

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

LÚCIA APARECIDA PARREIRA

FAMÍLIAS E EDUCAÇÃO: PARCEIRAS?

FRANCA

2013

LÚCIA APARECIDA PARREIRA

FAMÍLIAS E EDUCAÇÃO: PARCEIRAS?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências Humanas e Sociais para obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social - Trabalho e Sociedade.

**Orientadora: Profa. Dra. Cirlene Aparecida
Hilário da Silva Oliveira**

FRANCA

2013

Parreira, Lúcia Aparecida

Famílias e educação infantil: parcerias / Lúcia Aparecida
Parreira. – Franca: [s.n.], 2013
167 f.

Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

1. Educação de crianças. 2. Educação - Participação dos pais.
3. Educação pré-escolar. 4. Serviço social com a família. I. Título.

CDD – 372.21

LÚCIA APARECIDA PARREIRA

FAMÍLIAS E EDUCAÇÃO: PARCEIRAS?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências Humanas e Sociais para obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social - Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

1º Examinadora: _____
Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes – UFSCAR

2º Examinadora: _____
Profa. Dra. Maria Cristina Piana – UNIFEB

3º Examinadora: _____
Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins – FCHS/UNESP

4º Examinadora: _____
Profa. Dra. Ana Cristina Nassif Soares - FCHS/UNESP

Franca, 13 de junho de 2013.

Aos meus pais Braz e Marly (in memoriam) que me deixaram a maior riqueza que podemos receber de alguém, a educação.

Que com muita simplicidade, me ensinaram a valorizar e amar as pessoas indistintamente. Com saudades eternas...

Às famílias que contribuíram com a conclusão deste singelo trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela dádiva da vida.

Às minhas diversas famílias...

Após a morte de meus pais, construímos nossas famílias com o legado de nossos pais, fundamentadas no amor, no carinho e na cumplicidade com os meus irmãos Chiquinho, Aninha e meu sobrinho Marcelo, minha família consanguínea, que fazem parte desta minha história de luta, persistência e conquistas, o meu amor eterno.

À minha grande amiga Cris e sua família, pois as considero como minha família adotiva, como bem fala a dona Alayde, minha mãe adotiva... Agradeço imensamente a ela, ao Sr. Antonio, a Angela, ao Afonso, a Gilce, ao Marco, a Cristina, a Letícia e ao Gabriel por todos os momentos vividos, pois pude vivenciar com eles a experiência de uma outra configuração familiar, mas pautada no amor e no respeito.

Aos meus amigos Maurício, Luciana, Ulisses e Marina por fazerem parte desta nossa caminhada, principalmente neste período de distância física que tivemos que enfrentar devido a tantos estudos e trabalho.

Ao meu mestre, Pe. Mário José Filho, com quem tive a oportunidade de conviver, aprender e construir uma família em tão pouco tempo, mas que ficará eternizado em mim, seus conhecimentos sobre família...

Acredito na família!

Ela é o lugar privilegiado onde a vida é transmitida,

Ambiente ideal,

Para se cultivar o amor entre as pessoas,

O fundamento da sociedade,

Local de segurança, respeito, dignidade.

Acredito na família

(Pe. Mário José Filho), que como o senhor, eu também acredito na família!

À minha amiga e especial orientadora Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira, que prontamente me adotou neste contexto tão difícil, pois teve que aprender a lidar com a ausência de seu grande amigo, Pe. Mário e ao mesmo tempo precisou me assumir enquanto orientanda em meio a tantos trabalhos. Você foi ímpar neste processo de construção da tese, contribuiu com todo o seu conhecimento e paciência, marcado por momentos felizes e ao mesmo tempo, por muita tristeza e vazio, pela ausência de nosso fiel paizão, Pe. Mário.

Agradeço aos meus queridos professores que, no decorrer da minha formação, me ajudaram a criar sentidos e significados para a docência e, principalmente a acreditar que eu era capaz, sem vocês nada disso teria sentido!

À minha amiga Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, minha grande mestra, pois este título tem muito dos nossos encontros, das nossas aulas no Moura Lacerda, das orientações do Mestrado, pois você com este seu jeito especial me mostrou que eu era capaz de voar e contribuir com a educação, o meu eterno agradecimento.

Ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Unesp-Franca, pela disponibilidade e pelo carinho com que sempre me trataram! Obrigada aos técnico-administrativos Maísa, Gigi, Luzinete, Ícaro, Viviane e Mauro!

Aos companheiros de Doutorado pela intensa partilha de conhecimentos e de muitos momentos prazerosos juntos, refletindo e quebrando paradigmas, em especial, a Jú, a Lívia, a Tati, a Andreia, ao Roberto.

Aos meus alunos e professores, amigos do UNIFEB, que contribuíram significativamente nesta conquista, pautada no respeito, na alegria e na busca por novos conhecimentos para juntos construirmos uma educação de qualidade.

A equipe do CEFORPE que partilham comigo esta minha caminhada profissional, incentivando-me nos momentos difíceis.

Aos meus grandes amigos, educadores de criança e adolescente do eterno “Projeto Futuro Certo”, uma das razões da minha busca incessante de novos conhecimentos.

Aos meus amigos, funcionários do Projeto “Cavalgando para o Futuro”, lócus de muita aprendizagem, crescimento pessoal e profissional.

À gestora, às educadoras, às professoras, as crianças e principalmente às famílias do CEMEI Tenente Afonso Câmara Filho, pois sem a participação de vocês, a minha pesquisa não teria apresentado resultado tão significativo na relação famílias e escola e reforçado a minha convicção de que juntos podemos fazer a diferença na educação deste Brasil.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram com a construção deste trabalho, mas principalmente com a minha formação de pessoa humana, pois nos constituímos nos encontros e desencontros com as pessoas com as quais nos relacionamos.

Nestes encontros e desencontros constituímos laços de amizade, de carinho, de significados, formando uma grande família e é assim que me sinto com todos vocês merecedores dos meus agradecimentos.

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Famílias e educação: parceiras?** 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2013.

RESUMO

A presente tese **“Famílias e Educação: parceiras?”** é o resultado da pesquisa de campo, na perspectiva qualitativa, que teve como objetivo refletir a partir da ótica das famílias sobre o espaço da educação infantil como espaço de participação ativa das famílias no processo educacional de seus filhos. O universo da pesquisa foram as famílias das crianças de zero a cinco anos atendidas no Centro Municipal de Educação Infantil “Tenente Afonso Câmara Filho” no município de Barretos/SP. Este trabalho foi organizado em quatro seções que têm como ponto de partida, Construindo a Pesquisa, as reflexões dos sujeitos da pesquisa, desvendando o espaço da educação infantil sob a ótica das famílias. Na seção II, refletimos sobre o contexto da família e a relação com a escola, abordando os retratos de família na sociedade contemporânea no contexto social, político e econômico. Em seguida, são apresentadas as funções da família e a visão que elas têm sobre a escola. Na seção III, apresentamos a caminhada histórica da educação infantil no Brasil e o seu reposicionamento nas legislações brasileiras, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996, que preconiza a educação como espaço democrático. Ainda nessa seção, abordamos a escola de educação infantil como espaço efetivo de uma cultura de participação. Na seção IV, resgatamos aspectos relacionados ao espaço da educação infantil como uma possibilidade de construção de uma cultura participativa vinculada à garantia de uma gestão democrática. Nesse sentido, esta nova perspectiva deve considerar a história e os conhecimentos das famílias no propósito de uma nova escola democrática e cidadã. E por fim, tecemos nossas considerações finais sobre o presente estudo.

Palavras-chave: educação de crianças. educação - participação dos pais. educação pré-escolar. serviço social com a família.

PARREIRA, Lucy Aparecida. **Las familias y la educación: los socios**. 2013. 167 f. Tesis (Doctorado en Trabajo Social) - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2013.

RESUMEN

Esta tesis "Familias y Educación: Partners" es el resultado de la investigación de campo, en términos cualitativos, que tiene por objetivo reflexionar desde la perspectiva de las familias en el área de la educación de la primera infancia como un espacio de participación activa de las familias en el proceso educativo sus hijos. La investigación fue las familias de niños de hasta cinco años en el Centro de la ciudad Early Childhood Education "Teniente Afonso Son House" en la ciudad de Barretos / SP. El documento está organizado en cuatro secciones que tienen como punto de partida, Edificio de Investigación, las reflexiones de los participantes en la investigación, que revela el espacio de la educación de la primera infancia desde la perspectiva de las familias. En la sección II se reflexiona sobre el contexto de la familia y la relación con la escuela, frente a los retratos de la familia en la sociedad contemporánea en el contexto social, político y económico. A continuación se presentan las funciones de la familia y la visión que tienen sobre la escuela. En la sección III se presenta el histórico paseo de la educación infantil en Brasil y la posición de las leyes brasileñas, en especial la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - Ley N ° 9394/1996, que aboga por la educación como un espacio democrático. También en esta sección nos ocupamos de la escuela de educación de la primera infancia como un espacio efectivo de una cultura de la participación. En la sección IV rescatamos los aspectos relacionados con el espacio de la educación de la primera infancia como una posibilidad de construir una cultura de la participación vinculada a garantizar una gestión democrática. Por lo tanto, este nuevo enfoque debe tener en cuenta la historia y el conocimiento de las familias en relación a una nueva escuela y la ciudadanía democrática. Por último, tejemos nuestros pensamientos finales en el presente estudio.

Palabras clave: educación infantil. educación - participación de los padres. educación preescolar. familia de servicios sociales.

PARREIRA, Lucy Aparecida. **Famiglie e istruzione:** partner. 2013. 167 f. Tesi di Laurea (Dottorato di Ricerca in Servizio Sociale) - Facoltà di Lettere e Filosofia e Scienze Sociali, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2013.

ABSTRACT

Questa tesi "Famiglie e istruzione: Partners" è il risultato di una ricerca sul campo, in termini qualitativi, che mirava a riflettere dal punto di vista delle famiglie della zona di educazione della prima infanzia come spazio di partecipazione attiva delle famiglie nel processo educativo i loro figli. La ricerca è stata condotta presso il Centro prima infanzia "Tenente Afonso Son House", nella città di Barretos / SP. Il documento è organizzato in quattro sezioni che hanno come punto di partenza, Building Research, riflessioni dei temi di ricerca, rivelando lo spazio di educazione della prima infanzia dal punto di vista delle famiglie. Nella sezione II si riflette sul contesto della famiglia e il rapporto con la scuola, affrontando i ritratti di famiglia nella società contemporanea in campo sociale, politico ed economico. Poi vi presentiamo le funzioni della famiglia e la visione che hanno sulla scuola. Nella sezione III, vi presentiamo la storica passeggiata di educazione della prima infanzia in Brasile e riposizionare le leggi brasiliane, in particolare il diritto di Linee Guida e delle basi della Pubblica Istruzione - Legge n ° 9394/1996, che sostiene l'educazione come uno spazio democratico. Anche in questa sezione ci rivolgiamo alla scuola della prima infanzia come uno spazio efficace di una cultura della partecipazione. Nella sezione IV, abbiamo salvato gli aspetti legati allo spazio educazione della prima infanzia, come la possibilità di costruire una cultura partecipativa legata a garantire una gestione democratica. Così, questo nuovo approccio dovrebbe considerare la storia e la conoscenza delle famiglie in relazione a una nuova scuola e la cittadinanza democratica. Infine, si tessono i nostri pensieri finali su questo studio.

Parole chiave: educazione dei bambini. istruzione - partecipazione dei genitori. educazione prescolare. servizio famiglia sociale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Foto da entrada do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”.....	28
Figura 2	Foto da entrada do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”.....	28
Figura 3	Foto da entrada e do parque do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”.....	28
Figura 4	Foto da entrada e do parque do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”.....	28
Figura 5	Foto área da cidade de Barretos/SP.....	30
Figura 6	Foto da fachada do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”.....	31
Figura 7	Tabela da organização das turmas de crianças, segundo a faixa etária.....	32
Figura 8	Gráfico referente a formação das turmas do Berçário.....	32
Figura 9	Gráfico referente a formação das turmas do Maternal I.....	33
Figura 10	Gráfico referente a formação das turmas do Maternal II.....	33
Figura 11	Gráfico referente a formação das turmas da Recreação.....	34
Figura 12	Gráfico referente a formação das turmas da Pré-Escola.....	34
Figura 13	Gráfico referente a Equipe de Suporte Pedagógico.....	35
Figura 14	Gráfico referente ao Corpo Docente do CEMEI	36
Figura 15	Gráfico referente a Equipe de Apoio do CEMEI	37
Figura 16	Modelo do convite enviado às famílias.....	38
Figura 17	Gráfico referente a faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	39
Figura 18	Tabela de Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	39
Figura 19	Gráfico referente a Composição Familiar dos sujeitos da pesquisa.....	40
Figura 20	Gráfico referente a Configuração Familiar dos sujeitos da pesquisa.....	41
Figura 21	Gráfico referente a Escolaridade dos sujeitos da pesquisa.....	42
Figura 22	Gráfico referente a Situação Habitacional dos sujeitos da pesquisa.....	43
Figura 23	Gráfico referente a Renda Familiar dos sujeitos da pesquisa.....	43

LISTA DE SIGLAS

CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1 CONSTRUINDO A PESQUISA	21
1.1 Reflexões sobre a pesquisa	21
1.2 Procedimentos Metodológicos	24
1.3 Desvendando o contexto da pesquisa	29
1.4 Os sujeitos da pesquisa	37
1.5 A família em foco.....	43
SEÇÃO 2 CONTEXTO DAS FAMÍLIAS E A RELAÇÃO COM A ESCOLA	46
2.1 Retratos de família na sociedade contemporânea	46
2.2 O contexto social, político e econômico das famílias.....	55
2.3 Funções das famílias	59
2.4 A escola na ótica das famílias.....	63
SEÇÃO 3 A EDUCAÇÃO INFANTIL	71
3.1 A caminhada histórica da educação infantil no Brasil.....	71
3.2 A educação infantil nas legislações brasileiras	82
3.3 A escola de educação infantil como espaço efetivo de uma cultura de participação.....	88
SEÇÃO 4 DESAFIOS NO ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	92
4.1 A participação das famílias nos centros de educação infantil: resultados da pesquisa	92
4.2 A construção coletiva dos canais efetivos de participação das famílias: indicações da pesquisa	98
4.3 Famílias e centros de educação infantil: parceiros?	103
CONSIDERAÇÕES.....	105
REFERÊNCIAS.....	109

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
APÊNDICE B – INSTRUMENTAL DE PESQUISA.....	121

ANEXOS

ANEXO A – DECRETO DE LEI Nº 5493/2002	126
ANEXO B – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - CEMEI	130

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como título: Famílias e Educação: parceiras? Propõe uma reflexão da educação infantil, a partir da ótica das famílias, como espaço de participação. Para isso, faz-se necessário discutir uma cultura de participação a ser construída na sociedade atual para a conquista da sonhada cidadania. Considera fundamental refletir sobre o papel da família e da escola no processo da formação das crianças, visando refletir, em que família e educadores possuem responsabilidades que se relacionam e se interligam no processo de formação integral desta criança.

A tese é resultado desta investigação na perspectiva qualitativa, que teve como objetivo refletir a partir da ótica das famílias sobre o espaço da educação infantil como espaço de participação ativa das famílias no processo educacional de seus filhos. O universo da pesquisa foram as famílias das crianças de 0 a 5 anos atendidas no Centro Municipal de Educação Infantil “Tenente Afonso Câmara Filho” no município de Barretos/SP. Este trabalho foi organizado em quatro seções que têm como ponto de partida, Construindo a Pesquisa, as reflexões dos sujeitos da pesquisa, desvendando o espaço da educação infantil sob a ótica das famílias.

Na seção II, refletimos sobre o contexto da família e a relação com a escola, abordando os retratos de família na sociedade contemporânea no contexto social, político e econômico. Em seguida, são apresentadas as funções da família e a visão que elas têm sobre a escola.

Na seção III, apresentamos a caminhada histórica da educação infantil no Brasil e o seu reposicionamento nas legislações brasileiras, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996, que preconiza a educação como espaço democrático. Ainda, nesta seção, abordamos a escola de educação infantil como espaço efetivo de uma cultura de participação.

Na seção IV, resgatamos aspectos relacionados ao espaço da educação infantil como uma possibilidade de construção de uma cultura participativa vinculada à garantia de uma gestão democrática. Nesse sentido, esta nova perspectiva deve considerar a história e os conhecimentos das famílias no propósito de uma nova escola democrática e cidadã. E por fim, tecemos nossas considerações finais sobre o presente estudo.

A construção histórica da escola sempre privilegiou o ensino em detrimento da formação integral do ser humano. E neste século XXI, os desafios postos são de formação integral, inclusão social e qualidade de ensino. Mas uma questão permanece: como garantir todos esses direitos se ainda a escola está, ideologicamente, construída na visão de ensino?

A concepção de educação que estamos fundamentando em nossas reflexões parte da compreensão da educação integral que reconhece a pessoa como um todo e não como fragmento, por exemplo, entre corpo e intelecto. Compreende os aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros que se dão conjuntamente.

E entendemos que a escola ainda não se apropriou da concepção de educação no sentido amplo, pois acredita que são distintos os papéis da escola e da família. E essa concepção distancia família e escola na prática, pois a importância da participação familiar ainda se encontra no campo teórico e no discurso.

É importante evidenciar os motivos que objetivam a pesquisa. A pesquisadora atua há 20 anos na educação, sendo 12 deles dedicados à educação não escolar. Durante 15 anos, atuou na educação não escolar na coordenação das unidades de atendimento às crianças e adolescentes do município de Barretos/SP.

Preocupada com as dificuldades que as crianças e os adolescentes apresentam na escola, tais como: aprendizagem, adaptação, diálogo, frequência irregular, um desinteresse de modo geral foi o motivador na busca incessante de novos conhecimentos.

Após o Mestrado, tais reflexões foram se ampliando e foi construindo uma caminhada profissional e o desejo de aprofundar os conhecimentos acadêmicos e pesquisar, cientificamente, a importância da família e da escola na formação cidadã de seus filhos.

No contexto da convivência com os educadores, gestores de escolas públicas, novos questionamentos foram surgindo, visto que a família passou a ser o centro das políticas públicas e a sua participação na escola está sendo uma meta a ser atingida no universo educacional.

Dessa forma, a entrada em um Programa de Doutorado em Serviço Social possibilitou refletir e compreender a família e a escola numa perspectiva histórico-crítica.

Assim, com base em tais reflexões, referentes à experiência profissional e teórica, foi possível elaborar questionamentos que se configuraram num problema

de pesquisa: Será que a concepção de educação bancária ao longo dos anos seria um dos problemas-chave para a não garantia efetiva da participação das famílias? Será que a dicotomização entre o papel da família e da escola dificulta a atuação de famílias e escola na formação integral do ser humano? Será que a lógica do individualismo e da fragmentação do ensino instituída pelo sistema capitalista reforça o distanciamento entre família e escola?

Considera-se como pressuposto que a participação efetiva das famílias na gestão democrática das escolas e na vida dos filhos possibilita a permanência, o interesse, a motivação, a criatividade e o desenvolvimento integral e participativo das crianças.

Assim esta pesquisa busca oferecer subsídios para uma reflexão sobre a importância da parceria entre as famílias e a escola na formação integral do ser humano, iniciada na educação infantil, primeira etapa da educação básica prevista na legislação federal LDB.

A sociedade está em constante transformação em todos os setores, passa por contínuos processos de mudanças e adaptações culturais, econômicas, tecnológicas e sociais que repercutem diretamente no cotidiano das pessoas, possibilitando a formação de novos hábitos, valores, costumes e comportamentos dos seres humanos. Em decorrência disso, também as famílias vivem alterações significativas no núcleo das relações domésticas, alterando suas estruturas e suas funções.

Tais alterações devem à diminuição das funções institucionais e a consequentes aumentos das funções pessoais. Com isso, a instituição perde o seu sentido e passa a ser mero regulamento burocrático e espaço arquitetônico vazio. A crise institucional deve-se especialmente em relação às normas que regem o comportamento coletivo, pois as pessoas mostram-se céticas quanto à existência e à efetivação das leis. Tal crise repercute diretamente na instituição familiar, no seu modo de ser e de viver, pois assume novas dimensões e novos significados.

Contudo, mesmo diante dessas alterações na instituição familiar, na sociedade contemporânea, a família não perdeu a sua responsabilidade e suas funções sociais. O que significa que continua exercendo o seu papel de educadora, de colaboradora e de formadora de futuros cidadãos.

A atenção à família, através de políticas públicas adequadas, constitui-se, sem dúvida, em um dos fatores condicionantes das transformações às quais a

sociedade brasileira aspira e um dos eixos fundamentais da política para a criança e o adolescente.

A família como espaço privilegiado na construção da cidadania deve ser princípio básico para a formação do indivíduo. Segundo Covre (1991), a cidadania é o próprio direito à vida em sentido pleno. Direito esse que precisa ser construído coletivamente, não só através do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do ser humano no universo.

Etimologicamente, cidadão é o habitante da cidade. O termo assumiu um sentido social e político, à medida que os habitantes da cidade se emanciparam do domínio feudal, sob o qual continuavam a viver os servos da gleba, e constituíram verdadeiras cidades e Estado. O direito diz que cidadão é aquele que goza dos direitos civis e políticos em um Estado, do qual é considerado, no desempenho dos seus deveres, como um membro.

Na plenitude de sua força, o termo conota a ideia de uma participação consciente e voluntária na totalidade dos deveres e direitos cívicos, o exercício, assim, da cidadania.

A definição deste termo é, assim, bastante genérica, muito ampla, não considerando de forma clara o fato de nossa sociedade ser dividida em classes e, de que, muitas vezes, o acesso a certos direitos fica intimamente relacionado à posição do indivíduo na pirâmide social. Seria mais real dizer que, no Brasil, existem diversas classes de cidadãos.

Assim, o problema da cidadania coloca-nos mais uma questão: o modo de inserção do indivíduo que, através dela, recebe um status jurídico em sua comunidade, assim como a de sua relação com o poder político (GONÇALVES, 1994).

Aristóteles propõe, no livro II de sua Política, a questão de que, para ser cidadão autêntico, é preciso exercer uma função pública: que ele governe ou que tenha função no tribunal, ou que participe das assembleias do povo. A cidadania é, pois, a participação ativa nos assuntos da cidade e o fato de não ser meramente governado, mas também governante. Nesse sentido, a liberdade não consiste apenas em gozar de certos direitos; consiste, essencialmente, no fato de ser co-participante no governo.

Para que essa participação na vida pública seja uma possibilidade e não uma obrigação, é preciso ter presente que a igualdade dos cidadãos implica a igualdade dos indivíduos em relação ao saber e à formação. Essa educação não pode mais simplesmente consistir numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com escrupulo e inteligência. Deve fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de governante potencial. Educar para a cidadania deve ser um princípio básico para a formação do indivíduo. É na família que se inicia essa educação para um crescimento saudável, através da assimilação de valores.

Ser cidadão significa ter direitos e deveres. E, constitucionalmente, é ser igual a todos perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E ainda, a todos cabe o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. É direito de todos, poder se expressar livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim, o direito de ter uma vida digna de ser homem (SÊDA, 1994).

Ter direitos significa ter responsabilidades coletivas, cumprir normas e propostas elaboradas e decididas, constitui-se governo direta e indiretamente, construindo e reivindicando para o bem comum.

A família é uma palavra de origem latina, que implica um grupo constituído de pais, filhos servos e escravos. Historicamente, tem sofrido alterações, de acordo com as mudanças das relações de produção estabelecidas entre os homens.

O papel da família diante das transformações se torna renovador, pois as atividades que vão surgindo e o objetivo de realizá-las é parte integrante na relação familiar. O esforço de mandar os filhos para a escola assegurar-lhes condições higiênicas de vida, dar-lhes cuidados médicos, oferecer conforto e condições para uma ascensão social, são atividades essenciais para o desenvolvimento do ser humano.

Nessa análise de como se dá a cidadania dentro do espaço familiar, é fácil perceber que a educação para a cidadania se inicia na família, porém a questão da cultura é um outro fator indispensável para se considerar.

O Brasil por ser um país explorado desde seu descobrimento teve um fator histórico importante durante seu processo de desenvolvimento, o princípio de uma

“cultura deficitária” no qual a construção para o exercício da cidadania não é um elemento muito relevante. A cultura constitui o contexto próprio para a educação, porque este é um elemento de mobilização, então pode-se afirmar que a educação é um fator fundamental para a formação do cidadão desde seu nascimento, dentro da família e depois na escola, onde seus primeiros conceitos de sociedade serão formados.

A política social no Brasil não tem logrado alterar o quadro da pobreza e exclusão de parcela significativa da população brasileira e de nossas famílias. Ao contrário, observa-se a cada década a ampliação das taxas de desigualdade social, ao mesmo tempo em que a concentração de renda atinge índices insuportáveis (NISKIER, 2001).

Com tudo isso, sabe-se que o fundamental papel da família é a sua responsabilidade em criar verdadeiros cidadãos para a sociedade. É o espaço por excelência de transmissão de valores.

É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e nos quais se aprofundam os laços de solidariedade (BIAGGIO, 1991).

O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma ser dever de todos, a garantia da proteção da criança e do adolescente. Cabe à família, entendida como comunidade formada pelos pais, descendentes e pessoas ligadas afetivamente, o reconhecimento de seu papel insubstituível para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Os pais não somente devem cuidar do seu sustento, como também da guarda e educação dos filhos menores, para que possam desenvolver de modo sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. E ainda, quando o Estatuto propõe medidas de proteção à criança e ao adolescente, estabelece que, em sua aplicação, sejam levadas em conta as necessidades e características que fortaleçam os vínculos familiares e comunitários (SÊDA, 1997).

Um adequado ambiente familiar possibilitando tanto valores pessoais quanto valores sociais, todos eles intimamente interligados. Podem-se destacar alguns desses valores: a formação da personalidade humana, a aquisição de uma consciência de ser sujeito, que deve conviver com os outros, partilharem desejos e aspirações com eles, a assimilação de limites, o respeito, a responsabilidade, a

experiência de comunhão e participação, que deve caracterizar a vida cotidiana da família, representa a sua primeira e fundamental contribuição à família, dentre outros (ZAGURY, 2000).

Segundo José Filho (2002), a família é um espaço privilegiado para a construção da cidadania. É no seio da família que a criança toma consciência de estar mergulhada numa história que tem passado, é vivenciada no presente e aponta para o futuro.

A educação para a formação da cidadania é um processo lento e profundo que poderá levar gerações para se perpetuar concretamente dentro do espaço social. A dimensão de construção é muito ampla e longa, pois se trata de construir “gente”, além de meros trabalhadores treinados e alienados, estamos falando de construir “pessoas” informadas e conscientes de sua situação e condição dentro da sociedade a qual lhe atribui direitos e deveres sociais.

Diante dessas reflexões, sabe-se que são muitas as perspectivas, análises e abordagens que se podem dar a esse tema. É possível pensar que uma família com ambiente fraterno, equilibrado, harmonioso, humano, justo e aberto à realidade, poderá construir verdadeiros cidadãos para a sociedade.

SEÇÃO 1 CONSTRUINDO A PESQUISA

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”
(Paulo Freire)

1.1 Reflexões sobre a pesquisa

Esta pesquisa parte da ótica das famílias quanto à existência ou não da parceria entre famílias e educação, possibilitando a construção de uma cultura de participação efetiva nesta relação dialógica. Partiu-se do aspecto legal, de que a educação infantil, compreendendo a faixa etária de crianças de zero a cinco anos, é uma etapa fundamental para a celebração de parceria entre famílias e escola, visto que o elo de comunicação da escola e crianças ocorre por meio das famílias.

Entende-se que a gestão democrática pode ocorrer na educação, cumprindo o que está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), desde que haja uma relação entre família e escola e que, em especial, a escola se abra para repensar a sua prática excludente, construída historicamente no tocante à participação das famílias.

A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, mas requer dos gestores romper com a prática cartesiana e desrespeitosa historicamente. Esse modelo de gestão, segundo Vieira (2005), representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola.

A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

Art. 14 – 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.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Estes artigos da LDB, anteriormente citados, dispõem que

A gestão democrática do ensino público na educação básica dos sistemas de ensino, oferece uma ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades, formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local (VIEIRA, 2005).

O princípio da gestão democrática ganha destaque na sociedade contemporânea no momento da construção democrática da sociedade, preconizada na Constituição Federal de 1988, reconhecida como Constituição Cidadã (CF).

Segundo Lücke e André (1986), acredita-se hoje, que o conhecimento se constrói na pesquisa em educação, por meio do fato pesquisado somado à visão que o pesquisador tem do mesmo. O olhar do pesquisador sofre influência da carga de conhecimentos que tem sobre o assunto, não podendo separar-se desses fatores.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador ultrapassa a técnica interpretando os acontecimentos que circundam seu objeto de estudo. Ele participa do contexto da pesquisa, com seus valores e crenças, afastando a possibilidade de neutralidade.

Segundo Delors (2001), a educação contemporânea deve ser considerada em toda a sua plenitude, pois a totalidade da pessoa humana, compreende o aprender a ser, o que implica também a aprender a conhecer, aprender a fazer e, aprender a viver com os outros. Ao considerar a educação como uma experiência social iniciada na família, os sistemas educativos devem incorporar o conceito de educação como um processo em construção ao longo da vida e para a vida.

Ainda, para o autor, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo de toda a vida, serão os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder intervir sobre o meio que o envolve; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três vias precedentes.

Optou-se pela reflexão sobre a educação infantil enquanto o primeiro espaço de educação e cultura da participação efetiva das famílias e a partir dele pretende-se demonstrar a possibilidade de a escola pública de educação infantil desenvolver

ações efetivas de uma cultura da participação, considerando a função social da educação contemporânea.

Somente será possibilitado ao cidadão o desenvolvimento e exercício da sua cidadania quando as decisões forem tomadas perto dele, porque estarão conectadas com as suas necessidades e com o que deseja para o seu futuro, vinculada à descentralização do poder político e econômico. (DOWBOR, 1999, p. 16).

Acredita-se que a escola de educação infantil é uma instituição que possui todas as condições para contribuir com a formação deste cidadão, principalmente, porque ela compartilha da educação desde a tenra idade do ser humano, das crianças de zero a cinco anos e está intimamente ligada com as famílias.

Esta pesquisa traz contribuições importantes para compreender a importância da participação das famílias na construção de uma escola de educação infantil que seja propulsora da emancipação das pessoas humanas.

Para Gohn (1984, p. 3), “[...] a reflexão a ser feita nos remete ao significado dos fenômenos. Pesquisa-se para explicar a realidade e poder transformá-la. Pesquisar é elaborar o conhecimento a partir de aspectos de uma realidade.”

É nessa perspectiva que os profissionais da educação podem construir sua prática pedagógica, buscando conhecer a realidade para nela transformá-la.

Segundo Ferreira (2009), a função social da educação deve destacar que a educação é um processo e prática social, constituídos e constituintes das relações sociais mais amplas, pois além de ampliar espaços, sinaliza a importância de que ela se dê de forma contínua ao longo da vida.

Ao observar as parcerias estabelecidas entre as famílias e a escola de educação infantil, na realização da pesquisa de campo, percebe-se que as famílias estão presentes na instituição, mas ainda não são consideradas sujeitos deste processo. A escola continua reproduzindo, na maioria das vezes, a prática de detentora do saber, não possibilitando espaço de construção de novos saberes por meio dos encontros cotidianos com as famílias.

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc., e a cultura formal que é o domínio dos

conhecimentos, das habilidades e pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade [...]. (LIBÂNEO, 2008, p. 52).

A escola pública de educação infantil, em seu cotidiano, torna-se um espaço para as diferentes manifestações das relações humanas, sendo um locus privilegiado para a construção da cultura de participação das famílias e crianças na fase da sua primeira infância, enquanto espaço significativo para a formação da cidadania.

A educação infantil é reconhecida na LDB como direito e dever do Estado, cabendo à escola pública de educação infantil, por meio da implementação das políticas educacionais, a garantia da gestão pública como mecanismo efetivo da participação das famílias.

Os objetivos da pesquisa consistem em refletir sobre a escola de educação infantil a partir da ótica das famílias e pensar possibilidades para a construção de uma escola de educação infantil que garanta a participação efetiva das famílias. As proposições desta pesquisa são descritas com as contribuições dos seus sujeitos por meio da expressão de suas visões deste objeto de estudo.

As famílias das crianças matriculadas na escola da educação infantil são os interlocutores permanentes durante o processo de desenvolvimento e construção desta pesquisa.

1.2 Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, sentiu-se a necessidade de buscar conceitos que dessem fundamentação e sustentação metodológica para este estudo. Buscou-se tentar entender, o que é pesquisa? E de forma bem simples, pesquisar significa buscar respostas para as indagações.

Demo (1996, p. 34) insere a pesquisa como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um “[...] questionamento sistemático, crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático.”

Na concepção de Chizzotti (1995, p. 11), “[...] a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem.” Contudo, a pesquisa só existe com apoio de procedimentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo.

A presente pesquisa traz como objeto de estudo a participação das famílias na escola pública de educação infantil. Desta forma, visa compreender de que forma os profissionais da educação infantil têm construído a gestão democrática com a participação efetiva das famílias na primeira etapa da educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

Com base em tais objetivos, optou-se por uma pesquisa qualitativa, que segundo Martinelli (1999, p. 115):

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar.

Nesta realidade a ser pesquisada, faz-se necessária a utilização da pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p. 45). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa.

Assim, além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa. Utilizaram-se autores que se fundamentam no referencial crítico-dialético e apresentam reflexões sobre a participação das famílias nos espaços educacionais, a caminhada histórica da educação infantil, a educação infantil como direito e o processo de construção da gestão democrática através das ações concretas dos profissionais da educação infantil.

A pesquisa documental foi realizada por meio dos documentos que contribuíram para a regulamentação da Educação Infantil como política educacional no município de Barretos, Estado de São Paulo:

- Decreto nº 5.493/2002 que dispõe sobre a regulamentação das datas de criação e de funcionamento das Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (Anexo 1);
- Projeto Político Pedagógico do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho” (Anexo 2)

O Decreto de 2002 regulamentou as datas de criação e funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil, independentemente da política pública a qual pertencia, ou seja, a política pública de Assistência Social ou a política pública de Educação.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados” (p. 46), não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. De acordo com Pádua (1997, p. 62-63):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

As conhecidas creches da Assistência Social, apesar de terem sido garantidas na LDB de 1996, como a primeira etapa da educação básica, no município de Barretos, Estado de São Paulo, foram transferidas somente no final de 1999 e início do ano 2000.

Segundo Kramer (2006, p. 798), para a educação:

O tema das crianças de zero a seis anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos. O reconhecimento deste direito afirmado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 está explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação.

A Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer do Município de Barretos, Estado de São Paulo legitimou esta determinação e hoje as Creches são conhecidas pela nomenclatura de Centros Municipais de Educação Infantil, o lócus desta pesquisa.

As pajens atuavam nas creches como cuidadoras das crianças de 0 a 3 anos, na sua grande maioria, não tinham formação na área educacional. Isso ocorreu até 1999 quando ainda pertenciam à Secretaria Municipal de Promoção Social, que exigia no concurso público como formação inicial, apenas o ensino médio. A preocupação do trabalho era o cuidar.

A educação infantil do município de Barretos teve que contar com toda uma reestruturação de seu papel, passando a ter o status e função principal da primeira etapa da educação básica, conforme determina a LDB.

A pesquisa de campo foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) “Tenente Afonso Câmara Filho”, sendo criado em 1990 no município de Barretos, interior do Estado de São Paulo.

Segundo Gonsalves (2001, p. 67),

[...] a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer do município de Barretos conta com vinte e dois CEMEIs e a escolha desta unidade ocorreu em função dos seguintes critérios: da aceitabilidade da gestora, da localização geográfica que conta em seu entorno com a garantia de políticas públicas à população, tais como: saúde, educação, assistência social e lazer e com o espaço físico privilegiado para o desenvolvimento das ações pedagógicas (foto 1, 2, 3 e 4).

Figura 1e 2: Fotos da entrada do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Figura 3 e 4: Fotos da entrada e do parque do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Este CEMEI conta com vinte e dois anos de funcionamento, pertencendo, durante 10 anos, à Secretaria Municipal de Promoção Social e possui doze anos cumprindo as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer de Barretos de acordo com a LDB/1996. Entende-se que tais critérios justifiquem a escolha deste Centro Municipal de Educação Infantil “Tenente Afonso Câmara” para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Depois da fase da escolha do tema, a definição e a delimitação do problema de pesquisa, chegou-se à fase da construção de um plano da pesquisa e à execução propriamente dita da pesquisa.

Foi necessário conhecer os sujeitos da pesquisa e a ótica que eles tinham sobre o Centro Municipal de Educação Infantil e dos canais reais de participação das famílias neste espaço. Para isso, buscou-se uma metodologia que permitisse saber

quem são e traçar o seu perfil, mas ao mesmo tempo, compreender o significado de seus depoimentos.

Para Minayo (2004), em uma pesquisa qualitativa, verifica-se uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

A seguir, serão abordados o contexto da pesquisa, o cenário do município de Barretos e a política educacional municipal voltada à educação infantil.

1.3 Desvendando o contexto da pesquisa

A pesquisa ocorreu no município de Barretos que conta com uma população de 112.101 habitantes, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010, organizada na área educacional com uma Diretoria Regional de Ensino que compreende os municípios de Altair, Barretos, Colina, Colômbia, Guaíra, Guaraci, Jaborandi, Olímpia e Severínia. Toda essa região atende prioritariamente os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Mas, em Barretos o atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental está 100% municipalizado.

Barretos (PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRETOS, online) é sede da 13ª Região Administrativa e está localizada na região sudeste, ao norte do Estado de São Paulo, sendo seu clima tropical. Limita-se com os municípios de Guaíra, Colina, Jaborandi, Olímpia, Colômbia e Guaraci. Distante de São Paulo 450 km, tendo como acesso as rodovias, linhas áreas e recentemente a linha férrea foi inutilizada.

Muitas foram as influências na economia e na cultura da cidade, várias etnias contribuíram com suas tradições. Um fator marcante é a cultura sertaneja.

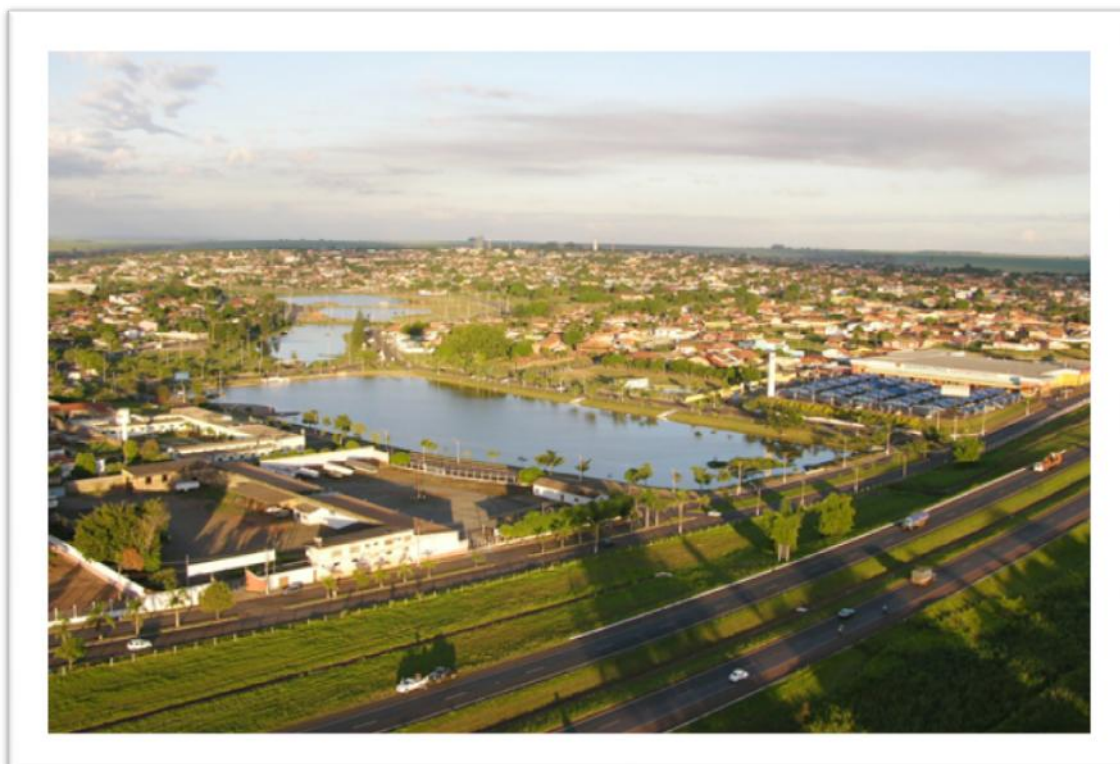
Barretos continua sendo uma das regiões mais importantes para a produção de grãos do estado de São Paulo. Nos anos de 1970 e 1980, viveu uma fase de grande avanço na citricultura, quando a maioria de pequenos e médios produtores implantaram pomares em suas propriedades, que aos poucos foram sendo arrancados em função da política de preço imposta pelas fábricas de suco, que passaram a deter grandes plantações de laranja para uso próprio.

A novidade ficou por conta da “heveacultura” (cultivo de seringueiras) e, atualmente, o município de Barretos é um dos maiores produtores de borracha para beneficiamento. A pecuária de leite continua sem muito destaque como sempre foi.

Barretos continua sendo referência em termos de inseminação artificial e, mais recentemente, em transferência de embriões.

É relevante ainda o trabalho realizado na implantação baseada no universo “country” e na fama da Festa do Peão de Boiadeiro, por atrair visitantes o ano todo, em consórcio com as atrações históricas e rurais do município.

Figura 5: Foto área da cidade de Barretos/SP.



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRETOS, online.
Barretos/SP 7º maior município do Estado de São Paulo.

Em termos de unidades educacionais, o Sistema de Ensino do Município de Barretos conta aproximadamente com 22 Centros Municipais de Educação Infantil, 22 escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 2 escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental com aproximadamente 14.000 mil alunos regularmente matriculados, 304 professores atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 300 educadores de educação infantil atuando nos Centros Municipais de Educação Infantil, 12 professores atuando na Educação de Jovens e Adultos e 35 educadores de criança e adolescente atuando nas escolas e projetos de período integral.

O lócus da pesquisa é o Centro Municipal de Educação Infantil “Tenente Afonso Câmara Filho”, localizado no bairro América que atende aproximadamente

247 crianças do berçário à pré-escola, perfazendo 228 famílias atendidas nesta unidade.

No bairro onde se localiza o CEMEI, existe arborização, asfalto, iluminação adequada, com serviço de água e esgoto, com ruas alargadas e uma ótima localização (foto da fachada do CEMEI).

Figura 6: Foto da fachada do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

O CEMEI atende as crianças em período parcial ou integral, tendo as famílias o direito de escolher no ato da matrícula o período de permanência do filho ou filha.

Os pais em sua maioria são pedreiros, pintores, motoristas, eletricitas, encanadores, comerciários, domésticas, atendentes e outros, sendo que a renda varia de 1 a 3 salários mínimos, segundo dados do Projeto Político Pedagógico do CEMEI (anexo 2).

Segundo os profissionais do CEMEI, a educação infantil vem construindo sua história, e a cada momento histórico, “constrói e reconstrói este espaço de formação educacional”.

As crianças são agrupadas por faixa etária, conforme a figura 7, fundamentado nos referenciais curriculares da educação infantil (RCNEI).

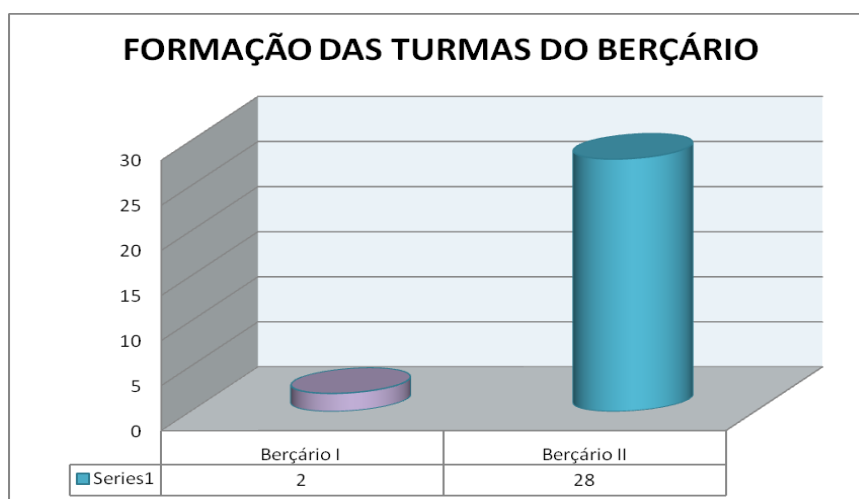
Figura 7: Organização das crianças, segundo a faixa etária.

ORGANIZAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA	
Berçário I	4 meses a 1 ano e meio
Berçário II	1 ano e meio a 2 anos
Maternal I	2 a 3 anos
Maternal II	3 a 4 anos
Recreação	4 a 5 anos
Pré-Escola	5 a 6 anos

Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

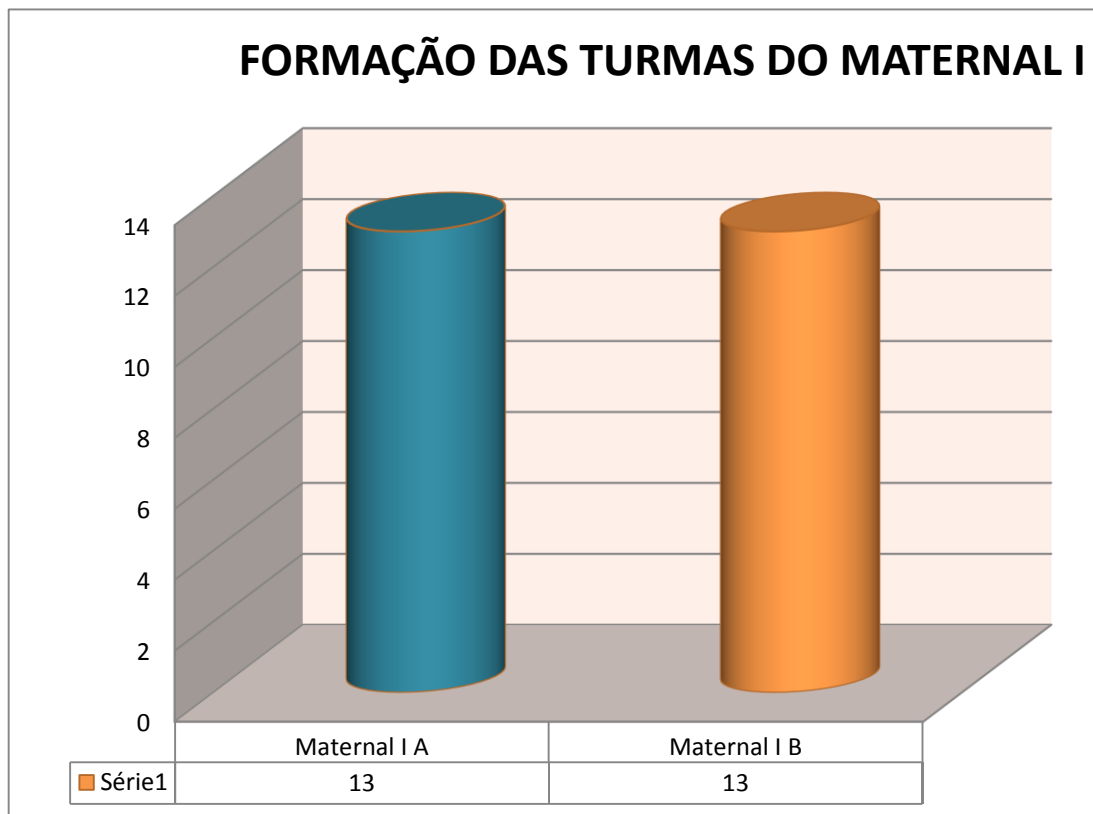
O CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho” conta com 13 turmas que compreendem do berçário ao maternal II em período integral (Figuras 8 a 10) e recreação e pré-escola com atendimento no período matutino e vespertino, conforme a figura de 11.

Figura 8: Gráfico referente à Formação das turmas do berçário.



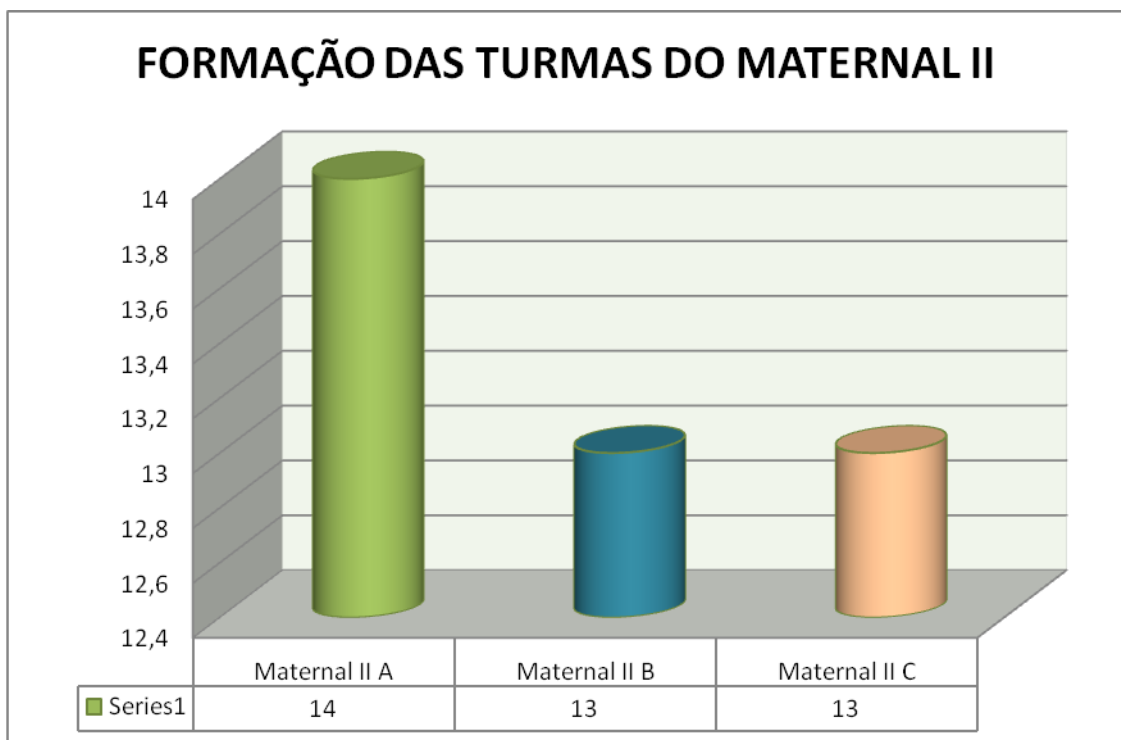
Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Figura 9: Gráfico referente à Formação das turmas do Maternal I.



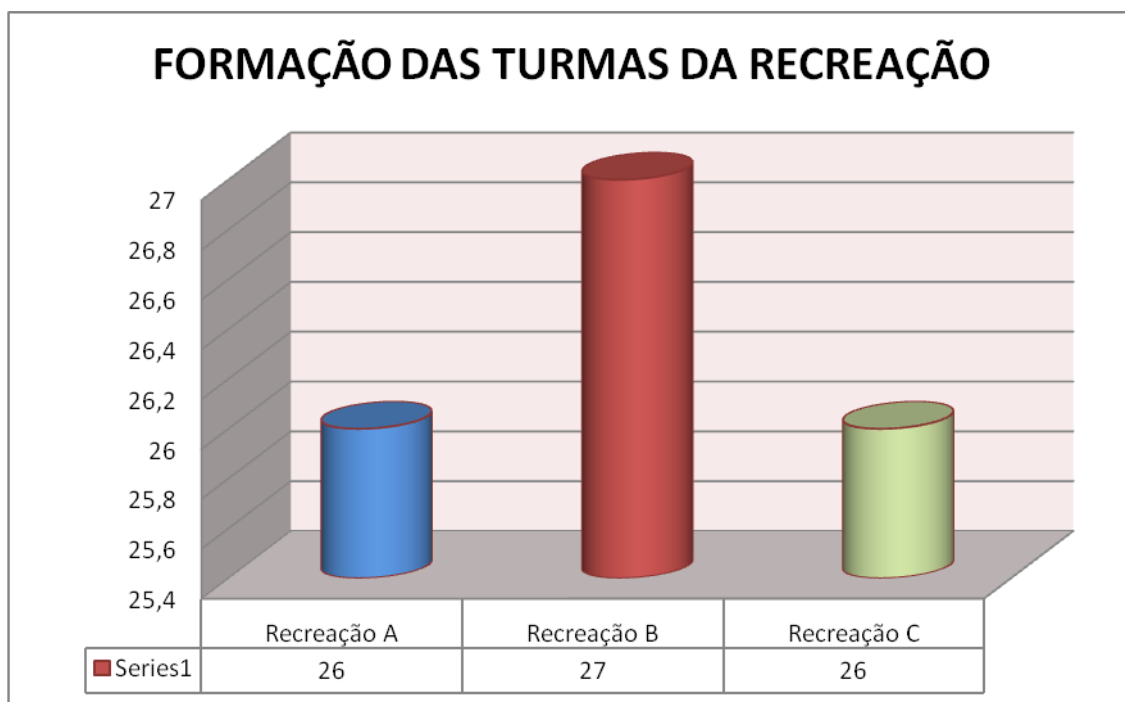
Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Figura 10: Gráfico referente à Formação das turmas do Maternal II.



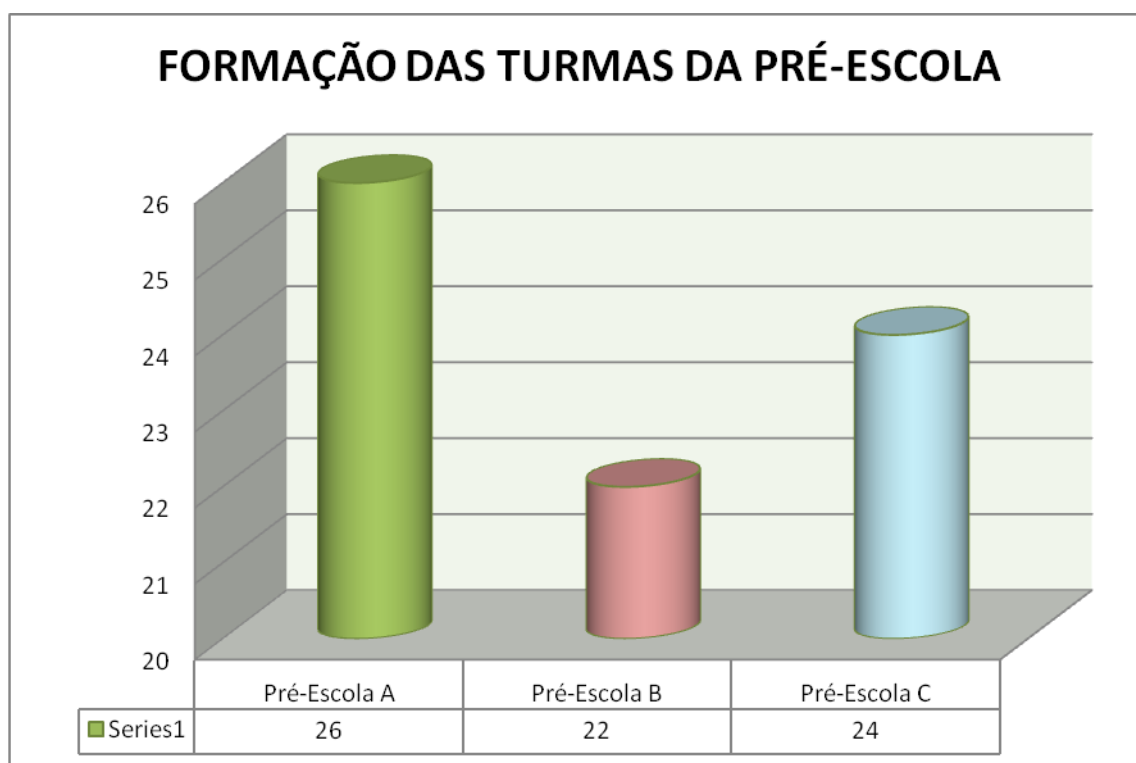
Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Figura 11: Gráfico referente à Formação das turmas da Recreação.



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Figura 12: Gráfico referente à Formação das turmas das Turmas da Pré-Escola.

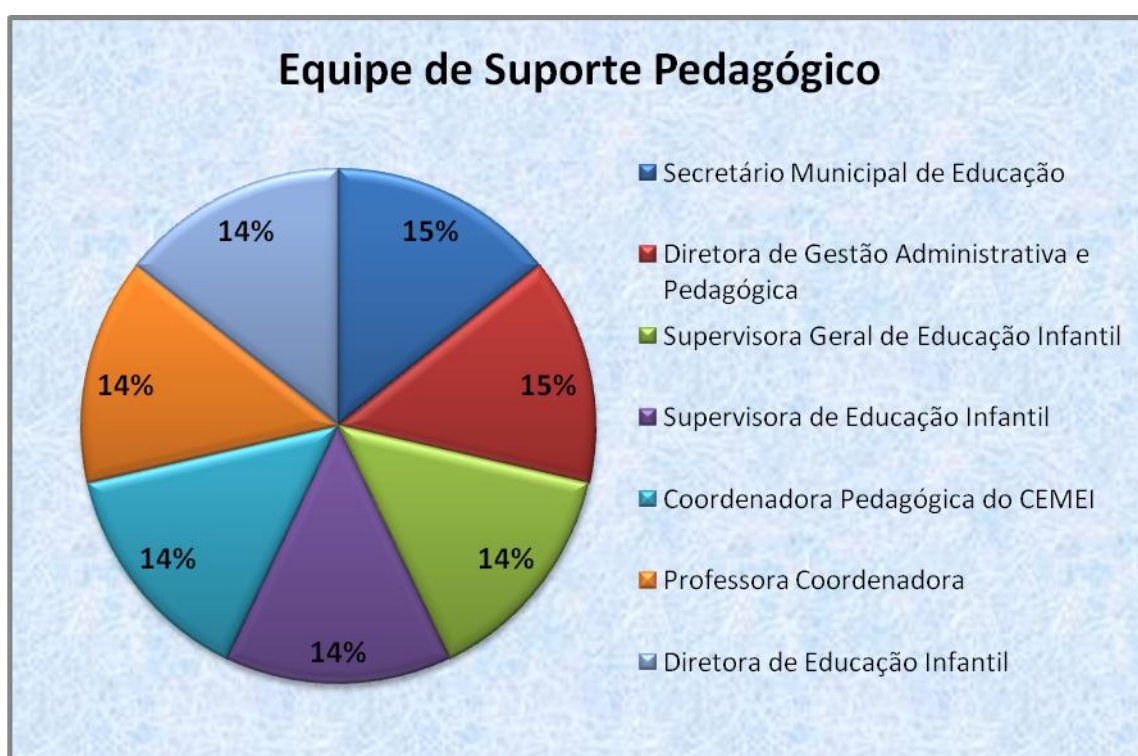


Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

No que diz respeito à equipe de suporte pedagógico, o CEMEI conta com uma ampla equipe de profissionais pedagógicos que dá o suporte. Embora não atuem no dia a dia do CEMEI, oferecem orientações para o desenvolvimento da prática pedagógica, tais como: o secretário municipal de educação, o diretor de gestão administrativa e pedagógica, a supervisora geral de educação infantil, a supervisora de educação infantil e a coordenadora pedagógica.

O trabalho cotidiano do CEMEI conta com a diretora de educação infantil que desenvolve as dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras e política e a professora coordenadora pedagógica que atua diretamente com as educadoras de educação infantil e professoras. Conforme a figura 13, a equipe de suporte pedagógico compreende 7 profissionais que constroem coletivamente a proposta pedagógica, administrativa e política do CEMEI.

Figura 13: Gráfico referente à Equipe de Suporte Pedagógico.

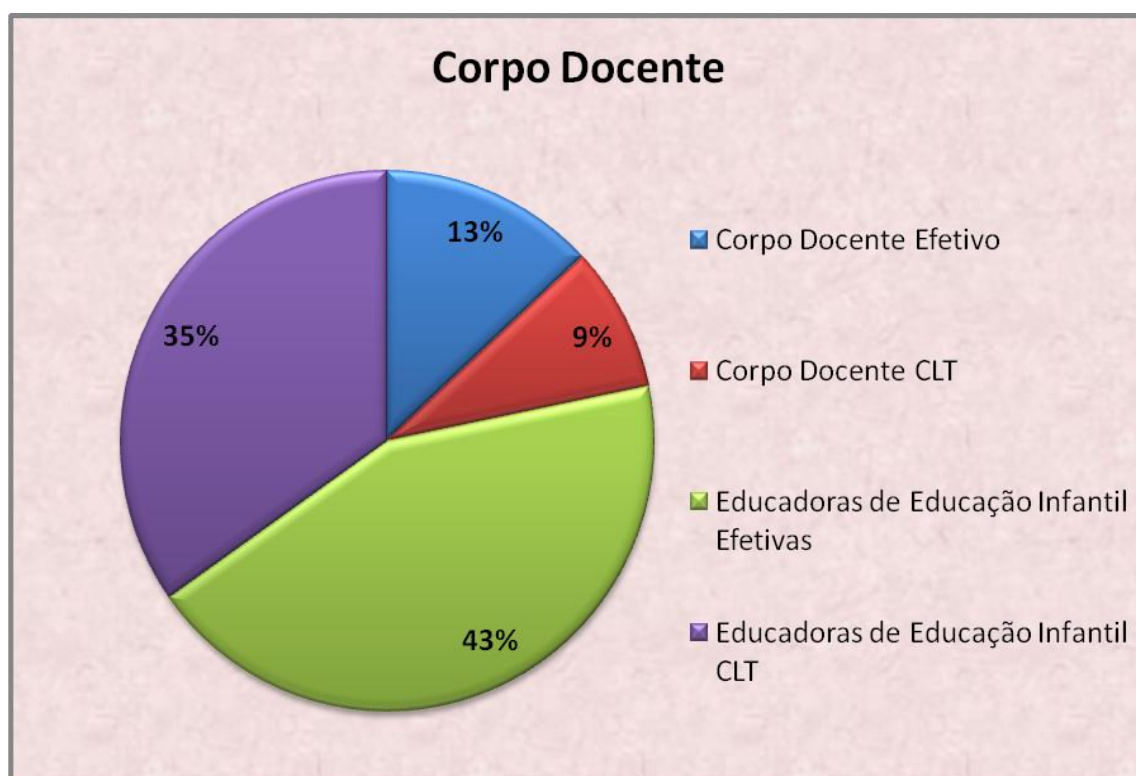


Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

O corpo docente do CEMEI é constituído pelas professoras/es que atuam na recreação e pré-escola e educadoras de educação infantil em período integral, com as crianças de 0 a 3 anos e com as crianças de 4 e 5 anos em um dos períodos (manhã ou tarde), ficando o outro período para as aulas com as professoras. São

cinco professoras, destas três são efetivas (13%) e duas são CLTs, ou seja, contrato por tempo determinado (9%). As educadoras de educação infantil totalizam 18 profissionais, sendo 10 efetivas (43%) e 8CLTs (35%), conforme a figura 14.

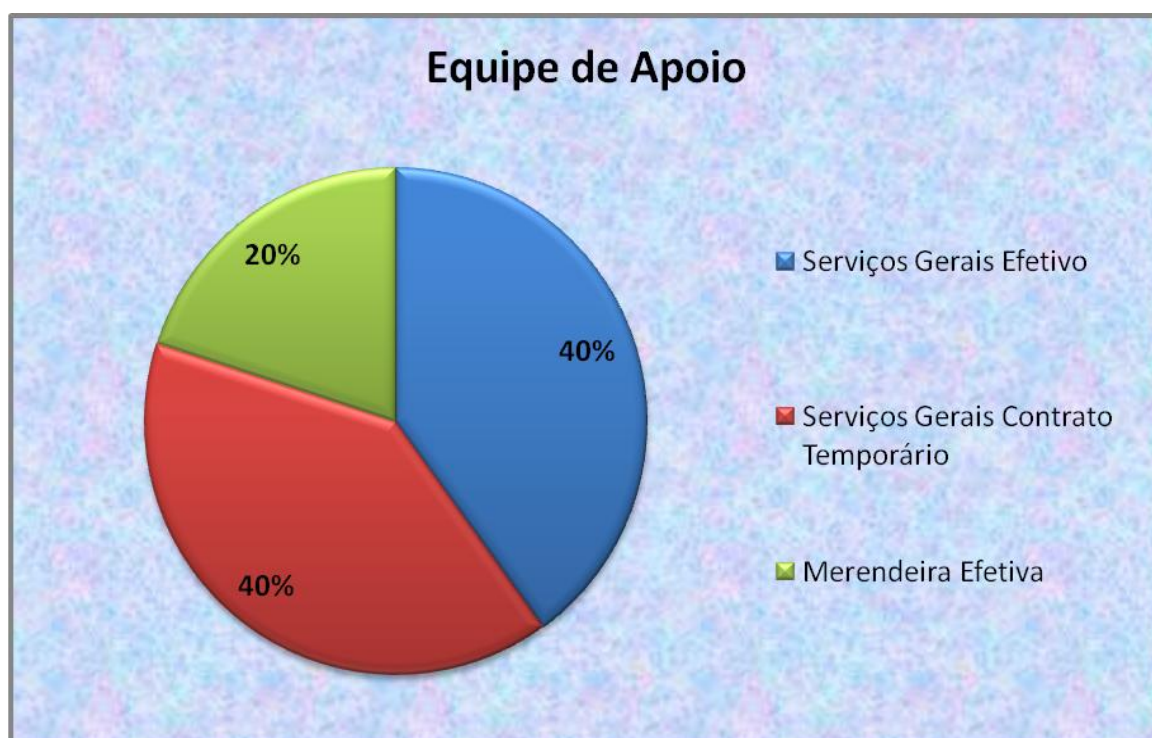
Figura 14: Gráfico referente ao Corpo Docente do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”.



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

A equipe de apoio é composta pelos profissionais de serviços gerais, responsáveis pela limpeza e a manutenção do CEMEI, que são: duas efetivas e duas frentes de trabalho contratadas temporariamente no programa de geração de renda da Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano de Barretos e uma merendeira efetiva, responsável pelo preparo da alimentação das crianças. Este quadro é deficitário em decorrência do atendimento e da demanda de trabalho pelo amplo do espaço físico do CEMEI. Entende-se que o contrato temporário é um dificultador para a dinâmica do CEMEI, pois 40% da equipe são formadas por esta modalidade de contrato. A carga horária semanal é de quatro dias. O contrato é de três meses, sendo desligadas imediatamente (Figura 15).

Figura 15: Gráfico referente à Equipe de Apoio do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”.



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

1.4 Os sujeitos da pesquisa

Observando a dinâmica do CEMEI percebe-se que as famílias possuem contato direto com as educadoras de educação infantil, devido à fase peculiar de desenvolvimento na qual as crianças se encontram, pois precisam de um responsável para levá-las até a unidade de educação infantil. Um dado relevante é que, embora a maioria sejam as mães, avós ou tias que levam as crianças até o CEMEI, cresce a participação de membros familiares do gênero masculino neste contato direto com as educadoras.

A seleção dos sujeitos da pesquisa ocorreu por meio de um convite escrito elaborado pela pesquisadora e enviado às famílias por intermédio da gestora da unidade (figura 16). Optou-se inicialmente por esta modalidade, por se tratar de um período iminente de férias coletivas.

Figura 16: Modelo do Convite enviado às Famílias

CEMEI “TENENTE AFONSO CÂMARA FILHO”
Rua Equador, 2.370 – Bairro América – Barretos/SP

CONVITE



Às Famílias das Crianças do CEMEI:

A professora Lúcia Aparecida Parreira, amiga do CEMEI, convida a todos para participarem de uma pesquisa sobre a visão que a família tem do CEMEI na relação Família e Educação. O horário será combinado com vocês e a pesquisadora.

() sim () não

Assinatura: _____

Endereço para Contato: _____

Telefone: _____

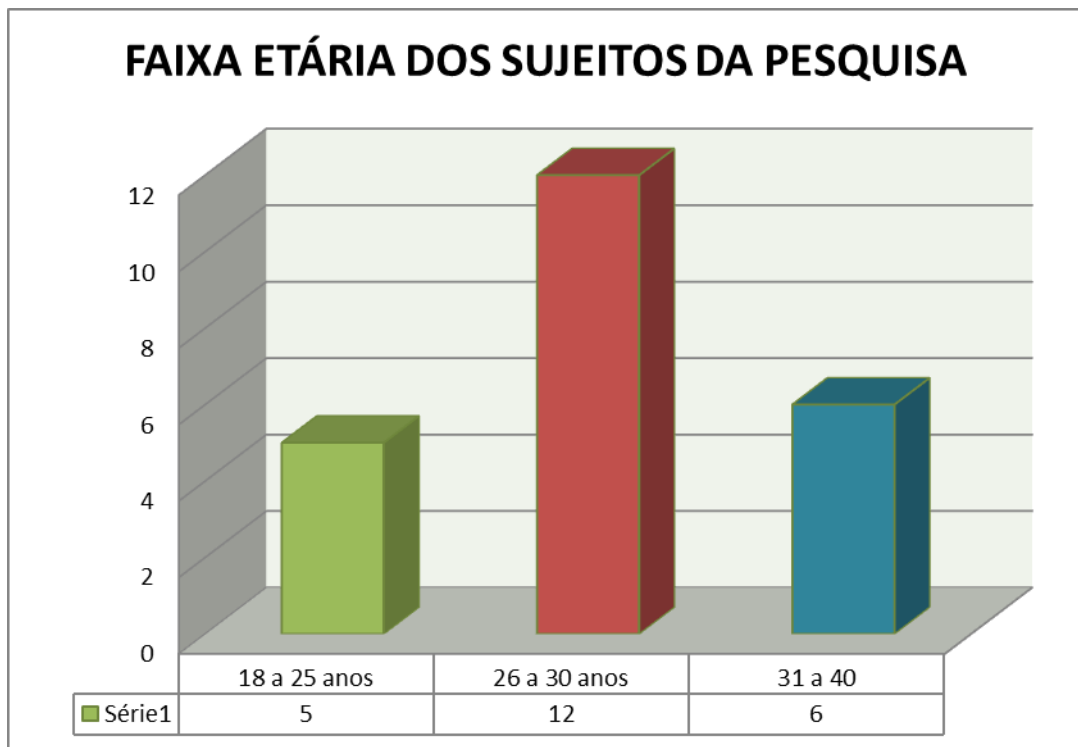
Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

As famílias que aceitaram participar totalizam 23 sujeitos que responderam o instrumental de pesquisa semiestruturado, conforme apêndice 1.

Os sujeitos entrevistados perfazem um total de 10% das famílias atendidas. A concepção de participação refletida pelas famílias está relacionada às atividades festivas e promocionais que a unidade desenvolve.

A faixa etária dos sujeitos da pesquisa **compreende** a idade de 18 a 40 anos, sendo que 57% estão entre 26 a 30 anos, conforme a figura 17.

Figura 17: Gráfico referente à Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados com nomes fictícios, preservando o sigilo e a ética da pesquisa, conforme a figura 18.

Figura 18: Tabela com o nome dos sujeitos da pesquisa.

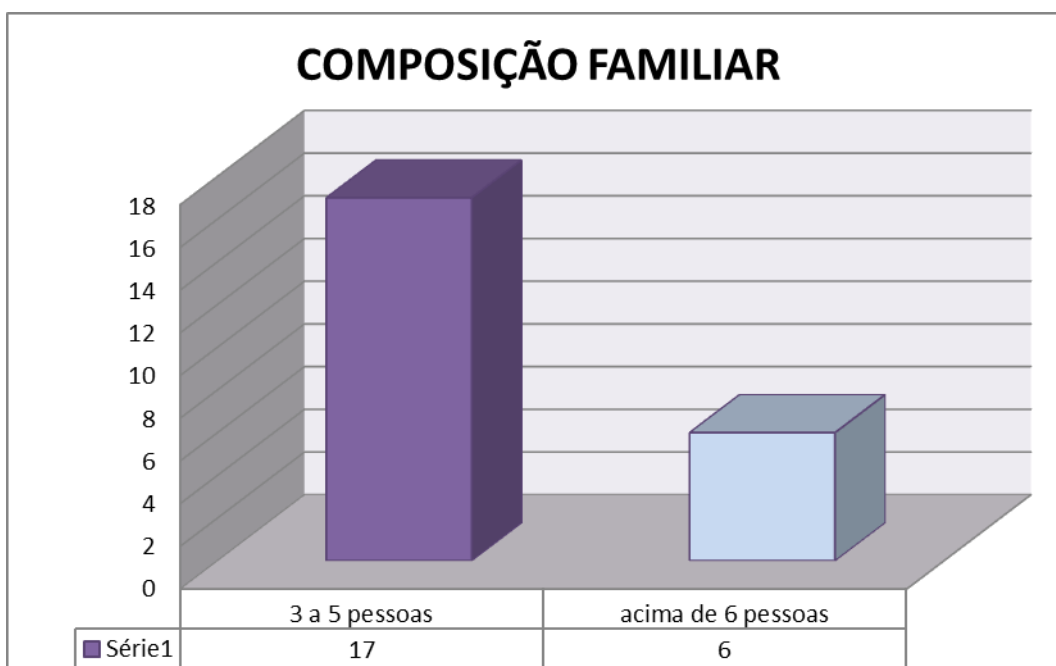
Membros das famílias	Parentesco com a criança
Beatriz	Mãe
Carla	Mãe
Claudia	Mãe
Claudinéia	Mãe
Diego	Pai
Fabiana	Mãe
Flávia	Mãe
Luana	avó paterna
Lúcia	Mãe
Luiza	avó materna

Membros das famílias	Parentesco com a criança
Maria	Mãe
Marilda	Mãe
Mércia	avó materna
Paula	Mãe
Paulo	Pai
Pedro	Pai
Roseli	Mãe
Sabrina	Mãe
Sueli	Mãe
Suzana	avó paterna
Suzeli	Mãe
Tatiane	Mãe
Telma	avó materna

Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

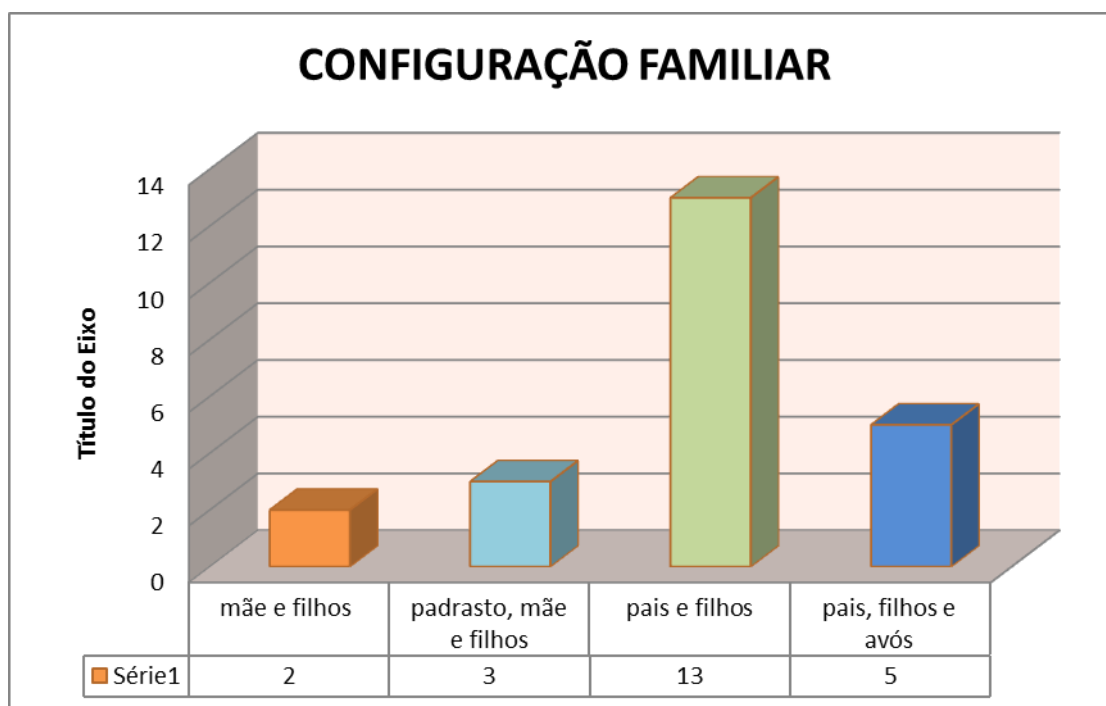
Em relação à composição familiar, 72% são compostas entre 3 a 5 pessoas, sendo que 56% são formadas por pais e filhos (família nuclear), conforme elucidam as figuras 19 e 20.

Figura 19: Gráfico referente à Composição familiar dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Figura 20: Gráfico referente à Configuração familiar dos sujeitos da pesquisa.

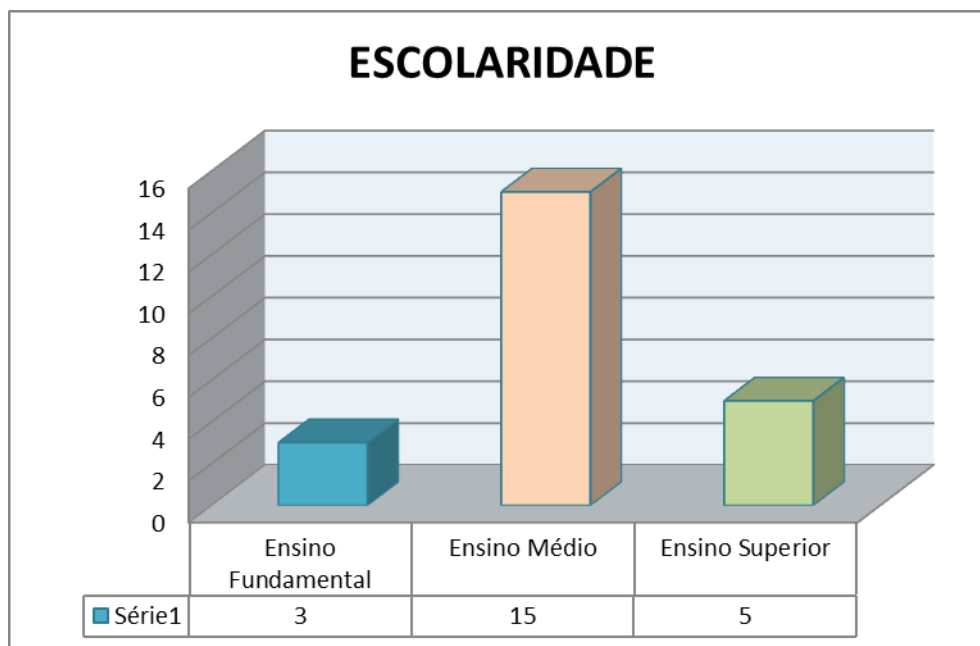


Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Na figura 20, vemos que a configuração nuclear ainda é muito significativa dos sujeitos da pesquisa, embora nesse aspecto, isto não representa a realidade majoritária da unidade, pois segundo dados da gestora, as configurações familiares monoparental feminina e família reconstituída também expressam um universo significativo das crianças atendidas nesta unidade.

Segundo dados do Censo Escolar 2010, apenas 50,2 % dos alunos matriculados concluem o ensino médio, por este motivo o nível de escolaridade dos sujeitos da pesquisa (figura 21) foi um aspecto relevante a ser considerado, pois 86% dos sujeitos da pesquisa concluíram o Ensino Médio, que é reconhecido na LDB como a fase final da Educação Básica.

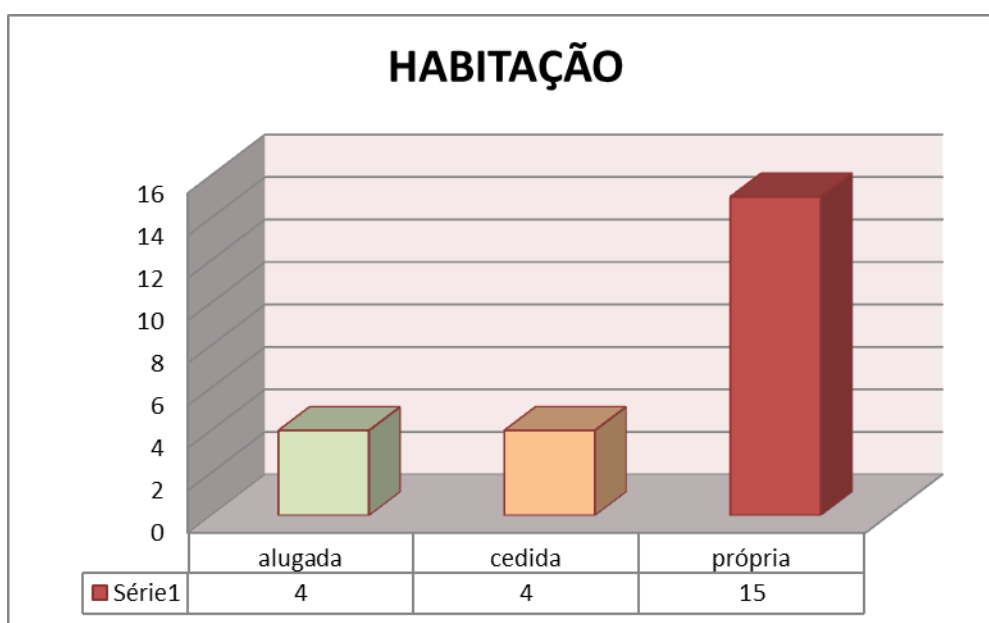
Figura 21: Gráfico referente à Escolaridade dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

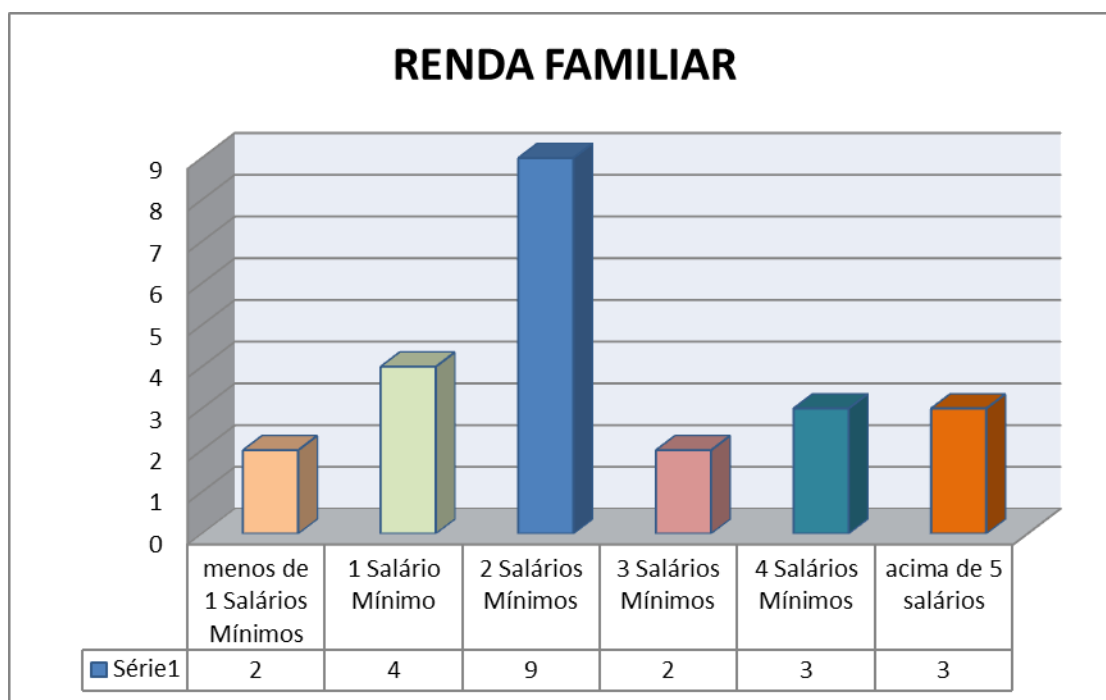
Outro aspecto extremamente significativo a ser considerado são as condições de vida dos sujeitos da pesquisa é que 65% possuem casa própria, conforme a figura 22.

Figura 22: Gráfico referente à situação habitacional dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Figura 23: Gráfico referente à Renda Familiar dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

1.5 A família em foco

Os sujeitos da pesquisa reconhecem a escola de educação infantil como espaço de participação e ainda afirmam que os filhos gostam de participar do CEMEI.

Mas, ao se perguntar para os sujeitos da pesquisa como eles participam do CEMEI, 99% dos entrevistados responderam que é por meio das promoções de ajuda financeira, festas e reuniões convocadas pela gestora da unidade.

Com esses depoimentos, pôde-se refletir que as famílias são chamadas muitas vezes para reforçar a ineficiência do Estado que não cumpre com o seu dever de mantenedor das condições plenas de desenvolvimento das escolas de educação infantil, pois os espaços necessitam de reformas, há escassez de materiais e outros.

A educação infantil garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 como a primeira etapa da educação básica e ainda tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco, conforme preconiza o artigo 29, requer profissionais qualificados, competentes e

comprometidos e com investimentos dos gestores públicos na garantia de espaços físicos adequados e também na formação inicial e continuada de seus profissionais.

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

É importante destacar que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada, tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Isso ocorre, em boa parte pelas condições precárias do trabalho profissional, com baixos salários, falta de recursos materiais e didáticos, ausência de incentivo à qualificação profissional e outros. A omissão dos governos na educação, enquanto responsável financeiro, tem sido uma constante nas administrações políticas.

As condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de um quadro de referência teórico-prático que defina os conteúdos e competências que caracterizam o ser professor. Isso acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima são algumas consequências que podem resultar dessa perda da identidade profissional. (LIBÂNEO, 2008, p. 77)

O reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica ocorreu após muitas lutas dos profissionais da educação e da sociedade em geral, mas ainda requer muitos investimentos nas estruturas físicas e na formação dos profissionais da parte do Estado.

Nesse sentido, a família, enquanto primeira instituição da vida da criança tem um papel fundamental no momento em que este ser pequeno vê, ouve e é tocado pela primeira vez.

A educação infantil desenvolve o trabalho pedagógico na perspectiva do cuidar e do educar e, nesse contexto, faz-se necessário, educar pelo diálogo mediante os conteúdos, historicamente sistematizados, e a história de vida trazida pelas crianças e mediatizados muitas vezes pelas famílias.

De acordo com o art. 227 da Constituição Federal de Brasil:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.

A família é, contudo, fundamental para a segurança emocional da criança, quando ela passa a frequentar a educação infantil. Também é importante a comunicação entre a família e os educadores, pois é nessa fase que a criança começa a assumir diferentes papéis e gradualmente vai internalizando outros. Esse processo possibilita a aprendizagem da criança e ocorre em todo o lugar e em toda a atividade, seja brincando, conversando com os colegas etc. Essas primeiras interações que ocorrem na educação infantil possibilitam à criança tomar determinadas atitudes que se tornam hábitos saudáveis para a sua vida.

Nesse sentido, Bassedas; Huguet e Solé (1999, p.282) afirmam que “[...] precisa ficar claro que a escola e a família são contextos diferentes e, nesses contextos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas.” Assim, quando a criança entra na educação infantil, ela começa a perceber o mundo de forma diferente, mas não desconectadas do universo familiar, que deve ser considerado e compreendido pelos profissionais da educação.

Por isso, é imprescindível que haja um trabalho sistematizado junto às famílias, considerando a sua cultura e a sua importância no contexto do desenvolvimento integral da criança, pois como sabemos, as condições sociais e culturais das famílias influenciam na percepção de suas responsabilidades perante a infância. Situações como trabalho infantil, abandono, privação cultural, más condições de higiene pessoal, sanitárias e alimentares, falta de tempo para reflexão sobre valores e o convívio em sociedade, entre outras tantas, servem de obstáculos no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil (RAU, 2011).

SEÇÃO 2 CONTEXTO DAS FAMÍLIAS E A RELAÇÃO COM A ESCOLA

A família não é só um tecido fundamental de relações, mas um conjunto de papéis definidos que devem ser trabalhados como forma de um crescimento conjunto não só dentro do âmbito familiar, mas dentro da convivência social dos indivíduos.
(Pe. Mário José Filho)

2.1 Retratos de família na sociedade contemporânea

No mundo contemporâneo, refletir sobre a família ocidental em suas múltiplas facetas significantes torna-se um desafio inquietante, dada a complexidade de fatores que a incidem sobre ela, com transformações que afetam não só sua estrutura, mas principalmente todo o campo das relações afetivas e simbólicas.

Inúmeras são as conceituações na tentativa de compreender a família na contemporaneidade. As definições, sejam por parâmetros científicos ou no imaginário coletivo, podem ser observadas em vários aspectos: éticos legais, como função socializadora, educativa, função biológica de reprodução ou até mesmo, através da transmissão de valores.

A dificuldade, ou talvez impossibilidade, na conceituação provavelmente ocorre porque, por muito tempo, descreveu-se e disseminou-se o conceito de família nuclear burguesa como padrão, modelo esse hegemônico sendo aceito e internalizado como ideal na sociedade. A família formada por pais, filhos, convivendo sobre um mesmo teto, unidos por laços afetivos, provavelmente, presente em concepções comuns, entra em confronto quando se observa a atual realidade das famílias brasileiras e as mudanças que estão vivendo. Algumas delas podem ser destacadas como: a legalização do divórcio, o reconhecimento civil das uniões homoafetivas, famílias chefiadas por mulheres, famílias ampliadas, monoparentais, recompostas, entre tantas outras denominações, inevitavelmente, convidam-se a repensar a questão do gênero e dos papéis familiares.

O fato é que a história da família não é linear, está em construção, determinada pelo momento histórico e cultural que a circunscreve, intrinsecamente ligada às mudanças, políticas e sociais do mundo.

Porreca (2008) comenta profundas mudanças sociais que influenciaram na atual configuração da família brasileira, principalmente nas décadas de 1960 e 1970:

[...] urbanização acelerada, ingresso da mulher no mercado de trabalho, mudança nas relações de gênero, queda da fecundidade, valorização da dimensão afetiva e sexual, aumento do número de divórcios, entre outras. (PORRECA, 2008. p. 65).

A família é uma instituição social, construída historicamente, que sempre existiu, mas passou por diversas transformações, assumiu modelos diferentes, conforme a época e lugar.

Define-se família com Prado (2011, p. 12):

A palavra “família”, no sentido popular e nos dicionários, significa pessoas aparentadas que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos, ou ainda, pessoas de mesmo sangue, ascendência, linhagem, estirpe ou admitidos por adoção. Paradoxalmente, todos sabem o que é uma família, já que todos nós somos parte integrante de uma. É uma entidade, por assim dizer, óbvia para todos. No entanto, para qualquer pessoa é difícil definir essa palavra e mais exatamente o conceito que engloba, que vai além das definições livrescas.

Nas últimas décadas, a família tem vivido mudanças tão rápidas e se organizado de forma mais inusitada que surpreende os mais velhos e a sociedade em geral, denominando-se como “crise da família”. Sua composição tem se alterado na trajetória vital, e diferentes tipos de família podem coexistir numa mesma época e local.

Nesse sentido, afirma Carvalho (2003, p. 15), é necessário olhar a família no seu movimento de organização e reorganização, pois tornam visíveis as diversas configurações familiares e reforça ainda, “[...] a necessidade de acabar com qualquer estigma sobre as formas familiares diferenciadas.” A família deve ser compreendida como grupo social a partir dos movimentos de organização, desorganização e reorganização que mantêm estreita relação com o contexto sociocultural. Na afirmação de José Filho (2000, p. 15), “[...] a família é o primeiro referencial e permeia toda a nossa existência”, pois ela proporciona a construção da primeira identidade e insere nas relações sociais, tanto em nível emocional, cultural, como socioeconômico.

Muitas teorias têm procurado explicar a origem da família, fazendo análises filosóficas, sociológicas, psicológicas, essenciais que caracterizam a família contemporânea.

Os tipos, as configurações ou os retratos de família variam muito, como refletimos nesse estudo, mas uma forma mais conhecida, historicamente e valorizada até os dias atuais, é a família composta de pai, mãe e filhos, denominada família nuclear. O que para Prado (2011, p.13), “[...] esse é o nosso modelo, que desde crianças vemos nos livros escolares, nos filmes, na televisão, mesmo que em nossa própria casa vivamos um esquema diverso.”

Nessa perspectiva, para compreender os retratos da família hoje, se faz necessário resgatar a historicidade das formas de organização familiares, buscando, na caminhada histórica, as diversas situações que influenciaram diretamente a organização e dinâmica dos membros da família.

São várias as classificações de famílias existentes desde o mundo primitivo até a sociedade industrial. Nessa última, grandes transformações ocorreram, como o modelo familiar burguês e o modelo familiar proletário, decorrentes do desenvolvimento econômico legitimado no sistema capitalista.

Historicamente, a família constituiu-se em vários retratos ao longo de muitos séculos. Mas é no período da primeira industrialização, especialmente com o processo de urbanização e o trabalho feminino, colocando em crise a estabilidade familiar, bem como seus tradicionais modos de viver, na metade do século XIX, surge com estudiosos, Lewis A. Morgan, Friedrich Engels, Johann Bachofen e outros, a preocupação de estudar a família cientificamente, com um debate nas ciências sociais.

Morgan, antropólogo norte-americano, estudou a pré-história da humanidade, e as tribos iroquesas dos EUA e para ele as famílias evoluíram no tempo, organizavam-se coletivamente, em tribos, e ordenavam suas atividades cotidianas e acontecimentos existenciais para a vida em comum. Nessas famílias não havia restrições sexuais entre os membros da tribo, “[...] reinava o comércio sexual sem limites, de modo que cada mulher pertencia igualmente a todos os homens e cada homem igualmente a todas as mulheres” (ENGELS, 2009, p. 46).

Nesse sentido, para Engels,

O estudo da história primitiva revela-nos, em contrapartida, situações em que os homens praticam a poligamia ao mesmo tempo em que as mulheres praticam a poliandria e, portanto, os filhos de uns e outros tinham de ser considerados comuns. Essas situações, por sua parte ao passaram por uma série de transformações convergem finalmente para a monogamia. Essas

transformações são compreendidas dentro de um processo paulatino: o círculo da união conjugal comum, que era muito amplo em sua origem, estreita-se pouco a pouco até que, finalmente, compreende apenas o casal isolado que hoje predomina. (ENGELS, 2009, 46).

O estudo da evolução das sociedades humanas, segundo Morgan, distinguiu três estados: a Selvageria, a Barbárie e a Civilização. E, em cada etapa, foram desenvolvidas características próprias, surgindo as classificações que relatam a história da família: a consanguínea, a punaluana, a sindiásmica e a monogâmica.

A família consanguínea consistia no casamento entre irmãos e irmãs, carnais e colaterais no interior de seus grupos. E, segundo estudos, ela deixou de existir há muitos milênios, como exigência da própria natureza biológica e da formação do sistema de parentesco. Surge então a chamada família punaluana, extinguindo o matrimônio entre irmãos colaterais; as famílias começam a diferenciar seus filhos uterinos.

Em seguida, surgiu a família sindiásmica, na qual o homem vivia de forma poligâmica, não sendo permitido o adultério feminino, mas o vínculo conjugal dissolvia-se facilmente e os filhos pertenciam à mãe. Essa mudança diminuiu o direito materno e, gradativamente, a direção da casa; a mulher passa a ser mais uma reprodutora e escrava.

Com essas transformações, legitimou-se a dominação masculina, na qual o pai tinha poderes sobre a esposa, filhos e escravos e se estabelece assim a família patriarcal, e conseqüentemente, o matrimônio monogâmico. “O principal objetivo da monogamia era a superioridade do homem dentro da família, a procriação de filhos legítimos para serem seus herdeiros, caracterizando indiscutivelmente a escravidão de um sexo sobre outro.” (JOSÉ FILHO, 2002, p. 21).

Segundo Ariès (1978), a família nuclear conjugal moderna, ou seja, pai, mãe e filhos, não foi sempre assim. Sofreu a consequência de mudanças na forma de atuação de outras instituições, como o Estado e a Igreja, que, há cerca de três séculos, começaram a valorizar o “sentimento de família”. Isso significa que os laços familiares passam a ser reconhecidos socialmente e a educação e criação de crianças nascidas da união de um casal passa a ser, cada vez mais da responsabilidade da família.

Foi por volta do século XVIII que a família começou a delimitar uma área maior de vida particular e os costumes contemporâneos foram fortemente influenciados por esse sentimento de família que se desenvolveu na Europa a partir do século XVI, especialmente nas classes mais abastadas. Entre esses costumes está o de cada família morar na sua casa e ser responsável pela educação de seus filhos.

Nos séculos XIX e início do século XX, as famílias das classes trabalhadoras também acabaram adotando o modelo da família nuclear burguesa, quando foram forçadas a deixar o campo e ingressar no trabalho em indústrias nas cidades (POSTER, 1979).

A família, a partir desse modelo, organizou-se em torno da figura do pai, fechada em sua intimidade e com um determinado padrão de educação para seus filhos. Se com essa mudança a família fortaleceu-se como instituição social, para as mulheres e crianças, especialmente as que viviam em comunidades no campo, a situação afetou em muito a sua autonomia, no sentido de diminuí-la.

Esse modelo foi trazido para o novo mundo, cujos habitantes já tinham uma organização social diferente e, mais tarde, à população de origem negra, sendo alguns grupos originários de sociedades com tradição matriarcal. Mas foi o modelo europeu dos colonizadores que se impôs como referência social de família.

Com a industrialização, inicia-se uma nova etapa de desenvolvimento econômico, a família perde sua função de produção econômica, não se apoiando mais na produção doméstica, como fonte de sobrevivência, surgindo a necessidade dos membros em colaborar na subsistência da própria família.

No Brasil, assim como em outras colônias que receberam escravos, estudos sobre a família colonial deram-se na década de 1920 e 1930, visando conhecer e interpretar a formação da cultura nacional. O modelo matrifocal tornou-se o mais comum. Refere-se àquele que se organiza em torno da mulher quando não há um companheiro, mas assume uma forma patriarcal quando há. Tanto a herança matriarcal de alguns grupos, como a proibição de formação de famílias durante a escravidão, contribuíram para a marginalização da figura do homem em algumas camadas da nossa sociedade (DECHESNAY, 1986).

A partir da década de 1960, a situação econômica mundial refletiu no modo de vida das pessoas e a sociedade brasileira teve que repensar o papel da mulher dentro do núcleo familiar, pois contou com a crescente presença de mulheres no

mercado de trabalho, bem como a difusão e utilização de práticas anticoncepcionais e fragilização dos laços matrimoniais, com aumento das separações, divórcios e novos acordos sexuais. (CARVALHO; ALMEIDA, 2003).

Segundo Prado (2011), as estatísticas têm registrado vários fenômenos de modo acentuado em todos os países. Por exemplo, o divórcio cada vez mais frequente, especialmente nos países industrializados; o crescente aumento de mulheres que trabalham fora de casa e as taxas de natalidade nestes países estão em diminuição.

As mudanças verificadas nos países industrializados quanto ao padrão de organização das famílias vêm se refletindo também no Brasil. Nas últimas décadas, as tendências mais proeminentes são, sem dúvida: as reduções do tamanho da família e do número de casais com filhos, e o crescimento do tipo de família formado por casais sem filhos, resultados dos processos de declínio da fecundidade e do aumento da esperança de vida ao nascer (IBGE 2010).

A proporção de famílias chefiadas por mulheres, segundo critérios Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2009), cresceu mais do que quatro vezes nos últimos dez anos. Em relação aos casais sem filhos, o índice de autoridade feminina passou de 4,5% para 18,3%; já entre os que possuem filhos, subiu de 3,4% para 18,4%.

No período de 2001 a 2009, os dados da PNAD evidenciam a continuidade do aumento da proporção de famílias chefiadas por mulheres no Brasil. O percentual nesse intervalo de tempo subiu de aproximadamente 27% para 35%, o que, em termos absolutos representa 21.933.180 famílias que identificaram como principal responsável uma mulher em 2009. Essas famílias, no entanto, são bastante heterogêneas e apresentam as mais diversas configurações: mulheres solteiras, separadas ou viúvas com filhos e tendo ou não parentes e/ou agregados em casa; mulheres solteiras, separadas ou viúvas, sem filhos com presença ou não de parentes e/ou agregados; mulheres solteiras, separadas ou viúvas morando sozinhas; e, ainda, mulheres casadas chefiando a família mesmo tendo um marido ou companheiro em casa, com ou sem filhos. (IBGE, 2009).

No Brasil, em 2009, segundo a PNAD, 47,2% dos arranjos eram constituídos por uma pessoa de referência e um cônjuge (casais) com filhos, e 19,5% constituídos por pessoa de referência sem cônjuge com filhos.

Nesse sentido, para Porreca (2008, p. 38), a história recente nos revela intensas transformações no modelo de família centralizada na autoridade paterna e nas mudanças das representações sobre a identidade de gênero, passando a exigir “[...] uma reorganização da dinâmica do relacionamento conjugal, em que estão presentes as representações modernizantes que envolvem a realização de aspirações associadas a vida conjugal, a reprodução biológica e ao futuro dos filhos.”

Mediante esta realidade apresentada, passou-se a compreender família como “[...] uma associação de pessoas que escolhem conviver por razões afetivas, assume o compromisso de cuidado mútuo e, se houver, com crianças, adolescentes e adultos.” (SZYMANSKI, 2002, p. 9). O que para a autora tal situação apresenta um grande número de possibilidades que, há muito tempo, vem sendo vividas pela humanidade, como definições “oficiais” de grupo familiar.

Para Kaslow (2001 apud Szymanski, 2002, p. 10), podem-se encontrar novos tipos de composição familiar: família nuclear, incluindo duas gerações, com filhos biológicos; famílias extensas incluindo três ou quatro gerações; famílias adotivas temporárias; famílias adotivas, que podem ser birraciais ou multiculturais; casais; famílias monoparentais, chefiadas por pai ou mãe; casais homossexuais, com ou sem criança; famílias reconstituídas depois do divórcio; várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo.

Tal diversidade exige que se mude o foco da característica da família nuclear, como modelo histórico de organização familiar, para as “[...] várias questões referentes à convivência entre as pessoas da família, sua relação com a comunidade mais próxima e com a sociedade mais ampla.” (SZYMANSKI, 2002, p. 10).

Afirma José Filho, que a família,

É uma instituição social historicamente condicionada e dialeticamente articulada com a sociedade na qual está inserida. Isto pressupõe compreender as diferentes formas de famílias em diferentes espaços de tempo, em diferentes lugares, além de percebê-las como diferentes dentro de um mesmo espaço social e num mesmo espaço de tempo. Esta percepção leva a pensar as famílias sempre numa perspectiva de mudança, dentro da qual se descarta a ideia dos modelos cristalizados para refletir as possibilidades em relação ao futuro. (JOSÉ FILHO, 2002, p. 62).

Atualmente, convive-se na sociedade brasileira, com diversas formas de configurações familiares, revelando a busca de alternativas do ser humano para a constituição da sua vida familiar.

Para o Censo Demográfico do IBGE entre 1991 a 2000, houve um aumento de 70,5% no total de pessoas solteiras ou separadas morando sozinhas. O contingente de famílias unipessoais passou de 2,420 milhões para 4,126 milhões no período. A participação desse grupo em relação ao total geral de família cresceu de 6,5% para 8,6% entre 1991 e 2000; e continuou aumentando em 9,2% em 2001 e 10,7% em 2006.

Tal realidade pode-se atribuir inicialmente a um conjunto de fatores, tais como: o aumento da expectativa de vida, especialmente para mulheres, maior número de separações conjugais, avanço no processo de urbanização, proporcionando alternativas propícias a este retrato familiar, dentre outras.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do IBGE, outro tipo de família que aumentou em relação ao total das configurações familiares, no período de 1996 a 2006, com porcentagem de 13,1% para 15,6%, é a família em que o casal não tem filhos, constituída por duas pessoas, sendo uma a pessoa de referência da família e a segunda o cônjuge. Observa-se que, no mesmo período, o percentual de casais com filhos, a família nuclear, caiu de 57,4% para 49,4%.

Para a chamada família expandida entendemos o que a cultura ocidental refere-se ao modo de viver juntos, uma convivência de grupos familiares não necessariamente ligados entre si por vínculos de sangue ou afeto. O que faz esse grupo ser família, é a mesma habitação e o uso total ou parcial dos recursos, evidenciando um relativo espaço de autonomia (CAMPANINI, 2002).

Outra forma de configuração familiar em crescente aumento, no Brasil, são as famílias monoparentais, que podem ser matrifocais, quando a mãe, sem companheiro permanente, vive com os filhos, ou patrifocais, no caso inverso.

A expressão “famílias monoparentais” foi utilizada, segundo Nadine Lefaucher, na França, desde a metade dos anos setenta, para designar as unidades domésticas em que as pessoas vivem sem cônjuge, com um ou vários filhos com menos de 25 anos e solteiros (VITALE, 2002).

No Brasil, segundo Bruschini (1994), embora já houvesse no país um contingente expressivo de famílias chefiadas por mulheres, é a partir dos anos 1970,

que elas passam a ter visibilidade e conquistam um lugar entre pesquisas sociológicas.

Para a autora:

É preciso não esquecer que as mulheres chefes de família costumam ser também, “mães de família”: acumulam uma dupla responsabilidade, ao assumir o cuidado da casa e das crianças juntamente com o sustento de seus dependentes. Essa dupla jornada de trabalho geralmente vem acompanhada de uma dupla carga de culpa por suas insuficiências tanto no cuidado das crianças quanto na sua manutenção econômica. É verdade que essas insuficiências existem também em outras famílias, e igualmente é verdade que ambas têm raízes nas condições geradas pela sociedade. Porém, esses fatores sociais são ocultados pela ideologia que coloca a culpa na vítima, e o problema se torna mais agudo quando as duas vítimas são encarnadas por uma só pessoa (BRUSCHINI, 1994, p. 40).

As famílias chefiadas por mulheres têm crescido nas últimas décadas. Segundo o Censo Demográfico de 2000, correspondem a 11,1 milhões de famílias. Uma em cada quatro famílias brasileiras é chefiada por mulheres. Nesse universo, a maioria das mulheres responsáveis pelo domicílio está em situação monoparental. Em 2006, o número de mulheres brasileiras que são indicadas como referência da família aumentou consideravelmente passando de 11,1 milhões para 18,5 milhões. Em termos relativos, esse aumento corresponde a uma variação de 79%, enquanto, nesse período, o número de homens “chefes” de família aumentou 25% (IBGE, 2007).

A família recomposta é denominada aquela que é composta por casais em que um ou ambos os parceiros se separam dos primeiros cônjuges e casam-se novamente, no civil ou não. Criam-se, assim, as famílias recompostas, em que ambos, ou um dos parceiros, têm filhos da união anterior, e que, muitas vezes, acabam tendo filhos dessa nova união.

Nas famílias recompostas, permanecem resquícios do “modelo convencional de família, como a autoridade do marido/pai, dentro de uma estrutura hierárquica, que pressupõe a obediência da esposa e dos filhos e a divisão sexual do trabalho” (PORRECA, 2008, p. 69).

Neste estudo dos vários retratos da família na sociedade brasileira, é importante evidenciar-se que ela se adapta e se organiza reforçando sua potencialidade e característica específica que busca construir. Com isso, evidencia

suas condições, apesar de contingências de recursos na sociedade brasileira, em assumir e se educar como família cidadã (PORRECA, 2008).

Para o IBGE (2009), família é o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, que residem na mesma unidade domiciliar e, também, a pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que morassem juntas sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica.

Segundo Mora (2008, p. 50), “[...] ao longo da história da humanidade, o contexto social exigiu tipos de famílias diferentes”, denominados por ela, como “pluralismo familiar”, pois reconhece os vínculos familiares com características muito singulares, devendo ser respeitados dentro de seus contextos.

O crescimento das novas configurações familiares, tipos ou retratos de família põem em questão a hegemonia da família nuclear, uma vez que ela acompanha somente o processo de mudança que surge em torno da família contemporânea. A família nuclear, embora seja o modelo idealizado e reproduzido culturalmente em nossa sociedade, não corresponde na totalidade ao único modelo de família hoje. Contraditoriamente, os modelos alternativos não foram ainda, internalizados de maneira completa pela sociedade.

O importante é que cada família tenha sua autonomia para desempenhar positivamente suas funções de proteção, abordadas nesta seção, podendo participar sem prejuízos de direitos na formação e desenvolvimento dos seus membros independente da sua configuração.

2.2 O contexto social, político e econômico das famílias

Falar em família no contexto do século XXI, ou mesmo num passado próximo, implica refletir as mudanças nos padrões de relacionamento. Vivemos uma época em que a família passou por várias modificações no contexto social, econômico, cultural, rompendo padrões tradicionais de comportamentos.

Para Motta (1998), os modos de vida nas famílias contemporâneas vêm se transformando, num tempo histórico e social, criando novas articulações de gênero e gerações, elaborando novos códigos.

A Constituição Federal de 1988 contribui para orientações no que se refere à família, como por exemplo: a quebra de chefia conjugal masculina, tornando a sociedade conjugal compartilhada em direitos e deveres pelo homem e a mulher, o fim da liberação entre filhos legítimos e ilegítimos, reiterada na Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente. As mudanças e reestruturações são particularmente difíceis e possuem significados diversos para os diferentes segmentos sociais, seu impacto incide de forma distinta sobre eles, pois o acesso a recursos é desigual na sociedade capitalista. Assim, muitas famílias, estão ausentes do sistema produtivo e são privadas de prover o seu sustento de forma digna.

O Brasil, cada vez mais urbano, vem sendo marcado por profundas transformações sociais, econômicas, culturais, ética e mesmo ao nível do comportamento humano. Contudo, permanece um consenso em torno da família como espaço privilegiado para a prática de valores comunitários e o aprofundamento de relações de solidariedade. Reitera-se também a permanência de suas funções, consideradas insubstituíveis quanto à assistência, promoção de valores, educação, proteção a seus membros e, sobretudo, lugar de encontro de gêneros e gerações.

A atenção à família, por meio de políticas públicas adequadas, constitui-se, sem dúvida, em um dos fatores condicionantes das transformações às quais a sociedade brasileira aspira e um dos eixos fundamentais da política para a criança e o adolescente.

A mudança na ordem econômica mundial, a partir da década de 1970, convergiu para opção governamental no país de um modelo de desenvolvimento econômico que trouxe como consequência o empobrecimento acelerado das famílias. Junto a esse fato, tem-se a intensa migração do campo para a cidade e a ampliação dos padrões de exploração de milhares de mulheres e crianças no mercado de trabalho, e ainda, a ausência do setor público na prestação de serviços, incidindo na queda das condições de vida. Entretanto, as mudanças ocorreram não só no plano econômico, mas houve alterações no perfil demográfico da população, aumento da média de expectativa de vida, crescimento urbano, crescimento dos serviços terciários, grande difusão da educação formal, mudanças nos padrões culturais e crescimento de novas redes de comunicação, influenciando diretamente na

vida familiar e gerando novas formas de sociabilidades, especialmente entre as mulheres e jovens.

Afirma José Filho (2002, p. 50),

Como a instituição familiar é perpassada pela dinâmica da sociedade, essa nova ordem mundial irá interferir de alguma maneira no seu processo histórico, podendo determinar múltiplas formas de organização familiar, como vem apresentando no decorrer dos tempos, ou uma diversidade de dinâmicas familiares, pois estão condicionadas pelas necessidades e pelas urgências que a sobrevivência coloca. Essas mudanças fazem parte de um processo decisivo de evolução da organização da família, o qual, por sua vez tem fortes ligações com mudanças estruturais mais amplas, desencadeadas em última instância, pela dinâmica global das forças produtivas e das relações de produção.

O Estado brasileiro diminui, consideravelmente, sua ação reguladora transferindo para a sociedade civil responsabilidades suas. Este cenário, para Laurell (1998, p. 199),

Causado pela reorganização global das sociedades latino americanas, representa um processo de exclusão social crescente e severa devastação social sem precedentes na região, a despeito de sua longa história de desigualdade e pobreza. O padrão dominante é de insatisfação em grande escala de necessidades humanas na nutrição, na saúde, na educação, na habitação e na seguridade.

Tais fatores revelam que as exigências atuais da vida moderna são maiores do que no passado recente e que a família e cada um dos seus membros foram profundamente afetados em sua dinâmica familiar, tendo que assumir, no caso das mulheres, novas responsabilidades, além das antigas.

Para Roberts (1998 apud COELHO, 2002, p. 76), as tendências econômicas sobrepõem-se às necessidades sociais, diminuindo a capacidade do Estado e da comunidade em supri-las. Como resultado, as políticas oficiais, voltadas para a família, têm sido inadequadas, “pelo pouco investimento nas necessidades e demandas deste grupo, não oferecendo suporte básico para que possam cumprir de forma adequada às suas funções”. A família é tida como instituição privilegiada para assumir todos os problemas que afetam o grupo, ou seja, numa compreensão

ideológica do pensamento liberal, de que deve produzir bem estar e satisfação das necessidades sociais enquanto responsabilidade individual.

A família é um primeiro grupo de socialização, ou ainda, constitui-se como uma das mediações entre o ser humano e a sociedade. Nesse sentido, internaliza aspectos ideológicos da sociedade dominante e “[...] projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo.” (VITALE, 2000, p. 90).

Para José Filho (2002, p. 42), a

[...] família é o espaço privilegiado para a socialização, divisão de responsabilidade, prática de tolerância, busca da sobrevivência, lugar inicial para o exercício da cidadania e base de conhecimento sobre igualdade, respeito, e direitos e deveres dentro da sociedade.

Com isso, seria possível entender que é simples colaborar na formação e transformação do indivíduo, em um homem de bem, entretanto não, pois a realidade nos trai neste propósito. E, não há dúvida de que o crescimento psicossocial, afetivo e integral das crianças, está diretamente ligado a um desenvolvimento familiar estável, harmonioso e aberto às mudanças e dificuldades do cotidiano.

Descreve José Filho (2002, p. 43), a família como ponto de referência à vida que o indivíduo terá fora dela:

[...] a começar pela escola, que é o segundo passo para sua socialização e a formação do caráter do adulto que será um dia. Como lei própria e injustiça social é nesta primeira fase que a criança começa a ser selecionada dentro de seu ambiente de convívio, pela situação socioeconômica de sua família, e desta forma vão se criando grupos de uma mesma natureza ou pelo menos de uma mesma condição social.

As famílias das classes menos favorecidas ou populares têm vivido intensas dificuldades com relação às políticas públicas e sociais, especialmente a de assistência social, pela perversidade do sistema ideológico, uma vez que as diferenças éticas e culturais não são respeitadas.

Na tentativa de defesa e suporte a essas famílias, temos no Sistema Único de Assistência (SUAS) (2006) a centralidade de proteção social à família e seus membros, como enfrentamento aos resultados que a desigualdade e exclusão social

geram nas famílias brasileiras, expondo-as a riscos e violações dos seus direitos. Nesta reflexão Szymanski afirma:

É possível, e já se inicia em nosso meio, a elaboração de programas de atenção às famílias envolvendo várias instituições que as atendam direta e indiretamente, aliados a programas sociais de cunho mais amplo. Em todas as camadas sociais, a família não tem mais o monopólio da socialização da criança, em especial, graças à entrada das mulheres no mercado de trabalho, o que responsabiliza a sociedade a buscar novos caminhos de atenção à família. É no mínimo atribuir às famílias das camadas empobrecidas de nossa sociedade uma função de proteção às crianças e adolescentes sem lhes oferecer meios para isso. (SZYMANSKI, 2002, p. 23).

Em suma, as condições econômicas e sociais do Brasil hoje, são impostas, como tendência histórica na sociedade brasileira, a buscar soluções aos seus problemas na esfera privada questões de ordem pública. É a família ou seus membros que, muitas vezes, assumem a responsabilidade e buscam recursos para lidar com as diversas situações de precariedade social, desemprego, doenças, velhice, encaradas como dramas da esfera privada (ALENCAR, 2004).

É importante, diante disso, considerar que a valorização da família, enquanto produção de identidade social, é essencial para a formação de cidadania ativa e consistente de cada indivíduo para que ele possa exercer seu papel de sujeito protagonista e criador de sua história.

2.3 Funções das famílias

A família do século XXI mudou significativamente. Não se pode mais falar em modelo hegemônico: uma família nuclear, heterossexual, com papéis e funções claramente definidas. Hoje, o universo encontra-se bastante diversificado com famílias ampliadas, que reúnem crianças de vários casamentos, famílias chefiadas por mulheres, a redução do número de filhos e do número de matrimônios realizados legalmente, famílias de homossexuais, a flexibilidade da divisão sexual de papéis, dentre outros (SÊDA, 1998).

Com tudo isso, as mulheres aumentaram a sua importância na vida familiar, de donas-de-casa tornaram-se literalmente 'donas-da-casa', sendo a mãe a personagem mais importante da família atual. Além de cumprir os papéis

tradicionais, representa uma das principais fontes de renda, ganhou autoridade, tornando-se uma espécie de ‘reserva moral’ da família. É muito mais cobrada por suas atitudes do que os demais parentes.

Gestos que são vistos como graves para o comportamento dos pais, como ‘beber todo o dia’ e manter relações extraconjugais’, tornam-se inadmissíveis para as mães. O que se nota, vendo-se a família urbana de nível social e econômico baixo numa perspectiva matrifocal, é uma mudança de parceiros da mulher, de forma que ela mantém em torno de si o núcleo familiar (ela e os filhos) que não se desfaz com a saída do homem.

Na visão de Osório (1996), as funções da família são: biológica, psicológica e social, sendo intensamente relacionadas e muitas vezes fundidas nas relações que se estabelecem.

A função biológica, para o autor, é o dever de assegurar a sobrevivência da espécie, priorizando os cuidados básicos para o desenvolvimento. Para a função psicológica, estende-se ao afeto, o apoio para o enfrentamento das crises intra e interpessoais e a transmissão de experiências.

Como função social, destaca-se a busca de valores e a preparação para o exercício da cidadania.

Continua o autor:

À família cabe permitir o crescimento individual e facilitar os processos de individuação e diferenciação em seu seio, ensejando com isso a adequação de seus membros às exigências da realidade vivencial e o preenchimento das condições mínimas requeridas para o satisfatório convívio social. (OSÓRIO, 1996, p. 22).

Outro entendimento fundamental das tarefas básicas da família é a socialização, o que para Gomes (1994, p. 56), trata-se de “[...] um processo de construção social do homem.”

Para o autor, a família é essencial na socialização primária do indivíduo, ou seja,

A família transmite às novas gerações, especialmente à criança, desde o seu nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. Enfim, maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir, e de reagir que lhe são próprios naturais. Não bastasse tudo isso, ela ainda promove a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade. Deriva disso a enorme importância da família tendo em

vista a vida futura de cada criança: ela, a família constrói os alicerces do adulto futuro. (GOMES, 1994, p. 58).

E como socialização secundária, refere-se à aprendizagem do indivíduo, adquirida por meio do contato com outros setores institucionais, como a escola, clubes, grupos comunitários, local de trabalho e outros.

Segundo Prado (2011, p. 41), “[...] as funções de cada família dependem em grande parte da faixa que cada uma delas ocupa na organização social e na economia do país ao qual pertence.” Toda e qualquer família exerce inúmeras funções, sendo que algumas recebem apoio e interferência de instituições sociais, enquanto outras funções são assumidas com exclusividade.

Na sociedade capitalista, a função da família hoje é, em muitos momentos, uma unidade de renda e de consumo; passa a ser um grupo que compartilha um orçamento e busca no mercado o necessário para cada um dos seus membros.

Afirma Sarti (2000, p. 42) que,

A família, no capitalismo deixou de ser uma “unidade de produção”, na medida em que esse sistema separou a produção, como esfera pública, da família, que se tornou a esfera privada da vida social. Em termos de sua funcionalidade econômica, a família passou, então, a constituir uma “unidade de consumo”.

Dados históricos revelam que a família sempre exerceu inúmeras funções, mesmo que a ela fossem atribuídas as causas da pobreza que assola grande parte da população nacional e mundial.

Nas famílias antigas, a maior parte dessas funções era exercida somente pelo grupo família, embora contassem com a ajuda de terceiros num regime de troca de serviços entre os membros de uma mesma comunidade.

Durante a Idade Média, por exemplo, crianças eram entregues a outras famílias que não as de origem, nas quais faziam sua aprendizagem profissional ou mesmo social, como a aquisição de “maneiras”, hábitos e costumes necessários a aspirantes a damas e cavaleiros, nos casos das famílias nobres.

Com a industrialização e a reprodução de bens em grande escala (roupas, produtos alimentares, lazer acessível a grandes massas, como o rádio e a televisão, etc), as funções exclusivamente familiares foram se transformando e se restringindo, e hoje ainda podemos identifica-las como prioritárias e exclusivas: reprodução, identificação social, socialização, econômica. (PRADO, 2011, p. 43 - 55)

Inúmeras são suas funções, como a produção de bens (a alimentação, vestuário e outros), de reprodução, a identificação social dos indivíduos, consumo, pela educação e proteção da criança, da infância à adolescência e outras. A iniciação das crianças e adolescentes na cultura, nos valores e nas normas de sua sociedade começa na família. Segundo Engels (1995, p. 38), a família é um espaço para a produção e reprodução humana, no qual o homem cria seu meio de subsistência e recria sua própria espécie. Para um desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança deve crescer num ambiente familiar pleno, numa atmosfera de felicidade, amor, compreensão e respeito. Assim, todos os esforços e empenhos das instituições da sociedade devem ser feitos para evitar que a criança seja separada de sua família, conforme afirma o art. 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Entende-se que a família continua sendo um espaço indispensável para a garantia da sobrevivência, de desenvolvimento e de proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente da configuração familiar ou da forma como vem se organizando.

Isso porque, segundo Biaggio (1991), é a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofunda os laços de solidariedade.

Dessa forma, a família pode criar um ambiente que se constitui num “espelho” e num “mundo” para a criança, ajudando-a a caminhar para fora do ambiente familiar adverso e criando uma rede de relações fora das famílias de origem, possibilitando uma vida digna, com relações humanas estáveis e amorosas, como afirma Szymanski (2001).

O papel da família diante das transformações se torna renovador, pois as atividades que vão surgindo e o objetivo de realizá-las é parte integrante na relação familiar. O esforço de mandar os filhos para a escola, assegurar-lhes condições

higiênicas de vida, dar-lhes cuidados médicos, oferecer conforto e condições para uma ascensão social são atividades essenciais para o desenvolvimento do ser humano.

Um adequado ambiente familiar vai moldando tanto valores pessoais quanto valores sociais, todos eles intimamente interligados. Podem-se destacar alguns desses valores: a formação da personalidade humana, a aquisição de uma consciência de ser sujeito, que deve conviver com os outros, partilhar desejos e aspirações com eles, a assimilação de limites, o respeito, a responsabilidade, a experiência de comunhão e participação, que deve caracterizar a vida cotidiana da família, representa a sua primeira e fundamental contribuição à família, dentre outros (ZAGURY, 2000).

“É por meio da própria família que a criança se integra no mundo adulto. É nesse meio que aprende a canalizar seus afetos, avaliar e selecionar suas relações.” (PRADO, 2011, p. 47). Estudos sobre o papel da família na sociedade capitalista evidenciam-na como unidade de renda e consumo. Nesse espaço, definem-se e se articulam “[...] as formas de participação no mercado de trabalho, bem como as possibilidades de se auferir alguma renda e as decisões quanto ao acesso a bens simbólicos e materiais.” (ALENCAR, 2004, p. 62).

2.4 A escola na ótica das famílias

Nos últimos anos, a educação no Brasil passou por mudanças radicais, ocupando um lugar de destaque no conjunto das ações governamentais federais que redesenham hoje a arquitetura institucional e o papel do Estado brasileiro. Mudanças essas vinculadas às funções econômicas e ideológicas, estratégicas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo: a garantia de uma formação técnica flexível, adequada às exigências dos novos padrões de produção e consumo e às variações do mercado de compra e venda da força de trabalho, assim como a garantia de uma formação ideologicamente funcional ao paradigma da empregabilidade.

O Brasil, por ser um país explorado desde o seu descobrimento, teve um fator histórico importante durante o seu processo de desenvolvimento, o princípio de uma “cultura deficitária” no qual a construção para o exercício da cidadania não é um elemento muito relevante. A cultura constitui um contexto próprio para a educação,

porque este é um elemento de mobilização, então podemos afirmar que a educação é fator fundamental para a formação do cidadão, desde o seu nascimento dentro da família e depois na escola, onde os seus primeiros conceitos de sociedade serão formados.

Com tudo isso, sabemos que é fundamental o papel da família na sua responsabilidade em criar verdadeiros cidadãos para a sociedade. É o espaço por excelência de transmissão de valores.

Em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96, apontam-se avanços enormes no que diz respeito à consideração da criança e do adolescente como sujeitos centrais para o planejamento e execução de políticas públicas. Alguns exemplos que demonstram este compromisso da LDB são: a garantia de liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a incorporação da educação infantil e do ensino médio, além do ensino fundamental, à educação básica; a autonomia das escolas e dos educadores para elaborar a proposta pedagógica mais adequada à realidade local; a abertura para a gestão democrática da escola pública, enfatizando a participação dos pais e de instâncias da comunidade; a exigência de padrões de qualidade, dentre outros.

Estudos recentes e discursos pedagógicos contemporâneos defendem a importância de uma parceria entre família e escola como motivadora de uma educação eficaz para as crianças.

A educação hoje ressalta a importância de reconhecermos a criança como sujeito histórico, que tem direitos e deveres e que merece atenção especial da família, dos profissionais da educação infantil e do Estado.

A família representa o primeiro contato da criança com o meio social e, desta forma, deve ser entendida com especial atenção quanto à sua relevância no processo do desenvolvimento infantil, principalmente na sua interação com a escola.

No entendimento dos sujeitos pesquisados, a família tem um papel importante no desempenho da escola, visto que se faz necessário acompanhar, discutir, propor e avaliar os conteúdos trabalhados com as crianças.

A família precisa participar, acompanhar, analisar e pensar se a criança está aprendendo. Se não está, qual o motivo. Ela deve acompanhar cada passo de seus filhos na escola. (Marilda).

A escola não é apenas lugar de reprodução das relações de trabalho alienadas e alienantes. É também lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si e de redefinição das relações institucionais, das relações que estabelecemos com o Estado, com os alunos, com suas famílias e com as comunidades (SUÁREZ, 1995).

No entendimento unânime dos sujeitos, a escola tem a função de ensinar e avaliar a aprendizagem dos seus alunos, pois sua importância está relacionada a este trabalho que lhe foi atribuído historicamente.

A escola tem que ensinar e educar, pois educamos para o mundo. O ensino e a aprendizagem são tarefas da escola. (Flávia).

Ela tem a tarefa de ensinar com competência os conteúdos específicos das diversas áreas do saber, priorizados como sendo fundamentais para formação de novas gerações. Deve criar um ambiente de respeito, confiança e responsabilidade a fim de que a criança possa percorrer dignamente a sua trajetória na sociedade, construindo relações humanas estáveis, altruístas e colaboradoras do bem comum. O processo ensino e aprendizagem acontece em um local legitimado socialmente, não é neutro e nem isolado, torna-se prática por meio dos sujeitos, em um aspecto essencialmente relacional.

Nos últimos anos, a maioria dos países ocidentais desenvolvidos, conforme Silva (2003, p. 31), tem formulado políticas educacionais objetivando o desenvolvimento da participação e integração entre famílias e escola. Como exemplo, alguns países: em 1994, o governo norte-americano de Bill Clinton definiu como oitava meta da educação nacional a colaboração família-escola. A Inglaterra, nos anos de 1990, pelo governo de Tony Blair, a criação de um “contrato casa-escola”, mediante o qual os pais britânicos se comprometiam a assumir a responsabilidade no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres da casa de seus filhos. Em 1998, o Ministério da Educação da França lança uma campanha nacional pela parceria família-escola, que criava, entre outras medidas, a “Semana dos pais na escola” (NOGUEIRA, 2006).

A questão da integração entre as famílias e os sistemas de ensino tem apresentado uma visibilidade cada vez maior, conforme o giro internacional e, consequentemente, o Brasil não ficou de fora das tendências internacionais.

Percebemos por meio das iniciativas governamentais, em 2001, o lançamento do Ministério da Educação (MEC) do “Dia Nacional da Família na Escola”, que contou com a participação de artistas famosos, que segundo Paulo Renato de Souza, o ministro da Educação da época, deveria ser realizado a cada semestre visando permitir aos pais o conhecimento sobre o desenvolvimento dos filhos, o diálogo com os professores e o estabelecimento da cooperação com a escola. Houve, neste mesmo período, uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que buscou levantar o grau de satisfação dos pais em relação ao atendimento escolar dos filhos nos níveis do Ensino Fundamental e Médio.

Podemos dizer que a razão principal destas iniciativas e de tantas outras que se sucederam de intervenção do Estado na relação família e escola, deveria associar-se a uma estratégia de promoção do sucesso escolar, visto que estudos têm demonstrado a influência positiva, sobre o desempenho acadêmico quando há esta relação estreita de parceria entre família e escola.

Refletindo sobre a perspectiva da sociedade civil, percebe-se que o discurso da colaboração está bastante difundido, tanto por parte dos profissionais da educação, quanto por parte das famílias, que muitas vezes pregam a necessidade do diálogo entre estas duas instituições extremamente importantes para a garantia de uma educação de qualidade. Constata-se esta relevância, reconhecida pelos sujeitos mencionados, no número de escolas que tem procurado garantir em seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) iniciativas que garantam a possibilidade de intervenção das famílias nas decisões e no funcionamento dos estabelecimentos escolares.

Apesar de estar preconizado na legislação educacional (Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o princípio de gestão democrática, que se compreende como espaço ímpar de participação, lamentavelmente em nossa atuação profissional constatam-se como tímidas e insignificantes as ações previstas no PPP para a garantia de uma prática participativa.

O P.P.P. não pode ser compreendido como apenas um documento oficial que, obrigatoriamente, todas as escolas precisam entregar no início do ano e sim, como um documento que reflete a identidade da escola e as estratégias para enfrentar os desafios para a busca de uma escola que garanta a gestão democrática e a participação efetiva das famílias.

Segundo Vasconcellos (1995, p. 143), o projeto político pedagógico:

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Pode-se considerar que as famílias têm se manifestado desejosas em participar ativamente da vida escolar dos filhos, mas que nem sempre estes canais estão sendo concretizados no espaço educacional, pois requer rompimento de paradigmas construídos historicamente e a construção de novas perspectivas capazes de possibilitar a construção de uma cultura de participação.

Como dizia Paulo Freire, é importante convocar os que vivem em torno da escola e dentro dela para que tomem um pouco o destino da escola em suas mãos, mas para que isto ocorra é preciso ter consciência e ações sistemáticas para que seja construído este sujeito que é histórico e social.

Desde meados do século XX, novas dinâmicas vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, provocando novos traços e contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização (NOGUEIRA, 2006).

A família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente (SEGALEN, 1993; DURHAM, 1983).

E o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender as crianças, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais e o meio para se garantir esta ação seria o diálogo que poderá ser concretizado por meio dos órgãos colegiados.

A escola, na contemporaneidade, é reconhecida e garantida pela legislação educacional atual como espaço de formação integral do indivíduo e para cumprir este papel faz-se necessário existir uma relação estreita entre família-escola, pois são duas instituições importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A Constituição Federal de 1988 tem como princípio a gestão democrática do ensino público, o que significa maior grau de autonomia à escola, a garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a garantias das políticas

públicas como direitos conquistados da população, ou seja, a educação na contemporaneidade se apresenta como um direito de todos e todas.

É a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação brasileira é pensada como direito de todos e dever da família e do Estado, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Em suma, vimos que o princípio de participação da família e da sociedade na educação é um fenômeno recente e requer quebra de paradigmas. É necessário que tanto a família quanto a escola aprendam a se olhar como instituições complementares no desenvolvimento integral da criança e se respeitem mutuamente.

Em seu aspecto geral, a educação é importante para a humanização e socialização do homem. Ela resulta especialmente do contato social, da relação entre os sujeitos. Podemos dizer que se trata de um processo permanente, que dura a vida inteira, não se restringindo a uma mera continuidade, mas a possibilidade de rupturas para as quais a cultura se renova e o homem faz a história.

Dados históricos são importantes neste entendimento, quando a escola surge com o objetivo de oferecer um saber que não pertence à família, primordialmente, mas ao social. Ela não surge para complementar à educação fornecida pela instituição familiar (ARANHA, 1989).

No século XVII, a escola foi pensada como agência de apoio à família. As famílias eram vistas como necessitadas de auxílio para a educação das crianças porque não tinham tempo nem competência para tanto e assim ficariam livres para ocupações relevantes na sociedade (CUNHA, 2011).

No Brasil, há pouco mais de 100 anos, a escola não era a instituição que é hoje, local indispensável para a formação do indivíduo. O trabalho era desenvolvido por algumas carreiras especializadas, que exigiam maior tempo de escolarização segundo conhecimentos técnicos ou eruditos. Contudo, na atualidade, a escola é importante não só para a formação profissional, mas a integração da pessoa no mundo da comunicação escrita que se expande no cenário cotidiano.

No Brasil, a história da cientificação da escola teve um importante marco no século XIX, que coincidiu com a campanha levada a cabo pelos médicos higienistas para modernizar a família brasileira. Até início daquele século persistia a educação informal, ministrada pelo círculo doméstico, sendo a família brasileira de então caracterizada como “família colonial”: grande sociabilidade no interior das

moradias, muitas pessoas vivendo juntas na mesma casa, com a presença constante de escravos, pequena sociabilidade externa [...] No decorrer do século XIX, tal situação foi modificada por influência dos costumes citadinos incrementados pela chegada da corte portuguesa no Brasil. [...] A vida social desregrada dos pais acabou por afastar os pais dos cuidados com os filhos. (CUNHA, 2011, p. 450-451).

Cooptada pelo ideário higienista, a educação brasileira devia compor-se sobre o trinômio saúde, moral e trabalho. Nesse empenho moralizador, as famílias de todas as classes sociais, deviam seguir os princípios renovadores do discurso educacional, devido os avanços do modo capitalista de produção, pois impedia que as famílias educassem corretamente seus filhos.

No século XX, propagam-se os ideais da modernidade de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, sob o controle do Estado, defendida pelo Manifesto dos Pioneiros em 1932. Mesmo diante da expansão e intensa organização da instituição escolar, o aumento demográfico tornou a questão da escolarização e do analfabetismo um problema do Estado, pois tais índices são utilizados para classificar o grau de desenvolvimento entre as nações. Embora se tenha o discurso de educação como meio de democratização da sociedade e de diversas transformações, a escola ainda é utilizada como instrumento de manutenção ideológica.

Libâneo (2008, p. 11) aponta que as instituições escolares são hoje impelidas pelas aceleradas transformações do sistema capitalista a entender que o seu papel é o “[...] ensino e a aprendizagem dos alunos; a organização, a gestão, as condições físicas e materiais são meios para se atingir esse objetivo.”

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas. Essas transformações, que ocorrem em escala mundial, decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas. [...]. (LIBÂNEO, 2008, p. 45).

A escola está inserida nos diversos contextos, em culturas diferentes, nas novas realidades do mundo econômico, político, cultural e precisa centrar-se na “[...] formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica, científica, informacional, na formação para a cidadania crítico-participativa e na formação ética.” (LIBÂNEO, 2008, p. 51)

No que diz respeito ao envolvimento da família com a escola, é importante refletir a necessidade de vínculos mais estreitos, primando pelo princípio da autonomia e corresponsabilidade na elaboração, acompanhamento e avaliação da qualidade dos serviços prestados.

A presença da comunidade na escola, tem implicações importantes, especialmente dos pais e outros representantes que participam do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres (ou organizações correlatas) para preparar o projeto pedagógico curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. Adicionalmente, usufruem das práticas participativas para integrarem outras instâncias decisórias no âmbito da sociedade civil (organizações de bairro, movimentos de mulheres, de minorias étnicas e culturais, movimentos de educação ambiental e outros), contribuindo para o aumento da capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional. (ROMÃO, 1997 apud LIBÂNEO 2008, p. 144).

Hoje, a aproximação da instituição educativa com as famílias nos provoca a repensar a escola, considerando as transformações vividas pelas famílias, mas, sobretudo considerando a instituição família como instituição significativa na construção de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

SEÇÃO 3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.”
(Vygotsky).

3.1 A caminhada histórica da educação infantil no Brasil

A história da educação no Brasil é marcada por grandes evoluções, conquistas e rupturas especialmente no que diz respeito aos autores que a construíram. Os jesuítas foram responsáveis pelo vasto sistema educacional que se expandiu no território da colônia e com o predomínio da Igreja Católica e permaneceram quase que exclusivamente por dois séculos.

Contudo, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, até a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, a educação na colônia passou por um período de desagregação e de decadência. Mas, com a chegada de D. João VI, modificou-se a política educacional que o governo português adotava em relação ao Brasil. Foram inauguradas diversas instituições educativas e culturais e surgiram os primeiros cursos superiores de direito, medicina e engenharia.

Diante desta realidade, surgiu a necessidade da formação de novos quadros técnicos e administrativos para atender à demanda dos serviços criados, em função das inovações introduzidas por D. João VI.

Fundaram-se escolas técnicas e academias, para atender à demanda, pois com a abertura dos portos, intensificou-se o contato com outros países e outras culturas. Nesse período, foram criadas: a Academia Real da Marinha, a Academia Militar, o curso de cirurgia, anatomia e, depois, o curso de medicina. E ainda, foram criados, os cursos de economia, agricultura, botânica, química industrial, geologia e mineralogia, e outros. Mas cabe ressaltar que a maioria dos cursos eram rudimentares em sua organização, pois focavam somente a profissionalização. (FREITAG, 1980, p. 48).

Em 1822, a partir da independência surgiram novos ideais e a Assembleia Constituinte discutiu a importância da educação popular e, em 1827, foi determinada em lei a criação de escolas primárias em todas as cidades e vilas mais populosas. Entretanto, essas leis não foram implementadas, passando, em 1834, para as

províncias a responsabilidade da educação primária (GUIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 11).

No que diz respeito à educação infantil, começa a ser priorizada no final do século XIX, com os primeiros jardins de infância, os *kindergarten*¹, inspirados em modelo europeu alemão.

O desafio de pensar uma proposta pedagógica de qualidade para a educação infantil foi para a história um desafio para avançar na concepção assistencialista e que se estende aos dias atuais.

Segundo documentos de referência do Ministério da Educação, tem-se uma prática da educação infantil a partir de uma nova visão da criança como um ser ativo que constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo.

Dados históricos afirmam que o conceito de infância é fruto de uma construção social, porém, percebe-se que sempre houve criança, mas nem sempre infância.

O reconhecimento da criança como sujeito sociohistórico e cultural, que tem direitos, deveres e que merece atenção especial da família, dos profissionais que trabalham com a educação infantil e do Estado é fruto de uma longa construção histórica.

A infância deve ser entendida como categoria social importante para a sociedade, com a sua valorização e respeito. Surgiram diferentes concepções de infância no decorrer dos séculos, como mostra a história.

Na sociedade medieval europeia, a criança não era percebida como diferente do adulto. Participava intensamente do mundo adulto, das atividades relacionadas ao trabalho, das vivências culturais, por meio de jogos, histórias e brincadeiras. A concepção de infância, até então, baseava-se no abandono, pobreza, favor e caridade, com isso era oferecido atendimento precário às crianças. Os altos índices de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral, e das crianças em particular. (ARIÉS, 1981).

E ainda, a ideia de infância como um período peculiar da vida simplesmente não existia, não era um sentimento natural ou inerente à condição humana. Esse entendimento diferenciado sobre a criança teria iniciado com o fim da Idade Média,

¹ Palavra de origem alemã que significa jardins de infância, criados pelo alemão Friedrich Fröebel.

sendo inexistente na sociedade desse período, as crianças eram vistas como “adultos em miniaturas” à espera de adquirir a estatura normal.

Em decorrência destas condições, uma criança morta era substituída por outros e sucessivos nascimentos, pois ainda não havia, conforme nos dias atuais, o sentimento de cuidado, ou “paparicação”. As famílias entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar, enfim, ela não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p. 10).

As famílias não exerciam uma função afetiva, mas de conservação de bens. As manifestações afetivas e as relações sociais eram realizadas no ambiente de empregados, amigos, vizinhos e outros, fora da família.

[...] a família antiga tinha por missão – sentida por todos – a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher isolados não podiam sobreviver, e ainda, nos casos de crise, a proteção da honra de suas vidas. Ela não tinha função afetiva.

Segundo Ariès (1981), a descoberta da infância iniciou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Ainda nesse período, durante a Idade Moderna, a escola embora por muito tempo ignorou as diferenciações de idade, concentrava-se na disciplina, originária da religião e extremamente rígida. Esse aspecto moral e de vigilância era responsável pelo direcionamento das escolas na orientação dos jovens e crianças, entretanto, esse não era um fenômeno generalizado, enquanto alguns tinham sua infância delimitada pelo ciclo escolar, outros ainda se “transformavam” em adultos e quase sempre não tinham condições físicas para isso.

Afirma Ariès (1981), a utopia do ensino universal não era defendida pela grande maioria dos educadores do século XVIII, que propunham uma educação diferenciada de acordo com o status social, pautada no pensamento tradicional de separação entre o trabalho braçal e o intelectual, marcados por pertencerem a mundos diferentes. Na realidade, o desenvolvimento acelerado do capitalismo e o uso crescente da mão de obra infantil, principalmente nas fábricas, contribuíam ainda para aumentar esse abismo. Para o autor, o olhar diferenciado em relação a

criança não é algo comum na Idade Média, o sentimento de família começa a se desenvolver a partir dos séculos XV e XVI, a família em si não existia. O que se observa nessa época é a família como algo público e a intimidade não era preservada.

A partir da sociedade industrial, no século XVII, ocorre a separação da criança do mundo adulto, decorrente do movimento de moralização da sociedade realizada pelos reformadores católicos e protestantes, vinculados à Igreja e ao Estado.

A família torna-se o lugar de afeto e começa a se organizar em torno da criança. A mulher assume o papel de mãe e educadora, como responsável pela educação da prole. Entretanto, existiam instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações desfavoráveis ou rejeitadas.

A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa a se pensar na criança como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, surgindo o sentimento de infância quando a sociedade passou a ter consciência da diferença entre crianças e adultos, ou ainda, da particularidade infantil. A escola aparece como instituição destinada à educação das crianças, separando-as da vida adulta. O “sentimento de infância” desenvolve-se simultaneamente ao “sentimento da família”, que passou a ser lugar de afeição entre pais, filhos e cônjuges. Tais sentimentos desenvolveram-se inicialmente nas classes sociais abastadas.

Na segunda metade do século XIX, em vários países da Europa, surgem as primeiras instituições de Educação Infantil destinadas ao atendimento de crianças pobres, órfãs, filhas da guerra ou do abandono produzido pela pobreza, miséria e movimentos migratórios, visando ao cuidado e à assistência emergencial. E no Brasil, surgem a partir da década de 1870.

Para Kramer (1982 apud GOUVÊA, 2002, p. 14), a ideia de infância surge com a sociedade capitalista urbana e industrial, quando muda o papel social desempenhado pela criança na comunidade.

A ideia da infância, não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo, assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser

cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

É importante ressaltar que cada criança vive a experiência infantil no interior de uma determinada cultura, com isso a infância não se constitui como uma categoria universal. O fato de uma criança vivenciar a experiência infantil no interior de uma determinada cultura, delimitará os padrões de seu desenvolvimento, saberes, valores e práticas sociais.

No Brasil, as vivências da infância ocorreram, historicamente, a partir do pertencimento social, racial e de gênero.

Assim é que, por exemplo, a criança escrava, exercia seu aprendizado para a vida adulta através do trabalho, iniciado aos seis anos, sete anos de idade. O menino branco da elite tinha sua formação nos colégios, onde adquiria sua instrução intelectual ao mesmo tempo que se preparava para o exercício do mando. Já as meninas brancas da elite, tinham um aprendizado mais restrito, voltado para a aquisição de saberes tidos como femininos. As vivências da infância eram radicalmente diferenciadas, definidas pela sua inserção social, por pertencimentos raciais e de gênero. Isso determinava diferentes processos e conteúdos de aprendizagem em instâncias distintas, o colégio no caso, da criança de elite, ou o trabalho, no caso da criança pobre ou escrava (GOUVÊA, 2002, p. 14).

Na sociedade atual, o padrão de infância é determinado, muitas vezes, pelo modelo infantil da criança da classe burguesa, acarretando a marginalização e a exclusão das crianças de outros segmentos sociais. É importante que os profissionais da educação entendam esse aspecto e respeitem as diferentes culturas e diferentes infâncias que se interligam no contexto escolar.

Ao longo do século XX, a educação infantil foi produzida e evoluiu de diferentes formas, sob a influência de diferentes pedagogos ou educadores, inicialmente com Fröebel (educador alemão), considerado o criador dos jardins de infância, onde as crianças e adolescentes eram considerados como pequenas sementes a serem adubadas. Este pedagogo, criador dos *kindergartens*, reconheceu os aspectos educativos do jogo e do brinquedo no processo de desenvolvimento infantil, destacou a importância do contato da criança com a natureza, enfim, foi o precursor de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças.

O Brasil teve forte influência do pedagogo Fröebel na criação dos jardins de infância, pois começam a ganhar importância em 1875, surgindo no Rio de Janeiro e São Paulo. Nos anos de 1930, o atendimento pré-escolar passa a contar com a participação direta do setor público, fruto de reformas jurídicas educacionais. Seu conteúdo visava tanto atender a crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira, quanto atender a nova ordem legal de uma educação pública, gratuita e para todos.

No que diz respeito ao surgimento da creche na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, esta visava “guardar” crianças de 0 a 3 anos, durante o período de trabalho das famílias. Tal instituição surge da expansão do capitalismo e o processo de urbanização. A fase inicial atribui às creches um estigma emergencial, vinculado à pobreza, ao abandono de crianças, ao atendimento das mães viúvas, objetivando, sobretudo, evitar a desorganização familiar e moralizar a pobreza.

No Brasil, a creche é decorrente do processo de industrialização e urbanização do país, no final do século XIX. Nesse período, ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, pela migração das áreas mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida (SANCHES, 2004). As primeiras creches expressam antecedentes do atendimento das instituições asilares, até a década de 1920, essencialmente filantrópico, destinado, primordialmente, às mães solteiras e viúvas que não tinham condições de cuidar de seus filhos. Em algumas cidades, as creches substituíam a Casa dos Expostos, que eram instituições fundadas para receber e cuidar das crianças abandonadas.

Nesse período, os problemas se agravavam com o aumento da pauperização da população, do desemprego e subemprego. Na busca de alternativas para contenção dos problemas emergentes do processo de industrialização e enriquecimento do poder econômico, Igreja Católica, Burguesia e Estado são efetivas em ações para a contenção da ordem social e dominação do capital, por meio da filantropia, da caridade e ou do assistencialismo, como práticas antigas no controle da vida dos pobres. Por iniciativa dos donos das indústrias são construídas vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches, clubes esportivos, com o patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da classe abastada e do Estado. Sanches (2004), afirma que o pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais.

O trabalho das creches restringia-se a “guardar” a criança e ao mesmo tempo aconselhar as mães sobre os cuidados dispensados aos filhos, reforçando que o lugar da mulher no lar era junto ao marido e a prole.

No início, as creches tinham o propósito de prevenir a desorganização familiar, orientando nos princípios morais, econômicos e higiênicos, sobre a maternagem da época. “A existência de creches só se justificava para atender a necessidade de mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham de trabalhar por não terem outra alternativa, ou atender filhos de mulheres julgadas incompetentes.” (HADDAD, 1993, p. 25).

A creche visava assistir a criança que ficava ausente dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, enquanto que o jardim de infância exercia o papel de moralizador da cultura, transmitindo às crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica.

A educação infantil foi destaque no Brasil durante o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, na década de 1920. Em 1932, as creches passam a ser obrigatórias nas empresas com mais de 30 funcionárias.

Em 1940, é regulamentado o Parque Infantil como uma nova referência para a nacionalidade, incorporando elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis.

As primeiras experiências do atendimento às crianças, no início do século XX, revelaram seu caráter assistencial e custodial, ou seja, de guardiã, voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas. Marcaram por longos anos, a história da instituição na sociedade em seu caráter beneficente para mães pobres e trabalhadoras.

As políticas públicas direcionadas à infância no Brasil, desde o século XIX até a década de 1960, caracterizavam-se como paternalistas e assistencialistas, desenvolvidas pelas entidades particulares e filantrópicas no oferecimento dos serviços, especialmente relacionados às creches.

Segundo Kramer (1988), decorrem dessas políticas, ações e programas de assistência médico-sanitária, assistencial, substituição materna e educacional, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, não existindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância:

[...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (KRAMER, 1988, p. 199).

Os modelos acima citados construíram a identidade da creche os quais influenciam ainda hoje a visão que muitas pessoas têm desta instituição. O modelo assistencialista marcou o início das creches, pois foi caracterizado por práticas filantrópicas de atendimento à pobreza.

Para Kuhlmann (2001), o assistencialismo consistia na pedagogia e na educação oferecida às crianças empobrecidas, preconizando um atendimento de baixa qualidade por meio de uma pedagogia de submissão:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma pedagogia assistencialista marcada pela arrogância que humilha, para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber (KHULMANN, 2001, p. 182)

No modelo médico-higienista, que se espalhou na década de 1920, com o agravamento da miséria, visava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando a pobreza à incompetência de conhecimentos de puericultura, minimizando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país. Aos técnicos da instituição, cabia o exercício do poder e do saber, reforçando-se uma relação dominadora e preconceituosa junto às famílias.

O modelo substituto materno foi marcado pelas teorias psicológicas, na década de 1930, pois apresentavam a creche como um espaço prejudicial ao desenvolvimento saudável da criança, especialmente o emocional, em razão da separação da criança pequena da mãe.

A influência dessas teorias marcaram um modelo de atendimento substituto-materno, reforçando a culpa nas famílias por deixarem seus filhos na instituição, fazendo emergir sentimentos de rivalidade e de disputa pelo afeto das crianças. Tal concepção atribuiu à creche o estigma de “mal necessário”, perdurando por vários anos.

Como último modelo, o educativo, pesquisas revelaram, na década de 1960, que as creches eram espaços capazes de suprir carências das crianças, especialmente as de baixa renda. O entendimento das necessidades da primeira infância possibilitou a entrada de profissionais da Pedagogia, do Serviço Social, da Psicologia e outros para o desenvolvimento de atividades educativas compensatórias. Não obstante, o propósito de compensar carências fomentou, nas famílias, ainda mais um sentimento de inferioridade e de culpa pela pobreza, mantendo uma relação assistencialista e emergencial do trabalho.

A busca pela educação infantil pública aumentou na década de 1970, devido à implantação da denominada “educação compensatória”, que passou a ser ofertada às crianças das classes populares, para minimizar suas supostas defasagens pedagógicas, partindo da premissa de que essa educação resultaria em melhor desempenho das crianças. Acreditava-se que a educação compensatória daria oportunidade a aprendizagens pré-elementares, necessárias ao bom desempenho da criança, futuramente.

Entretanto, muitos pesquisadores criticavam essa educação compensatória por ser resultado de um modelo norte-americano que, em vez de solucionar os problemas sociais, especificamente, os educacionais dos alunos oriundos das classes populares, os gestores das políticas educacionais assumem uma estratégia populista e ideológica, que não supre as necessidades sociais e culturais dos referidos sujeitos (ARIÈS, 1981).

Dessa forma, na segunda metade dos anos 1970, as creches, enquanto reivindicações femininas, são instaladas nos bairros populares, atendendo a uma antiga reivindicação das mulheres que trabalhavam na indústria e no setor de serviços e outros. “O impacto mais direto desses movimentos não vai dar imediatamente no setor educacional, mas principalmente, nas áreas de assistência social, em certa medida, também no campo das relações trabalhistas.” (CAMPOS, 1999, p. 122).

A pressão da sociedade civil obriga o Estado a assegurar o atendimento aos direitos sociais a todos, na medida em que presta serviços de caráter público, capazes de viabilizar uma qualidade de vida um pouco melhor para a população. (KRAMER, 1988, p. 202).

O século XX testemunhou o crescimento do número de creches e jardins de infância de forma significativa. Com a regulamentação da mão de obra feminina

exigem-se legalmente as creches para o cuidado dos filhos menores das operárias e junto a isso vem também a segregação de classes, pois quem frequentava as creches eram as crianças com uma situação sócio-econômica menos favorecida enquanto que a classe abastada ocupava os jardins de infância. Outro aspecto importante é que com o tempo esta nomenclatura perdeu o significado, sendo a creche destinada à faixa etária de 2 a 4 anos e os jardins de infância à faixa etária de 5 e 6 anos.

No início da década de 1980, a Educação Infantil, que era, quase sempre, colocada em segundo plano, começa a ganhar um maior destaque. As pesquisas realizadas no âmbito das universidades começam a dar suas primeiras colaborações, mostrando um quadro dramático, no que diz respeito ao atendimento de crianças, na maioria das creches, principalmente, no que tange ao uso de técnicas ou métodos aplicados e à precária qualidade dos serviços oferecidos.

Aspectos que ganham mais relevância nesse período é que a expressão educação pré escolar, ao significar o atendimento anterior à escolarização obrigatória, inclui também a educação de crianças de 0 a 3 anos. No início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos. (KUHLMAN, 2000, p. 12).

Segundo Kramer (1995, p. 134), as mudanças políticas e econômicas vivenciadas na década de 1970, foram de fundamental importância para a ocorrência de transformações educacionais. O modelo econômico implantado, já na era Vargas, a nova burguesia urbano-industrial, a substituição do coronelismo pela política dos Estados, o avanço das indústrias e a urbanização da classe média causaram mudanças radicais na sociedade brasileira.

A ampliação das lutas pelos direitos das crianças e dos adolescentes fez da década de 1980 um marco na implementação de políticas para a infância brasileira. A criança deixou de ser objeto de tutela para ser sujeito de direitos, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Com a Constituição de 1988, fica estabelecido que as creches e pré-escolas fariam parte dos sistemas educacionais, contudo, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996, que a determinação constitucional ganha estatuto definido. Para Turqueti, a educação passa a visualizar uma proposta de autonomia:

A medida que as competências e responsabilidades estão sendo mais bem distribuídas entre as diferentes esferas administrativas, aumentam substantivamente as exigências para os gestores das redes e unidades de ensino. Da mesma forma, a promoção da autonomia da escola – presente, hoje, como uma das principais estratégias de melhoria da qualidade da educação pública – atribui aos gestores, ao Conselho Escolar, a comunidade escolar e a comunidade local, importantes e novos papéis e responsabilidades. (TURQUETI, 2006, p. 24).

Os modos de educação e de reprodução social variam ao longo da história e em diferentes sociedades, bem como entre os grupos e classes de uma mesma sociedade. Historicamente, educar, no sentido geral de criar crianças, não é atribuição exclusiva quer dos pais/mães biológicos, quer da família, quer da escola. O cuidado dos mais jovens, a transmissão da cultura do grupo social (o ensino de modos de conhecimento, produção, relação e participação) e a preparação para os papéis adultos eram tarefas educativas assumidas por vários indivíduos, grupos e instituições como mães, pais, idosos/as, professores/as, famílias extensas, clãs, tribo, vizinhança, comunidade, igrejas e escolas, por meio de uma variedade de grupos específicos (WILLIAMS, 1983, p. 125).

Diante destas reflexões, evidencia-se que as concepções de infância e educação infantil são construções históricas que determinam as práticas pedagógicas das instituições de educação infantil.

A criança, hoje, é reconhecida como sujeito social, histórico e detentora de direitos sociais. Tem-se a contribuição de várias ciências na construção de uma nova identidade da criança, vista como sujeito em potencial, com características distintas dos adultos, devendo ser respeitada em sua singularidade e individualidade.

Nessa perspectiva de infância, as instituições de educação infantil, espaços complementares da ação familiar, deverão garantir o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança na totalidade, enriquecer seus conhecimentos para construir novas aprendizagens, desenvolver potencialidades, estimular o processo de socialização e conquistar a autonomia.

3.2 A educação infantil nas legislações brasileiras

A Constituição de 1988 legitimou a educação infantil, enquanto direito social e educacional das crianças, expressa pela política nacional de educação, fundamentada no novo ordenamento legal acerca da infância, no Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996, nos quais a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, assegurando à criança o atendimento em creche e pré-escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 apresenta a criança como sujeito de direito, no artigo 53, referencia a contribuição da educação no desenvolvimento pleno da pessoa, na conquista da cidadania e na qualificação para o trabalho, destacando ainda, aspectos fundamentais da educação como política pública e a igualdade de condições para o acesso.

Nos últimos anos, muitas pesquisas têm demonstrado resultados positivos na vida das crianças pelo atendimento educacional de qualidade nesta fase da vida, contribuindo significativamente para a sua realização pessoal e profissional.

O aspecto mais relevante na Constituição brasileira, para a educação infantil, está no artigo 208, inciso IV, quando afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade”

Em 1995, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, estabeleceu os critérios fundamentais para o atendimento em creches, prevendo que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Foi uma iniciativa que enfatizou a importância da Educação Infantil na defesa dos direitos das crianças, como vemos a seguir:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira.
- Nossas crianças têm direito à atenção individual.
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.

- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

No entendimento da LDB/1996, a criança é sujeito de direitos e não mais objeto de tutela, como ocorria nas leis anteriores. A mesma lei declara pela primeira vez na história das legislações brasileiras a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que desejarem optar por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser atendidas com vagas em creches e pré-escolas públicas, embora muitas vezes esse direito não seja garantido.

Embora a matrícula não seja obrigatória, cabendo às famílias decidirem se querem ou não colocar suas crianças antes dos 5 anos na escola, para o Estado o seu oferecimento não é opção, mas um dever. Isso significa que, no plano jurídico, uma nova lógica se impõe, dado que qualquer família que deseje colocar sua criança numa creche ou pré-escola e não encontre uma vaga pode recorrer à própria Promotoria Pública para que esta, baseada e fundamentada na Constituição Federal, acione o Estado a fim de que ele cumpra seu dever. Sendo assim, este é o grande diferencial e o aspecto mais relevante para a educação infantil, pois o que a CF/88 fez foi instaurar um novo direito, impondo ao Estado um novo dever. (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 18).

A LDB/1996 determina pela primeira vez na história do país que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. A criança necessita do adulto para auxiliá-la em suas necessidades. À medida que ela cresce, adquire novas capacidades e isso possibilita independência, e exercita autonomia em seu desenvolvimento.

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação

complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006).

Afirmam Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da Educação representa, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante na história. No caso específico das creches, tradicionalmente vinculadas às áreas de assistência social, essa mudança é bastante significativa e supõe uma integração entre creches e pré-escolas. Agora a creche, que abrange crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, que abriga crianças de 4 a 5 anos, devem desenvolver ações conjuntas com a família e a comunidade, em defesa da criança e de seu pleno desenvolvimento.

Em seu artigo 21, da LDB, a educação está dividida em dois níveis: Educação Básica que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e Educação Superior.

O atendimento de crianças de 0 a 5 anos passa a chamar-se Educação Infantil, constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Dessa forma, afirma Machado (2005), que o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 5 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, como atender às especificidades do desenvolvimento das crianças nessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como base o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade.

A Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de abril de 1999, institui os Princípios Norteadores da Educação Infantil para todo o território nacional. São eles:

- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.
- Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade cultural.

Considerando o ordenamento legal, no qual se tem baseado a política de educação das crianças de 0 a 5 anos no Brasil, especialmente na década de 1980, ocorreu em 1999, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99) as quais foram reformuladas com a publicação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

No artigo 5º das diretrizes, são estabelecidos os objetivos das instituições de educação, como ainda, a obrigatoriedade da oferta da educação infantil a partir dos quatro anos de idade:

Art. 5º A Educação Infantil, 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.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

No artigo 7º, é enfatizada a importância das propostas pedagógicas atenderem a dimensão sociopolítica das instituições:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

As diretrizes curriculares reconhecem as instituições de educação infantil, creches e pré-escolas como espaços de construção da cidadania infantil, onde ações cotidianas devem assegurar seus direitos fundamentais, subsidiando a interpelação de que educação que se quer para as crianças hoje e no futuro.

Os espaços institucionais devem ser acolhedores, seguros, estimuladores, oportunizando aprendizagens e experiências, respeitando as crianças em suas capacidades e necessidades para o desenvolvimento de suas potencialidades.

As propostas pedagógicas, baseadas nos princípios éticos, políticos e estéticos, expressam o compromisso da educação infantil com a educação social das crianças, na construção dos sentimentos de respeito, compreensão, solidariedade e afeto, importantes para uma sociedade humana e democrática.

Tais propostas apresentam ainda, a necessidade de construção da relação entre famílias e instituições de educação infantil, que foi permeada historicamente por uma concepção assistencialista, contribuindo para ações preconceituosas e discriminatórias.

Diante desses aspectos, as diretrizes curriculares reafirmam que a qualidade do atendimento da educação infantil pressupõe a qualificação de profissionais envolvidos na defesa e na promoção dos direitos da infância.

No ano de 2006, foram publicados pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Infantil, tendo como objetivo contribuir para o processo democrático de implementação das políticas públicas para crianças de 0 a 5 anos e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, visando a um atendimento de qualidade em creches e pré-escolas.

O Plano Nacional de Educação (2001 a 2010) define a ampliação da oferta “de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e a 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos”.

Outro aspecto importante da LDB diz respeito à criação do Conselho Municipal de Educação, determinando que todo município brasileiro tenha o seu conselho, cabendo a ele a responsabilidade do atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos.

Embora os sistemas de ensino estejam subordinados aos governos, ou seja, ao Poder Executivo, nos Estados e Municípios, e ao Presidente, no âmbito Federal, tendo todos eles responsabilidade com a educação, cabe ao município regulamentar a Educação Infantil quando tiver sistema de ensino próprio. Quando isso não acontecer, a responsabilidade cabe ao Estado. A União deverá participar oferecendo apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios.

Diante dessas determinações legais, reforça o entendimento de que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e das relações sociais. As ciências que estudaram a criança nas últimas décadas, investigam como se processa o seu desenvolvimento e afirmam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e a aprendizagens posteriores.

A pedagogia tem acumulado considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definido os procedimentos mais adequados de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil protagoniza a educação da pessoa humana.

A Educação Infantil, em espaços específicos de educação infantil, vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, em decorrência da parceria família e instituição nos cuidados e na educação de seus filhos pequenos,

especialmente quando os pais trabalham fora de casa e, pelos estudos das ciências, na investigação do processo de desenvolvimento da criança.

Em suma, a legalização da educação infantil na Política Educacional Brasileira traz a criança para o centro da educação inicial, no intuito de oferecer sustentação segura e afetiva e conhecimento necessário para a sua inserção social, reconhecendo-a como detentora de um referencial histórico e cultural.

Podemos afirmar que a oferta de vagas e padrões de qualidade na educação infantil, bem como a formação dos seus profissionais, implicam muitos investimentos e disposição política por parte dos governos. Uma educação pública de fato, como um direito, especialmente a educação infantil, necessita dentre outras coisas, de prioridades e de acompanhamento das fontes de financiamento e das formas de utilização.

3.3 A educação infantil como espaço efetivo de uma cultura de participação

A educação nos dias atuais assume novos contornos na sociedade brasileira e, especialmente, entre os educadores, que, por excelência, buscam assumir o compromisso de socializar, construir e desvendar novos conhecimentos.

A Constituição de 1988 apresenta na realidade brasileira, uma nova ordem política quando declara como um de seus princípios, o da descentralização político-administrativa que garante à sociedade o direito de formular e de controlar políticas, configurando um redimensionamento nas tradicionais relações entre Estado e sociedade civil.

Assim, nos anos de 1990, o tema descentralização passa a ser estudado na educação brasileira e a temática gestão na educação tem ocupado vários espaços de debates, por diversos segmentos conservadores e progressistas com suas reflexões e proposições ideológicas, políticas e sociais. Nesse sentido, afirma Lück et al (2000, p. 9):

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar o seu acesso. Nunca antes na história do Brasil a questão da educação pública foi tão evidente na mídia, na vida política e na consciência do cidadão comum. Vem-se reconhecendo

amplamente que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico e que o ensino no Brasil, especialmente aquele oferecido por setores públicos é insatisfatório diante dos padrões internacionais, tanto na sua quantidade, quanto na sua qualidade.

Com essa política de descentralização educacional e de gestão na escola pública tem-se dado ênfase à participação da comunidade escolar, como as famílias, os alunos, funcionários da escola, educadores em geral, para a elaboração da proposta pedagógica de cada escola.

Como cidadania, Cerquier-Manzini (2010, p. 14) define que é o “próprio direito à vida no sentido pleno”. Trata-se de um direito que deve ser construído coletivamente, em termos de acesso a todos os níveis de existência, especialmente o papel do ser humano no universo.

No entendimento de Demo, cidadania,

Não significa necessariamente visão funcionalista da sociedade, como se fosse possível inaugurar o consenso definitivo. Ao contrário, na unidade de contrários, o cidadão consciente sabe que vive dentro do conflito de interesses, marcados pela provisoriedade do devir. Do lado dominante, investe-se tudo na inculcação da ideia de que a ordem vigente é legítima e não deveria ser tocada, até porque os mandantes o são por ‘mérito’, ‘superioridade’, ‘consagração divina’, etc. É da lógica do poder conservar-se. Do lado dos desiguais, a paisagem é outra. Cidadania fundamental viceja neste lado, aquela que sabe tomar consciência das injustiças, descobre os direitos, vislumbra estratégias de reação e tenta mudar o rumo da história. Participação quer profundamente isto. Por isso, podemos afirmar, sumariamente, que cidadão é o homem participante. (DEMO, 1993, p 71.).

A conquista da cidadania requer um empenho dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular. “A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção na vida da escola”. (LIBÂNEO, 2008, p. 138-139). Para Gadotti e Romão (1997, p. 16), a participação interfere na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu desenvolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (GADOTTI, ROMÃO, 1997, p. 16).

Participação significa atuação dos profissionais da educação e dos alunos e famílias na gestão da escola. É possível falar em participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores e alunos, ou seja, por meio dos canais de participação da comunidade educativa que interage com a sociedade civil.

É um espaço privilegiado para a experiência desse processo participativo é o Conselho Escolar. Entretanto, a sua constituição e o funcionamento não determinam uma efetiva participação cidadã. Mas a sociedade civil organizada espera uma verdadeira representatividade política dos conselheiros e uma influência nas decisões e na dinâmica cotidiana das escolas. Busca-se através dos conselhos a abertura de espaço para o exercício da cidadania, o aprendizado das relações sociais democráticas e a formação de cidadãos participativos na luta por uma escola flexível, aberta e sensível aos interesses da comunidade e que rompa com uma cultura autoritária, centralizadora e dominante.

O Conselho Escolar é um dos mais importantes mecanismos de democratização da gestão de uma escola. Assim, quanto mais ativa e ampla for a participação dos membros do conselho na vida da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e de decisão coletivos.

Na experiência da prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, as famílias, os alunos e os professores vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que atingem a sociedade.

Pensar a democratização do ensino e/ou da escola implica definir objetivamente a sua função social, para que e a quem serve, e propor uma educação de qualidade.

Afirmam Lück et al (2000, p. 13) que

A institucionalização da democracia e, simultaneamente, o aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública têm sido uma força poderosa a estimular o processo de mudanças na forma de gerir escolas no Brasil. A participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e diretor, é parte desse esforço que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos.

A educação implica todas as buscas do humano para apropriar-se da cultura produzida pelo próprio ser humano. A escola é um dos espaços privilegiados de produção e socialização do saber e deve-se organizar por meio de ações educativas que busquem a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos. Isso significa que compete à escola o papel de contribuir para a disseminação do saber historicamente acumulado e também a produção de novos saberes. Nesse sentido, a participação dos diversos atores é um aspecto relevante para a efetivação da democratização da escola e da gestão.

No que diz respeito à gestão, Lück et al (2000, p. 13-14) apresentam que

O movimento pela gestão democrática em educação reconhece a necessidade de unir mudanças estruturais e de procedimentos com ênfase no aprimoramento escolar; por meio de um projeto pedagógico comprometido com a promoção de educação em acordo com as necessidades de uma sociedade moderna e justa.

A gestão democrática pode ser considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participem da definição dos novos rumos que a escola deve imprimir à educação e do modo de implementar essas decisões, por meio de um processo contínuo de avaliação de suas ações. Pode-se apontar como elementos constitutivos dessa forma de gestão, a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade, viabilizados através de instrumentos diretos de sua ação nos conselhos escolares como espaços de participação e de decisões.

É importante considerar que a democratização da educação, aqui apresentada, extrapola as ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar. É através dessa postura assumida pelos sujeitos e dirigentes educacionais que participam do processo educativo, que se inaugura o sentido democrático da prática social da educação.

SEÇÃO 4 DESAFIOS DE ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A família é o espaço privilegiado para a socialização, divisão de responsabilidades, prática de tolerância, busca da sobrevivência, lugar inicial para o exercício da cidadania e base de conhecimento sobre igualdade, respeito, direitos e deveres dentro da sociedade.
(JOSÉ FILHO).

4.1 A participação das famílias na escola de educação infantil: resultados da pesquisa

Os dados foram levantados por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas e interpretadas as informações por meio da metodologia da análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (1977, p. 9), “[...] é um conjunto de técnicas de análise de comunicação”, que contém informações sobre o comportamento humano atestado por uma fonte.

Assim, confirma Chizzotti (1995, p. 98):

Análise de Conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Por meio da análise de conteúdo procuramos, portanto, estudar e analisar o material qualitativo buscando melhor compreensão das comunicações ou discursos, aprofundando os aspectos mais relevantes em suas características gramaticais e ideológicas (BARROS; LEHFEL, 2000).

Segundo as autoras (2000), tal análise tem como suporte instrumental qualquer tipo de mensagem e formas de expressão dos sujeitos sociais, resultando num conhecimento não linear.

Para Chizzotti (1995, p. 99)

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou,

enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

Considerando tal procedimento de análise, as falas dos sujeitos foram organizadas em quatro categorias, objetivando uma análise fidedigna ao texto.

Como afirma Chizzotti (1995, p. 99),

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

As categorias estabelecidas exigiram uma fundamentação teórica sólida desenvolvida nas seções II e III desse estudo. São elas: família, educação infantil, integração família e escola e participação.

Segundo Barros e Lehfel (2000, p. 63-64), para que essas categorias na análise dos dados sejam úteis devem atender regras básicas, assim definidas:

- a) O conjunto de categorias deve ser derivado em um único princípio de classificação;
- b) O conjunto de categorias deve abranger toda e qualquer resposta obtida. Deve ser exaustivo.
- c) As categorias devem ser mutuamente exclusivas, isto é, não deve ser possível colocar determinada resposta em mais de uma categoria de conjunto.

Em seguida, as respostas dos sujeitos da pesquisa exemplificaram as categorias, conforme o quadro 1.

Quadro 1: Categoria das entrevistas com as famílias participantes da pesquisa.

CATEGORIA	FALAS DOS SUJEITOS
Família	“Família a base para o futuro”. “Família a base de tudo”. “Família é tudo”. “A família é fundamental para as crianças, é o alicerce para elas se desenvolverem bem”.
Educação Infantil	“Muito importante, meu filho nem queria sair”. “Vejo o CEMEI como um segundo lar para a minha filha, é um ambiente muito importante pra mim, pois ela passa um bom tempo nele”. “Eu vejo o CEMEI como um projeto bacana da prefeitura e importantíssimo na vida das mães e das crianças”. “Se houvesse mais CEMEIS com menos crianças eu acredito que teriam mais formas de dar a estas crianças uma qualidade melhor”. “Gosto muito do CEMEI, pois com a minha filha aqui me sinto segura e despreocupada”.
Integração família e escola	“É fundamental a participação das famílias na vida dos filhos”. “Vejo que o CEMEI tem buscado a participação das famílias, embora não vejo a participação de todos, mas nesta unidade a maioria colabora.” “As famílias são bem participativas, principalmente nas atividades em que as crianças apresentam o que estão aprendendo aqui”. “Participo das festividades do CEMEI”.
Participação	“A família precisa participar, acompanhar junto ao CEMEI cada passo dos seus filhos”. “Participo nas reuniões, nas festas e promoções promovidas pelo CEMEI”. “A maioria das famílias procura participar nas festas e reuniões dando suporte para seus filhos, fazendo com que eles se tornem crianças participativas desde cedo”. “As famílias são colaboradoras do CEMEI”. “Participo somente com as promoções e as festas promovidas pelo CEMEI”.

Fonte: Lúcia Parreira, 2013.

Na categoria família percebemos a importância dada à família, pois os sujeitos da pesquisa foram unânimes em reconhecer o papel importante que esta tem na vida dos filhos, conforme a fala de Tatiane:

A família precisa participar, acompanhar junto com o CEMEI cada passo dos filhos, pois a família é a base para o futuro.

Segundo Piana (2005, p. 112), “[...] a família é o primeiro referencial e permeia toda nossa existência” e a fala dos sujeitos elucidam a internalização desta concepção, pois reconhecem o papel da família na formação dos filhos e ainda, afirmam que participam da vida dos filhos, ou seja, a família tem um sentimento de pertença.

No momento das entrevistas, vimos a frequência grande das famílias no acesso ao CEMEI no horário de entrada e de saída das crianças e acreditamos que este momento pode ser melhor organizado na elaboração de ações pedagógicas que possibilitem maior criação de vínculo com os pais. O fato é que as famílias compartilham com os profissionais da educação esta fase extremamente importante do desenvolvimento dos filhos, compreendida entre 0 a 5 anos de vida, manifestado em muitas falas a gratidão por este atendimento, conforme Carla:

Vejo o CEMEI como um segundo lar para minha filha, é um ambiente muito importante, pois ela passa um bom tempo nele.

As famílias reconhecem o CEMEI como um espaço de qualidade e compara-o com outros espaços em que a filha participou, conforme a fala do Diego:

A filha já frequentou outra escolinha e percebe que o pessoal do CEMEI é muito atencioso e a filhinha tem aprendido bastante coisa, pois ela chega a casa falando tudo que aprendeu na escola [...].

[...] percebe que as “tias” têm bastante afinidade com as crianças.

Refletir sobre a família é considerar esta instituição como o primeiro *lócus* de grande importância para construção do indivíduo enquanto ser social e relacional.

Segundo Rau (2011, p. 22),

[...] a família, é, contudo, fundamental para a segurança da criança, quando ela passa a frequentar a escola de educação infantil. Também é importante a comunicação da família e os professores, pois é nessa fase que a criança começa a assumir diferentes papéis e gradualmente vai incorporando outros.

Nessa perspectiva, é importante que a família e a escola possibilitem condições favoráveis para o desenvolvimento dos aspectos sociais, psicológicos, físicos e intelectuais das crianças.

No que diz respeito à educação infantil, as famílias reconhecem este espaço como sendo de aprendizagem, embora o cuidar da criança ainda apresenta uma ênfase no imaginário das famílias, conforme a fala do Pedro:

O CEMEI está de parabéns na alimentação e na atuação de ensino [...].

[...] somos chamados para participar das festinhas e promoções, mas sobre a escola eu não sei, nunca participei de nada sobre este assunto. [...] não sei se tem alguma família que participa.

Percebemos no depoimento dos sujeitos que eles concebem os momentos festivos e promocionais como momentos fragmentados e desconectados da proposta pedagógica da educação infantil, refletido nas ações desenvolvidas envolvendo as famílias no Projeto Político e Pedagógico que preveem momentos somente festivos envolvendo-as na rotina do CEMEI.

A educação infantil é reconhecida pelas legislações educacionais brasileiras como pertencente à política educacional, fazendo parte da primeira etapa da educação básica com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade objetivando o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos.

A educação infantil enquanto ação pedagógica que visa ao desenvolvimento integral da criança deve dialogar com as famílias sobre a proposta pedagógica adotada na educação infantil, levando-as à construção de uma visão crítica e reflexiva.

Na categoria integração família e escola, as famílias entrevistadas foram unânimes em dizer que há integração entre elas e o CEMEI e que estão muito satisfeitas com o atendimento que é prestado, conforme as falas:

Estou muito satisfeita com o CEMEI, acho que não precisa melhorar nada. (Zuleicka).

Está tudo bem [...] melhorar sempre tem que melhorar, mas acho que se continuar desse jeito já tá bom [...]. (Danilo).

Vou trabalhar tranquila, pois sei que a minha filha será bem tratada.

Constatamos nos depoimentos dos sujeitos que eles são gratos pelo atendimento e não reconhecem o atendimento à educação como um direito da criança, conquistado por meio de muitas lutas e reivindicações da sociedade civil organizada.

Nesse sentido, ao elaborar as propostas pedagógicas, as escolas de educação infantil precisam contribuir com a identidade dos sujeitos envolvidos numa perspectiva crítica e histórica. Devem possibilitar às famílias a apropriação da educação infantil, reconhecendo-a como direito para o desenvolvimento dos seus filhos, desde que seja garantida uma educação de qualidade e com condições para o desenvolvimento da proposta pedagógica fundamentada no cuidar e educar.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) orienta as concepções pedagógicas e suas práticas, conforme:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Enfim, as ações de educar e cuidar são indissociáveis no que diz respeito à função pedagógica da educação infantil.

Participação para os sujeitos representa estar presente nas atividades do CEMEI, mas não na perspectiva ativa, conforme as falas:

O CEMEI procura fazer muitas coisas para trazer os pais para dentro do CEMEI, mas não são todos que participam com seus filhos, mas a maioria procura participar nas festas e reuniões dando suporte para seus filhos fazendo com que eles se tornem participativos desde cedo. (Marilda).

Participo somente das promoções e das festas. (Roseli)

Eu sempre participo das atividades festivas que o CEMEI realiza. Acho importante para o meu filho.

Segundo Demo (1993, p. 71),

Participação é exercício democrático. Através dela aprendemos a eleger, a deselegar, a estabelecer rodízio do poder, a exigir prestação de contas, a desburocratizar, a forçar os mandantes a servirem à comunidade, e assim por diante. Sobretudo, aprendemos que é tarefa de extrema criatividade formar autênticos representantes da comunidade e mantê-los como tais. (1985, WEFFORT; 1986, BOBBIO apud DEMO, 1993).

E, infelizmente, percebemos que boa parte da população não tem noção disso, ficando à mercê das ações que são planejadas e executadas pelo outro, sem reflexão e a compreensão de que a educação é um direito dela, devendo ser oferecida com qualidade e condições dignas de atendimento.

4.2 A construção coletiva dos canais efetivos de participação das famílias: indicações da pesquisa

Conforme abordado anteriormente, a participação da família na escola é um processo a ser construído e evidentemente desejado por todos os sujeitos envolvidos. Pois do contrário, a escola continuará reproduzindo uma sociedade individualista, competitiva e mercantilista.

As pessoas se educam no cotidiano de suas vidas e as relações sociais permitem também a formação do ser humano.

No que diz respeito à educação enquanto direito social, faz-se necessário a obrigação de condições objetivas para que cada pessoa viva a autonomia, a liberdade e a responsabilidade.

No artigo 205, afirma-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família.” No artigo 206, especifica-se que: “O ensino será ministrado com base

nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. Inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o ensino médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca pontuada em Cartas anteriores.

A participação das famílias no universo educacional foi considerada pelos sujeitos da pesquisa como fundamental, pois a escola é:

Espaço de formação do filho. (Célia).

Colaboradora na educação dos filhos. (Carla).

Parceira na educação dos filhos. (Paulo).

Forma dos filhos terem sucesso na vida. (Márcia).

É fundamental para o desenvolvimento integral da criança quando ela começa a frequentar a escola de educação infantil, que haja o diálogo entre a família e os educadores, gestores e profissionais da educação, pois contribuirá para que a criança se desenvolva com segurança e tranquilidade.

Afirma Libâneo (2008) que participação se fundamenta na autonomia, pois significa a capacidade das pessoas e dos grupos conduzirem sua própria vida. Num modelo de gestão democrática, implica a capacidade de decisão, livre escolha de objetivos, a construção conjunta do ambiente de trabalho. Nesse aspecto, é importante o trabalho em equipe, ou seja, um grupo de pessoas que juntos atuam de forma colaborativa e solidária, buscando a formação e a aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo o autor, a concretização da autonomia da escola acontece com a indispensável participação de todos os atores da vida escolar.

[...] na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como as formas dessa participação: a interação comunitária, a discussão públicas dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. (LIBÂNEO, 2008, p. 105) .

A participação da comunidade na gestão da escola, especialmente no entendimento do Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.), é um passo importante na reorganização da escola. E para garantir a participação de todos os segmentos da

escola e da comunidade local foi instituído o Conselho Escolar, com a tarefa administrativa e pedagógica.

O Conselho Escolar tem, de modo particular, o direito e o dever de zelar pela educação de qualidade socialmente referenciada. O Conselho Escolar, entendido como órgão coletivo de decisões colegiadas, deve ser uma instância atenta e preocupada, um espaço de reflexão/estudo e um órgão coletivo investigativo e propositivo. Ele tem como finalidade acompanhar a gestão e o trabalho educativo escolar; buscar alternativas para enfrentar problemas e dificuldades e para implantar e implementar inovações. Para tanto, em colegiado, toma decisões e apoia a escola, especialmente a sua gestão, agindo com vistas à melhoria do processo educativo escolar. (BRASIL, 2006)

Para uma atuação crítica e atuante na escola e na sociedade em geral, é importante uma ação coletiva, sobretudo num mundo marcado por injustas desigualdades e em constantes mudanças. Neste trabalho, a formação permanente faz-se necessária como possibilidade de transformação. No entendimento de Paulo Freire, transformando o mundo nós nos transformamos a nós mesmos. A emancipação humana tem nessa perspectiva a dimensão social e coletiva. Implica o reconhecimento e a valorização da diferença entre as pessoas, demandando do trabalho educacional uma ação coletiva assumida pela comunidade escola e local.

A família tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado pela escola. A família deve ser estimulada e incentivada a participar ativamente da vida cotidiana da escola. Entretanto, tal realidade pode ser ainda considerada utópica, embora se apresente como uma estratégia importante, mas não percebida, que a escola deva assumir como processo reflexivo da sua existência na sociedade.

Verificamos na realidade das famílias que essa relação família e escola não foi construída historicamente e mediante as intensas transformações sociais, culturais, tecnológicas, com proporções universais demandam uma parceria efetiva na formação humana emancipatória do cidadão hoje.

São vários os problemas que a escola enfrenta no âmbito pedagógico (aprendizagem, indisciplina, reprovação, evasão e outros), relacional que compreende alunos, professores, profissionais da educação em geral, dos alunos, da rotina de trabalho, da comunidade e outros. Entretanto, é indispensável a

participação da comunidade escolar, dos membros da comunidade local, ou seja, pais ou responsáveis, para ações estratégicas de enfrentamento dos problemas.

A participação e o trabalho do colegiado são importantes para enfrentar os problemas, conhecer sua origem e efetivar um processo de ensino e aprendizagem qualitativo. É preciso organizar-se e organizar para uma cultura de participação. A mobilização, a definição das tarefas, a atribuição de responsabilidades, o empenho e a co-responsabilidade são indispensáveis para a solução dos problemas. (BRASIL, 2006).

Na perspectiva de Paulo Freire, o espaço escolar não é apenas escola para os estudantes, nesse sentido a escola e os Conselhos Escolares são espaços sociais privilegiados para o processo de construção da democracia e da cidadania participativa. Espaços legítimos da população local, da família e da sociedade em geral para o compromisso de uma educação pra todos.

No entendimento de Demo (1993, p. 49) “[...] a maior virtude da educação, ao contrário do que muitos pensam, está em ser instrumento de participação política. Nisto é condição necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento.”

No que diz respeito à participação da família mediante o desenvolvimento educacional dos filhos, outro espaço fundamental construído e vivenciado na escola é o Projeto Político Pedagógico. O exercício das ações por meio de projetos possibilitou alcançar metas e realizar sonhos num trabalho coletivo.

No entendimento de Vasconcellos (1995, p. 170), o projeto político pedagógico,

É o plano global da instituição [...] É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Para Veiga (2001, p. 11), a definição de um projeto político pedagógico deve apresentar características tais como:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;

- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

A construção do P.P.P., enquanto identidade educacional, envolve um contexto participativo na sua construção, com a comunidade escolar e a participação direta da família de modo geral.

No entendimento de estudiosos, o projeto político pedagógico não é modismo e nem é documento para ficar arquivado na escola ou na sala de direção da escola, mas ultrapassa a simples tarefa de agrupar os planos de ensino e as atividades diversificadas, pois é um instrumento do trabalho que aponta rumos, direção e por isso construído com diversos olhares e participação de todos os profissionais da instituição.

A dimensão política e pedagógica imprimem o caráter de compromisso, participação do cidadão, da família e da comunidade em geral, bem como a dimensão pedagógica, sela o compromisso com a formação de um cidadão participativo, ético, comprometido, crítico e criativo.

Na visão dos sujeitos da pesquisa, a família deve participar do mundo escolar, pois trata-se de uma educação de formação do ser humano e de “seu futuro para uma vida toda”.

Eu participo do CEMEI e acho muito importante, porque a participação da família, mostra para os filhos o importante trabalho que é feito aqui. Minhas filhas estão mais integradas, pois antes elas ficavam mais isoladas e agora não, elas são mais soltas na escola. É uma educação para o seu futuro para uma vida toda. (Tatiane).

Por tudo isso, com Demo (1993) podemos afirmar que uma cultura de participação é acreditar nas potencialidades da comunidade, é estimular sua criatividade, é assumir que pode co-girar seu destinos e escrever sua própria história, sem demagogias ou tutelas.

4.3 Famílias e escola de educação infantil: parceiras?

Esta pesquisa nos possibilitou refletir sobre a importância da parceria entre as famílias e a escola de educação infantil, pois é na família que acontecem os fatos mais marcantes da vida de cada um de nós: a descoberta do afeto, da subjetividade, da sexualidade, a experiência de vida, a formação da identidade pessoal, o nascimento e a morte, segundo José Filho (2002).

A confiança que as famílias depositam nos educadores do CEMEI é um dado significativo, que deveria ser trabalhado pelos profissionais de educação no sentido de criar vínculo capaz de contribuir com a construção da cultura de participação. Constatamos nas falas dos sujeitos da pesquisa que é possível estabelecer uma relação mais próxima, pois as famílias estão abertas para esta possibilidade.

O CEMEI poderia promover encontros de partilha de conhecimentos, visando à construção de uma educação infantil fundamentada na formação crítica e cidadã das famílias, levando-os a conhecer a importância da educação infantil para os filhos, o papel do Estado como responsável em oferecer vagas e meios para uma educação infantil de qualidade, levá-los a entender como a criança constrói o seu conhecimento.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIN, 2003, p.99).

No contato com os sujeitos da pesquisa pudemos perceber que a concepção de participação para os pais é a presença deles nos encontros basicamente festivos que o CEMEI oferece, pois conforme o Projeto Político Pedagógico não há nenhuma outra ação sistematizada de trabalho com as famílias, o que nos chamou a atenção, principalmente porque a grande queixa dos profissionais da educação relaciona-se à queixa da pouca participação das famílias no espaço educacional.

O que permeia nossa caminhada é a certeza de que é possível construir uma parceria entre as famílias e a escola, sobretudo na escola de educação infantil que está em fase de consolidação como vimos na história da educação infantil, pois se

trata da primeira etapa da educação básica reconhecida recentemente pela LDB 9394/96 e implantadas na maioria dos municípios a partir de 2000. Ainda, há uma cumplicidade entre as famílias e a escola na educação dos filhos, principalmente porque esta etapa da vida das crianças representa uma dependência do adulto na transposição social.

Temos a certeza de que esta parceria pode ser construída na relação dialógica e respeitosa entre as duas instituições, mas desde que os profissionais rompam com as velhas verdades de que a família não participa, pois constatamos em nossa pesquisa que o número de famílias ausentes é insignificante se comparada com as famílias que participam do cotidiano da escola.

Acreditamos ainda, que na elaboração do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) é possível construir ações que potencializem este espaço da escola de educação infantil para a formação cidadã, pois nos constituímos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo.

CONSIDERAÇÕES

O tema família é um tema que esteve fora do foco acadêmico e científico por muitos anos em nosso país. E a sua relação com a escola, atingiu décadas de silêncio, motivadas, às vezes, pelo desconhecimento, pelo medo do diferente, pela exigência de um possível trabalho.

Contudo, tornou-se fundamental uma permanente discussão com efetivas ações profissionais do trabalho com estas instituições primárias na sociedade e na vida de uma criança.

O presente estudo sobre a Família e a Educação Infantil como possíveis parceiras no processo educacional dos seus filhos e alunos, não tem a pretensão de apresentar uma conclusão como conhecimento acabado para o trabalho pedagógico. Tendo em vista a relevância do tema e os indicadores de análise que surgiram após a realização desta pesquisa, não cabe finalizá-la, ao contrário, remete-nos à realização de outras pesquisas vinculadas ao objeto de estudo em questão.

A família enquanto instituição social milenar passa por transformações, diversifica-se, muda os seus construtos básicos, repensa seus papéis convencionais e constrói novos ambientes para viver. Estudos sobre a família têm possibilitado ganhar espaços nos debates sobre a interdisciplinaridade, exigindo um olhar plural no entendimento dos conceitos, teorias e métodos.

A investigação trouxe reflexões acerca do trabalho na educação infantil que está sendo consolidado pelos municípios no país, previsto como parte da política educacional, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, conforme os artigos de 29 a 31 e a relação da família enquanto possível parceira neste processo, por meio de uma cultura participativa.

Durante o percurso da pesquisa, houve a percepção de que não existe na história da educação uma parceria legitimada pela política educacional, entre a família e a escola. Há uma realidade que demanda a cumplicidade destas duas instituições visando ao sucesso do ensino e à aprendizagem e ainda um enfrentamento nos conflitos e problemas vivenciados pela escola hoje: violência, evasão, confusão de papéis dos atores envolvidos, dificuldade no aprendizado e outros. A construção de uma possível cultura de participação, leva o indivíduo ao compromisso de uma possível sociedade de direitos para todos.

Nesse sentido, várias pesquisas acontecem neste século XXI, demarcando o apelo societário de uma escola para todos, um ensino que provoque e possibilite a construção da cidadania e do protagonismo de tantas crianças no desenvolvimento pedagógico.

Na concepção de Forquin (1993), a escola é um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de produzir e gerir.

Nessa perspectiva, como uma organização social formada por grupos humanos organizados intencionalmente, destacam-se as interações entre as pessoas e no contexto social presentes os aspectos culturais.

A exigência da participação dos pais ou responsáveis na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, família e sociedade, que “[...] repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, interculturalismo.” (LIBÂNEO, 2008, p. 114).

Neste sentido, a escola não pode ser mais uma instituição isolada e fechada em si mesma, distante da realidade circundante, contudo integrada na comunidade que interage com a vida social em geral.

Observamos nesta pesquisa que não tem havido clareza entre os gestores, educadores e famílias das formas concretas de participação, mas o entendimento de que a presença das famílias no CEMEI em momentos festivos e de promoções para a aquisição financeira tem-se denominado uma “cultura participativa”. É consenso entre todos que a participação legítima na educação delegada às famílias, são os colegiados escolares, como o conselho de escola, associação de pais e mestres, o conselho de educação e outros que venham a existir.

Ouvimos dos sujeitos que a escola é importante para seus filhos, pois possibilita o conhecimento para uma formação humanitária e participativa na sociedade em geral.

A educação escolar pode contribuir para a democracia na formação do cidadão crítico e participativo, e o lugar próprio onde se põe em prática a vivência dos seus objetivos, como o desenvolvimento da autonomia de pensamento, a iniciativa, a liderança e a emancipação nas decisões.

A educação de qualidade social é assegurada a todos em nossas políticas educacionais. Entretanto, há uma distância a ser vencida entre o que nos asseguram os textos legais e a educação que se tem. A escola, enquanto espaço de contradições, portanto, também, de possibilidade de transformação, deve trazer a si, a responsabilidade que lhe é atribuída, enquanto *lócus* privilegiado para a implantação das práticas democráticas em curso em nosso país. Escola Pública: espaço de educação e cultura na construção e efetivação dos direitos humanos - tese que constitui-se em oportunidade relevante para que possamos reafirmar a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao ser compreendida e exercitada através da educação, cumprindo o que lhe é atribuído no referido documento. (FERREIRA, 2009, p. 179-180).

Essas reflexões envolvem saber o que é infância e o que é ser criança hoje. Ao ser vista como sujeito histórico, possuidora de direito à proteção, à educação e de brincar, entre todos os demais, fica mais fácil perceber quando os direitos à criança brasileira são negados.

Mesmo que a situação da infância no Brasil tenha avançado consideravelmente, é preciso a mobilização da sociedade para a promoção e a garantia dos direitos da infância brasileira. Nesse sentido, os gestores das escolas tornam-se mediadores importantes entre a situação vivenciada pelos alunos e suas famílias e os órgãos de defesa da criança e do adolescente.

Quando ocorre a parceria entre a família e a escola, esta passa a ter credibilidade na comunidade sendo frequente a busca de ajuda nos diferentes níveis e conflitos. Assim, é importante que haja a definição dos papéis destas duas instituições, a família e a escola como espaços de desenvolvimento e de exercício da cidadania.

O consenso a respeito da família como *lócus* privilegiado para o adequado desenvolvimento humano está garantido em documentos internacionais e, no Brasil, em sua Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96).

Conhecer a realidade social e familiar da criança é um importante passo a ser dado pela escola, quando sua equipe se torna capaz de compreender e de respeitar a família do aluno em sua singularidade, demonstrando respeito às diferentes situações organizacionais.

Nossas reflexões finais, que abrem espaços para outras reflexões afirmam com José Filho (2002, p. 135) que “[...] o desafio que se impõe às famílias que compõem a sociedade brasileira para alcançar a cidadania, é cada vez mais a participação social, pois ser cidadão é ser pessoa participante.”

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. In: Educação pré-escolar: desafios e alternativas. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 9, p. 8-26, 1984.

ALENCAR, M. M. T. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL, M. C. (Org.) **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2004.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ÀRIÉS, P. **História social da criança e da família** 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARROS, A. J. P.; LEFHELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BASSEDAS, E., HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BIAGGIO, Â. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRANDÃO, C. F. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**, São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal de 05-10-1988**. Brasília, DF: MEC, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Campinas/SP: Papirus, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: SEB, 2006. v. 1.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: SEB, 2006.

BRUSCHINI, C. Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 17-32, 1994.

CAMPANINI, G. Família ampliada. In: PONTIFÍCIO CONSELHO PARA A FAMÍLIA. **Lexicon**. São Paulo: Salesianas, 2002.

CAMPOS, M. M. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, n. esp., p. 126-142, dez. 1999.

_____. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Tradução ABREU, E.S.; SANTORO, C. Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, I. M.; ALMEIDA, P.H. Família e proteção social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-122, abr./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n2/a12v17n2.pdf>>. Acesso em: 2013.

CARVALHO, L. Famílias chefiadas por mulheres: relevância para uma política social dirigida. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, ano 19, n. 57, p. 74-98, jul. 1998.

CARVALHO, M. C. B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Famílias e políticas públicas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Ed. IEE : Ed. PUC/SP, 2003.

CERQUIER-MANZINI, M. L. **O que é cidadania**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Primeiros passos, 250).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, V. P. O trabalho da mulher, relações familiares e qualidade de vida. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, ano 23, n. 71, p.63-79, set. 2002.

COSTA, A.C.G. **É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na política social do município**. São Paulo: Malheiros, 1994.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DECHESNAY, M. Jamaican family structure: the paradox of normalcy. **Family Process**, New York, v. 25, n. 2, p. 293-300, jun. 1986.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.

DONATI, P. **Família no século XXI**: abordagem relacional. São Paulo: Paulinas, 2008.

DOWBOR, L. Gestão social e transformação da sociedade. In: DOWBOR, L.; KILSZTAIN, S. (Org.). **Economia social no Brasil**. São Paulo: SENAC, 2001.

DURHAM, Eunice R. Família e reprodução humana. In: DURHAM et al. **Perspectivas antropológicas da mulher**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

EDWARDS, C.; F, G.; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista, Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 3. ed. São Paulo: Escala, 2009 (Grandes obras do pensamento universal, 2).

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 1999.

_____. **O coletivo infantil em creches e pré-escola**: fazeres e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, M. R. **Escola pública**: espaço de educação e cultura na construção e efetivação dos direitos humanos. 2009. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

GAIARSA, J. S. **A família de que se fala e a família de que se sofre: o livro negro da família, do amor e do sexo**. 8. ed. São Paulo: Ágora, 2005.

GALLO, M. **A parceria presente: a relação família-escola numa escola da periferia de São Paulo**. São Paulo: LCTE, 2009.

GATTI, B. Precisamos de política educacional efetiva, antes de avaliar. **Cadernos Cenpec: Pesquisa e Ação Educacional**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 31-32, 2007.

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

GOHN, M. G. A pesquisa nas ciências sociais: considerações metodológicas. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 12, p. 3-14, out. 1984.

_____. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 54-61, nov. 1994.

GOMES, V. R. D.; OLIVEIRA, S. F. **A escola e a família: abordagens psicopedagógicas**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

GONÇALVES, T. L.; GONÇALVES, E.L. **Educação: a família desafiada**. São Paulo: Paulus, 1994.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GOUVEIA, M.C.S. Infância, Sociedade e Cultura. In: CARVALHO, A., SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Org.) **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

GUEIROS, D. A. Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 102-121, set. 2002.

GUIMARÃES, M. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GUIMARÃES, R. F. Famílias: uma experiência em grupo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 165-179, set. 2002.

GUIRALDELLI, J. R. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). (2007, 2009, 2010). Disponível em <<http://ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 2012/2013.

JOSÉ FILHO, M. **Família**: conjuntura, organização e desenvolvimento. Franca: Ed. UNESP-FHDSS, 2007.

_____. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2002.

_____. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2002, (Dissertação e teses, 5).

_____.; DALBERIO, O. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2006.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira**: a base de tudo. São Paulo: Cortez, 1994.

KASLOW, F. W. Famílias e psicologia das famílias no milênio. **American Psychologist**, Washington, v. 56, n. 1 p. 37-46, jan. 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1998.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, n. esp., p. 797-818, out. 2006.

_____. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. In: MEC. SEF. Cedi. **Por uma política de formação dos profissionais da educação infantil**. Brasília, DF, 1995.

_____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, 1982.

KROHLING, A. **Direitos humanos fundamentais**: diálogo intercultural e democracia. São Paulo: Paulus, 2009.

KUHLMANN JR, M. **Infância e a educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista de Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LAURELL, A. C. Para um novo Estado de bem-estar na América Latina. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 187-234, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010. (Cadernos de gestão).

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCILIO, M. L. Jardim da infância. In: FREITAS, M. C.(Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999. (Núcleo de pesquisa, 1).

_____. O Serviço Social na transição para o próximo milênio: desafios e perspectivas. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 19, n. 57, p. 133-148, jul. 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORA, E. **O bebê**: gestação, gravidez, nascimento, primeiro ano, segundo ano. São Paulo: Grupo Cultural, 2008. (Psicopedagógica infanto-juvenil).

MOTTA, A. B. Gênero, família e fases do ciclo de vida. **Caderno CRH**, Salvador, n. 29, p. 13-21, 1998.

NISKIER, A. **A educação na virada do século**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001. (Páginas amarelas)

NOGUEIRA, G. A. Família e escola, diálogo possível. **ABCEducatio**, São Paulo, ano 7, n. 61, 46 páginas, 2006.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OSÓRIO, L. C. **Família hoje**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas, Papirus, 1997.

PALHARES, M. S; MARTINEZ, C. M. S. A educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA, A.; PALHARES, M. S (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

PAROLIN, I. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 5., 2003, Fortaleza. **Anais....** Fortaleza, 2003.

PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, V. R. S. **Família, sociedade e subjetividade**: uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

PORRECA, W. **Família**: sujeito social geradora de capital social familiar. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

POSTER, M. **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PRADO, D. **O que é família**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. (Primeiros passos, 50).

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRETOS. Disponível em: <www.barretos.sp.gov.br>. Acesso em: 2013.

RAU, M. C. T. D. **Educação infantil**: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Ibpex, 2011. (Metodologia).

REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. **Serviço social e políticas sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.

ROBERTS, B. R. A dimensão social da cidadania. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 5-22, 1998.

ROSA, L. C. S. **Transtorno mental e o cuidado na família**. São Paulo: Cortez, 2003.

SALES, M. A. (Org.). **Política social, família e juventude**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAMARA, E. de M.. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Tudo é história, 71).

SANCHES, E. C. **Creche: realidade e ambiguidades**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Primeiros passos, 110).

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). **Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, 2000.

SÊDA, E. M. **A proteção integral: um relato sobre o cumprimento do novo direito da criança e do adolescente na América Latina**. 5. ed. Campinas: Adês, 1997.

_____. **Construir o passado: como mudar hábitos, usos e costumes tendo como instrumento o Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Malheiros, 1994. (Direitos da criança, 2).

_____. **Infância e sociedade: terceira via, novo paradigma da criança na América Latina**. Campinas, SP: Adês, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIERRA, V. M. **Família: teorias e debates**. São Paulo: Saraiva, 2011.

SILVA, P. **Escola-família: uma relação armadilhada**. Porto: Afrontamento, 2003.

SOARES, N. **As relações mãe-creche-criança: vínculos afetivos**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 1998.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação (o neoliberalismo e a crise da escola pública)**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Estudos culturais em educação).

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

_____. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília, DF: Plano, 2001.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 9-25, set. 2002.

TAVARES, W. R. **Escola não é depósito de crianças: a importância da família na educação dos filhos**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

TRIVIÑOS, N. A. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURQUETI, A. S. **Recursos humanos e tecnológicos em educação**. Liderança. Jaboticabal: Ed. Faculdade São Luis, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 18 ed. São Paulo: Libertad, 2008. (Cadernos pedagógicos do Libertad, 1).

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VITALE, M. A. F. Famílias monoparentais: indagações. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 45-62, set. 2002.

_____. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org.). **Família, redes: laços e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez : Ed. Instituto de Estudos Especiais : Ed. PUC/SP, 2005.

WEBER, L. N. D. **Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados**. Curitiba: Juruá, 2011.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. New York: Oxford University Press, 1983.

WITTER, G. P. **Família, educação e cidadania**. Cotia: Ateliê, 2009.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAGURY, T. **Limites sem trauma**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

APÊNDICES

APÊNCIDE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do Sujeito da Pesquisa: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aceito participar da pesquisa “**Família e Escola: parceiras?**”, da pesquisadora **Lúcia Aparecida Parreira**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca, sob a orientação da **Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira**.

Fui informado (a) que a pesquisa tem como **objetivo** refletir sobre a partir da ótica das famílias o espaço da educação infantil como espaço de participação ativa das famílias no processo educacional dos filhos.

Os **sujeitos** da pesquisa compreendem as famílias atendidas no Centro Municipal de Educação Infantil “Tenente Afonso Câmara Filho” do município de Barretos/SP.

Sei que tenho liberdade de recusar a participar da pesquisa e deixá-la a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para a minha vida pessoal e profissional. Fui também esclarecido (a) que meu nome não será divulgado nos resultados da pesquisa, preservando minha identidade e as informações que darei serão utilizadas somente para os propósitos desta pesquisa, referenciadas no trabalho com nomes fictícios – previsão de entrega e defesa da Tese no 1º semestre de 2013.

Estou ciente dos objetivos da pesquisa e firmo o presente.

Barretos, 05 de Novembro de 2012.

Assinatura do entrevistado (a)

Pesquisadora: Lúcia Aparecida Parreira
Mestre em Educação e Doutoranda em Serviço Social – UNESP – campus de Franca/SP
Docente do UNIFEB
Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer de Barretos/SP
Caso deseje maiores esclarecimentos segue os telefones abaixo:
Fone: (17) 8164-5360 - E-mail: luciaparreira@uol.com.br

APÊNCIDE B – INSTRUMENTAL DE PESQUISA

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Franca

Pesquisa para Tese de Doutorado em Serviço Social

Aluna: Lúcia Aparecida Parreira

Orientadora: Dra^a Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS**I. IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA:**

Nome: _____

Grau de Parentes com a criança do CEMEI: _____

Sexo:

☐ Feminino ☐ Masculino

Idade:

☐ 18 a 25 anos

☐ 26 a 30 anos

☐ 31 a 40 anos

☐ 41 a 50 anos

☐ acima de 50 anos

Estado civil:

☐ Solteiro(a)

☐ Casado(a)

☐ Viúvo(a)

☐ Divorciado(a)

☐ União Estável

II. COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Quantos moram na casa?

☐ 2 pessoas

☐ 3 a 5 pessoas

☐ acima de 6 pessoas

Como é constituída a sua família?

☐ pais e filhos

☐ padrasto/mãe e filhos

☐ madrasta/pai e filhos

- ☐ mãe e filhos
☐ pai e filhos
☐ pais/ filhos/ avós
☐ outro. Qual: _____

Idade e Número de Filhos:

- ☐ Até 5 anos ☐ De 5 a 8 anos ☐ De 9 a 11 anos
☐ De 12 a 14 anos ☐ Acima de 14 anos

III. EDUCAÇÃO:**Escolaridade:**

- ☐ Ensino Fundamental Incompleto ☐ Ensino Fundamental Completo
☐ Ensino Médio Incompleto ☐ Ensino Médio Completo
☐ Ensino Superior Incompleto
☐ Ensino Superior Completo. Qual Curso? _____
☐ Pós-Graduação. Qual Curso? _____

IV. HABITAÇÃO

- ☐ própria ☐ alugada ☐ cedida ☐ financiada

V. RENDA FAMILIAR

- ☐ menos de 1 salário mínimo
☐ 1 salário mínimo
☐ 2 salários mínimos
☐ 3 salários mínimos
☐ 4 salários mínimos
☐ acima de 5 salários mínimos

VI. ASPECTOS DA UNIDADE EDUCACIONAL

O que acha do CEMEI para seus filhos e para sua família:

- ☐ ótimo ☐ bom ☐ regular

Você acha importante a participação da família no CEMEI

☐ sim ☐ não

Na sua opinião, o que o CEMEI pode fazer para que a família participe ativamente?

☐ reuniões ☐ festa ☐ gincanas ☐ visitas ☐

outros: _____

Qual o seu horário disponível para participar das atividades do CEMEI?

☐ período da manhã ☐ período da tarde ☐ período noturno

Você sabe o que faz o educador? ☐ sim ☐ não

Na sua opinião: Qual a função da família? _____

VII. AMBIENTE FAMILIAR

Existe diálogo entre os membros da família? ☐ sim ☐ não

A família se reúne em datas importantes? ☐ sim ☐ não

Qual? ☐ aniversário ☐ páscoa ☐ natal ☐ férias

O que a família mais gosta de fazer em casa nos finais de semana?

☐ assistir televisão ☐ ir ao clube ☐ ir ao shopping ☐ visitar parentes

☐ outros: qual?

Qual o tempo que fica com seu filho (a)? ☐ final de semana ☐ noite ☐ domingo

O que considera importante na educação dos filhos: ☐ diálogo ☐ amor ☐ respeito ☐ atenção

☐ estar presente

O que as crianças fazem no horário livre: _____

Tem algum membro da família que possui algum vício? ☐ sim ☐ não

☐ Cigarro ☐ Bebida alcoólica ☐ Outras drogas

VIII. A FAMÍLIA É CONVIDADA A PARTICIPAR SEMPRE DO CEMEI?

☐ sim ☐ não

Visão da família hoje: Você considera importante a família na vida da criança?

☐ sim ☐ não

Por quê?

☐ ajuda no desenvolvimento da criança

☐ modelo

☐ referência/ suporte para a criança

QUESTÕES:

1. Qual o significado de educação e escola para você?
2. O que é a Família para você e qual o seu papel na educação dos filhos?
3. Você acha importante a participação da família na escola? Por quê?
4. Como você o CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho” na vida de seus filhos?
5. Você participa do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”? Como? Na sua opinião, como deve ser a participação da família?

ANEXOS

ANEXO A – DECRETO DE LEI Nº 5493/2002

ANEXO B – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - CEMEI