCILIO, M. L. **A roda dos expostos e a criança abandonada do Brasil - 1726- 1950**. In: FREITAS, Marco César de. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCILIO, M. L. **A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). História social da infância no Brasil**.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MARQUES, C. M. **Educação para a paz e Educação Infantil:** um olhar e uma escuta sensível no ambiente educativo. 2005. 250 p. Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo, 2005.

MEYER, I. C. R. **Brincar e viver: projetos em educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

MOZÈRE, Liane. Como acender ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? In: **Pró-Posições**, v. 24, n. 3, p. 31-44, 2013.

NICOLAU, M. L. M. Escolarização e socialização na educação infantil. **Acta Scientiarum**, v. 22, n. 1, p. 119-125, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. Creches: crianças, faz de conta & cia. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

OLIVEIRA, Z.R. O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia em Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 115-130, 2017.

RINALDI, C. **Creches e escolas da infância como lugares de cultura.** In: ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil: trajetória recente de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.** 1998. 187f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1998.

ROSEMBERG, F. **Do embate para o debate; educação e assistência no campo da educação infantil.** In: MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2005. p. 63-78.

SAMBRAMO, T. M. **Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário**. In: ANGOTTI, M. (Org.). Educação infantil: para quê, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J.; CERISARA E A. B., (Coord.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.** Porto: Asa. 2004.

SARMENTO, M. J. A infância: paradigmas, correntes e perspectivas. IEC, Braga, Portugal, 2000.

SILVA, D. N. Dia internacional da família na escola, 2021. Acesso em: 27 Out. 2021. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-internacional-familia.htm

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
SIMIONATO, M. A. W. Funções e Transformações da Família ao longo da história. **I Encontro Paranaense de Psicopedagogia**, p. 57-66, 2003.

SOARES, N. F. **Direitos da criança: utopia ou realidade**? In: As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa**. 8. ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Conferência de Jomtien, 1990. Brasília: UNICEF, 1991.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. 11. Ed. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, S. L. **O público e o privado nas tramas da LDB: a construção do presente.** In: BEREZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

APÊNDICE A – Solicitação para acesso e uso de documentos enviado à Secretaria Municipal da Educação de Lages - SC

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO PARA ACESSO E USO DE DOCUMENTOS

Eu, Marcia Aparecida Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, venho por meio deste solicitar à Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC, em especial a coordenadora da Educação Infantil Andrea Antunes Bortoluzzi Coelho, acesso aos seguintes documentos: **Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos CEIMs de Lages** com a finalidade de utilização em pesquisa cientifica realizada no âmbito do Mestrado em Educação. A referida pesquisa tem como título "A participação da família e da escola na atribuição de cuidar e educar na Educação Infantil no município de Lages- SC" e tem como objetivo compreender os modos de interações entre família e instituição de educação infantil no que se refere ao exercício de cuidar e educar de crianças de 0 a 5 anos.

Desde já agradeço pela compreensão.

Lages, 10 de setembro de 2021.

Marcia Aparecida Oliveira
Mestranda

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador

Andrea Antunes Bortoluzzi Coelho
Coordenadora do Setor de Ed. Infantil

Ivana Elena Michaltchuk
Secretária da Educação (Interina)
Decreto 18.665