

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIANA CRISTINA DAS CHAGAS

**AS RELAÇÕES ESCOLAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA:
DAS CONCEPÇÕES AOS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS**

**ARACAJU
(2024)**

DIANA CRISTINA DAS CHAGAS

**AS RELAÇÕES ESCOLAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA:
DAS CONCEPÇÕES AOS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

ORIENTADORA: Simone Silveira Amorim

**ARACAJU
(2024)**

FICHA CATALOGRÁFICA

Chagas, Diana Cristina das

C426r As relações escolas e famílias na Educação Infantil brasileira: das concepções aos principais marcos legais / Diana Cristina das Chagas; orientação [de] Prof.^a Dr.^a Simone Silveira Amorim – Aracaju/ SE: UNIT, 2024.

106 f.il; 30 cm

Dissertação(Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes 2024

1.Famílias 2. Educação infantil 3. Concepções 4. Marcos legais I. Chagas, Diana Cristina das II. Amorim, Simone Silveira (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 373.2

Gislene Maria S. Dias CRB-5/1410

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 03/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Simone Silveira Amorim
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **SIMONE SILVEIRA AMORIM**
Data: 10/12/2024 11:25:31 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª Drª Rosimeri Ferraz Sabino
Universidade Federal de Sergipe (NPGED/UFS)

Documento assinado digitalmente
 **ROSIMERI FERRAZ SABINO**
Data: 04/12/2024 17:27:20 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profº Drº Fábio Alexandre Ferreira Gusmão
Universidade Salvador (UNIFACS)

Documento assinado digitalmente
 **FABIO ALEXANDRE FERREIRA GUSMAO**
Data: 05/12/2024 18:28:48 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profº Drº Rony Rei do Nascimento Silva
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **RONY REI DO NASCIMENTO SILVA**
Data: 06/12/2024 17:27:38 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação ao meu falecido pai, José Manoel das Chagas, que desde meus primeiros anos de vida me ensinou a partir de suas relações comigo e com outras crianças que criança tem voz e vez.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por abrir mais essa porta em minha vida e por ter inspirado a mim e a todos que me guiaram nesse processo.

Agradeço a todas as deidades do Budismo Tibetano, especialmente a Tara Verde, que me ajudaram nesse processo. Assim como às entidades do Vale do Amanhecer.

Agradeço e honro a toda a minha ancestralidade, através de meus avós maternos, José da Silva e Maria Xavier, e paternos, Gervásio Chagas e Maria Bezerra, pela força, é a partir dela que dou continuidade a vida e faço o meu melhor.

Agradeço e honro minha mãe, Maria Eliete Silva das Chagas e ao meu falecido pai José Manoel das Chagas pela força da vida que continua através de mim. Gratidão, por sempre acreditarem em mim e por terem me ofertado o melhor que podiam para que cada etapa na minha Educação.

Agradeço a minha irmã, Cristiane Márcia das Chagas, por todo incentivo, palavras de afirmação, carinho e apoio. Por, no início do mestrado, ter me orientado, ajudado a relembrar o caminho da escrita acadêmica.

Agradeço ao meu sobrinho, José Eduardo das Chagas Batista, o primeiro a compartilhar a alegria da notícia da entrada no mestrado, por toda energia e apoio durante todo o processo.

Agradeço a José Ladmilson Batista a todo apoio durante o processo e por me acolher no abençoado Engenho Serraria.

Agradeço e honro ao meu irmão Gervásio Domingos das Chagas Neto por todo o companheirismo, sobretudo na infância, onde despertamos a criatividade necessária para toda a vida.

Agradeço a minha cunhada Flávia Muniz por todo apoio e momentos compartilhados.

Agradeço ao meu sobrinho Arthur Vinicius das Chagas por sempre me ensinar desde que nasceu a ser resiliente e por vibrar com minhas conquistas. E a minha sobrinha Maria Cecília das Chagas por toda atenção, amor e carinho nos nossos encontros.

Agradeço a falecida Eunira Batista, a Ladjane Batista, a Raquel Batista e a Lilibeth Batista por todos momentos compartilhados.

Agradeço e honro ao Professor Luiz Alberto Ribeiro e às professoras Fátima Villar e Pompeia Villachan, por me apresentarem esse universo da pesquisa com orientações até hoje guiam minha escrita acadêmica.

Agradeço a minha orientadora Simone Silveira Amorim por todo acolhimento, apoio e orientação durante todo o processo que cuidadosamente me guiava para dar um passo de cada vez.

Agradeço a Professora Profa. Rosimeri Sabino, Prof. Fábio Gusmão e ao Prof. Rony Silva por todo o reconhecimento e por todas contribuições à esta dissertação.

Agradeço aos professores, Alexandre Chagas e Ronaldo Linhares, e a professora Andrea Karla por toda a contribuição a meu processo de aprendizagem nesse mestrado.

Agradeço a minha amiga Maria Aliete Mendes por tanto acolhimento, sintonia, amor e incentivo, que me nutre e fortalece nesse caminho da vida, desde o re-encontro de nossas almas no curso de psicologia.

Agradeço a minha amiga Solange Abreu Moura da Silva por toda a sintonia e trocas de conhecimentos sobre Educação Infantil e por ser Sol em muitos momentos de minha vida profissional e pessoal.

Agradeço e honro a família Belmonte: Seu Alberto, Luciana, Hugo, Amanda e Bernardo, por me darem suporte emocional para galgar boa parte de meus passos durante meus primeiros anos na Educação, os quais compreende a jornada como professora e gestora escolar.

Agradeço aos meus demais amigos e minhas amigas, que fazem muito parte dessa história, por ao compartilhar a vida com cada um/uma fui e vou adquirindo conhecimentos e suportes necessários para dar passos como esse. Minha gratidão a Alberto Lopes, Alaíza Oliveira, Alice Rocha, Charlis Cabral, Érica Patrícia, Priscila Antônio, Evania Brito, Luciana Nunes, Isabelle Freitas, Mércia Gomes, Nívia Negreiros, Patricia Almeida, Ilze Ferreira e Vera Herculano.

Agradeço a Carli Jansen por com tanta gentileza ter me favorecido um pedacinho do céu, seu flat em meio a uma mata no CEBB- Darmata, onde escrevi boa parte desta dissertação inspirada e harmonizada pela natureza.

Agradeço a Sanga querida do CEBB-Darmata por todo apoio e afetos compartilhados durante boa parte do processo de escrita desta dissertação: Petry, Elen Cezar, Carmitinha, Francine Villas Boas, Francisca Zeneide (Quinha), Gleisse Silva, Iris, Liliana Parra, Matheus Ferreira, Mário Rodrigues, Nadir Melo, Rita de Cássia, Ricardo Cavalcanti.

Agradeço a sanga do CEEB Reconcavo: Ana Hicl, Ana Lages, Auriluci Carvalho, Emanuel, Gisa Rocha, Letícia Paranhos da Silva, Samara Aragão por todas conversas, afetos, conhecimentos partilhados durante o cursar do mestrado, cada encontro mensal era um refrigerio para minha alma.

Agradeço e honro coordenadora pedagógica Patrícia Freitas, e às formadoras Cida Freire e Geise pelos conhecimentos compartilhados no início de minha carreira na Educação Infantil.

Em nome de Regina Bastos agradeço às Professora-técnicas da Divisão de Educação Infantil de Olinda que contribuíram com minha formação durante o período que atuei na Creche Mãe Outra.

Agradeço, em nome de Jaciana Macedo e de seu filho Ryan Macedo, a todas as famílias que junto a suas crianças muito me ensinaram durante meu percurso na Creche Mãe Outra.

Agradeço a Edleuza Honório, Suzani Rodrigues, Karla Vitor, Rosângela e a Juliana Tedósio pelo apoio neste fim de mestrado.

Agradeço a Cláudia Gomes, Adriana Toledo, Geize Rocha, Gilvaneide Burégio, Isadora Brasil, Lucilene Lira, Magda Prado, Marcilene Barbosa, Marina, Merielle Arruda, Rúbia, Sandra Vasconcelos, Solange Abreu, Thaís, Zuleica Leitão, por todos conhecimentos compartilhados na Gestão de Educação Infantil de Pernambuco.

Agradeço a Ana Carmem Miranda, Dircilene Menezes, Keila Oliveira, Rosiane Xavier e a Suzana Brainer pelo conhecimento compartilhado na Divisão de Inclusão de Olinda.

Agradeço a Cristhiane Marques por compartilhar ideias, alegrias e angústias durante todo o curso do mestrado.

Agradeço a Ivania Saldanha por todo apoio, conversas, risadas e acolhimento em seu apartamento em Aracaju-SE.

Agradeço ao acolhimento do amigo sergipano, Elinário Santos Costa desde o primeiro dia do curso

Agradeço a Mateus Sá por seu apoio e presença na qualificação e defesa desta dissertação.

Agradeço às queridas Elizângela Minari, Mônica Alencar, Daniele Souza e Isabela Albuquerque, as Simonetes, por todo acolhimento e apoio durante o mestrado.

Agradeço a cada membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas -GEPES, pelos conhecimentos partilhados em cada encontro.

Agradeço Daysene Santos da Silva e a Cleverton dos Santos Mota, funcionário e funcionária da UNIT, por toda atenção e compreensão desde o início até o final do mestrado.

Agradeço aos colegas do mestrado e doutorado deste programa pelas construções e trocas de conhecimentos nas disciplinas cursadas.

A Criança é Feita de Cem

Loris Malaguzzi

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

RESUMO

Família e escola são tratadas nos principais marcos legais que regem a Educação Infantil brasileira: a Constituição Federal de 1988 - CF (1988); o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 - ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 –LDBEN (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 –DCNEIs (2009) e Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil 2017-BNCCEI (2017). Compreende-se que as relações escolas e famílias devem ser intencionalmente construídas na escola pelos profissionais da educação, principalmente por gestores/as escolares, coordenadoras e coordenadores pedagógicas/pedagógicos, assim como professoras e professores. A partir disso, problematiza-se: como é estabelecido o processo de construções das relações escolas e famílias na Educação Infantil brasileira? Tem-se como pressuposto que as escolas de Educação Infantil brasileiras ainda são pouco orientadas a construir relações com as famílias. Assim, esta Dissertação se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIT, na linha de pesquisa Educação e Formação Docente, foi desenvolvida considerando-se as contribuições das discussões emanadas no Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GEPES), estando ligada ao projeto de pesquisa “Desvelando os sujeitos, suas práticas e as instituições educativas: aspectos formais e não formais da educação”. Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental com o objetivo de compreender como é estabelecido o processo de construção das relações escolas e famílias na Educação Infantil brasileira e os seguintes objetivos específicos: apresentar as concepções que envolvem as relações escolas e famílias na Educação Infantil, assim como a importância dessas relações para as crianças e suas infâncias e identificar como são abordadas as relações escolas e famílias nos principais marcos legais da Educação Infantil Nacional. A partir dos principais marcos legais verificou-se que o processo de construção das relações escolas e famílias é estabelecido de maneira pouco difusa ainda na Educação Infantil brasileira, não há diretrizes claras para a construção das relações nas escolas e não orientam formação continuada dos profissionais de educação para atuação nesse sentido. Tampouco expressam a compreensão abrangente que essa pesquisa aponta sobre a importância de considerar que as concepções, de crianças, infâncias, Educação Infantil e famílias, dos profissionais da educação, implicam nas relações escolas e famílias, considerando todo o contexto histórico e social.

Palavras-chave: Famílias; Educação Infantil; concepções; marcos legais.

RESUMEN

La familia y la escuela son tratadas en los principales marcos legales que rigen la Educación Infantil brasileña: la Constitución Federal de 1988 - CF (1988); el Estatuto de la Niñez y Adolescencia de 1990 - ECA (1990); la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 – LDBEN (1996); las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Infantil de 2009 – DCNEIs (2009); y la Base Nacional Curricular Común de la Educación Infantil de 2017 - BNCCEI (2017). Se entiende que las relaciones entre la escuela y las familias deben ser construidas de manera intencional en la escuela por los profesionales de la educación, principalmente por los gestores y gestoras escolares, coordinadores y coordinadoras pedagógicas, así como por los profesores y profesoras. A partir de esto, se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo se establece el proceso de construcción de las relaciones entre la escuela y la familia en la Educación Infantil brasileña? Se parte del supuesto de que las escuelas de Educación Infantil brasileña están tan poco orientadas a construir relaciones con las familias. Así, esta Disertación se inserta en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación/UNIT, en la línea de investigación "Educación y Formación Docente", y fue desarrollada teniendo en cuenta las contribuciones de las discusiones emanadas del Grupo de Investigación "Educación y Sociedad: sujetos y prácticas educativas" (GEPES), vinculada al proyecto de investigación "Desvelando a los sujetos, sus prácticas y las instituciones educativas: aspectos formales y no formales de la educación". Siendo una investigación con enfoque cualitativo, se utilizó la investigación bibliográfica y documental con el objetivo de comprender cómo se establece el proceso de construcción de las relaciones entre la escuela y la familia en la Educación Infantil brasileña, y los siguientes objetivos específicos: presentar las concepciones que involucran las relaciones entre la escuela y la familia en la Educación Infantil, así como la importancia de estas relaciones para los niños y sus infancias, e identificar cómo se abordan las relaciones entre la escuela y las familias en los principales marcos legales de la Educación Infantil Nacional. A partir de los principales marcos legales, se verificó que el proceso de construcción de las relaciones entre la escuela y las familias se establece de manera poco difundida aún en la Educación Infantil brasileña; no existen directrices claras para la construcción de estas relaciones en las escuelas y no se orienta la formación continua de los profesionales de la educación para actuar en este sentido. Tampoco expresan la comprensión integral que esta investigación señala sobre la importancia de considerar que las concepciones de niños, infancias, Educación Infantil y familias, de los profesionales de la educación, implican las relaciones entre escuelas y familias, considerando todo el contexto histórico y social.

Palabras clave: Familias; Educación Infantil; concepciones; marcos legales.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Curricular Comum da Educação de 2017
BNCCEI - Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil
BNC – Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF - Constituição Federal da República
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CNE- Conselho Nacional de Educação
DCNEIs - Diretrizes e Bases para a Educação Infantil
DNCr - Departamento Nacional da Criança
ECA - Estatuto da Criança e Adolescência
LBA- Legião Brasileira de Assistência
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
OSFE - Observatório Sociológico Família e Escola
SCIELO -Scientific Electronic Library Online
UNIT –UniversidadeTiradentes
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF- Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CEB - Câmara de Educação Básica
PPP - Projeto Político Pedagógico
PNE - Plano Nacional de Educação
PNFCE - Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

Quadro 1: Teses (T) e Dissertações (D) teóricas sobre relações escolas e famílias na Educação Infantil.....	23
Quadro 2: Teses (T) e Dissertações (D) empíricas sobre relações escolas e famílias na Educação Infantil.....	23
Quadro 3: O percurso histórico da Educação Infantil no Brasil (1875-1996).....	52
Figura1: O entrelace entre educação informal, formal e não formal.....	55
Quadro 4: Evolução da Conquista dos Direitos das Crianças e Adolescentes.....	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Levantamento de produções.....	22
1.2 A trajetória pessoal: o encontro com o objeto pesquisa.....	26
1.3 Metodologia da pesquisa	31
2 ESCOLAS, BEBÊS, CRIANÇAS E FAMÍLIAS: TEIAS DE RELAÇÕES PARA AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
2.1 Adultos diante de suas crianças e infâncias: concepções que as estimulam ou roubam suas linguagens?.....	37
2.2 Origem da Educação Infantil no Brasil: do assistencialismo para as famílias pobres ao Direito a Educação para bebês e crianças.....	46
2.2.1 O início da Educação Infantil enquanto direito legal das crianças no Brasil.....	49
2.3 Modalidades de Educação: informal, não-formal e formal.....	53
2.4. Famílias na sociedade contemporânea.....	57
2.5 Relações escolas e famílias: teias entrelaçadas.....	60
3 AS RELAÇÕES ESCOLAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS.....	65
3.1 As escolas e famílias na Constituição Federal de 1988 – CF (1988).....	65
3.2 Escolas e famílias na Educação Infantil no Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 - ECA (1990).....	66
3.3 Escolas e Famílias na Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN (1996).....	69
3.4 Escolas e famílias nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 – DCNEIS (2009).....	79
3.5 Escolas e famílias na Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil - 2017- BNCCEI (2017).....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a porta de entrada dos bebês e crianças de 0 a 5 anos na vida escolar, considerada, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), a primeira etapa da educação básica. Nessa etapa, bebês e/ou crianças, geralmente, têm a primeira experiência social fora dos “muros” de uma casa/família. Comumente, é a primeira vez que têm contato com pessoas fora de seus vínculos de parentesco, de sua família. Assim, é preciso que as/os profissionais da educação estejam atentos e cuidadosos junto às famílias, no que diz respeito a essa transição de casa para escola e durante toda a etapa. E isso só é possível com a construção de relações escolas e famílias.

As relações escolas e famílias parecem algo dado, mas não é e nunca será, pois é algo construído dia a dia no espaço relacional chamado escola, diante de todo acontecimento da vida do ser humano em interação com os outros seres. A palavra relação pode ser também entendida como conexão, vínculo ou ligação, como aponta o dicionário Larousse (2005). Então, pode-se dizer que só existe uma relação quando vínculos, conexões são estabelecidos.

Assim, as relações escolas e famílias são, de fato, relações que vão muito mais além de encontros pontuais entre pais, mães ou responsáveis e profissionais da Educação Infantil. Relações escolas e famílias implicam em interações em um espaço relacional, fundamentais para uma Educação Infantil, entre todas/todos que fazem parte da comunidade escolar: crianças, famílias, professoras/professores, demais profissionais da escola e comunidade local.

A construção desse espaço relacional deve ser feita de forma que todas/todos se sintam acolhidas/acolhidos e respeitadas/respeitados. Ressalta-se que essa construção deve ser de responsabilidade das/dos professoras/professores das escolas, pois são as/os profissionais da interação (Tardif; Lessard, 2019), os/as principais responsáveis pelo que acontece dentro dela. As ações que acontecem na escola, mesmo que não sejam diretamente executadas por elas/eles, devem ser sempre pensadas e avaliadas com esses/essas profissionais que estão nas diversas funções na escola: sala de aula, coordenação pedagógica, gestão escolar ou outras, funções da Educação exercidas por professoras/professores.

Contudo, para isso de fato acontecer, faz-se necessária uma gestão que intencionalmente busca estratégias para a construção de relações entre todos/todas

profissionais da escola com as famílias, principalmente, entre seus principais protagonistas: criança, família e docente (Malaguzzi, 2018). Uma gestão que compartilhe essa responsabilidade de construção das relações com as famílias com todos/as profissionais da escola.

Assim, a construção das relações com as famílias é de responsabilidade das/dos profissionais das escolas. E, por isso, acredita-se ser mais pertinente utilizar a expressão 'relações escolas e famílias', utilizada em Portugal, e não como comumente se usa no Brasil 'relações famílias e escolas' como tão bem, observada por Nogueira (2023)¹, que questiona se a ordem dos fatores altera o entendimento dessa relação. Como base nessa discussão, esta dissertação fará uso da expressão 'relações escolas e famílias'.

Ao se falar da relação família e escola, 'família' mencionada antes de 'escola', parece que essa relação precisa partir da família, que as escolas esperam que essa relação aconteça por iniciativa da família, de forma não intencional, pode ser que não aconteça ou aconteça de forma não satisfatória, perdendo de vista o principal objetivo: a complementação da educação. Tem-se, aqui, o entendimento de que a mediação desse processo de complementação é de responsabilidade dos/das profissionais da educação da escola. E isso é possível a partir de relações significativas, focadas nesse objetivo, com as famílias. Assim, acredita-se que as/os profissionais da escola devem ser mediadoras/mediadores dessa relação, isso faz parte de sua função. Desta forma, pode ser que se percebam as relações escolas e famílias acontecendo de forma edificante, complementando com isso a educação de bebês e crianças na Educação Infantil.

¹Na conferência de abertura, Duas Décadas de Pesquisa sobre as Relações Famílias e escolas, proferida remotamente pelo Prof. Dr. Pedro Silva (Instituto Politécnico de Leiria - Portugal, em 30 de novembro de 2023, do evento, Relações família-escola: diálogos a partir da Sociologia da Educação, em comemoração aos 20 anos do Observatório Sociológico Família e Escola – OSFE, grupo de pesquisa ligado ao Departamento de Ciências Aplicadas a Educação e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Prof.^a Dr.^a Maria Alice Nogueira diz que tem um projeto de escrever: Família-escola e escola- família a ordem dos fatores altera o produto? Nogueira, acrescenta, que no Brasil por influência da sociologia francesa, utiliza-se o termo família-escola e que em Portugal escola-família, observa ainda que a ênfase se coloca no primeiro termo. Então colocou como um desafio ao Prof. Pedro a se debruçar sobre isso. Entretanto, como o tempo já havia se esgotado, não continuaram com a reflexão nessa palestra. (<https://www.youtube.com/watch?v=kcepk5PRMXg>).

Assim, o uso da expressão ‘relações escolas e famílias’, em detrimento a ‘relações famílias e escolas’, como habitualmente é usada no Brasil, é incorporada a esta pesquisa, pois a primeira comunica a concepção de que é a escola que precisa ser a instigadora dessa relação.

A construção dessas relações precisa partir das/dos profissionais da educação da escola, compreendendo que são imprescindíveis na Educação Infantil, para garantir a complementação da educação com bebês e crianças, prevista na LDBEN (1996). Visto que a educação é um processo único, global, para o ser humano (Libâneo, 2018).

Esse direito à Educação, complementado pela família de bebês e crianças a Educação Infantil, foi reconhecido, primeiramente, pela Constituição Federal, de 1988. A Educação Infantil deve promover desenvolvimento e aprendizagem aos bebês e crianças, protagonistas de seus processos educacionais como aponta o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica –(CEB)Nº 20/2009, que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEIs, 2009). O referido documento esclarece que “[...] qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (p.93).

Em Reggio Emília, uma cidade do norte da Itália, referência mundial em Educação Infantil, considera-se a criança uma protagonista central. Nessa cidade, as crianças “[...] são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias” (Edwards, 2018, p. 152). Todavia, faz-se necessário considerar que para que os protagonismos de bebês e crianças na Educação Infantil ocorram de forma significativa, as/os outras/outros protagonistas, as/os professoras/professores e as famílias, também são essenciais nesse processo (Malaguzzi, 2018).

Visto que o bebê e a criança não chegam e permanecem na escola sozinho/a, ele/ela traz consigo toda a sua família. Chegam à escola com a família e com ela conotativamente permanecem, pois, a criança não se desvincula da sua família em momento algum, o que reflete e pode ser observado em suas interações e brincadeiras. Diante disso, a escola de Educação Infantil deve considerar que seu

trabalho com bebês e crianças requer o estabelecimento de relações com as famílias, que são imprescindíveis para que o direito a Educação seja garantido aos bebês e crianças.

Historicamente, muitos direitos foram e ainda são negados por uma Pedagogia tradicional a qual, para Freire (1996), é uma metodologia que tem como premissa que o ensino é uma transferência de conhecimentos para alunos que são considerados como receptores passivos. Nessa perspectiva, as crianças nem sequer podiam se locomover com liberdade, exigia-se que seus corpos ficassem parados, em silêncio, até mesmo para se locomover se exigia uma disciplina rígida, em filas.

Foram, e possivelmente ainda são, muitas barreiras que as duas principais instituições, família e escola, estabeleciam para as crianças como muros, paredes, cadeiras e outras barreiras físicas, além das atitudinais. Barreiras que também eram estabelecidas até mesmo entre essas duas instituições, por meio de contratos, velados ou não, de que cada uma tinha responsabilidades distintas. Não havia possibilidade de comungação, comum-ação, na educação das crianças, pois parecia que a educação ofertada na escola era separada da educação da família. Com isso, cada adulto responsável pelas crianças nessas duas instituições, escola e família, só poderia participar da educação das crianças, na sua suposta parte, em seu espaço e tempo de convívio com elas, estando inseridos nesse conjunto de responsáveis os/as profissionais da educação na escola e as/os mães, pais ou responsáveis nas suas casas. Até mesmo a comunicação entre professora/professor e família não se compreendia como necessária. Sobre isso, Nogueira (2006, p. 163) afirma, com base na literatura sociológica, que “[...] no passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos frequentes e, sobretudo, mais restritas em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas eram bem mais limitados.”

Assim, durante muito tempo, as escolas se apartaram do mundo, com objetivo apenas de ensinar, não se focava em aprendizagem, tampouco na criança e sua família. Colocar a criança e a família como foco na escola, requer uma abordagem democrática tanto em gestão escolar quanto na sala de aula. Entretanto é preciso considerar que no Brasil a democracia é muito recente, que é instituída pela Constituição Federal da República em 1988.

Uma Constituição que estabelece o Estado democrático de direito, então são apenas 35 anos de democracia no Brasil, como aponta Cury (2023). E talvez por essa recente história existam escolas ainda tão conservadoras que ainda mantêm as

barreiras já mencionadas. Entretanto, salienta-se, que isso não deve servir de justificativa para não se estabelecer a democracia nas escolas, visto que a própria Constituição “[...]se remete à escola como um lugar institucional da democracia, da cidadania, do conhecimento e do valor pelo trabalho” (Cury, 2023, p. 24). Antes da vigente Constituição no Brasil, especificamente, a Educação Infantil para crianças pobres nem sequer era considerada como parte da Educação. Assim, somente em 1988 a Educação de crianças de 0 a 6 anos passou a ser direito.²

Atualmente, na Educação Infantil brasileira, os documentos legais trazem concepções avançadas de infâncias, crianças e Educação Infantil, como serão apresentados na próxima seção. Assim, teórica e legalmente, muito se avançou nessas concepções. Contudo, como esses avanços são recentes, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, ainda não foram efetivados na maioria das escolas para as infâncias brasileiras (Oliveira, 2020). Essas concepções estão diretamente relacionadas às relações escolas e famílias, como se verá adiante.

Escolas que consideram as crianças, professoras/professores e famílias como protagonistas da Educação Infantil partem do princípio de uma gestão democrática. Uma verdadeira gestão democrática preza por essa relação e, por isso, garante esse tempo e espaço. Contudo, é preciso um plano de gestão para não cair na falácia de acreditar que isso é algo espontâneo. Assim, superação de resistências e reflexões sobre os possíveis conflitos fazem-se necessários para que juntas/juntos se abra a relação com a diversidade de famílias de uma escola. É necessário ação-reflexão-ação contínua, individual e conjuntamente em momentos de estudo com as/os profissionais de educação para refletirem sobre a construção dessa relação.

Parece fácil a atitude postulada por Freire (1996) de uma práxis, reflexão-ação-reflexão, mas é extremamente difícil em um país que ainda tem marcas da colonização onde ainda há racismo, extrema desigualdade, preconceitos de gênero, supervalorização do modelo de família nuclear. Diante disso, a escola precisa também refletir sobre essas marcas. Não se pretende aprofundar em todas essas questões

² “Emenda Constitucional nº 53 de 2006, passou a considerar educação infantil, de 0 a 5 anos, pois as crianças de 6 anos passaram a compor o ensino fundamental obrigatório, o qual deixa de ser 8 anos para 9 anos. Entretanto considera-se que essa medida representou um retrocesso visto que as crianças de 6 anos fazem parte da primeira infância e tem especificidades de desenvolvimento dessa fase que devem ser consideradas”(Chagas; Amorim, 2023, p.7, nota de rodapé 4). Assim a referida emenda foi instituída pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual estabelece o prazo até 2010 para a sua implantação.

nesse momento, apenas dissertar um pouco sobre os entendimentos de famílias que podem também ser fatos gerativos de muitos preconceitos, impedindo o estabelecimento de relação dentro da escola.

A partir da reflexão é possível desconstruir alguns preconceitos que foram históricos e socialmente construídos de forma ideológica pela classe dominante. O próprio conceito que cada um, que faz parte de uma escola, carrega de família é importante ser investigado pela equipe gestora para possíveis intervenções. Atualmente é imprescindível que profissionais da educação compreendam que não há um modelo de família ideal, como por muito tempo se postulou o da família nuclear, elitista, pois há diversificados arranjos familiares. Essa compreensão pode diminuir resistências nas relações escola e famílias.

As pesquisas realizadas no Brasil sobre relação de escolas com as famílias, segundo a revisão de realizada por Rodrigues e Muanis (2020) a partir do banco de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), revelam que as/os docentes são mais resistentes e apresentam mais conflitos que as famílias sobre compartilhamento da educação e o cuidado das crianças na Educação Infantil. Tais investigações salientam que as/os docentes “[...] em suas afirmações, entendem que as famílias transferem as suas responsabilidades para os professores, não têm interesse na vida escolar dos seus filhos e não têm a capacidade de compreender os processos pedagógicos das escolas de EI” (Casa Nova, Ferreira, 2007; Oliveira, 2015; Bahia, Moclutti, 2017; Saisi, 2010 *apud* Rodrigues e Muanis, 2020, p. 82).

Esse resultado também foi constatado por Tancredi e Reali (2001), na 24ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), pois apresentaram uma pesquisa de campo realizada em 1999 com professoras/professores de uma escola de Educação Infantil. Esses autores afirmam que para “[...] a maioria dos professores, as famílias mandam os alunos para a escola para que não fiquem na rua; porque os pais trabalham e não têm com quem deixá-los; porque a escola é importante; para que as crianças aprendam; para que as famílias ‘se livrem’ delas” (p.11). Diante dessas investigações, percebe-se que profissionais da Educação Infantil ainda não tinham se apropriado que as interações e intervenções com as famílias também fizessem parte de suas funções.

Sobre a importância das interações na profissão docente, Tardif e Lessard (2019, p. 20) ³ afirmam que para exercer essa profissão, assim como outras profissões que têm outro ser humano como objeto de trabalho, é “[...] importante compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores”. Assim, esses autores destacam que a profissão docente é uma profissão interativa e que se faz necessário que cada um que exerce essa profissão se aproprie e se veja como esse agente de transformação social.

Todavia, as/os profissionais de educação precisam se apropriar de que suas interações não se restringem às crianças, mas que precisam interagir com suas famílias e favorecer interações delas com seus bebês e crianças na Educação Infantil.

Como visto no estado da arte apresentado por Rodrigues e Muanis (2020), na prática, as/os professoras/professores parecem não perceberem que seus papéis em relação aos das famílias são diferentes, mas são complementares, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN (1996). E que para essa complementação de fato aconteça, requer-se diálogo para que cada vez mais, juntas, essas duas instituições possam favorecer ambientes, espaços, tempos significativos para os bebês e crianças na Educação Infantil.

Diante do exposto, questiona-se: como é estabelecido o processo de construção das relações escolas e famílias na Educação Infantil brasileira? Têm-se como pressuposto que as escolas de Educação Infantil brasileiras ainda são pouco orientadas a construir relações com as famílias. Com disso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como é estabelecido o processo de construção das relações escolas e famílias na Educação Infantil brasileira. Para isso, têm-se como objetivos específicos: apresentar as concepções que envolvem as relações escolas e famílias na Educação Infantil, assim como, a importância dessas relações para as crianças e suas infâncias, assim como, identificar como são abordadas as relações escolas e famílias nos principais e vigentes marcos legais da Educação Infantil Nacional.

³É importante destacar que Maurice Tardif e Claude Lessard, apesar de serem pesquisadores que dedicaram anos para o estudo do trabalho docente do ensino fundamental e médio, muito têm a contribuir para a reflexão da educação infantil com suas pesquisas sobre atuação e construção do docente dentro da organização escolar.

Neste trabalho, vale salientar, que a categoria família está presente nas pesquisas empíricas de sociologia da educação⁴ a partir da década de 1950. Essa categoria que até meados da década de 1960, nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França foi marcada por análises macroscópicas e quantitativas sobre sua relação com educação e estratificação social. As pesquisas apresentavam explicações das desigualdades educacionais a partir dos dados socioculturais das famílias (Nogueira 1998; 2013; 2022).

Nogueira (1998; 2013; 2022) coloca que, na década de 1970, as pesquisas sociológicas em educação sobre família ainda se caracterizavam como macro e explicavam que os destinos escolares eram resultado da herança material e/ou cultural. A referida autora (2013, p. 9) chama atenção de que “[...] o funcionamento interno das famílias – em suas relações com a escola – permanecia como uma caixa preta intocada”. O foco era justificar o fracasso ou sucesso escolar ainda apenas por deduções a partir das condições das classes sociais. Para a referida autora, a partir das décadas de 1980/90, a sociologia da educação começou a olhar de forma aqui denominada de microscópica, isto é, para o cotidiano das práticas pedagógicas com a emergência de novos enfoques e objetos: o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo, a família. É nesse momento que a relação família e escola surge como objeto de estudo da sociologia da educação (Nogueira, 1998; 2013; 2022). Nogueira (2022), ainda aponta que, de 1997 a 2011, no banco de teses e dissertações da CAPES, registrou-se apenas 1 tese e 12 dissertações específicas da Educação Infantil sobre o objeto de estudo família e escola, na área de educação.

O reduzido número de pesquisas desse objeto de estudo na Educação Infantil brasileira também é observado, no estado da arte, citado anteriormente, realizado por Rodrigues e Muanis (2020) nas bases de dados da CAPES e SCIELO, a partir dos artigos produzidos na área da educação⁵. Sobre esse objeto de estudo na Educação Infantil, constatou-se que tinham apenas 22 artigos, entre os anos de 2002 e 2017, (2 teóricos e 20 empíricos), identificaram 9 temáticas nos trabalhos empíricos classificadas em dois grupos: da família a escola e da escola a família. Com isso, observaram que os estudos sobre relações escolas e famílias na Educação Infantil

⁴A sociologia da educação se caracteriza como um campo de estudo tanto da sociologia quanto das ciências educativas, como aponta Abrantes (2004).

⁵ Segundo Rodrigues e Muanis (2020, p. 78) “Entende-se por ‘área de educação’ todas as publicações em periódicos da área de educação de acordo com a avaliação da Qualis CAPES do quadrienio 2013-2016.”

são muito recentes, mas alertaram para as limitações desse estado da arte, visto que há revistas brasileiras que não constam nesses bancos de dados.

Para justificar ainda mais a importância desta pesquisa, realizou-se o levantamento de produções com as teses e dissertações, desenvolvidas com profissionais da educação, específicas sobre relações escolas e famílias na Educação Infantil dentro do marco temporal 2019 a 2022.

1.1 Levantamento de produções

Para este levantamento, escolheu-se a base de dados da consulta o Portal de Teses e Dissertações da CAPES, por ser um banco de dados oficial Ministério da Educação do Brasil –MEC, que reúne, obrigatoriamente, todas as teses e dissertações do país. Buscou-se nessa base de dados pela palavra-chave “educação infantil” com os seguintes filtros: teses e dissertações, acadêmicas e profissionais; anos de 2019 a 2022; a grande área de Ciências Humanas; e a área Educação. Com a aplicação desses filtros encontrou-se 1648 teses e dissertações.

Com a leitura dos títulos dos materiais encontrados, identificou-se 39 pesquisas relativas à família e Educação Infantil. Posteriormente, com a leitura dos resumos, identificou-se que das 39 pesquisas, apenas 9 eram específicas sobre relações escolas e famílias na Educação Infantil, dentro do marco temporal 2019 a 2022. A Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017, orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular “[...]preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020”. Assim, a demarcação desse marco temporal se justifica por 2019 ter sido o ano de implementação, formação, discussão e elaboração dos currículos da Educação Infantil dos Estados brasileiros orientados pela BNCC. Em 2019 houve a orientação da (re)elaboração dos projetos pedagógicos das escolas com foco nos planos de aula e a participação de todos/todas das comunidades escolares (Brasil, 2020).

Então, distribuiu-se as 9 pesquisas encontradas referentes às relações famílias e escolas na Educação Infantil, em duas categorias teóricas e empíricas, onde se encontrou 2 e 7, respectivamente, como apresentado nos quadros 1 e 2.

Quadro 1: Teses (T) e Dissertações (D) teóricas sobre relações escolas e famílias na Educação Infantil

PESQUISAS DOCUMENTAIS	
Temas/autores (as)/ano	T / D
A participação da família e da escola na atribuição de cuidar e educar na Educação Infantil no município de Lages-SC (Oliveira, 2022).	D
Aproximação das famílias na escola de Educação Infantil: as contribuições das TDIC'(Teixeira,2021).	D

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quadro 2: Teses(T) e Dissertações (D) empíricas sobre as relações escolas e famílias na Educação Infantil

PESQUISAS EMPÍRICAS		
Público	Temas/autores (as)/ano	T / D
Professoras/ Professores	A noção de família para professores de Educação Infantil (Lucífora, 2022).	T
Família, coordenadoras/ coordenadores e professoras/ Professores	Família e escola, educação e aprendizagem e formação cidadã: o caso do Centro de Educação Infantil Filgueiras Lima – Unidade II, Fortaleza-CE (Aguiar, 2022).	D
Gestores/as escolares	Interação escola e família na perspectiva da gestão democrática: compreensões e ações de gestores da Educação Infantil (Oliveira, 2020).	D
Famílias	Compreensões da prática pedagógica de Educação Infantil na perspectiva das famílias (Melo, 2020).	D
	Concepções de creche: as perspectivas das famílias e dos poderes legalmente instituídos (Radavelli, 2019).	D
	Expectativas de famílias de crianças da pré-escola em relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil (Hoscharuck, 2021).	D
	Representações sociais de mães e pais sobre Educação Infantil. (Silva, 2019).	D

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em seguida, começou-se por excluir as pesquisas teóricas. Entretanto, cabe observar que as 2 pesquisas teóricas se utilizaram da análise documental. As pesquisas empíricas foram agrupadas de acordo com o público participante da pesquisa. No quadro 2 é possível visualizar que a maior parte das pesquisas empíricas realizadas levou em consideração a perspectiva das famílias e suas relações com a Educação Infantil. Quanto ao público-alvo das 7 pesquisas empíricas encontradas: 1 pesquisa foi com professoras/professores; 1, professoras/professores, famílias e

coordenadores/as; 1, gestores/as escolares; e 4, com famílias.

É importante salientar que nenhuma pesquisa foi encontrada envolvendo outros/outras profissionais da educação, como por exemplo: porteiros/porteiras, auxiliares, assistentes de serviços gerais e merendeiras/merendeiros. Aponta-se, assim, a necessidade de pesquisas que envolvam também essas/esses profissionais. Posteriormente a verificação do público, selecionou-se apenas as que incluíram nos estudos os profissionais de educação, que como pode ser visto foram 3.

Ao prosseguir com o levantamento, fez-se o mapeamento, a partir da leitura dos resumos das 3 pesquisas encontradas sobre relações escolas e famílias que envolveram profissionais de educação: 1 tese de Lucífora (2022) e 2 dissertações, de Aguiar (2022) e Oliveira (2020). Nesse mapeamento identificou-se: os anos e locais; a metodologia (participantes, instrumentos e procedimentos); e os resultados.

Observa-se que as pesquisas encontradas foram a partir de 2020. Esse foi o ano que eclodiu a Pandemia da COVID 19 e que muitas/muitos professoras/professores tiveram que se reinventar e estabelecer de fato parceria com as famílias para poder chegar até as crianças. A tese de Lucífora (2022) envolveu todas/todos docentes da Educação Infantil da rede municipal de Araraquara, interior de São Paulo; a dissertação de Aguiar (2022) com famílias, docentes e coordenadoras/coordenadores pedagógicos foi desenvolvida em um município de Fortaleza-CE e a outra dissertação, Oliveira (2020), teve como público com gestores/as escolares de São Paulo-SP. Esse resultado demonstra a carência de pesquisas que investiguem as relações escolas e famílias na Educação Infantil, envolvendo profissionais da educação, em todo o país.

Quanto à metodologia, verificou-se que as 3 pesquisas utilizaram da abordagem qualitativa, com os seguintes instrumentos de coleta e análise de dados: questionários e entrevistas.

A tese de Lucífora (2022) teve questionários com perguntas abertas e fechadas com análise de conteúdo de Bardin, com público-alvo de apenas as/os professoras/professores, as demais envolveram a família também. Lucífora (2022) justificou que utilizou de questionário por ter sido no período de restrição de contato social devido a última pandemia. Lucífora (2022) aponta que as/os professoras/professores de toda a Educação Infantil estão abertas/abertos a se relacionar com as famílias, respeitando os diversos arranjos familiares. Isso indica que

faltam Políticas Públicas eficazes que promovam a aproximação dessas duas instituições dentro dos espaços escolares de Educação Infantil.

O estudo de Aguiar (2022), que teve como público: professoras/professores famílias e coordenadoras/coordenadores, pedagógicas/pedagógicos, aponta a importância da relação família o processo de educação e aprendizagem para a cidadania.

Os resultados da dissertação de Oliveira (2020), a partir de entrevistas, revelam que os/as gestores/gestoras do município estudado têm abertura para estabelecer parceria com as famílias. Entretanto o referido autor acrescenta a necessidade de políticas públicas que favoreçam a interação família e escola, com formação e planejamento de ações nesse sentido.

Assim, as pesquisas, tanto desse levantamento quanto das revisões de literaturas citadas acima, apontam que as escolas ainda não compreendem como se estabelecem relações consistentes com as famílias na Educação Infantil por mais que achem importantes. Então se pressupõe que as escolas de Educação Infantil brasileiras ainda são pouco orientadas a construir relações com as famílias.

Com esse levantamento de produções, constatou-se que ainda se carece no Brasil de pesquisas, em mestrados e doutorados, sobre relações escolas e famílias na Educação Infantil como um todo, o que corrobora a relevância desta dissertação. Entretanto, salienta-se que para se ter um panorama de fato das pesquisas sobre este objeto de estudo se faz necessário um estudo de outros tipos de publicações e em diferentes bases de dados, além de ampliar a busca com outras palavras-chave na mesma base de dados utilizada nesse trabalho.

A pouca quantidade encontrada aponta a necessidade de mais pesquisas como esta. Inclusive de investigações que averiguem o motivo de haver poucos estudos sobre o tema em tela. Parece que ainda não há uma percepção do quão importante são essas relações, para a vida escolar de bebês e criança na Educação Infantil, nem mesmo na academia, principal veículo de produção de conhecimento no Brasil.

Assim a partir desse levantamento e dos mencionados, anteriormente, estudos de Nogueira (2022) e de Rodrigues e Muanis (2020), verificou-se a relevância científica desta pesquisa, visto que as relações escolas e famílias na Educação Infantil é uma temática ainda pouco explorada no Brasil, apesar de ser reconhecida mundialmente como de extrema necessidade.

Em seguida, justifica-se ainda mais esse estudo pela apresentação da relevância pessoal. Para isso, dedica-se a primeira subseção desta seção, escrita em primeira pessoa, com a intenção de clarificar o percurso feito, pela pesquisadora, até chegar à temática desta pesquisa. A trajetória de uma pesquisadora ou de um pesquisador revela o que despertou sua curiosidade epistemológica para escolher um objeto de estudo. Sendo assim, é importante considerar a aproximação do tema e sua relevância pessoal.

1.2 A trajetória pessoal: o encontro com o objeto de pesquisa

Desde meus primeiros contatos com Paulo Freire na graduação de Pedagogia, na Universidade de Pernambuco, entendi que enveredar pela carreira docente requer uma consciência do inacabamento do ser, pois só conseguimos promover formação humana significativa, inclusive a nossa, se tivermos tal consciência. E para isso, nós, professores e professoras, precisamos reconhecer que estamos em constante formação a partir da ação-reflexão-ação. Assim, fui deduzindo que devemos promover a construção do conhecimento a partir dessas interações. Com a compreensão do que Freire (1996) postula que o ato de conhecer é constante e dialógico. Para o referido autor, “[...]o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (p.51). Foi a partir desse autor que entendi que precisava desenvolver essa curiosidade epistemológica, estar aberta ao conhecimento junto com as crianças, com as famílias e com colegas.

Também foi fundamental para minha formação e que implica diretamente em toda a minha relação com a temática a participação no Projeto de Pesquisa sob o título “A gestão da escola a partir do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola”, em escolas da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, sob a orientação do meu querido Professor Dr. Luiz Aberto R. Rodrigues, por 2 anos, 2004 e 2005, com teoria e prática contribuiu com a construção de minha concepção de gestão democrática, além de me inserir, pacientemente, no universo da pesquisa educacional.

O que também colaborou para o entendimento da importância da temática dessa dissertação foi a realização do curso de especialização “Intervenções

Psicológicas na Infância e Adolescência”, na Faculdade Paula Fracineti. Na oportunidade, escrevi a monografia a partir de uma pesquisa com entrevistas mães de uma creche para investigar suas representações sobre o papel do contato corporal no desenvolvimento do bebê, sob a orientação da Prof^a Dra. Pompeia Villachan, uma referência em Pernambuco de estudos sobre infância.

Durante minha segunda graduação, dessa vez em Psicologia, pela Universidade Católica de Pernambuco, tive a confirmação de que não é possível trabalhar com crianças sem incluir suas famílias. Aqui também reconheço a importância fundamental que a Profa. Dra. Fátima Villar teve para o desenvolvimento da mencionada monografia da especialização, assim como também contribuiu muito para avançar mais um pouco na compreensão do universo da pesquisa acadêmica, a partir das disciplinas Introdução à pesquisa e Prática de pesquisa, sendo a primeira dedicada à orientação do projeto e a segunda, ao desenvolvimento da pesquisa.

Nesse processo, um tema de pesquisa surgiu de minha inquietação, no desenvolvimento de um trabalho da disciplina psicomotricidade, em uma creche, ao escutar uma coordenadora falar que não podia pegar os bebês no colo e que orientava as famílias a não fazerem isso também para não ficarem “manhosos”. Era preciso contribuir para a desconstrução dessas crenças equivocadas, do senso comum, visto que já havia estudado que os autores Sptiz, Bowlby, Winnicott, defendiam a importância do contato corporal para o desenvolvimento do bebê. Foi a partir disso que surgiu a pesquisa de campo com as mães de outra creche.

Assim, as duas graduações, junto com a especialização, colaboraram também para minha ação-reflexão-ação como professora em uma instituição de Educação Infantil, na qual recebia as crianças na porta da sala de aula, em contato diário com as famílias. Procurava valorizar e garantir os protagonismos das crianças em sala de aula, incluindo a participação de suas famílias em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, a partir de uma escuta atenta e ativa das crianças e das famílias. E quando via necessidade de uma intervenção, além da interação com a criança, falava com a família, mas nunca com a postura de quem sabe mais sobre suas crianças, pelo contrário, de quem sabia menos e, juntas, caminhávamos (criança-família-professora).

Assim, no meu papel de uma educadora que tinha consciência de que era impossível a ação pedagógica estar limitada às interações com as crianças em sala de aula, entendi que precisava interagir com as famílias delas também. O

conhecimento que tinha da pedagogia e psicologia me fazia entender a importância de ter aquela escuta acurada e mediar às interações entre criança e famílias.

Um dos exemplos marcantes em minha vida enquanto professora, foi perceber que uma criança chegava na sala de aula e ficava muito quieta, parecia não ter energia. Ela era deixada pela mãe de uma forma que parecia estar deixando um objeto. Ela também dizia que seu filho tinha sido fruto de uma gravidez indesejada. Diante daquilo, percebi que aquela criança não despertava desejo porque não se sentia desejada, ao saber que o ser só se torna desejante ao se sentir “desejado” (Lebovici, 1987). Ao mesmo tempo em que comecei a escutar atentamente a mãe, a falar mais para ela sobre seu filho, estimulando o fortalecimento do vínculo, comecei também a construir vínculos afetivos com a criança em sala, convidando-a a acessar sua energia, a desejar aprender e se desenvolver. E essa criança, ao se sentir “desejada” por mim e por seus colegas na construção dos vínculos, tornou-se tão desejante que a própria mãe começou a “desejá-la”, pareciam outras pessoas quando a mãe a deixava na sala, com despedidas amorosas, calorosas. O processo não foi simples e fácil como parece, foi longo e precisei ter a escuta atenta e ativa, com todo o subsídio teórico, da criança e de sua mãe, por meio de uma escuta acolhedora e sem julgamentos, no meu lugar de profissional.

Assim, com a prática, fui constatando o quanto era significativo, para as crianças e suas famílias, aquela relação professora-famílias e, posteriormente, uma relação gestora-famílias, na medida em que cada vez mais me voltava para dar vez e voz às famílias naquela instituição.

A cada ano de docência, fui desenvolvendo uma prática junto com as famílias e promovendo o desenvolvimento das crianças. Então, ao observar esse desenvolvimento das crianças e suas relações com suas famílias, confirmava que estava no caminho certo.

O reconhecimento nas atitudes e olhares das famílias também eram indicadores. Como, por exemplo, um dia em que não teríamos horário integral, apenas o horário da manhã funcionaria e minha turma foi a única em que a maioria das crianças compareceu à aula e uma profissional, naquela ocasião, falou para mim que aquilo indicava algo. Logo percebi, dentre outras experiências, que tinha construído uma relação com as famílias e estas percebiam que nessa relação (criança-famílias-professora) havia promoção de desenvolvimento e aprendizagem, que meu trabalho estava sendo significativo para elas e que viam naquela sala de aula um espaço não

apenas de cuidado/depósito de suas crianças, mas um espaço de complementação de sua educação. Tudo isso, fruto de uma relação intencionalmente construída dia a dia por mim nos minutos de recepção das crianças na porta da sala de aula.

Entretanto, muito me incomodava alguns discursos, que formavam uma lacuna entre escolas e famílias, por parte de algumas/alguns colegas de profissão, algumas/alguns professoras/professores, algumas/alguns gestoras/gestores, tanto na rede municipal, na qual exercia função de professora e de gestora, quanto na rede estadual, na função de analista em gestão educacional na equipe de monitoramento de uma gerência estadual de educação. Como por exemplo, posso citar um encontro do projeto Pralapará⁶. Nesse encontro, lembro que levantei a pauta de que precisaríamos nos aproximar das famílias, assumirmos nosso papel de educadores, que não se restringia às quatro paredes de sala de aula, mas incluía esse trabalho junto às famílias, de aliança, reconhecendo que elas sabem sobre as suas crianças. Ao falar isso, nesse encontro, uma colega disse: “as famílias não querem assumir seu papel, querem jogar a responsabilidade de educação das crianças toda em nós”. E eu argumentei que não podemos simplesmente dizer isso, que se isso pode acontecer, mas nós enquanto profissionais da educação, precisaríamos ajudar às famílias a assumirem seus papéis, sem julgamentos, agindo profissionalmente. Lembro que ela, em resistência a tudo que tinha dito, não concordou e a mediadora do encontro delicadamente disse que concordava comigo.

Falas como da colega do exemplo acima, tenho escutado em todo o percurso da profissão, revelando que alguns profissionais da educação ainda não têm a ciência de que também devem desempenhar um papel social junto a essas famílias. A família se apropria e reflete sobre seu papel à medida em que a escola valoriza sua participação na educação da criança. Importante deixar dito que alguns daquelas/daqueles profissionais da educação mencionavam que a parceria escola família deveria ser estabelecida, o que está posto nos documentos que regem a educação no Brasil, mas que, na realidade, ainda não pareciam conceber que essa parceria deveria ser parte de sua prática docente.

⁶O Pralapará iniciou-se como um projeto do Programa de Educação Infantil do Instituto C&A, com o objetivo de oferta de formação continuada a professores e professoras municipais do Nordeste. De 2013 a 2017, Olinda-PE, estava entre as cidades que faziam parte desse projeto (Avante, 2024).
(<https://avante.org.br/projetos-anteriores/programa-paralapra/>).

Assim, percebi que ainda muitas/muitos colegas ficavam apenas reclamando que as famílias queriam atribuir seu papel à escola e não tinham a consciência de que na Educação Infantil a/o professora/professor complementa a educação da família e que sua função também requeria uma relação de parceria, colaboração e orientação dessas famílias a fim de se conscientizarem e exercerem seu papel na educação de suas crianças.

Então, comecei a desejar a disseminar mais o que tanto aprendi com a teoria, reflexão e prática nas relações com as famílias e crianças. E foi por isso que resolvi me candidatar a gestora daquela creche, na qual trabalhava na função de professora, e a atuar com formação de docentes, posteriormente. Participei de uma seleção interna para trabalhar na Secretaria de Educação do município onde lecionava, mas como não se tinha previsão para as chamadas, candidatei-me à gestão junto com uma colega com quem tinha uma boa sintonia. Tive muito cuidado com a escolha da vice-diretora porque sabia que poderia sair a qualquer momento e queria que o trabalho continuasse com o plano de gestão, que havia traçado, de maior aproximação com aquelas famílias. O que foi mais um indicativo do trabalho que vinha desenvolvendo, visto que entre duas chapas, a maioria das famílias elegeu a minha, naquele dia chuvoso, com ruas alagadas, mas que foram dar seu voto. Lembro de cada olhar de cada pai e mãe, ao passar por mim, faziam questão de expressar que tinham votado na minha chapa.⁷ Em meu discurso de posse, em setembro de 2015, representando todas as colegas gestoras de outras escolas que também tinham sido eleitas, fiz questão de dizer que a gestão democrática não terminava no voto, pelo contrário, começava por ele, que tínhamos o dever de dar vez e voz a todas/todos da comunidade escolar.

Assim, como gestora, tinha como principal objetivo comprovar que uma gestão democrática era possível, prezando pela participação da família, promovendo espaços para voz e vez nas decisões da Unidade. E assim foi por quase dois anos, até ser chamada para compor a Divisão de Inclusão da Secretaria de Educação, uma função que requer também um trabalho de relação entre crianças, professora/professor, gestora/gestor e famílias. Um ano após esse fato, também passei a compor a equipe

⁷Como será discutido adiante a partir do Plano Nacional de Educação - PNE- 2014-2024 e da Conferência Nacional de Educação CONAE (2004), Olinda-PE, é um dos poucos municípios que garante a eleição para gestores/gestoras.

da Educação Infantil da Secretaria Estadual de Educação que, em regime de colaboração com os municípios, promove formação às/aos professoras/professores de Educação Infantil.

Contudo passei a aspirar por me aprofundar mais nos estudos para poder me apropriar e contribuir mais nas funções que exerço, foi quando me candidatei ao mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes (UNIT). E, diante de um turbilhão de reflexões e da linha de pesquisa que me candidatava, apresentei uma proposta, que também me interessava que era da importância de formações dialógicas que promovessem a autorreflexão da/do professora/professor, sobre sua concepção de infância, a partir de sua autobiografia. Essa temática surgiu da ação-reflexão-ação de minha prática enquanto formadora, pois percebi o quanto era alavancador para mudanças de concepções de criança e infâncias a promoção de reflexão sobre a criança que cada uma/um docente tinha tido, inspirada pelo poema as Cem Linguagens de Loris Malaguzzi (2018), reconheço a importância e necessidade desse trabalho mas que preferi deixar para outro momento, visto que, ao ingressar no mestrado, percebi que seria possível um tema relacionado à família e, com as orientações, paciência e assertividade de minha orientadora, Profa. Dra. Simone Amorim, cheguei à seguinte temática: As relações escolas e famílias na Educação Infantil.

Com as/os professoras/professores das disciplinas e minha orientadora comecei a amadurecer e perceber que tenho um longo percurso de aprendizagem a enveredar dessa atividade tão recente e carente em nosso país: a pesquisa educacional. E a cada disciplina fui me certificando do longo, mas também prazeroso percurso que precisava percorrer enquanto pesquisadora com o objeto de estudo: relações escola e famílias na Educação Infantil. Assim, com essa pesquisa, tenho como pretensão que as reflexões contribuam com as construções de espaços relacionais para as famílias nas escolas.

1.3 Metodologia da pesquisa

Santo Filho e Gamboa (2009) colocam que para se compreender o processo da produção científica, além da identificação de métodos e técnicas, é necessário situar as pesquisas dentro do contexto histórico. Para isso, é preciso atentar-se para

a peculiaridade de cada área. Assim, é importante identificar que esta pesquisa se insere no âmbito da pesquisa social, especificamente da pesquisa educacional.

A pesquisa social, segundo Gil (2008), “[...]permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. A realidade social é entendida aqui em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (p. 26). Importa também mencionar que as ciências da educação se inserem no *hall* das ciências sociais, mas precisam de um olhar peculiar, diante de uma investigação científica. Sobre isso, Amado (2014, p. 19) informa que:

[...] investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenômeno educativo, objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana.

Diante disso, esta pesquisa considerou a especificidade da etapa da Educação Infantil da área da educação. Recorreu-se à abordagem qualitativa que, para Oliveira (2010), é caracterizada como uma tentativa de explicar em profundidade o significado e as características de resultados das informações obtidas, sem a necessidade da mensuração.

Para Gil (2008), as pesquisas sociais podem ser distinguidas, de acordo com a finalidade, em puras e aplicadas. A pesquisa pura “[...] busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências prática” (Gil, 2008, p. 26), enquanto as pesquisas aplicadas estão mais voltadas à compreensão de uma dada realidade circunstancial. Esta pesquisa tem a finalidade de uma pesquisa pura, visto que pretende compreender como é estabelecido o processo de construções das relações escolas e famílias na Educação Infantil brasileira por uma pesquisa documental e uma revisão narrativa de literatura. Embora se pretenda, de forma indireta, contribuir com as práticas nas escolas por compreender que toda pesquisa, seja com a finalidade pura ou aplicada, pode repercutir nas realidades.

Gil (2008) também afirma que as pesquisas podem ser agrupadas amplamente por níveis de pesquisa: exploratórias, descritivas e explicativas. Dentre essas classificações, compreende-se que esta pesquisa se caracteriza como exploratória por envolver levantamento bibliográfico e documental. Para Gil (2008, p. 27), “[...]pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e

modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Além disso, Gil (2008) também aponta para o delineamento da pesquisa que é identificado, em dois grandes grupos, principalmente pelo procedimento de coleta de dados: a que precisa apenas de fontes que o autor chama de papel, mas que se entende como fontes que não envolvem pessoas (escritas e outros), e a que de dados fornecidos por pessoas. No primeiro se inserem as pesquisas documentais e bibliográficas. Enquanto o segundo abarca as: pesquisas experimentais, as pesquisas *ex-post-facto*, os levantamentos, os estudos de campo e os estudos de caso. Assim, essa pesquisa se insere no primeiro grupo, pois foi uma pesquisa que não necessitou de dados fornecidos por pessoas, aderindo-se à técnica da pesquisa documental e de levantamento bibliográfico.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é produzida a partir material elaborado por diversos autores e permite ao pesquisador uma visão mais ampla do fenômeno estudado. Então esse estudo adotou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, utilizando livros, teses e dissertações. E associada a esses materiais, também foi adotada a pesquisa documental, investigando as principais legislações que regulamentam a Educação Infantil no Brasil.

Assim, esta pesquisa utiliza, inicialmente, da técnica da pesquisa bibliográfica para elaboração da introdução e da segunda seção, para compreender as concepções dos principais conceitos da temática: relações escolas e famílias na Educação Infantil.

Para a terceira seção, com o objetivo identificar como são abordadas as relações escolas e famílias nos principais e vigentes marcos legais da Educação Infantil Nacional, realizou-se a pesquisa documental. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental pode envolver documentos de primeira mão (documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações e outros) e/ou documentos de segunda mão (relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas e outros).

Salienta-se que para este trabalho foram utilizados os documentos de primeira mão, especificamente, os principais e atuais documentos oficiais que versam sobre a Educação Infantil brasileira: Constituição Federal da República de 1988 – CF (1988). Estatuto da Criança e Adolescência de 1990 – ECA (1990), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN (1996), Parecer e Lei de Diretrizes e Bases

para a Educação Infantil de 2009–DCNEIs (2009), Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil de 2017 – BNCCEI (2017).

Faz-se necessário destacar que com esta dissertação têm-se a pretensão de contribuir para o desvelamento das nuances que envolvem esse objeto de pesquisa na Educação Infantil, diante da afirmação, de Hessen (2000, p. 19), que “[...]antes, porém, de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exatas do objeto”. Destaca-se que essa pesquisa também pode colaborar com a realização de estudos futuros para que cada vez mais os profissionais da educação possam promover, com intencionalidade, espaços relacionais para as crianças e suas famílias nas escolas.

Com o exposto, nesta primeira seção foi realizada a introdução da pesquisa. Na qual se apresentou o objeto de estudo em questão e sua relevância científica e pessoal. Nesta perspectiva, contextualizou-se a temática: escolas e famílias na Educação Infantil e se apresentou: o pressuposto, os objetivos e o percurso metodológico.

A segunda seção que teve como objetivo apresentar as concepções que envolvem as relações escolas e famílias na Educação Infantil, assim como a importância dessas relações para as crianças e suas infâncias. Para isso, apresentou-se a história social das infâncias e das famílias, a partir da segunda metade do século XX, assim como a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, visto que para se compreender qualquer aspecto da atualidade se faz necessário uma compreensão do contexto histórico.

Na terceira seção, identificou-se como os principais marcos legais que regulamentam a Educação Infantil no Brasil abordam as relações escolas e famílias.

Por fim, as considerações finais, trazem a discussão sobre a relevância científica dessa pesquisa, como também as conclusões sobre os resultados e discussões deste trabalho.

2 ESCOLAS, BEBÊS, CRIANÇAS E FAMÍLIAS: TEIAS DE RELAÇÕES PARA AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença e força latente da vida e pela a vida das crianças convocam a olhar as experiências com o outro com ineditismo e encantamento num pulsar imaginário, rico em conexões com o mundo interno e externo, mediado pelo simbolismo, pelo jogo, pela imaginação e pela fantasia. (Dourado *et al* 2021, p.42).

Esta seção tem como objetivo apresentar as concepções que envolvem as relações escolas e famílias na Educação Infantil, assim como, a importância dessas relações para as crianças e suas infâncias.

As relações escolas e famílias na Educação Infantil devem acontecer sem perder de vista o objetivo de promover uma Educação Infantil que atenda às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e suas infâncias (Brasil, 2009). Assim, é imprescindível a coerência das práticas com bebês e crianças, das escolas e das famílias, com as concepções pautadas nos documentos legais da Educação Infantil brasileira. Para isso, é fundamental o estabelecimento de relações entre escola e famílias na Educação Infantil que, o tempo todo, traz à tona reflexões, direta ou indiretamente, dessas concepções.

Quando as famílias e docentes compreendem e vivenciam a concepção de crianças, infâncias e de Educação Infantil contribuem de forma bastante significativa e coerente com as experiências dos bebês, dentro e fora da escola, e as relações com a escola podem ser mais fluidas.

Os documentos legais brasileiros trazem concepções atuais da sociologia da infância, desde quando a Educação Infantil se tornou Educação formal e direito de todas as crianças. Entretanto, até os dias atuais, nem mesmo todas/todos as/os professoras/professores as adquiriram (Oliveira, 2020). Com isto, fazem-se necessários estudos que reflitam sobre as ações com as crianças e com seus diversos contextos, sobretudo dentro da própria escola, entre os/as profissionais, e com as famílias. Dessa forma, esses estudos podem juntos construir um espaço relacional, escolar, uma teia tecida por todas/todos que dela fazem parte, considerando seus diversos contextos.

Uma escola da infância, antes de qualquer passo, precisa se debruçar sobre os contextos, histórico, político e social nos quais está inserida. Compreender a construção histórica e social das concepções de crianças, infâncias, Educação Infantil

e famílias é fundamental para o estabelecimento do espaço relacional na escola que favorece o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças.

É essencial essa compreensão da história por trás de cada conceito para que com a práxis, ação-reflexão-ação, famílias e profissionais da escola possam, junto com as crianças, vivenciarem infâncias e transpassar concepções que não deram conta de suas próprias infâncias em sua inteireza.

De acordo com Oliveira (2020), para a superação de modelos de Educação Infantil ultrapassados, faz-se necessário refletir primeiramente sobre as concepções de infâncias que permeiam na sociedade. As concepções de crianças e infâncias são construções sociais que podem permear a sociedade a partir de diversificados conceitos de infância que se constituíram ao longo da história. Assim, “[...] essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos, em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças de zero a cinco anos de idade na família e fora dela.” (Oliveira, 2020 p. 44).

Por uma questão didática, delinear-se-á, separadamente, sobre a história social da infância, a história da Educação Infantil brasileira, as modalidades de educação, a história social da família e por fim, realizar os entrelaçamentos que se refletem nas relações escola e famílias.

A subseção a seguir reflete sobre as concepções de crianças e infâncias. Como aponta Oliveira (2020), a concepção de infância é um ponto crucial para a promoção de experiências significativas para os bebês e crianças na família, na escola e demais espaços sociais.

A concepção de criança e de infância que a/o adulta/adulto carrega é a motivação, isto é, o motivo da ação, que conduz a forma como se educa, seja na escola, na família ou em qualquer outro espaço social. É a partir da concepção que o/a adulto/a tem de crianças e infâncias, que se estabelecerão relações significativas, ou não, com e para as crianças, que possibilitará, ou não, a expressão das suas linguagens e o aprendizado e desenvolvimento a partir delas. Esta situação é evidenciada a partir do poema de Malaguzzi (2018, p. 290), que descreve isso metaforicamente que a: “[...] criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove”. Isso se refere à escola tradicional que castra, isto é, não permite a expressão das linguagens das crianças, que não considera que a criança é sujeito ativo de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

2.1 Adultos diante de suas crianças e infâncias: concepções que estimulam ou roubam suas linguagens?

As infâncias tiveram longos séculos de invisibilidade internacional e nacionalmente: na família, na sociedade, na escola e nas pesquisas. Sobre isso, pode-se se citar a clássica obra do historiador Philippe Ariés (1914-1984), ‘História Social da Infância’, que marca um dos primeiros estudos sobre infância, com primeira edição publicada na França, em 1961, chegando ao Brasil em 1978, com a tradução da sua terceira edição de 1973 e, recentemente, em 2021, foi publicada a sua terceira edição brasileira. Em seu prefácio, Del Priore (2021), fala da importância que a obra de Ariés tem para a compreensão sobre evolução do conceito de infância, e acrescenta que as críticas que fizeram a esse trabalho falharam nesse reconhecimento. Ariés foi inicialmente criticado por trazer um novo olhar, diferente do que os historiadores de sua época alcançaram (Becchi; Julia, 1998). Sirota (2001) informa que isso aconteceu da mesma forma com muitos sociólogos quando começaram a olhar para criança como ator social.

Ariés (1981), em seus estudos, ao analisar pinturas, diários, registros de igrejas, testamentos, percebe que as crianças nem sempre foram vistas e valorizadas na sociedade em geral, nem mesmo na família.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela paparicação – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família; dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física (Ariés, 1981, p. 163-164).

Assim, Ariés (1981) observa, em suas pesquisas sobre infância na França, com marco temporal da Idade Média à metade do século XVIII, que crianças, durante a Idade Média, foram tratadas como adultos em miniatura. O referido autor afirma que foi no século XVI que surgiu o “sentimento de infância” dentro do ambiente familiar da classe média francesa; assim como no século XVII aparece uma preocupação social

religiosa, com disciplina e costumes; e no XVIII a família acrescenta o cuidado com higiene e saúde física das crianças.

A partir de então, as crianças e suas infâncias começaram a ser vistas como objeto de preocupação social e que precisavam de educação. Entretanto, apenas a partir da década de 1980, os pesquisadores percebem que as crianças são sujeitos sociais, o que demarca uma renovação das concepções de crianças e suas infâncias (Sirota, 2001).

São as concepções de infâncias que norteiam toda condução da educação de bebês e/ou crianças. São elas que orientam os comportamentos dos adultos com bebês e/ou crianças, seja em casa, na rua ou na escola, de escuta e fortalecimento de suas diversas linguagens ou “o roubo” delas, como diz Malaguzzi (2018), no seu poema das cem linguagens.

Entretanto, como visto, nem sempre houve um olhar para as crianças e suas infâncias. Verifica-se que a concepção de infância foi descoberta por volta do século VI, quando se começou a tratar as crianças diferentemente de adultos, pois elas deixaram de ser vistas como adultos em miniatura e passaram a ser vistas como pertencentes a uma fase de desenvolvimento com características diferentes dos adultos. E, a partir disso, começou-se a preocupação com proteção e educação das crianças, surgem as escolas (Ariés, 1981).

Tomando como base os estudos de Ariés, Frabboni (2008) descreve as concepções de criança a partir dos períodos históricos dos séculos XIV e XV, criança adulta ou infância negada; XVI e XVII, criança-filho-aluno ou criança-institucionalizada; XX, criança-sujeito social ou infância reencontrada.

Abramowicz (2022) afirma que desde o século XVIII vem sendo construído um conjunto de conhecimentos sobre crianças e suas infâncias. Segundo a autora, até a década de 1980 esses conhecimentos eram predominantemente da psicologia e medicina, pois a sociologia não tinha a infância como um campo de estudo, sendo que os estudos sobre ela eram sempre a partir dos estudos sobre a escola e a família. Sobre isso Qvortrup (2014 p. 28-29) acrescenta:

Em algum lugar entre esses extremos, o conceito de criança assumiu uma grande influência. Talvez o compatriota de Ariés, Rousseau, mereça a paternidade do conceito, já no século XVIII, mas foi somente no advento do século XX que foi introduzido massivamente. Politicamente, o conceito da criança tornou-se notável por meio da feminista e reformista social sueca Ellen Key (1900), que publicou seu famoso livro intitulado ‘O século da criança’, que de fato invocou uma

nova visibilidade infantil no que se refere a uma nova atitude mais bem informada para com a criança. O momento da publicação do manifesto político de Key dificilmente pode ser considerado acidental. Ele coincidiu com a inauguração de várias ciências da criança, primeiramente a psicologia do desenvolvimento, por meio da qual a criança ganhou notoriedade científica. Essa criança – no singular – esteve conosco ao longo do século XX.

Para Abramowicz (2022), o conceito de infância foi discutido por várias áreas de conhecimento, mas tem substancial renovação com o movimento da sociologia da infância, que começou na Europa na década de 1980, o qual mudou o ângulo e forma das pesquisas científicas sobre crianças e suas infâncias. A referida autora afirma que essas pesquisas começam a ser amplamente divulgadas e discutidas apenas no final da década de 1990.

Abramowicz e Oliveira (2010) afirmam que, durante um longo período na história, a maior parte dos estudos sobre a infância teve a perspectiva e referência da vida adulta. Até o final do século XIX predominou-se, na sociologia francesa e inglesa, principalmente pela sociologia da educação, uma concepção de infância como um período em que as crianças eram passíveis de socialização determinada pelo adulto. As referidas autoras afirmam que essa concepção teve forte influência, principalmente na sociologia da educação, pelas ideias, de Durkheim, de que os valores adultos deveriam ser impostos às crianças, as quais deveriam ser silenciadas “[...]ou seja em uma posição marginalizada diante do mundo do adulto” (p. 42).

De fato, verifica-se isso no artigo de Durkheim e Buisson, *Infância*, publicado primeiramente em 1911 no dicionário, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'éducation primaire, bajo la dirección*, de Buisson, traduzido para o espanhol em 1988. Os autores definem infância como “[...]essa época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma” (Buisson; Durkheim, 1988, p. 02).

Observa-se que, os supracitados autores, definiam infância de maneira universal como um espaço e tempo que a criança habitava de maneira passiva onde o desenvolvimento físico e moral da vida adulta era a referência. Expressam uma concepção que estabelece que apenas o adulto tenha o espaço de fala, as crianças deveriam permanecer quietas, silenciadas e atentas aos direcionamentos dos adultos. Abramowicz e Oliveira (2010) afirmam que é justamente em oposição a essa concepção que surgem as primeiras ideias da sociologia da infância, ou seja, um novo

olhar para as crianças: como protagonistas, como sujeitos, ou seja, as crianças começam de fato a serem vista.

Sirota (2001) aponta que, em 1993, em um colóquio *Por um novo balanço da sociologia da educação*, é formada a comissão *sociologia da infância*, que marca a mudança de estudos sócio-demográficos para etnográficos, dentro de uma socioantropologia da infância, que “[...] tendem a revelar a criança, e não mais simplesmente o aluno, enquanto ator social no quadro de uma desescolarização da sociologia da educação” (p.11). Começa-se a olhar para as crianças para além das redomas da escola, mas como sujeitos que tem um lugar próprio na sociedade.

Em 1994, na França, uma das primeiras publicações revela esse novo olhar da infância com título “Infâncias e ciências sociais”, produto de um seminário do grupo de pesquisas internacionais “modo de vida das crianças”, o próprio tema já demonstra uma concepção de infâncias plurais (Sirota, 2001). Assim como, em 1995, em Montreal, sociólogos da família, organizaram um encontro chamado ‘Infâncias’ e discutiram “[...] sobre os atores que agem na construção social da infância, seja a família, a escola ou o Estado, esses trabalhos fazem emergir a criança como um parceiro ou um ator, em sentido pleno, na estrutura familiar” (Sirota, 2001, p.11).

Então, é na década de 1990 que o novo conceito de infância começa a ser disseminado pelas publicações. Sobre isso, Abramowicz (2022) aponta que o marco importante desse novo campo teórico da infância na França é a revista *Éducation sociétés de 1998*, que publicou uma matéria sobre 10 anos da afirmação, de Anne Van Haecht, que a sociologia desconhecia a infância.

Nascimento (2022) menciona que em outubro de 2010 o dinamarquês Jens Qvortrup, em visita ao Brasil, ofereceu um volume da revista *Eurosocial*, de 1991, que introduz uma pesquisa liderada por ele chamada ‘Infância como fenômeno social’, a qual analisou a abordagem sobre crianças nas diversas temáticas de encontros e seminários, no período de 1987 a 1990, em 16 países do hemisfério norte. Observou-se, nesses estudos, que a criança, era abordada pela pedagogia e psicologia a partir da perspectiva do adulto, era vista como projeto de adulto. Assim como identificaram que os sociólogos também tratavam por essa perspectiva, por meio das categorias família e educação, que nessa concepção tinham a responsabilidade em socializar as crianças “subordinadas”. A constatação dessa pesquisa revelou a necessidade de se perceber as infâncias a partir das crianças enquanto sujeitos contemporâneos e não

em devir. Crianças que são sujeitos ativos, que pensam, imaginam, inventam e reinventam.

Assim a nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família da escola ou da creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos, competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a espaço geográfico onde residem à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças conectadas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele. (Nascimento, 2022, posição 727-731)

No Brasil, o livro, com primeira edição em 2014 e segunda em 2020, ‘Estudos da Infância no Brasil’, de Abramowicz *et al*, teve o objetivo inicial “[...] configurar o campo teórico da sociologia da infância no Brasil” (p.19), por revisões de literatura e entrevistas com autoras selecionadas, consideradas precursoras, que desde a década de 1970/1980 estudam infâncias no Brasil: Maria Machado Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Ethel Volfzon Kosminsky e Ana Lúcia Goulart de Faria. Porém, com as entrevistas, soube-se que as autoras não se consideravam do campo da ‘Sociologia da Infância’. Então, a pesquisa que resultou no livro ‘Estudos da Infância no Brasil’ ampliou o objetivo para configurar parcialmente, visto que é imenso o campo teórico Criança, Infância e Educação Infantil no Brasil, e elegeram-se algumas pesquisadoras brasileiras consideradas precursoras do campo que Anete Abramowicz e sua equipe denominaram ‘infância’. As pesquisadoras, da equipe de Anete Abramowicz, analisaram e sistematizaram os textos, como apresentam nos capítulos do livro. Por fim, Anete fez um texto geral de considerações finais sobre toda a pesquisa realizada com sua equipe.

De acordo com Kramer (2020), as entrevistadas escolhidas no referido livro foram as pessoas que constituíram o campo de estudos de infâncias no Brasil. Essas são pesquisadoras pioneiras, de fato, como pode ser constatado com os anos de publicações e temáticas de suas teses de doutorado⁸.

O referido campo, segundo Kramer (2020), surgido de maneira interdisciplinar, entre a antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia, filosofia, ciências políticas e outros. E mesmo não tendo campo delimitado, como se originou na França e Inglaterra, as/os pesquisadoras/pesquisadores da infância no Brasil, de diversas áreas, refletem em seus estudos as compreensões de infâncias semelhantes à da sociologia da infância.

Aliás, desde 1940, como aponta Abramowicz (2020), o Brasil já apresentava avanços teóricos sobre a infância, com a pesquisa de Florestan Fernandes, em 1944, assim como na década de 1950 com a de Virgínea Leone Bicudo, em 1955, que abordaram temáticas que fazem parte do campo de estudos da infância até os dias atuais: cultura infantil e relações étnico raciais, respectivamente. Pioneiro e pioneira por toda a percepção que conseguiram das crianças.

Abramowicz (2020) afirma que Bicudo utilizou, principalmente, da sociologia e psicologia social para seu estudo. Na qual entrecruzam gênero, classe, idade, etnia/raça e identificam o racismo independente do preconceito de classe. Entretanto, apesar da atualidade dos estudos, essa autora teve poucas citações de outras pesquisadoras/pesquisadores (Abramowicz, 2020). De fato, até atualmente há uma negligência com os estudos étnico-raciais, como apontam, Santos e Amorim (2022, p.1073):

Falar sobre questões étnico-raciais, sobretudo as violências que a população negra enfrenta diariamente, é também reconhecer que existem histórias que são silenciadas até os dias atuais, e evidenciar que é preciso mover o discurso da margem para o centro, mesmo causando um desconforto na branquitude, que tem se recusado, constantemente, a reconhecer essa necessidade.

Estudos étnico-raciais deveriam ser base de qualquer pesquisa social no Brasil, um país que ainda tem marcas profundas da colonização de exploração com

CAMPOS, Maria Machado Malta. **Escola e Participação Popular**: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo (Doutorado em Ciências Sociais). Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1982.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O direito à infância**: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cid. de São Paulo (1935 - 1938). Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

ROSEMBERG, Fúvia. **La famille et les relations familiales dans les livres pour enfants**. Tese. (Doutorado em Psychobiologie de l'Enfant). Ecole Pratique des Hautes Etudes /Universite de Paris. Paris, 1969.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **História da pré-escola em São Paulo**: das origens a 1940. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.

KOMINSKY, Ethel Volfzon. **A infância assistida**. Tese. (Doutorado em sociologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

escravização de povos africanos e massacre de povos indígenas. De acordo com Cury (2023, p.3), a Constituição Federal de 1988 expressa “[...] o repúdio de toda e qualquer forma de preconceito e de discriminação que podem atingir pessoas como entes singulares e entes coletivos.”

Assim, vê-se o pioneirismo de Bicudo com seus estudos étnico-raciais sobre a infância (Abramowicz, 2020). Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEIS, 2009, p. 89) informam que o “[...]combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.”

Assim como Bicudo, Florestan Fernandes também foi pioneiro em seus estudos sobre infância e considerou gênero, etnia/raça, sexualidade e classe social (Abramowicz, 2020), com o objetivo de pesquisar sobre as formas de socialização das crianças foi revelando a sociologia da infância.

O próprio termo, utilizado por ele, cultura da infância, é debatido e conceituado pelos sociólogos atuais. Como também, observa Abramowicz (2020), a concepção de infância do pioneiro da cultura infantil era semelhante à compreensão atual da infância como estrutura social, singular do atual pesquisador Jens Qvortrup, que é contestada por sociólogos que defendem as infâncias plurais.

Apesar do longo estudo de Florestan Fernandes, que traz grande parte das questões que são pesquisadas pela Sociologia da Infância atual, na França, considera-se um texto de Marcel Mauss, enviado para o Congresso de Sociologia da Infância em 1937, como o pioneiro dos estudos sociológicos da infância, o qual pela primeira vez se refere a uma sociologia da infância (Abramowicz, 2020). Para Abramowicz (2020, p. 35), o referido pesquisador brasileiro possivelmente desconhecia esse texto de Mauss (2010), “[...]uma vez que o mesmo foi recuperado após a publicação de sua monografia, mas ambos compartilhavam da atmosfera teórica proposta por Durkheim naquilo que se forjava como o campo da sociologia, em especial, sobre a formação social dos indivíduos, dos grupos etc.”

Florestan Fernandes observou em seus estudos que, assim como a escola, a família e religião, as crianças com seus pares, na rua, em uma educação não formal, também se desenvolviam e aprendiam o “ser social”, que para Durkheim era função restrita à Educação (Abramowicz, 2020).

Com isso, Florestan Fernandes embasou muitas pesquisas brasileiras, sendo muito citado. E foram pesquisas como essas que possivelmente forjaram a luta pela

Educação Infantil para todas as crianças, como direito legal ofertado pelo Estado, a partir da educação formal, expresso na CF (1988). Também inspiraram, provavelmente, a elaboração dos primeiros documentos legais da Educação Infantil originados após a conquista desse direito.

Entretanto, Abramowicz (2020) assinala que no Brasil, até o ano de 2.000, apesar de muitos estudos sobre a infância, ainda não se encontrava a palavra-chave “sociologia da Infância”, embora a partir principalmente da década de 1990 muitos estudos apresentem suas perspectivas. Os primeiros documentos legais da Educação Infantil, originados a partir da CF (1988) já traziam tais concepções.

Desde as primeiras diretrizes curriculares para a Educação Infantil, Parecer CNE/CEB no 22/98 e Resolução CNE/CEB no 01/99, já se prescrevia que “[...]o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defendia-se uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância” (Oliveira, 2020, p. 90). Contudo, aqui não se teve o objetivo de analisar essa legislação, que foi substituída pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs/2009). Todavia é válido saber que desde o início da Educação Infantil, enquanto direito legal, os primeiros documentos legais já concebiam as crianças ativas em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Abramowicz (2022) informa que os estudos sobre infâncias no Brasil começam junto à luta pela Educação Infantil para todas as crianças, significativamente a partir da década de 1980. As pesquisadoras entrevistadas pela equipe dessa autora, principais militantes e estudiosas da infância daquela década, nesse país, apesar de já expressarem o conceito de infância, que ainda estava emergindo com sociologia da infância na França e na Inglaterra, focavam muito mais com uma visão macrossociológica por ser um período de grande luta para que todas as crianças adquirissem o direito legal a Educação formal ofertada pelo Estado.

Assim, ao se conquistar o direito legal à Educação Infantil para todas as crianças, a partir da Constituição de 1988, a luta continuou e continua até hoje para acesso, permanência e qualidade da Educação de bebês e crianças nesse país. Junto a isso, a partir da década de 1990, as pesquisas no Brasil seguem o rumo da sociologia, como visto nos estudos de Nogueira (2013), sendo que o foco deixou de ser macrossociológico para microssociológico. Com isso, as pesquisas começam a

reconhecer a multiplicidade das crianças em suas infâncias, crianças como sujeitos protagonistas de suas histórias (Abramowicz, 2022).

Abramowicz (2020) aponta que a pesquisa da brasileira Maria Goulart de Faria, em 1992, sobre Educação Infantil no Norte da Itália, favoreceu a ampliação das discussões sobre as concepções de infâncias no Brasil. Assim como, muitas/muitos pesquisadoras/pesquisadores na década de 2.000, que realizaram pós-doutorado na França, Portugal e na Inglaterra, disseminaram os estudos da Sociologia da Infância no Brasil. Atualmente a infância é conceituada de várias maneiras em diversas áreas de conhecimentos, até mesmo na Sociologia da Infância, ora é uma estrutura universal, singular ora geracional, plural. (Abramowicz, 2022).

Neste trabalho, adota-se a concepção defendida por Abramowicz (2022) de que a infância é uma experiência que exala singularidades e a inventividade em acontecimentos plurais e únicos. Infâncias que são produzidas, construídas socialmente nas relações que podem acontecer entre crianças com crianças e com adultos nos diversos contextos. Essa concepção abrange e amplia as concepções da Sociologia da Infância que, de uma forma ou de outra, são abordadas, como visto, desde o início da Educação Infantil na Educação brasileira.

Infelizmente, apesar dos avanços teóricos sobre as infâncias ainda permeiam na sociedade brasileira, e infelizmente até mesmo nos espaços escolares, concepções que nada dizem ou valorizam as capacidades das crianças (Oliveira, 2020), apesar de tais avanços estarem expressos em documentos legais da Educação Infantil, como nas DCNEIs (2009), tendo sido reiterados pela BNCCEI (2017):

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Sabe-se que, teórica e legalmente, já está consolidado que as/os profissionais da educação deveriam enxergar, escutar, perceber, sentir com todos os sentidos as diversas linguagens das crianças para favorecer toda a potencialidade, criatividade e inventividade de suas infâncias.

Como visto, não é de hoje que os documentos mandatórios brasileiros, que pautam a Educação Infantil, trazem os atuais conceitos da Sociologia da Infância. Entretanto, a Educação Infantil brasileira ainda carrega as marcas históricas de

descaso com seu público, sobretudo o de creches, onde ainda predomina a oferta apenas do cuidado dissociado da educação intencional, o espontaneísmo de uma educação informal, sem intencionalidade consciente e ideologicamente intencional. Essa prática pautava a Educação Infantil no período do assistencialismo, antes da CF (1988), onde crianças foram e ainda são tratadas como objetos.

2.2 Origem da Educação Infantil no Brasil: do assistencialismo para as famílias pobres ao Direito à Educação para bebês e crianças

As crianças da elite tiveram acesso a uma Educação Infantil de caráter educacional, no final do século XIX, pautada na pedagogia do alemão Friedrich Froebel (1782-1852), criador do Jardim da Infância. Porém, a Educação Infantil para crianças pobres no Brasil surgiu no início do século XX com caráter de caridade, filantrópico e assistencial, aprisionando crianças em instituições que ofertavam apenas cuidados físicos de forma precária.

A Educação Infantil passou por um longo percurso histórico, durante quase todo o século XX, até a conquista do direito de todas as crianças à Educação Infantil. Trazer o percurso histórico desse tema é importante para que, a partir da reflexão e compreensão, este direito seja de fato garantido (Chagas *et al*, 2023).

Assim, em um primeiro período, as crianças pobres no Brasil receberam uma Educação Infantil no Brasil por um molde assistencialista e, em um segundo momento, houve uma mudança de rumo, marcado pela conquista do direito à Educação Infantil com fins educacionais garantidos pela vigente Constituição Federal de 1988 – CF (1988).

No entanto, é preciso registrar que a Educação Infantil, no Brasil, ganhou destaque em 1875, no Rio de Janeiro, no colégio privado Menezes Vieira. O médico Menezes Vieira e sua esposa, Dona Carlota de Menezes Vieira, com inspiração nas ideias de Froebel, implantam para as crianças ricas, de 0 a 3 anos, o chamado o jardim da infância, onde se dedicavam “[...] à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião” (Bastos, 2001, p. 33).

Com a atuação de Dona Carlota e a esposa de Froebel, nesses jardins da infância, Bastos (2001) observa o papel que as mulheres estavam começando a assumir: de educadora, mas confundido com o de mãe, sendo que era desempenhado fora do habitual e restrito âmbito familiar (privado), ou seja, no escolar (público). Esse

autor menciona que o próprio Menezes Vieira descrevia a esposa como a mãe de todas as crianças do Jardim da Infância. Com isso, percebe-se que a Educação Infantil, mesmo com uma pedagogia com avanços significativos, como a de Froebel, ainda carregava uma confusão com os papéis familiares desempenhados pelas mulheres.

Dois anos após, o segundo Jardim da Infância– *kindergarten* foi fundado em 1877, pelos missionários americanos, na Escola Americana, também de caráter privado, mas destinado à elite (Kuhlmann Jr, 2001). Chagas *et al* (2023, p. 7) observa, diante disso, “[...]que as primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil foram de cunho educativo, porém destinadas apenas às crianças ricas.”

Segundo Kuhlmann Jr (2000), na internacional Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, de 1883, o médico Menezes Vieira, 8 anos após ter fundado, junto com sua esposa, o primeiro jardim da infância no Brasil, publicou um parecer que defendia a implantação de creches para crianças pobres, principalmente as libertas pela Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871.

Presume-se que o referido parecer despertou o interesse do Estado em conhecer Instituições como essas, defendidas por Menezes de Vieira, que já existiam na Europa. Naquele mesmo ano, Souza Bandeira Filho, Inspetor Geral da Instrução Pública, relatou sua viagem para a França, Suíça, Austrália e Alemanha com objetivo de conhecer as instituições de Educação Infantil.

Nas grandes cidades européias, e, sobretudo nos grandes centros industriais, tem-se efetivamente criado estabelecimentos especiais. Destinados a receber os filhos dos operários e guardá-los durante o dia, enquanto os pais estão retidos na faina das oficinas. Alguns destes estabelecimentos aceitam crianças desde os 2 ou 3 anos de idade até os 6 ou 7; é o caso dos *asyles d'enfants* em Paris, dos *kindergarten* em Viena e Berlim. Outros aceitam as crianças menores de 2 anos, mesmo as recém-nascidas: é o caso das creches francesas, das *Krippen* alemãs. Nenhum desses estabelecimentos, porém, corresponde ao Jardim-Froebel. Eles destinam-se a fins humanitários e caridosos, mas não envolvem rigorosamente ideia pedagógica. (Bandeira Filho, 1883, p. 30; *apud* Kuhlmann Jr., 2001, p. 4).

Entretanto, esse relatório não repercutiu em políticas públicas efetivas para a implantação de tais instituições para a pobreza brasileira. Como se verá mais adiante, apenas na década de 1940 foi que o Estado iniciou um movimento, lento e incipiente, de instituições assistencialistas para as crianças pobres, possivelmente, diferentes

das visitadas por Bandeira Filho na Europa. Apenas com a Constituição Federal de 1988 é que o Estado garante Educação Infantil como direito a Educação de todos/todas.

Com isso, observa-se que o Estado é responsável por um longo período de descaso com as crianças pobres brasileiras (Chagas *et al*, 2023). Embora em 1896, na escola pública, Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, tenha criado um Jardim da Infância com fins educacionais inspirados na pedagogia de Froebel, as vagas se destinavam apenas às crianças da elite (Perea; Ramos, 2020).

Para Kuhlmann Jr (2000), a publicação do Livro, em 4 volumes, Centenário (1500-1900), pela Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil, foi importante para a história da Educação Infantil Brasileira, pois em um de seus capítulos, com título, 'As Ciências Médicas-Farmacêuticas (1808-1900)', o autor cita que o jornal 'A Mãe de Família', publicado entre 1879 e 1888, redigido por Carlos Costa, médico especializado em moléstias infantis e criador da Sociedade de Higiene do Brasil fundada em 1892. Uma sociedade que durou pouco tempo, mas que visou "[...] auxiliar a assistência pública de indigentes, crianças, inválidos, alienados etc." (Kuhlmann Jr., 2000, p. 471).

Naquele jornal foi publicada a matéria 'A Creche - Asilo para a Primeira Infância', escrita pelo médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro Kossuth Vinelli. Com essa matéria, almejava-se informar sobre os benefícios que a implantação creches no Brasil poderia trazer para mães e a sociedade em geral, como resolver o "problema" da Lei do Ventre Livre. Além disso, seria um espaço para as famílias deixarem suas crianças em segurança, visto a possibilidade de ingresso mulheres-mães no mercado de trabalho, assim como a possível diminuição do abandono de crianças em Casas de Expostos. Com isso, defendeu-se que era imprescindível a assistência às famílias pobres com a criação de creches.

Percebe-se que as primeiras discussões registradas nesse jornal, em relação à necessária criação daquelas instituições, eram de médicos e que para chegar à instauração delas, como se verá adiante, passou-se pouco mais de uma década.

Com um pouco mais de uma década após esse jornal, lentamente e por diversas iniciativas assistencialistas, surgem essas instituições brasileiras para a pobreza, apenas para cuidar, "guardar" crianças, através de uma suposta caridade de médicos e religiosos.

Foi apenas a partir de 1940 que o Estado, lentamente, contribuiu para a criação e manutenção desses espaços assistencialistas para famílias pobres. Isso ocorreu em resposta às pressões de movimentos sociais, principalmente, os feministas; diante das orientações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), assim como da progressiva urbanização e industrialização e, consequente, ingresso da mulher no mercado de trabalho. Porém, o Estado participava indiretamente, por associação com instituições privadas de caráter filantrópico, leigo ou confessional. Os órgãos responsáveis em repassar os recursos para essas instituições eram: o Departamento Nacional da Criança (DNCR), do Ministério da Educação e Saúde e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Ainda houve a fundação de algumas creches ou casas das crianças pela LBA. Essas instituições ficaram, posteriormente, sendo fiscalizadas e normatizadas pelo DNCR.

Com isso, segundo Kuhlmann Jr (2000, p. 473), o “[...]jardim-de-infância situado em órgãos da educação, a creche e os jardins-de-infância ou as escolas maternas destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência.” Não havia interesse do Estado em ofertar educação às crianças pobres, a intenção era apenas assistencialista, com oferta apenas de cuidados básicos: alimentação, higiene, proteção.

2.2.1 O início da Educação Infantil enquanto direito legal das Crianças no Brasil

Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU (1959), iniciou-se o reconhecimento legal de direitos das crianças, os países desenvolvidos expandiram e qualificaram o atendimento da Educação Infantil. Ademais, a partir de influências internacionais, na década de 1960, “[...]a imagem de pré-escola começou a ser despregada de sua roupagem elitista, em prol do oferecimento de igualdades de oportunidades às crianças carentes, em face àquelas advindas de classes mais abastadas, cujo meio potencializava seu desenvolvimento” (Perea; Ramos, 2020, p. 7).

Rosemberg (2002) analisou a série *Notes and Comments*, resultante de acordo entre a UNICEF e a UNESCO, entre 1979 e 1989, publicada em francês, inglês e espanhol. Esses documentos sugerem, para países subdesenvolvidos, uma educação de baixo custo. Essa autora afirma que

Uma análise da série evidencia não apenas sugestões de modalidades e estratégias para reduzir os custos, mas que tais

sugestões foram alçadas a princípios como sendo as melhores soluções para crianças de acordo com hipotéticos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento ou da Educação (2002, p. 34).

Rosemberg (2002) ainda salienta que essas orientações diferiam das estabelecidas em países desenvolvidos. Assim, mesmo havendo um reconhecimento mundial dos direitos das crianças à Educação Infantil, no Brasil, o modelo continuava assistencialista. Entretanto, observou-se também um maior interesse público em expandir essas instituições. Chagas *et al* (2023) supõem que esses elementos podem ter influenciado um primeiro movimento legal de reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação brasileira ao incluir dois artigos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961 – LDBEN (1961).

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.
Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (Brasil, 1961).

Para Kuhlmann Jr (2001, p.486), isso “[...] refletia o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de Educação Infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a LBA e o DNCr”. Importa mencionar que a Lei 5.692/1971, Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, complementar à LDBEN (1961), também citou, em seu artigo 19 § 2º, que os “[...]sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1971).

Entretanto, mesmo com a Educação Infantil incluída nessas leis, recursos permaneciam “[...] sendo destinados às escolas privadas, a pré-escola – etapa que antecede o ensino de 1º grau – foi ofertada em sua maioria, praticamente, por estabelecimentos privados, e a educação continuou socialmente desnivelada.” (Lemos, 2019, p. 38). Com isso, verifica-se que, apesar de já se começar a pensar a Educação Infantil como parte da Educação Nacional, na prática, não houve mudanças significativas.

Até a publicação das referidas leis educacionais, nenhuma Constituição do país se referiu à Educação Infantil. Sobre isso, Lemos (2019) afirma que a Educação Infantil é constitucionalmente mencionada e garantida como parte da Educação brasileira apenas a partir da vigente Constituição de 1988. E após essa Carta Magna

se origina a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDBEN (1996), que a estabelece como primeira etapa da educação básica.

Essa conquista não foi simples, pois ocorreu a partir de uma grande luta para a garantia de acesso, permanência e qualidade da oferta de Educação Infantil no Brasil a todas as crianças. Luta estabelecida por grupos feministas, mulheres, sindicatos, movimentos sociais, associações de bairro, profissionais de órgãos públicos e grupos políticos. Essa luta por Educação Infantil de qualidade se agregou às lutas de restabelecimento da democracia do país na década de 1980, que resultou na atual Constituição, a Constituição Federal de 1988, que garante uma série de direitos sociais, inclusive o direito à Educação Infantil, tema inserido no capítulo destinado à Educação.

E foi a partir disso que a LDBEN (1996), que revogou a LDBEN (1961), tratou a Educação Infantil com mais detalhes, na seção II, que foi denominada de, nessa lei, primeira etapa da educação básica. Após o longo percurso assistencialista, a Educação Infantil, que engloba creches e pré-escolas, passou a compor a Educação brasileira e ser expressa, com veemência, em uma lei educacional, a LDBEN (1996). Pode-se observar esse percurso no quadro 3 a seguir.

Quadro 3: O percurso histórico da Educação Infantil no Brasil (1875-1996)

Ano/Período	O percurso histórico da Educação Infantil no Brasil (1875-1996)
1875	Fundação do primeiro ‘jardim de infância’ privado, para crianças de 3 a 6 anos, no Rio de Janeiro, por Menezes Vieira.
1877	Fundação do segundo jardim-de-infância, o <i>kindergarten</i> , privado, pela Escola Americana.
1879 a 1888	Publicação no jornal ‘Mãe de Família’, da matéria ‘A Creche - Asilo pra primeira infância’, por Kossuth Vinelli. “
1883	Publicação por Menezes Vieira do parecer que defende a implantação de creches para crianças pobres, principalmente as libertas pela Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871, na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro.
1883	Viagem para França, Suíça, Austrália e Alemanha do inspetor geral da instrução pública, Souza Bandeira Filho com o objetivo de conhecer e relatar o desenvolvimento de instituições de educação infantil.
1896	Fundação do 1º ‘jardim da infância’ público, para crianças da elite, Escola Normal Caetano de Campos na cidade de São Paulo que adotou a pedagogia do alemão Froebel.
A partir de 1940	Aumenta a participação do Estado de forma indireta; a partir Departamento Nacional da Criança (DNCR), do Ministério da Educação e Saúde e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgãos responsáveis por repassar os recursos às instituições.
Década de 1960	Defesa de qualidade na oferta de pré-escola para crianças pobres, de igualdade de oportunidades.
1961	Sancionação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961 – LDBEN (1961), primeiro movimento legal de reconhecimento da Educação Infantil, com a inclusão de dois artigos.
1971	Sancionação da Lei 5.692/1971, Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, complementar a LDBEN/1961 e cita a Educação Infantil, ligeiramente, em seu artigo 19 § 2º.
1988	Sancionação Constituição Federal de 1988 – CF (1988) – Educação Infantil passa a fazer parte da Educação brasileira e ser direito legal de todas as crianças.
1996	Sancionação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/1996, define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Assim, a CF (1988) e a LDBEN (1996) são os primeiros e os principais marcos legais da Educação Infantil no Brasil até os dias atuais. Essas legislações significam, para a Educação Infantil no Brasil, um verdadeiro “divisor de águas”: do assistencialismo às famílias pobres para o direito legal à Educação Infantil de todas as crianças. Os referidos marcos legais orientam a elaboração de documentos específicos da Educação Infantil para a garantia, pelo poder público, de ações que promovam o direito à Educação Infantil para todas as crianças.

Desde os primeiros documentos legais da Educação Infantil, pós CF (1988),

até os documentos atuais, a indissociabilidade do cuidar e educar é sempre lembrada, visto que houve uma longa história assistencialista, com precárias instituições de “depósitos” onde prezavam apenas por cuidados físicos, que compreendiam que o cuidado era dissociado da educação.

Entretanto, reflete-se a partir deste estudo que, mesmo nas primeiras instituições, assistencialistas, criadas para cuidar/guardar crianças, o cuidado se imbricava com a modalidade de educação informal, que é assimilada de forma ideológica não intencional. Nesses espaços, as crianças pobres aprendiam, por uma prática de educação informal, a silenciar suas linguagens, a submissão, a controlarem seus corpos em espaços pequenos, a passar horas sentadas, a andar em fila etc.

Atualmente, a pauta da indissociabilidade do cuidar e educar se refere à intencionalidade educativa que deve existir em todas as ações do adulto com os bebês e crianças na Educação Infantil. Que nesta pesquisa, compreende-se que também deveria permear as ações da família ao ofertar a educação não formal e por isso também é tão fundamental as Relações Escolas e Famílias. Todavia não se pode desconsiderar que nas escolas se inserem, além da educação formal, a informal e a não formal, enquanto as famílias nas duas últimas modalidades de educação (Libâneo, 2018).

2.3 Modalidades de Educação: informal, não-formal e formal

Para Gohn (2013) a educação formal, como próprio nome já sugere, é a formalizada, com normas e procedimentos estabelecidos na legislação nacional, exercida por profissionais da educação, pessoas com o conhecimento científico e título para atuação nas escolas. No que tange a educação não formal e informal, a referida autora afirma:

Em síntese, a concepção que eu tenho de educação não formal parte do suposto de que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal a educação informal – que é aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nascem, pela família, religião que professam, por meio do pertencimento, região, território e classe social da família – e a não formal, que tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas. A não formal engloba os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais, etc. (posição 214-218).

A definição que Libâneo (2018) tem para cada uma dessas, chamadas por ele, de modalidades de educação, é semelhante à da autora supracitada. Entretanto, diferem-se na concepção de educação, na articulação dessas modalidades, na forma e nos espaços que os sujeitos aprendem e/ou assimilam.

Apesar de Gohn (2013) considerar a necessidade da articulação das três modalidades, refere-se à educação como um somatório delas e ainda delimita muito cada uma a determinadas instâncias. À medida que trata a educação como o somatório das modalidades, dando a ideia de soma, de junção de partes, de linearidade, de compartimentação.

Já Libâneo (2018) concebe que a educação é um processo global. Essa concepção de educação desse autor carrega a ideia de globo, de espiral, de todo. O globo não tem início nem fim, tudo que faz parte dele constitui o seu todo. Essa concepção de Libâneo (2018) se alinha com a atual concepção de Educação Infantil, uma educação integral que considera não apenas desenvolvimento cognitivo como também o físico, emocional e social do ser humano. Assim, ao se falar em educação como processo globalizante, integral, compreende-se a complexidade constitutiva do sujeito na sociedade com os outros e considera-se que envolve todas as experiências, marcadas pelos contextos social, cultural, econômico, histórico e político, em práticas educativas presentes nas três modalidades educativas. Com isso, concorda-se com o autor que afirma que:

Falamos, pois, de práticas educativas, educações, que ocorrem em diferentes instâncias (familiar, social, profissional, escolar, meios de comunicação social etc.), mediante distintas formas (intencional/ não-intencional, formal/não formal, escolar/extra-escolar, pública/privada). Por consequência, a toda prática educativa intencional corresponde uma pedagogia, pelo que falamos também de pedagogias: familiar, profissional, sindical etc. (Libâneo, 2018, p.79).

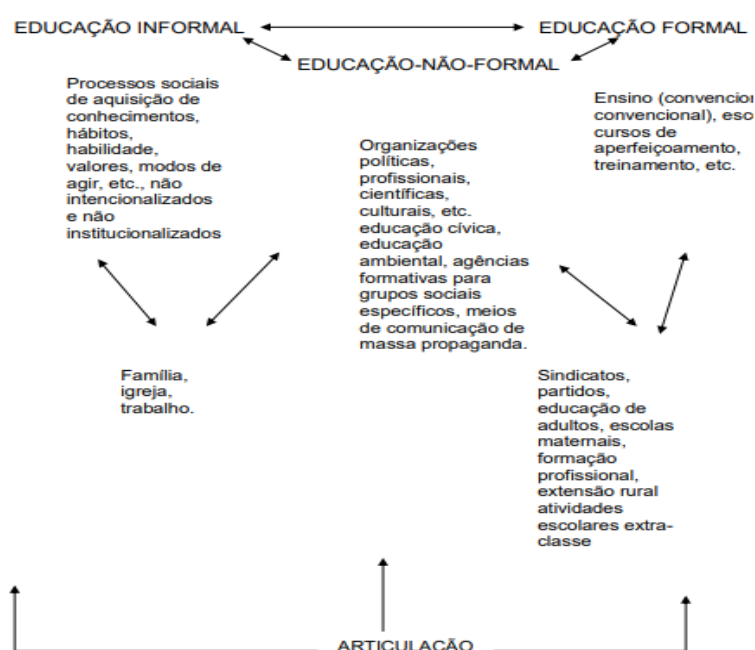
Assim, salienta-se que as diversas nomenclaturas que muitas vezes trazem seu cerne uma compartimentação da educação em várias educações são, na verdade, como aponta o supracitado autor, práticas educativas que acontecem distintamente, mas não separadamente, por diversas modalidades e instâncias. Elas se caracterizam muito mais pela forma que acontecem do que pelos espaços. Sobre isso, Libâneo (2018) afirma que a formal e não-formal, diferentemente, da informal, têm intencionalidade educativa, pois

[...] a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de atuação, acumuladas do decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, como comunicá-las às novas gerações, como patamar para mais produção de saberes. Aqui está a gênese dos processos educativos intencionais que ocorrem na família, na escola, nos grupos sociais, nos movimentos sociais. (p. 77)

Então, segundo Libâneo (2018), a educação intencional é caracterizada pela mediação da aprendizagem dos conhecimentos cultural e socialmente construídos que acontecem a partir de práticas educativas intencionais das modalidades de educação formal e não-formal. Enquanto educação informal é o resultado da assimilação das ações não intencionais e que influenciam na formação da personalidade e no processo de socialização informal, ações resultantes da maioria das interações de bebês e crianças na escola, na família e na sociedade em geral.

Libâneo (2018) evidencia que a educação informal está presente em todas as instâncias sociais, visto que as três se articulam e fazem parte de um único processo. A figura 1, esquema, a seguir apresenta como as três modalidades estão imbricadas e se articulam.

Figura1: O entrelace entre educação informal, formal e não formal



Fonte: Libâneo (2018, p.87).

Assim, observa-se, na figura 1, a articulação das três modalidades e que na família acontecem práticas educativas da educação informal e não formal, enquanto na escola predomina a educação formal e não formal.

Libâneo (2018) defende que a educação escolar, que é convencionalmente uma instância de educação formal, não pode se eximir da imprescindível articulação com as outras duas modalidades (informal e não formal). Acrescenta o autor que “[...] há algum tempo que os educadores progressistas descartam a ideia de conceber a educação como fenômeno isolado da sociedade e da política e de que a escola convencional seja a única forma de manifestação do processo educativo” (p. 80). De fato, para Freire (1987), a educação é um processo do ser no mundo com outros, no qual o ser não é passivo, é sujeito da ação educativa. Assim, cada ser vai se educando a partir das experiências vivenciadas diante de práticas educativas intencionais ou não. Então a Educação ofertada nas escolas, pelo Estado, além de formal, também abarca a informal e a não formal.

A educação familiar é comumente relacionada à educação não formal, como aponta Gohn (2013). Para essa autora, na família acontece apenas a educação informal e a considerar como não formal é um equívoco de muitos pesquisadores. Entretanto, para Libâneo (2018) a família tanto promove educação com intencionalidade, a não formal, quanto por assimilação, a informal.

Nessa pesquisa, concebe-se educação como esse processo articulado, globalizante de educação defendida por Libâneo (2018), que compreende que a modalidade de educação que ocorre na instância familiar ora é não formal, ora informal. Também a concepção de que a Educação que ofertada na instância escola, a educação escolar, deve ser a articulação entre as três modalidades de educação.

Essa articulação entre as três modalidades é inerente ao processo globalizante educativo do ser humano. Entretanto, as transformações sociais só ocorrerão quando, pelo processo reflexivo, as forças ideológicas inerentes à educação informal, e que influenciam as demais modalidades, forem desveladas (Libâneo, 2018) a partir da práxis pedagógica, ação-reflexão-ação. E são os/as pedagogos/as, os/as profissionais que deveriam ser mais habilitados para mediar essa reflexão. Sobre isso, Libâneo (2018) afirma que:

[...] a prática educativa é um fenômeno constante e universal inerente à vida social, se é um âmbito da realidade possível de ser investigado, se é uma atividade humana real, ela se constitui como objeto de

conhecimento, pertencendo essa tarefa à Pedagogia que é, por isso, teoria e prática da educação.

Com isso, o referido autor defende que, embora muitas outras ciências se debruçam sobre o estudo da educação em diversos contextos, é a/o pedagoga/pedagogo a/o profissional mais indicada/indicado para o estudo da educação dentro e fora da escola.

Então, dentro da escola a/o, professora/professor, é a/o mediadora/mediador de ação-reflexão-ação, para que todas/todos que dela fazem parte, inclusive os familiares dos bebês e crianças. Essa mediação deve considerar a apropriação dos seus contextos, social, histórico, político e cultural, para que as aprendizagens que aconteçam ali façam sentido e contribuam para transformações sociais e superação de ideologias transpassadas pelo currículo oculto da educação informal. Considera-se que “[...] valores, os costumes, as ideias, a religião, a organização social, as leis, o sistema de governo, os movimentos sociais, as práticas de criação de filhos, os meios de comunicação social são forças que operam e condicionam a prática educativa (Libâneo, 2018, p. 80).”

Para que a/o educadora/educador seja capaz de articular essa modalidade de educação, faz-se necessário, além de escuta atenta e ativa dos bebês e crianças, também da escuta das famílias que só é possível a partir de relações que prezem pelo conhecimento que cada uma tem sobre suas crianças. E para a construção dessas relações dentro da escola, é preciso compreender que não há apenas um modelo de família, mas que há uma diversidade de modelos, sendo esse elemento propulsor de muitas aprendizagens no espaço escolar.

2.4 Famílias na sociedade contemporânea

A partir da metade do século XX o modelo de família nuclear, composta por um casal heterossexual com filhos deixa de ser predominante nas sociedades ocidentais, emerge-se diversos outros modelos familiares. Diante disso, sociólogos afirmam que a denominação no singular de família é inadequada, pois se denota que existe um modelo universal de família, então se deve sempre se referir a famílias, no plural, pois assim contempla a todos os modelos (Giddens; Sutton, 2023).

Segundo Giddens e Sutton (2023, p. 595) a ideologia do modelo de família nuclear como ideal foi respaldada pela abordagem funcionalista. Os referidos autores

acrescentam que “[...]a perspectiva funcionalista vê a sociedade como um conjunto de instituições sociais que desempenham funções específicas, assegurando a continuidade e o consenso do todo social”. Tal perspectiva colocava que a família nuclear tinha a função de “socialização primária e estabilização da personalidade” e, para isso, o homem deveria ser o provedor e a mulher cuidar da casa e das crianças, como explicam Giddens e Sutton (2023, p. 595):

Segundo o sociólogo americano Talcott Parsons, as duas grandes funções desempenhadas pela família são: ‘socialização primária e estabilização da personalidade’ (Parsons e Bale, 1956). A socialização primária é o processo através do qual a criança aprende as normas culturais da sociedade onde nasce. Em virtude desse aprendizado ocorrido nos primeiros anos da infância, a família é a mais importante ‘arena’ do desenvolvimento da personalidade humana. E após estabilização entende-se o papel desempenhado pela família na assistência emocional aos membros adultos da família. ‘O casamento para homens e mulheres adultos é um dispositivo através do qual a personalidade dos adultos é suportada e mantida a nível saudável. Afirma-se que o papel da família na estabilização das personalidades adultas na sociedade industrial é de importância crucial.

Essa abordagem sofreu muitas críticas principalmente pela divisão de trabalho por gênero. Além disso, Giddens e Sutton (2023, p. 595) chamam a atenção para o fato dessa abordagem negligenciar “[...] o papel ativo de outras instituições como o governo, os meios de comunicação e as escolas têm na socialização das crianças”. Assim, também se pode pressupor que talvez seja essa foi a origem das ideias errôneas de que o papel de socialização da criança não era da escola, mas apenas das famílias, sendo ainda a grande queixa de muitos profissionais da educação, como veremos adiante.

Em contrapartida a essa abordagem, surge a abordagem feminista que, a partir do movimento feminista durante a década de 70 e 80, realizou a maior parte das pesquisas sobre famílias, fato que possibilitou muitas mudanças teóricas e práticas. Segundo Giddens e Sutton (2023, p. 598), esse fato representou grande impacto para a sociologia com contestação da família como espaço igualitário e harmônico visto que “[...]para muitas pessoas, a família proporciona uma fonte vital de consolo e conforto, amor e companheirismo, no entanto para outras pode ser um lugar de exploração, solidão e profunda desigualdade”. Então, é a partir dessa abordagem feminista que se começa a perceber as relações familiares abusivas.

Para Araújo (2011), o movimento feminista, juntamente com a entrada da mulher no mercado de trabalho, contribuiu para, na segunda metade do século XX, o reconhecimento de outros arranjos familiares diferentes do nuclear, como famílias monoparentais, famílias recompostas, famílias conjugais e famílias homoparentais. A autora acrescenta que esses novos arranjos, no Brasil, sobretudo os primeiros, foram aparecendo paralelamente à luta pela redemocratização do país, na década de 1980.

Fala-se em emergência dos outros modelos, com base na autora Mioto (2020, p. 23-24), ao se argumentar que alguns estudos verificaram que a diversidade de famílias não foi uma característica apenas das sociedades contemporâneas:

O historiador inglês Peter Laslett foi um dos pioneiros a demonstrar que a convivência de vários modelos familiares sempre existiu e, portanto, a diversidade de famílias não é uma questão contemporânea [...]. No Brasil, a antropóloga Mariza Corrêa em seu artigo intitulado - Repensando a família patriarcal brasileira - pergunta se a 'família patriarcal' brasileira seria o modo de viver cotidiano da organização familiar no Brasil colônia. ' Através de uma leitura atenta e cuidadosa da historiografia a autora afirma que 'a "família patriarcal" pode ter existido e seu papel ter sido extremamente importante: apenas não existiu sozinha, nem comandou, do alto da varanda da casa grande o processo total de formação da sociedade brasileira' (Corrêa, 1981, p. 10).

Infelizmente, no Brasil, durante muito tempo, a história foi contada a partir dos valores dominantes da elite branca, com todas as ideologias que reforçassem a manutenção de sua dominação, então, com relação às famílias, impunham que seu modelo de família nuclear era único e que deveria ser seguido. Sobre isso, Giddens e Sutton (2023) colocam que por muito tempo na história, quando uma família não se encaixava nesse modelo de família nuclear branca, era vista como desviante. Mioto (2020) acrescenta que não se considerava que as relações das famílias brasileiras são marcadas por desigualdades de raça/etnia, classe e gênero. A referida autora destaca que perspectiva social crítica considera todo o contexto histórico, social, político e econômico.

A concepção de família, construída no marco da teoria social crítica, assenta-se no entendimento que a família é parte intrínseca do conjunto das relações sociais e é transpassada pelas contradições que caracterizam tais relações e, portanto, lócus privilegiado das expressões da questão social. Suas relações são movidas pelo conflito, advindos também da diversidade de interesses, necessidades e antagonismos entre seus membros. Dessa forma, assenta-se ainda na afirmação do caráter histórico da família e, por isso, entende a família nuclear como uma formação típica do capitalismo e nesse contexto constitui-se uma instituição privilegiada dos processos de

reprodução social. Ela não é tomada apenas como o lugar de afetos e socialização, mas é reconhecida como unidade econômica e de serviços nos termos de Saraceno (2013). (Mioto, 2020, p. 27-28).

A abordagem funcionalista, atualmente, considera a família um âmbito privado e desvinculado dos contextos sócio-histórico-econômicos e, apesar de ter acoplado o discurso das várias configurações de famílias, ainda supervaloriza o modelo de família nuclear. Nessa concepção, a família é responsabilizada pelo bem-estar social, qualquer instabilidade é vista como um problema interno sem relação com outras esferas (Mioto, 2020).

Na perspectiva social crítica, considera-se a família como inter-relacionada com as outras esferas da sociedade e, portanto, segundo Mioto (2020), considera uma instância público-privada, então a proteção social e o bem-estar de seus membros são de responsabilidade compartilhada com o Estado. É por essa perspectiva que se acredita que se devem pautar as relações escolas e famílias na Educação Infantil, por essa responsabilidade compartilhada, que é assumida pelo Estado ao estabelecer na Constituição Federal de 1988 - CF (1988) que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e reafirmada pela LDBEN (1996), como discutida na seção seguinte.

2.5 Relações escolas e famílias: teias entrelaçadas

A metáfora de teias de aranha pode auxiliar a compreensão das relações escolas e famílias. Ao imaginar uma teia de aranha, nela cada aranha se sente segura, em um espaço tecido por ela, inventado, criado, delimitado, tecido fio a fio. Assim, ao pensar nas escolas na Educação Infantil como teias, quanto mais cada componente participar da construção delas, colocando seus fios, mais forte e significativa ela será para cada um/a circundar com segurança. Espaços seguros, onde bebês e crianças se sintam capazes de criar, inventar com suas diferenças e singularidades respeitadas. Espaços que suas famílias se sintam acolhidas e à vontade para se relacionar e pensar junto às/aos docentes, e demais profissionais, a educação de suas crianças.

Essas relações que se tornam possíveis quando os fios das teias das famílias se entrelaçam com a da escola, formando um grande espaço relacional, conexões para bebês, crianças e suas famílias juntamente com as/os profissionais da educação possam circundar com a segurança necessária para experienciar suas infâncias.

Experiências significativas promovidas pelos profissionais da educação na escola que garantam o direito constitucional legal à Educação.

Assim, a estruturação de teias/escolas firmes e seguras requer o convite a todos os membros da comunidade escolar para tecer fios de conexão a fim de que sintam que podem conectar seus fios sem discriminação. Fios diversos que carregam suas identidades, histórias, culturas e que tecem dentro, desse contexto, uma escola viva, pulsante para que cada criança possa vivenciar suas infâncias junto às outras crianças e aos adultos. Segundo Ceppi e Zini (2013), escola “[...] não é a representação de uma escola, mas um todo formado de identidades diversas, identidades essas com percepções em comum, em harmonia com um conjunto de valores e referências que guiam cada escolha e linha de pesquisa[...]”. (Ceppi; Zini, 2013, p.21).

É preciso que os/as profissionais da educação façam uma escolha consciente de promoção desse espaço relacional com fios que conectam as duas teias principais das crianças, escola e família. Para a construção desse espaço precisam desenvolver o que Ceppi e Zini (2013)⁹denominam de “estratégia de atenção”:

Uma ‘estratégia de atenção’ significa ter a disposição para ouvir e ser receptivo às outras pessoas, o que é essencial em todo e qualquer contexto educacional. Receptibilidade e atenção aos outros como um valor, como respeito às diferenças, quaisquer sejam elas: diferenças de raça, religião, gênero e cultura, estendendo-se para qualquer outro tipo de diferenças. Disposição para ouvir como uma metáfora para relacionamentos múltiplos, assim como uma forma de diálogo e troca (p.18).

Para uma escola desenvolver essa estratégia de atenção entre toda a comunidade escolar, faz-se necessário: dedicação, tempo, persistência, hábito, coragem em reconhecer e superar seus preconceitos. E, com isso, ir se apropriando da teoria a partir da prática, a partir da práxis, reflexão-ação-reflexão, onde cada participante e segmento assumam esse compromisso que requer avaliação e autoavaliação.

Para isso, faz-se necessário uma gestão democrática que não só garanta a participação de todos/todas em encontros pontuais, mas que preze pelo acolhimento à diversidade e ao estabelecimento de relações, que estimule a relação entre os

⁹Ceppi e Zini (2013) discutem os espaços relacionais para crianças na escola, porém acredita-se nesse estudo que seus conceitos são bem adequados para o que aqui se entende por relação escola e família.

principais protagonistas do processo educacional: criança, família e professoras/professores (Malaguzzi, 2018).

Tardif e Lessard (2019, p.25) defendem que “[...] é praticamente impossível compreender o que os professores fazem ou deixam de fazer sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de trabalho”. Esses autores, com isso, esclarecem que, por mais que pareça que a/o professora/professor trabalha de forma isolada, seu trabalho é dentro de uma organização, uma escola com seus modelos de gestão.

Para os autores supracitados (2019), refletir sobre modelo de gestão e trabalho docente implica, necessariamente, pensar no tema profissionalização docente, há anos bastante debatido em pesquisas, debates e reformas educacionais. Acrescentam que, diante disso, uma série de propostas para a formação docente já são consenso na Europa e na América do Norte. Entre essas propostas as que estão diretamente relacionadas com as relações famílias e escolas são: avaliação “[...]para melhoria de práticas e dos atores; fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação; integrar pais na vida da escola e nos processos de decisão [...]” (Tardif; Lessard, 2019, p.26). Essas proposições pressupõem um modelo de gestão compartilhada onde todos/todas da comunidade escolar se sintam coparticipes.

O maior exemplo desse modelo de gestão é o que acontece em todo um sistema educacional de uma cidade no Norte da Itália, Reggio Emilia. Onde, a partir da pedagogia relacional de Loris Malaguzzi, todos/todas da comunidade escolar participam da gestão social da escola. Malaguzzi, como afirma Gardner (2018, p.13), foi “[...]o gênio condutor de Reggio – o pensador cujo nome merece ser pronunciado com a mesma reverência oferecida a seus heróis, Froebel, Montessori, Dewey e Piaget”. Esse autor acrescenta que mais que outros teóricos da educação, ele formou junto com toda a comunidade escolar de Reggio Emilia um sistema que há décadas funciona e que em nenhum lugar no mundo se observa com tanta harmonia a filosofia da educação progressista e a prática em escolas. Malaguzzi (2018, p.71) aponta sobre o que possibilita essa harmonia do sistema educacional de Reggio Emilia:

Em nosso sistema, sabemos que é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse. Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde

crianças, professores e famílias sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. Estas são as ferramentas mais efetivas para que nos sintamos bem cooperando e produzindo, em harmonia, um nível superior de resultados.

Com isso, Malaguzzi (2018) ressalta que na escola da infância é preciso considerar que há três protagonistas, três atores fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança: a família, a criança, a/o professora/professor. E considera que esse olhar, colocando a família, junto à criança e a/o professora/professor, no centro do planejamento e processo, é o que possibilita às escolas da infância de Reggio Emília desenvolver práticas tão significativas.

Entretanto, entende-se que é necessário considerar o contexto sócio-histórico-cultural de cada país, de cada estado, de cada cidade, de cada escola, de cada grupo/turma. Sobre isso, Hawkins (2018) afirma ser engano tentar realizar uma importação o modelo de Reggio Emília, pois “[...]entre muitas outras diferenças institucionais e culturais, nós, nos Estados Unidos, não conhecemos tal solidariedade, tal prolongado senso de comunidade, que se reconfigura como Malaguzzi (2018) descreve, demandando uma melhor educação para as crianças”(p.19).

Com isso, compreende-se que Reggio Emília pode inspirar outros contextos, como já acontece inclusive no Brasil e em outros países, mas seria até incoerente com a própria teoria de Malaguzzi pensar em aplicação de um modelo sem considerar os contextos e os atores envolvidos. Ao contrário disso, Malaguzzi propõe uma pedagogia relacional, que considera que todos da comunidade escolar são os atores na construção de uma escola da infância. Assim, cada família, juntamente com cada criança e com cada professora/professor são consideradas/considerados as/os atrizes/atores principais desse processo.

Diante disso, compreende-se que verdadeiras relações escolas e famílias todos/todas sentem que suas singularidades são acolhidas e as diferenças são trampolins para a criação conjunta com vistas ao objetivo compartilhado de promover desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças.

A partir dessas relações, cada membro na teia escola na Educação Infantil (crianças e seus familiares, docentes, auxiliares, gestores, porteiros, merendeiras, comunidade local etc.) vai tecendo os fios das infâncias.

Reitera-se que os principais protagonistas na escola, como afirma Malaguzzi (2018), são as/os professoras/professores, bebês e crianças e suas famílias. É nessa relação que o contexto sócio-histórico-cultural de cada bebê e de cada criança pode se revelar e possibilitar o planejamento com intencionalidade educativa de experiências significativas da/do professora/professor. Entretanto para que essas relações sejam compreendidas pelos profissionais da educação como prioridade, faz-se necessário criar, manter e fortalecer políticas públicas voltadas para o tema. Ademais, conhecer e refletir sobre os documentos legais que regem as relações escolas e famílias na educação brasileira também se coloca como primordial.

3 AS RELAÇÕES ESCOLAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS

Com essa subseção, teve-se como objetivo identificar como são abordadas as relações escolas e famílias nos principais e marcos legais da Educação Infantil nacional: a Constituição Federal de 1988 – CF(1988); o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 - ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 -DCNEIs (2009) e Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil 2017-BNCCEI (2017).

3.1 Escolas e famílias na Constituição Federal de 1988 - CF (1988)

A Constituição Federal de 1988– CF (1988) é o grande marco legal da Educação Infantil no Brasil, pois foi a partir dela que o Estado assumiu o compromisso em promover Educação para todas as crianças de 0 a 6 anos. E a partir disso, originaram-se outros marcos legais que regulamentam e orientam o desenvolvimento da Educação Infantil nacional. Com a CF (1988) o direito à Educação de todas as pessoas é reconhecido e assumido pelo Estado de forma compartilhada com a família. Como se pode observar no seu artigo 205:

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

Primeiramente, é importante destacar que o termo todos nesse artigo, segundo Cury (2023, p.7), “possui uma abertura universal”:

Desse modo, o termo todos se aplica às pessoas, aos cidadãos e à cidadãs, extensivos a qualquer deles ou delas, independentemente de sexo, raça, cor, religião, idade, sangue, orientação sexual e qualquer outro distintivo cuja diferença venha obstaculizar o gozo dos direitos e garantias fundamentais. Pode-se concluir que o todos tem uma dimensão genérica no sentido de abarcar todas as pessoas naquilo que elas possuem em comum (Cury, 2023, p.07).

No supracitado artigo da CF/1988, observa-se também que a palavra educação, traz uma compreensão de que uma Educação não compartimentalizada, como processo constitutivo do ser, pois se refere a uma única educação promovida pelas diversas instâncias sociais. E como é uma lei reguladora trata apenas do caráter

intencional da educação. Percebe-se isso quando expressa a promoção e as responsabilidades que compõem os deveres da família e do Estado em colaboração com a sociedade, pois promover algo por alguém requer uma intencionalidade. Sobre isso, Libâneo (2018) destaca que:

[...] a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de atuação, acumuladas do decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, como comunicá-las às novas gerações, como patamar para mais produção de saberes. Aqui está a gênese dos processos educativos intencionais que ocorrem na família, na escola, nos grupos sociais, nos movimentos sociais. (p. 77)

A Carta Magna considera, assim como Libâneo (2018), que tanto a família quanto o Estado devem ter intencionalidade educativa. A CF (1988) indica a necessidade da complementação das duas instituições responsáveis pela Educação, juntamente com a sociedade geral. Entretanto, ainda não prevê a necessidade de uma relação, pelo contrário, demarca seu território ao dizer que sua responsabilidade é apenas com a oferta da Educação em Instituições escolares, como prescreve em todo o artigo 208. No que concerne à Educação Infantil, demarca, no inciso IV, que seu atendimento será em creches e pré-escolas. Com isso, passa a se responsabilizar com oferta da Educação Infantil para todas as crianças, que inicialmente era até 6 anos e, após Emenda Constitucional n. 53, passou a ser até 5 anos.

Assim, a partir da CF (1988), a Educação de todos os bebês e crianças deixa de ser responsabilidade apenas da família e passa a ser compartilhada com o Estado, deixa de ser privada para ser pública/privada, como aponta Miotto, 2020. Embora a Carta Magna não expresse a inter-relação das duas Instituições, família e escola, indica o compartilhamento educação intencional. A qual juntamente com os avanços das pesquisas, com esse objeto de estudo, norteou os documentos legais que regulamentam com mais especificidade a Educação Infantil brasileira.

3.2 Escolas e famílias na Educação Infantil no Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 - ECA (1990)

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990- ECA (1990), Lei Federal nº8.069 de 13 de julho de 1990, é um grande marco legal regulatório que garante os direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Segundo Mendes (2010, p. 97), “[...]deve-se considerar o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 como o

resultado de uma luta histórica da evolução dos direitos humanos, das crianças e adolescentes, no Brasil e no mundo, uma lei especial de uma coletividade”.

O percurso dessa luta, como pode ser visto no quadro 4, começa resultando, em 1948, a Declaração dos Direitos do Homem das Nações Unidas, que em seu artigo 25, § 2º reconheceu, pela primeira vez, que todas as crianças tinham direito a cuidados. Em 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Declaração Dos Direitos da Criança, a qual diz em seu preâmbulo que “[...] a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento,” com o fortalecimento da proteção inclusive “[...] proteção especial contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração, não sendo jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma”. Em 1969, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, denominada Pacto de São José da Costa Rica, reiterou que todas as crianças tinham direito às medidas de proteção proferidas pela família, sociedade e Estado.

Na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989, originou-se um documento que ampliou significativamente o princípio da proteção integral. Após essa Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, é promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e Adolescente em 30 de julho de 1990.

Quadro 4: Evolução da Conquista dos Direitos das Crianças e Adolescentes

Ano	Marco histórico	Conquista
1948	Declaração dos Direitos do Homem das Nações Unidas	Reconheceu, pela primeira vez, que todas as crianças tinham direito a cuidados.
1959	Assembleia Geral das Nações Unidas.	Adotou a Declaração dos Direitos da Criança, com o fortalecimento de proteção das crianças.
1969	Convenção Americana sobre Direitos Humanos, Pacto de São José da Costa Rica	Reiterou que todas as crianças tinham direito às medidas de proteção proferidas pela família, sociedade e Estado.
1989	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança,	Documento que ampliou significativamente o princípio da proteção integral às crianças.
1990	Ratificação, no Brasil, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança pela Lei Federal nº8069 de 13 de julho de 1990.	Estatuto da Criança e Adolescente em 30 de julho de 1990. Marco legal regulatório que garante os direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O ECA (1990) resguarda as crianças e adolescentes com uma série de direitos. Entre esses direitos faz a reafirmação, em seu artigo 54, do que diz a CF (1988), que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade, após redação dada pela Lei nº 13.306 de 2016. Anteriormente, como visto, a Educação Infantil compreendia a faixa etária de 0 a 6 anos. Quanto ao que tange às relações escolas e famílias, o ECA/1990 coloca em parágrafo único do Capítulo IV, que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Esse documento não prevê ainda uma relação, mas já pauta a ciência do processo pedagógico como direito da família, bem como sua participação nas propostas pedagógicas.

Rocha (2005, p. 522) em seu dicionário define participar como “[conjug.: falar] 1 fazer saber, comunicar. 2 Dar parte de. 3. Ter ou tomar parte”. Enquanto o dicionário Larousse (2005, p. 738) acrescenta a esses “[...] 3 associar-se pelo pensamento, pelo sentimento, solidarizar-se com. 4 ter natureza semelhantes ou qualidades comuns a alguém ou algo. ” Então, a palavra participação pode ser atribuída um sentido que não garante envolvimento, como pode ser visto na definição de Rocha (2005), e por isso muitas vezes acontece de gestão escolar apenas declararem às famílias as propostas pedagógicas da escola sem envolvê-las no processo. Entretanto a palavra participação também pode ser atribuída o sentido de fazer parte da ação, participe da ação, como Larousse (2005) define. É justamente nesse sentido que Veiga (1995) defende o planejamento participativo.

Assim, participação pode ser um primeiro passo de uma relação escola e famílias, pois, como afirma Veiga (1995, p.132), “[...]o planejamento participativo poderá constituir-se num instrumento pedagógico e político de mudança. Mas mudança mesmo, atuando sobre as formas como indivíduos e instituições relacionam-se entre si e com o mundo. ” E nesse sentido, não se trata de uma elaboração de uma mera proposta pedagógica, como reza o ECA, e sim de um Projeto Político Pedagógico (PPP). A palavra proposta significa para o dicionário Larousse “[...]ato ou efeito de propor, proposição. 2. Declaração verbal ou escrita a qual se estabelece um contrato. 3. Proposição. Então por isso o mais adequado é o termo Projeto Político Pedagógico. Sobre isso Veiga (1995, p.13) menciona:

[...] o projeto não é algo construído e em seguida arquivado ou

encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos envolvidos no processo educativo da escola”. [...] É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico no sentido de definir características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Como se viu, não basta ter ciência do PPP, a construção conjunta com toda a comunidade escolar é fundamental. Um documento construído sem a participação das crianças e suas famílias e das/dos professoras/professores não tem sentido e, por isso, pode ser facilmente engavetado.

Para isso, é necessário compreender que o PPP não é um documento estático, mas dinâmico, que precisa ser construído conjuntamente favorecendo a discussão e formação no dia a dia dos principais protagonistas da escola: crianças e suas famílias; e professoras/professores. Assim, como afirma Costa (2017):

[...] PPP torna-se efetivamente possível se encarar os desafios de constituir-se como um projeto de escola, inserido em sua realidade, com objetivos compreensíveis, os quais tornem factível um pensar sobre si, sobre suas questões, sobre seu sentido - sua inserção no mundo; incentivador e potencializador de uma construção verdadeiramente coletiva. (219).

Assim, a participação na elaboração do PPP pode caracterizar um primeiro passo para a construção de uma relação escola e famílias. Visto que é preciso que as falas de todos que fazem parte da escola, e aqui se destaca as famílias, sejam verdadeiramente escutadas, com suas vozes ecoadas em ações.

3.3 Escolas e Famílias na Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN (1996), como dito, representa para a Educação Infantil brasileira um grande avanço legal, visto que, pela primeira vez na história, a Educação Infantil é estabelecida, por uma lei educacional, como primeira etapa da Educação básica e discriminada na seção II, artigo 29 ao 31, do capítulo II da Educação básica. Além do mais, todas as diretrizes referentes à educação básica se referem a todas as etapas, que inclui a Educação Infantil como a primeira.

A metáfora da árvore que Cury (2008) relacionada com educação básica, conota bem a importância que a Educação Infantil representa na vida escolar de cada uma/um:

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos negou, de modo elitista e seletivo aos seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento (Cury, 2008, p. 294-295).

Essa metáfora coloca a Educação Infantil como a raiz, atentando para a sua importância na vida escolar da criança. Pode-se acrescentar, de forma metafórica, que sem a raiz, que nutre, toda a árvore pode ficar comprometida. Então, para garantir o pleno desenvolvimento do educando, como prescreve a LDBEN (1996), faz-se necessário garantir Educação Infantil de qualidade para todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e, para isso, é preciso que a escola priorize relações com as famílias, visto que a educação é um processo global, como pauta Libâneo (2018). Esse conceito de educação globalizante também é o que pauta essa LDBEN (1996), como se observa isso no seu primeiro artigo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nesse artigo, pode-se observar aquela compreensão do processo educacional de forma global na vida do indivíduo, semelhante à apontada por Libâneo (2018). O autor considera a educação como um processo global oriundo da prática social, constitutiva do indivíduo e da sociedade, que envolve várias instituições e atividades culturais, políticas, sociais, econômicas, religiosas, familiares, escolares etc., Entretanto, o referido autor aponta um conflito na denominação desta lei:

Uma lei que regula o ensino no país não deveria ser denominada "lei de diretrizes e bases da educação nacional". Cabe perguntar se o estado poderia normatizar sobre a educação nacional, uma vez que esta incluiria a educação na família, nos locais de trabalho, nos movimentos sociais, nos meios de comunicação em massa, nos partidos, nos sindicatos, nas organizações comunitárias, etc. (p. 83).

O conflito observado por Libâneo (2018) na denominação dessa Lei também pode ser visto na descrição do título III, 'Do Direito à Educação e do Dever de Educar', ao se referir ao Dever de Educar sem especificar a instituição, pois

constitucionalmente o dever de educar é da família e Estado, visto que a LDBEN/1996 é uma lei que trata apenas do direito a Educação escolar, deveria expressar, nesse título, que se refere ao dever educar do Estado. O artigo 4º, primeiro artigo do referido título, diz do dever do Estado com relação à educação escolar pública, no sentido de que será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola,
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único - Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os

papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.

No título III citado acima, os artigos deixam claro, mais uma vez, que o dever do Estado se efetiva com a educação escolar pública com a oferta da educação básica. Assim, é um conflito que fica apenas nessas nomenclaturas, visto também que logo no parágrafo primeiro do artigo 1º diz que “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Entende-se que se trata de fazer uma demarcação de uma lei destinada à Educação que acontece na escola, por profissionais de Educação, ofertada pelo Estado. Porém não a dissocia da educação da família, como se pode observar em seu artigo 2º abaixo:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse artigo 2º, nota-se também a compreensão do processo globalizante, não dicotomizante, a partir do conceito de educação de Libâneo (2018), onde se observa que a educação como processo único do ser e reafirma o dever das duas instituições, família e Estado. Ainda menciona que a oferta de educação por essas instituições deve ser realizada com inspiração nos princípios constitucionais de liberdade e solidariedade e com as finalidades elencadas.

Então, com o artigo 2º da LDBEN (1996), já se identifica que as duas instituições são concebidas como complementares. No entanto, essa lei, nos demais artigos, refere-se à Educação como apenas a educação escolar, formal, pouco dissertando sobre esse aspecto complementar da família, além de só falar nessa complementação na Educação Infantil, visto que é imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento humano na faixa etária a qual atende: de 0 a 5 anos.

Como já apresentado, a família aparece, no título III, apenas no inciso III § 1º do artigo 5º onde afirma que: “O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: [...] III - zelar junto a pais e responsáveis, pela frequência à escola”. Um inciso importante, pois determina que o zelo a frequência da criança à escola é uma responsabilidade compartilhada entre família e o poder público federal. Assim, a qualquer momento, esse poder público pode ser acionado, seja pela família, pela

escola ou por qualquer pessoa para que se faça cumprir o direito à Educação, que começa pelo acesso e permanência na escola.

Ainda nessa lei, em seu artigo 12, o inciso VI, determina que os estabelecimentos de ensino devem “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Nesse inciso, já se sinaliza que é responsabilidade, da gestão escolar, em criar espaços relacionais que favoreçam as relações escolas e famílias. A mesma incumbência é atribuída aos docentes no VI do artigo 13, que devem “[...] colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

Então, os supracitados artigos trazem a necessidade de articulação da escola com as demais instâncias de educação, considerando o processo integral da educação da criança. É significativo destacar ainda que o artigo 12º, inciso VII afirma, a escola deve:

VII -Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.

Nesse inciso do artigo 12º, reitera-se que o zelo pela frequência é das duas instituições, que a escola tem o dever de informar a frequência do bebê, criança e adolescente a suas famílias. E acrescenta o dever de informar às famílias sobre a execução da proposta pedagógica da escola.

Informar sobre a execução é um ponto importante, remete que durante todo o processo educacional as ações previstas nessa proposta devem ser visíveis à família. Porém, como já discutido na subsecção referente ao ECA (1990), apenas informação não é o suficiente, é fundamental a escola incluir e estimular a discussão, elaboração e compartilhar a implementação em um espaço/escola relacional (Pernambuco, 2012). Todavia, a LDBEN (1996) não prevê a participação das famílias no PPP, reiterada pelo ECA (1990), conforme, no inciso I do artigo 14, que trata sobre a gestão democrática. O inciso I prevê apenas a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola.

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III – estudantes; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

IV – pais ou responsáveis; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

V – membros da comunidade local. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

É importante salientar que essa lei tanto se refere à proposta pedagógica quanto ao PPP. A respeito da primeira denominação (Proposta Pedagógica), como discutido na subseção sobre o ECA (1990), considera-se que não engloba um planejamento participativo como a segunda (PPP), como mencionado por Veiga (1995). Salienta-se que a LDBEN (1996) não garante, em momento algum, a participação das famílias na elaboração desses documentos.

Contudo o mesmo artigo 14, no seu parágrafo 1º do inciso II, é garantida a participação por eleição de “pais ou responsáveis” nos conselhos escolares assim como representantes dos demais segmentos que fazem parte das comunidades escolares. Destaca-se que isso foi estabelecido com a redação dada pela Lei 14.644 de 2023, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), discriminando a composição dos Conselhos Escolares e dos Fóruns dos Conselhos Escolares. A referida lei determina a instituição dos conselhos e fóruns escolares aos Estados, Municípios e estabelecimentos de ensino nos respectivos artigos 10, 11 e 12.

Faz-se necessário salientar o fortalecimento que essa nova redação da LDBEN (1996) em 2023 traz para a gestão democrática. No caput do artigo que antes colocava a cargo das instituições de ensino estabelecer normas do ensino público da educação básica agora coloca que os Estados e Municípios têm o dever de estabelecer essas normas em suas leis. Considera-se avanço porque leis garantem a discricionariedade e equidade de concepção da gestão democrática, todavia é importante garantir a participação dos vários segmentos das escolas na elaboração dessas normas. Nesse

sentido, Paro (2010) assinala a necessidade de estudos no Brasil que considerem as concepções de gestão escolar:

Para os estudos da administração (ou gestão) escolar, o que surpreende não é a existência do discurso que valoriza a figura do diretor, pois, como vimos, ele vem-se repetindo há muito tempo. O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição (p.776).

Assim, espera-se que as leis, municipais e estaduais, que regerão a gestão democrática de suas escolas, antes de aprovadas nas câmaras legislativas, sejam amplamente discutidas, elaboradas e implementadas, democraticamente, baseadas em estudos ações com suas comunidades escolares e locais representados pelos conselhos escolares nos fóruns instituídos em 2023.

Antes dessa redação de 2023, a LDBEN (1996) citava os conselhos escolares de forma muito genérica apenas no inciso II do artigo 14, que deixava a cargo de cada estabelecimento de ensino criar normas para a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” que, como já mencionado, foi alterado e ampliado.

Todavia, salienta-se que o MEC, desde 2004, a partir da Portaria Ministerial nº 2.896 de 16 de setembro de 2004, criou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), estabelecendo formação e diretrizes para a formação de conselhos escolares. Com as mudanças na LDBEN/1996, espera-se que haja a garantia do estabelecimento dos conselhos escolares pelos Estados e Municípios nas suas unidades de ensino.

A LDBEN (1996), com sua alteração em 2023, traz um melhor tratamento no que se refere a conselhos escolares diante da necessidade apontada a partir dos resultados, de 2019 a 2023, do Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (PNE/2014-2024), no que se refere a uma das estratégias, a 19.4, sobre a constituição de conselhos escolares para o alcance da meta 19 do estabelecimento da gestão democrática. Os dados de tal monitoramento demonstram um baixo percentual de existência de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais, mães ou responsáveis, e grêmios estudantis) de 36,4% a 41,5%.

Para a Conferência Nacional de Educação - CONAE “esse crescimento lento pode ser verificado tanto na rede federal como na estadual ou municipal, e revela um indicador ainda difícil de ser alcançado, muitas vezes, em razão da existência de

práticas conservadoras, patrimoniais, autoritárias e preconceituosas” (p.141).

Práticas que, provavelmente, são reforçadas pelas ações governamentais, haja vista o baixíssimo percentual supracitado do crescimento desses órgãos deliberativos de 2019-2023. Sobre isso, Costa (2017) afirma:

[...] aferimos que o histórico de participação das escolas na organização das políticas educacionais geralmente não são uma prática recorrente. Pelo contrário, a forma de poder exercida por boa parte das estruturas hierárquicas da organização educacional são caracterizadas, por um lado, por uma forte centralização e, por outro, pela obediência das esferas subordinadas. Não é à toa que as escolas têm na figura do diretor uma forte presença de mando e autoritarismo, pois isso é o reflexo da concepção da organizativa do arcabouço educacional. Então, ao reforçamos a ideia de que uma sociedade democrática é aquela que se apropria do direito de participar do poder político e social e constrói efetivamente um Estado do qual ela se sente parte, reforçamos também que uma organização educacional, responsável pela constituição de políticas educacionais deva primar por uma construção de políticas de forma democrática. (p. 214)

Assim, para o referido autor, as gestões autoritárias nas escolas são reflexos do autoritarismo ainda presente em boa parte das estruturas hierárquicas dos órgãos educacionais no Brasil. Infere-se que esse seja o motivo de tão baixo percentual de seleção gestores/gestoras de escolas públicas, com participação da comunidade escolar, por meio processo seletivo qualificado e eleição. O primeiro indicador, 19A, da meta 19¹⁰, da gestão democrática, do PNE (2014-2024) tinha como meta percentual, que 100% das escolas tivessem gestores/gestoras selecionados/selecionadas “por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar”. Contudo, apesar da meta ser 100%, em 2019 atingiu-se apenas 6,6%, 2020 manteve-se o percentual do ano anterior, em 2021 caiu para 6% e em 2023 aumentou para 10,5%. Entretanto pelo último monitoramento do INEP pelo censo escolar (2019-2023) observa-se que, de 2019 para 2020, não houve avanço do percentual; de 2020 para 2021 houve uma queda de 0,6%; e cresceu apenas 1,1%, em 2022. Enquanto em 2023 houve um crescimento de 4,4%¹¹.

¹⁰ Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto

¹¹ Observa-se que o desenvolvimento dessa meta depende de um governo que preze pela democracia arduamente conquistada mediante a CF(1988), visto que no governo do Partido Social Liberal (PSL) do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) esse indicador foi desconsiderado a ponto de haver declínio percentual, enquanto no primeiro ano do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) do atual presidente Lula houve um aumento percentual.

Esses dados constatarem o que Paro (2010) assinalou, sobre a forma autoritária que o Brasil vem gerindo suas empresas públicas e privadas, sendo que para esse autor a escola está inserida na categoria de empresa. Ele também informa que pessoas vêm sendo colocada em lugares estratégicos da gestão para direcionar recursos objetivos e subjetivos, sem levar em consideração a participação dos envolvidos no processo.

[...] tem sido a regra em nossa sociedade, em que as empresas, tanto públicas quanto privadas, lançam mão de chefes, supervisores, feitores, gerentes, inspetores, superintendentes etc. para coordenar as ações de seus subordinados. Mas a coordenação pode também ser realizada coletivamente – em especial por aqueles mesmos que emprestam seu esforço para a realização dos objetivos da empresa —, quer diretamente, quer por meio de conselhos e representantes (Paro, 2010,p. 768).

Para gestão desses recursos na escola não deve ser atribuída apenas a uma pessoa, pois o gestor é apenas o mediador de decisões coletivas. Paro, em 1987, já defendia a importância dos conselhos escolares para a efetivação da gestão democrática, destacando o pioneirismo de São Paulo. Onde já refletia sobre a força que esse órgão colegiado possui com participação de todos os segmentos da escola a fim de que suas reivindicações sejam atendidas.

Hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe 'não'. Tornar-se-á muito mais difícil dizer 'não', entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e que esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia (Paro, 1987, p.3).

Com base em Paro (1987), supõe-se que talvez por essa força reivindicatória até a atualidade, ainda não houve interesse governamental para que de fato a gestão democrática fosse efetivada em todas as escolas brasileiras, como estabelecido como meta 19 pelo PNE (2014-2024), tendo em vista que Costa (2017) afirma que órgãos educacionais ainda requerem subordinação de todas as pessoas envolvidas no processo.

Observa-se que tal dificuldade perpassou também pelos governos que defendem a democracia, talvez pelo fato dela ser ainda algo que precisa de mais discussões e aprendizado, diante do fato de que o Estado Democrático de Direito foi conquistado há apenas 35 anos pela CF(1988).

Então, diante do exposto por Paro (1987) e Costa (2017), compreende-se ainda mais o motivo dos dados do Monitoramento do PNE (2014-2024), da meta 19, de indicadores de gestão escolar por eleição e de conselhos escolares, estarem tão aquém da meta. Indicadores como estratégias imprescindíveis para o estabelecimento de gestão democrática, pois ela começa pela eleição do gestor e perpassa pela eleição de conselheiros escolares, que se fortalece ainda mais com a instituição dos fóruns dos conselhos escolares.

É por isso que a LDBEN/1996, com a nova redação de 2023, institui também os fóruns dos conselhos escolares. Entretanto, considera-se que é preciso, em uma próxima redação, determinar como se garante e estimula a participação das famílias nesses fóruns, pois da forma como está posto, deixa-se abertura para escolhas arbitrárias de dois representantes de cada conselho escolar.

Além disso, seria importante também estabelecer, nessa lei, as diretrizes para os colegiados dos conselhos escolares para que o/a gestor/gestora, como presidente instituído, garanta os encontros periódicos e estimule a participação de todos os segmentos, a fim de que cada um/a saiba que tem direito de vez e voz. Chama-se aqui atenção para as vozes das famílias que, na escola pública, representam um povo que historicamente foi silenciado pela classe dominante.

A participação da família no conselho escolar é fundamental para o estabelecimento do espaço relacional da escola, desde que de fato haja uma relação entre seus membros, mediada pela gestão escolar. Além disso, essa gestão precisa promover e estimular, dentro da escola, espaços para que cada representante debata com os demais membros do segmento ao qual corresponde. Entretanto, nem a participação na elaboração do PPP, nem a participação no conselho escolar, apenas, garantem uma relação que reflita na complementação entre educação escolar e a educação familiar, expressa no artigo a seguir:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Assim, implicitamente, a lei já prever que a escola não tem como garantir uma educação integral a bebês e crianças sem estabelecer relação com as famílias, para se alinharem, complementarem, suas ações com os bebês e crianças. Essa complementação é imprescindível na Educação, sobretudo para bebês e crianças que

estão em fases muito importantes do desenvolvimento humano, quando seus principais modelos, suas referências são sua mãe, pai ou responsável. Assim como, as experiências vivenciadas na família precisam de certa coerência com as promovidas na escola.

Entretanto, para complementar a ação da família e comunidade é preciso conhecer seus contextos. E esse conhecimento acontece a partir de uma relação, não apenas de participação. Uma relação pautada dia a dia, principalmente entre os principais protagonistas do processo educacional na Educação Infantil: criança, família e docente (Malaguzzi, 2018).

A garantia dessa complementação só pode acontecer em uma relação escola família como resultado de uma construção intencional de um espaço relacional na escola, que favoreça as interações dia a dia, principalmente entre seus três protagonistas centrais – família, criança, professora/professor.

Como visto na introdução deste trabalho, uma relação vai muito mais além de um encontro pontual de pai e mãe ou responsável com um ou outro profissional na escola. Uma relação requer a construção de vínculos por interações, fundamentais para uma Educação Infantil, entre todas/todos que fazem parte da comunidade escolar: crianças, pais, mães ou responsáveis, professoras/professores e demais profissionais da escola, assim como a comunidade local.

3.4 Escolas e famílias nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 - DCNEIS (2009)

Após a LDBEN (1996), era preciso atentar para os aspectos pedagógicos da Educação Infantil. Diante disso, o Ministério da Educação - MEC, em 1998, produziu os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), fazendo parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo. Porém, não se pode considerar que tenha sido um marco legal para a Educação Infantil, pois é apenas um documento orientador. Além disso, atualmente, não deve ser referência, pelas divergências apresentadas em relação aos atuais documentos que regulamentam a Educação Infantil brasileira: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs (2009) e Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCCEI (2017).

As DCNEIs, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, é um documento, mandatário, específico da Educação Infantil que surgiu como atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 1998. Importa mencionar que preservou os mesmos princípios, mas se observou a necessidade de pautar novos desafios a serem alcançados pela Educação Infantil brasileira.

Ressalta-se que este trabalho se propõe apenas a verificar como essa lei pauta as relações escolas e famílias na Educação Infantil. Entretanto, acredita-se que seja de suma importância uma discussão do parecer CNE/CEB Nº 20/2009 da Resolução das DCNEIs (2009). O qual na subseção 2, denominada de mérito, expressa o objetivo da DCNEIs (2009):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer

Já se verifica, ao relatar o objetivo da lei, uma citação de famílias, embora ainda as colocando como meras receptoras de informação do trabalho pedagógico da Educação Infantil, da mesma forma que faz a LDBEN/1996 ao se referir ao PPP. Observa-se também a referência ao PPP, apesar de também utilizar nas seções seguintes termo proposta pedagógica como sinônimo de projeto pedagógico.

Todavia, a subseção 5 ressalta que “o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira” (Brasil, 2009, p. 86). Assim, esse parecer compreende que o PPP deve ser construído com todos os co-participes da comunidade escolar, incluindo os seus principais protagonistas: crianças, docentes e familiares das crianças (Malaguzzi, 2018). Porém, como visto, não adianta apenas garantir essa participação e depois engavetar o PPP, é preciso que toda a comunidade tenha acesso fácil ao documento, para que seja o norte, guia das práticas pedagógicas.¹²

¹²No Estado de Pernambuco, as Escolas estaduais têm, desde aproximadamente o ano de 2010, um quadro de Gestão e um quadro financeiro, expostos à comunidade. O qual a autora desta dissertação, adequou para Creche Mãe Outra de Olinda, na qual foi gestora (2015-2017) onde, além de outros documentos e informações, contém o PPP da unidade escolar. Um quadro exposto ao público, sempre referenciado no acolhimento, que fazia todos os dias na entrada da instituição, às famílias, ressaltando que todas/os poderiam manusear os documentos expostos.

No entanto, faz-se necessário mencionar que esses documentos precisam ser apresentados com ilustrações as mais autoinstrutivas possível, visto que ainda há muitas famílias analfabetas nesse país. Ademais, esse documento necessita ser revisitado com certa frequência, em encontros com as pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

A participação efetiva da família em encontros - seja de elaboração, reelaboração ou de acompanhamento do PPP - só será possível se no dia a dia for construído um espaço relacional a partir de uma gestão democrática que verdadeiramente acredita que a escola é um espaço de e para todos e todas. Sobre isso o parecer CNE/CEB Nº 20/2009 das DCNEIS (2009) orientam:

As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade [...]. Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular. (Brasil, 2009, p. 90).

A gestão democrática para Araujo Júnior, Silva e Amorim (2024, p.2) “[...] representa uma liderança democrática que busca promover a participação de todos os envolvidos no processo educativo.” Assim, é a partir de uma gestão democrática, que os princípios éticos, políticos e estéticos, previstos nas DCNEIS (2009), tomam mais forma.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios
 I-Princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
 II-Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática
 III-Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais
 (Brasil, 2009, p. 87-88)

Princípios, como exposto no caput do artigo 6º, previstos para as ações pedagógicas com as crianças, sendo que é importante salientar que toda ação dentro da escola é pedagógica. Até mesmo a forma que adultos interagem entre si, como no caso dos profissionais da educação com os familiares das crianças, reflete

diretamente na educação das crianças dentro e fora da instituição, pois a criança também aprende por modelos de adultos/adultas principalmente de suas maiores referências mãe, pai e/ou responsável e professor/professora. Assim tais princípios devem ser respeitados não apenas com as crianças dentro das escolas como também entre adultos. Verifica-se isso no artigo 7º dessas diretrizes, que trazem uma complementação ao anterior, como se observa, a seguir:

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.

Destaca-se que todos os incisos do artigo acima informam como a ‘proposta pedagógica’ garante sua função sociopolítica, no caso o termo ‘proposta’ deveria ser substituído por PPP. Esses incisos estão de alguma forma relacionados às famílias, mas destaca-se aqui o inciso II que reitera a LDBEN/1996 ao se referir à responsabilidade da escola em compartilhar e complementar a educação das crianças com as famílias. Esse aspecto é corroborado por Libâneo (2018) quando afirma que a Educação da criança é global, não compartimentalizada, e por isso a família deve ser incluída nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, onde todos aprendem juntos a colaborar com esse processo.

As famílias também aprendem muito com a prática, nas relações com a escola, a garantir também às suas crianças seus direitos. Assim como os diretos, os princípios éticos, políticos e estéticos são também aprendidos e garantidos através das relações entre adultos/adultas; entre adultos/adultas e crianças; e entre crianças.

As crianças também aprendem ao observar as relações entre as/os adultas/adultos, assim como os/as adultas/adultos podem aprender, a partir das relações com a escola, a se relacionar entre si e com as crianças. Assim, o próprio

espaço relacional (escola) que, como exposto nesta dissertação, deve ser intencionalmente construído pelos profissionais da educação, é um ambiente educador para todas as famílias (pais, mães ou responsáveis e crianças) como também para os e as demais da comunidade escolar (funcionários e comunidade local).

A escola, ao estabelecer uma verdadeira relação com mães, pais ou responsáveis com foco no principal objetivo de ofertar desenvolvimento e aprendizagem aos bebês e crianças, pode também contribuir com a continuidade da vivência dos referidos princípios em casa. O que é fundamental, pois a educação é global (Libâneo, 2018) para os bebês e crianças. Assim a educação desses/dessas é um processo contínuo que predominantemente acontece na escola e na família.

O currículo da Educação Infantil promove experiências significativas a partir de brincadeiras e interações, favorecendo a interligação dos conhecimentos prévios da criança com conhecimentos construídos culturalmente, como informa o artigo 3º das DCNEIS (2009). Esses conhecimentos prévios da criança advêm de toda ação-reflexão-ação que uma criança faz nas relações que estabelece dentro e fora da escola, inclusas suas principais referências: pai, mãe e responsável. Então, para compreender e dar suporte ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, é necessário conhecer o contexto psico-histórico-social de cada criança. Entretanto, para que isso seja de fato possível, faz-se necessário uma escuta atenta e ativa das crianças e suas famílias.

O parecer CNE/CEB Nº 20/2009 deixa muito evidente a importância das relações escolas e famílias na Educação Infantil, pois reservou a subseção 8, denominada: “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil” (p. 92). Porém, há uma inadequação do subtítulo que se refere à parceria, onde deveria ser relação, visto que no dicionário Rocha (2005), parceria é conceituada como: “ato ou efeito de associar-se com outra pessoa ou entidade para realizar algo em conjunto”. Com isso, compreende-se que nas relações há momentos de parceria, para se realizar algo em conjunto, mas as ‘relações’ são bem mais abrangentes, como visto anteriormente.

Apesar da referida subseção se referir apenas a ‘parceria’ e em nenhum momento a ‘relações’, importa mencionar que o seu texto conduz ao estabelecimento de relações, assim como a maioria das demais subseções também, em alguns pontos,

orientam nesse sentido. Salienta-se que o parecer das DCNEIs (2009) discute sobre pontos importantes que a escola deve considerar ao se relacionar com as famílias.

Entretanto, a resolução das DCNEIS (2009) não trata tudo que está no parecer, cita família apenas em três incisos de três artigos. No inciso II do artigo 7º discutido acima, no III do parágrafo 2º do artigo 8º e no inciso IV do artigo 10º.

O inciso III do parágrafo 2º do artigo 8º se refere à escola indígena, que deve “dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade”. Destaca a importância de se ofertar uma educação às crianças indígenas levando em consideração sua cultura, deixando muito claro que a escola precisa conhecer a educação ofertada pela família para dar a continuidade aos aspectos que a caracterizam, além de conhecer práticas culturais da comunidade. Compreende-se a importância desse destaque para a educação indígena a fim de garantir a continuidade da tradição desse povo. De fato, ao se refletir sobre esse inciso, pode-se afirmar que ele poderia ser aplicado a todas as escolas e poderia estar expresso nessa resolução da seguinte forma: dar continuidade à educação oferecida na família e estimular a comunidade local a construir práticas socioculturais de educação e cuidado com os bebês e crianças.

Com isso, para que a escola complemente a educação da família, precisa-se abrir à possibilidade de conhecer e reconhecer essa educação, assim como, para articular práticas socioculturais da comunidade. Além disso, observa-se que as comunidades locais, devem ser estimuladas a aprender com as práticas indígenas, no que se refere ao envolvimento com a educação e cuidado das crianças. Tem-se como base para esse argumento o artigo 205 da CF (1988), que orienta que a educação das crianças deve ter a colaboração da sociedade também. Com o referido inciso III, do parágrafo 2º do artigo 8º, fica claro que nas comunidades indígenas, esse envolvimento da comunidade, já é uma prática consolidada e cabe à escola apenas se articular com isso. E isso pode ser uma forma também de garantir o direito de participação da criança nos espaços sociais e políticos (Qvortrup, 1991), como discutido na seção 2 dessa dissertação. Por fim a Resolução das DCNEIS cita as famílias em apenas um inciso do artigo 10º descrito abaixo:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Embora todo o artigo 10º, direta ou indiretamente, envolva as famílias, apenas o inciso IV as citam. Nele está escrito que a escola deve produzir documentação para as famílias a fim de que elas possam “[...] conhecer o trabalho da instituição junto às crianças [...]”. Não fica claro a qual documentação as DCNEIS se referem, podendo ser o PPP, ou os próprios registros que o inciso II se refere nesse mesmo artigo. O que deveria ficar explícito é uma orientação para que essas documentações promovam o envolvimento das famílias a partir de uma relação construída. Assim, aponta-se outra falha do referido inciso que cita documentação para apenas conhecimento das famílias, porém não se trata apenas de conhecer e sim participar, no sentido do conceito do dicionário Larousse (2005), discutido na seção 3.2 desta dissertação.

Quanto aos registros de que tratam o inciso II, exceto os relatórios que devem ser discutidos em plantões pedagógicos individuais, os demais registros devem estar expostos, acessíveis, para as famílias e crianças para acompanhamento diário. Para tal, as famílias devem ser estimuladas pelos profissionais da educação a observar junto com as crianças tais registros, levando-as a compreendê-los. Assim, não se trata apenas de conhecer o trabalho da instituição, mas em participar, acompanhar e intervir, através de uma relação construída, no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos e/ou filhas. Salienta-se que esses documentos são apenas um dos instrumentos que podem favorecer a construção e fortalecimento das relações escolas e famílias.

O parecer CNE/CEB, nº 20/2009, da Resolução das DCNEIs (2009), destaca vários aspectos significativos que orientam as instituições de Educação Infantil ao estabelecimento da relação com as famílias como, por exemplo, ao valorizar “espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a

valorização das diferentes formas em que elas se organizam” (Brasil, 2009, p. 92). Entretanto, tais orientações não aparecem na resolução das DCNEIS (2009), deixando um vácuo no entendimento do motivo do parecer não indicara expansão da legislação das DCNEIs para a garantia do cumprimento de todos os aspectos nela discutidos, visto que o documento mandatário é resolução das DCNEIs.

3.5 Escolas e famílias na Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil – 2017 – BNCC (2017)

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCCEI (2017), sendo um documento mandatário de toda a Educação Infantil nacional, que norteia a elaboração dos currículos e dos PPPs das escolas, é um grande marco legal para a Educação Infantil brasileira. Sua construção contou com um grupo de especialistas com um grande arcabouço teórico da abordagem Reggio Emília, e com participação de muitos docentes das Redes Municipais de Ensino.

Barbosa e Fernandes (2018, p. 117) afirmam que incluir a Educação Infantil na BNCC-2017 “não foi apenas para cumprir a exigência legal historicamente acordada, mas uma escolha, ético-política, para garantir no texto a articulação da etapa e o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs”. A BNCC-2017 da Educação Infantil é, atualmente, um grande marco legal de caráter mandatário, pautada a partir das DCNEIs (2009).

A BNCCEI (2017) reitera os princípios das DCNEIs (2009) e os atrelam a 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conhecer-se, conviver, expressar, explorar, brincar e participar. Direitos que devem ser garantidos nas experiências vivenciadas pelos bebês e crianças na Educação Infantil. Para garantir a vivência dessas experiências, esse documento pauta 5 campos de experiências, visto que:

Como as DCNEIs consideram que toda a construção curricular com bebês e crianças pequenas tem como base a experiência no contexto da comunidade, que as crianças aprendem a conhecer e a conhecer-se a partir sua experiência histórica, das perguntas que se colocam para compreender o mundo e das respostas que elaboram, na relação com os adultos e com outras crianças, a organização proposta foi aquela que compreende o conhecimento como campo de experiência. (Barbosa; Fernandes, 2018, p.121).

Os campos de experiências –‘o eu, o outro e o nós’; ‘corpo gestos e movimentos’; ‘escuta, fala, pensamento e imaginação’; ‘traços, sons, cores e formas’ e ‘espaços, tempos, relações e transformações’ - estão diretamente relacionados com

todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Além dos direitos e dos campos de experiências, a base expressa os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos.

Neste trabalho não se pretende aprofundar a discussão sobre todos os aspectos da BNCCEI (2017), mas como ela expressa a relação família e escola. Assim, a BNCC (2017) logo no início, ao dissertar sobre a Educação Infantil no contexto da Educação básica, afirma que “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (p. 36). Aqui, a BNCCEI (2017) chama a atenção para a delicadeza que é essa etapa que representa a porta de entrada do ser na vida escolar, um processo de transição dos bebês e crianças de casa para escola. Entretanto, não foi prudente utilizar a expressão “[...] separação de seus vínculos afetivos familiares”, pois vínculos afetivos não têm como ser separados, não deixam de existir apenas pela ausência física dos familiares. E, por isso mesmo, que não há como dissociar a educação dos bebês e crianças. Assim, as escolas e famílias precisam se relacionar para que os bebês e crianças que são afetados por esses vínculos, tanto na família quanto na escola, experienciem as infâncias de forma coerente. Contudo, compreende-se que, ao falar em separação de vínculos, a BNCCEI (2017) quis dizer que o bebê ou a criança experienciam, com a entrada na escola, o fato de estarem, pela primeira vez, em muitos casos, distante de seus familiares. A BNCCEI (2017), com muita pertinência, orienta:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (p. 36-37).

Com isso, a BNCC (2017) estabelece que é de fundamental importância a relação escola para a garantia da complementação da educação dos bebês e crianças na família e na escola, visto que os bebês e crianças têm direito de:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCCEI, 2017, p. 38).

Embora tenha sido expressa essa complementação apenas na ementa desse direito de aprendizagem e desenvolvimento, salienta-se que os demais direitos precisam também ser considerados. Assim como todos os campos de experiências podem ser pensados nessa perspectiva. Embora a BNCCEI (2017) só se refira à família diretamente em dois campos de experiências: *o eu, o outro e o nós* e *escuta, fala, pensamento e imaginação*, como descritos a seguir:

O eu, o outro e o nós – [...] É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais [...] (p. 40).

Escuta, fala, pensamento e imaginação – [...] Desde o nascimento, as Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores [...] (p. 42).

Diante disso, constata-se que, embora a BNCCEI (2017) expresse a importância da relação escola e família, todavia, ainda deixa muitas lacunas de como essa relação pode se efetivar na prática das escolas. Espera-se que essas lacunas sejam preenchidas pela reflexão conjunta de toda a comunidade escolar nas escolas, nas construções e reconstruções dos PPP, nas formações continuadas ofertadas nas redes municipais e na formação inicial no curso de pedagogia nas universidades.

É significativo destacar que, além da construção da BNCCEI (2017) com participação de muitos educadores das escolas, garantiu-se também encontros de elaboração de currículo estadual, em 2018, organizados junto às Redes Estadual de

Ensino, com docentes das Redes Municipais de Ensino, como também, formações continuadas.

Assim como, em 2019, o Ministério de Educação - MEC orientou a reelaboração junto com toda a comunidade escolar dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), como se observa no “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC” (Brasil, 2020). Com isso, orientou-se que os profissionais da Educação, juntamente com as famílias, reelaborassem seus PPPs a partir do vigente documento mandatório BNCC (2017).

Então, pela primeira vez na história da Educação Infantil brasileira, um documento garantiu não apenas uma grande participação no processo de elaboração e formação com professoras/professores como também orientou sua implementação a partir da reelaboração do PPP das escolas, juntamente com as famílias.

Ressalta-se, entretanto, que isso ainda não é suficiente para mudanças substanciais na Educação Infantil brasileira com arraigadas práticas, ora assistencialistas ou preparativas para ensino fundamental. É necessário um longo percurso de formação continuada, dentro e fora da escola, para estudo e implementação da BNCC a partir dos PPPs. Tais mudanças acontecerão se professoras/professores forem oportunizadas/oportunizados diariamente, dentro das escolas, a desenvolverem a práxis educativa, ação-reflexão-ação. Uma práxis que, tenha como principal objetivo desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças, que engaje as famílias nesse processo educacional para que as infâncias sejam experienciadas de forma significativa.

Para a construção dessas relações dos/das educadores/educadoras com famílias, considera-se fundamental: interações diárias na porta da sala de aula na chegada das crianças, além de encontros formativos de cada professora/professor e todas as famílias de sua turma e de plantões pedagógicos individuais com cada família.

Salienta-se, que são ações que remetem diretamente a um plano de gestão de uma gestão democrática que reconhece a importância da construção da relação entre os três principais protagonistas, criança, família e professoras/professores (Malaguzzi, 2018). Uma relação estratégica e periodicamente refletida com todas as/todos os/as profissionais da escola para que adquiram meios hábeis de interação para a construção de uma relação com as famílias com acolhimento, respeito e valorização da diversidade étnica/racial, religiosa, cultural, social e econômica. Uma prática que

também requer ação-reflexão-ação de cada docente individualmente e conjuntamente com suas/seus colegas de profissão.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que orienta a formação inicial da/do pedagoga/pedagogo, compreende a necessidade dessa construção estratégica da relação escola família. Destaca-se que a supracitada Resolução, originada a partir da BNCC (2017), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A qual determina que

O curso superior de Pedagogia divide-se em duas licenciaturas: licenciatura para Educação Infantil e licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São dois cursos distintos, cada qual com duração de 3.200 (três mil e duzentas) horas (p. 2).

Isso representa um enorme avanço para a Educação Infantil brasileira, pois começa a ser pensada enquanto uma licenciatura e não apenas uma disciplina no currículo de pedagogia, como era anteriormente. Isso é um grande avanço, pois, como dito, por muito tempo essa área foi negligenciada nas universidades, com poucas horas dedicadas a ela com a maior parte do currículo voltado para o ensino fundamental.

Na referida Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a relação escola e família enquanto uma competência descrita no IV do § 3º do artigo 4º: “Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. ” Esse documento legal, entre todos vistos nessa dissertação, é o único que prevê que as/os profissionais da educação precisam se colocar nesse lugar de construir esse espaço relacional, que a relação escola e família não é algo dado, mas construído. E por isso, neste trabalho, opta-se por mencionar relação “escola e família” e não como geralmente se chama “família e escola”, por compreender que a construção dessa relação deve partir da escola e não da família, como muitos profissionais esperam.

Importa destacar que, nesta pesquisa, entende-se que os profissionais da educação, pedagogos/pedagogas, são os mais habilitados em pensar em espaços e tempos, planejados com intencionalidade, para a construção dessas relações dentro da escola. Assim, essas relações não acontecem de forma espontânea, são construídas dia a dia em uma escola que preza para que as famílias se sintam

acolhidas para que cada uma perceba que aquele espaço também é delas e que podem contribuir dentro e fora dela para educação de seus/suas filhos/filhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, salienta-se que esse estudo contribui, primeiramente com o argumento que essas relações escolas e famílias devem ser construídas com intencionalidade pela escola. Como também, com a reflexão de diversas facetas que devem ser consideradas nesse processo de construção dessas relações na Educação Infantil brasileira: desde as concepções históricas e socialmente construídas aos principais marcos legais norteadores de políticas públicas.

As concepções de crianças, infâncias, famílias e Educação Infantil dos profissionais da educação nas escolas precisam constantemente de avaliação e autoavaliação, dado que se refletem diretamente na qualidade das relações estabelecidas entre escolas e famílias. As escolas devem estar atentas à evolução das práticas pedagógicas e às novas demandas sociais, promovendo espaços relacionais com as famílias, onde estas se sintam parte do processo educativo. Para que isso aconteça, em toda a Educação Infantil brasileira, os marcos legais dessa etapa educacional necessitam de revisão para que estabeleçam, de forma clara e difusa, diretrizes que orientem políticas públicas que promovam o desenvolvimento de tais relações nas escolas, visto que, como pode ser verificado nas discussões da segunda seção desta dissertação, tais marcos legais ainda não orientam dessa maneira tais relações.

Com isso, conclui-se que os principais problemas relacionados ao processo de construção das relações entre escolas e famílias na Educação Infantil brasileira estão associados à falta de clareza e consistência nas orientações legais, à insuficiência na formação de educadores para a construção dessas relações, à manutenção de concepções ultrapassadas sobre crianças, infâncias e Educação Infantil e à necessidade de mais pesquisas e formação continuada para efetivar a colaboração entre escolas e famílias de forma significativa.

Portanto, tais conclusões respondem provisoriamente ao problema de pesquisa, pois, ainda que ofereça uma análise detalhada dos desafios existentes, elas também indicam a necessidade de pesquisas futuras para aprofundar a compreensão sobre como superar essas limitações e favorecer a construção de relações entre escolas e famílias.

As respostas sugeridas ao problema de pesquisa apontam que, além da revisão e ampliação das políticas públicas e marcos legais da Educação Infantil, é

urgente repensar e implementar práticas de formação profissional que contemplem as especificidades dessa relação. Isso porque as políticas e os programas de formação docente precisam ter uma abordagem sistemática e contínua, que envolvam não só a formação inicial, mas também a continuada, garantindo que os educadores estejam preparados para lidar com as realidades e desafios das famílias na Educação Infantil.

Dessa forma, este estudo aponta caminhos e desafios nessa construção, com uma perspectiva abrangente, que atenta para os diversos contextos históricos, sociais e legais da Educação Infantil brasileira. Além dessa reflexão macro dos contextos no Brasil, aponta-se para a importância da investigação do contexto de cada escola. Assim, colaborou-se de forma bastante significativa com o desenvolvimento de futuras pesquisas e de políticas públicas no que concerne ao desenvolvimento de relações escolas e famílias na Educação Infantil brasileira.

Desse modo, com esta pesquisa, houve a confirmação do pressuposto que as escolas de Educação Infantil brasileiras ainda são pouco orientadas a construir relações com as famílias. Ao constatar que os principais marcos legais da Educação Infantil brasileira pouco se referem a essas relações. Como também, a própria realidade da maioria das escolas brasileiras com ainda concepções ultrapassadas de criança, infância, Educação, Educação Infantil e famílias, não colabora com a construção das relações com as famílias, como apontamos/as autores/autoras da pesquisa bibliográfica desta dissertação. Essa realidade indica a necessidade de formação que orienta a ação nesse sentido.

Também se destaca que a investigação atingiu seu objetivo geral, ao verificar como é estabelecido o processo de construção das relações escolas e famílias na Educação Infantil brasileira, por meio dos objetivos específicos de: apresentaras concepções que envolvem as relações escolas e famílias na Educação Infantil, assim como a importância dessas relações para as crianças e suas infâncias e identificar como são abordadas as relações escolas e famílias nos principais marcos legais da Educação Infantil Nacional.

Visto que a partir do exame dos principais marcos legais da Educação Infantil identifica-se que o processo de construção das relações escolas e famílias é estabelecido de maneira pouco difusa ainda na Educação Infantil brasileira, não há diretrizes claras para a construção das relações nas escolas e não orientam formação continuada dos profissionais de educação para atuação nesse sentido. Tampouco expressam a compreensão abrangente que essa pesquisa aponta sobre essas

relações e todo o contexto histórico e social que deve ser considerado para a construção dessas na escola.

Apesar dos principais marcos legais expressarem de alguma maneira que a Educação de bebês e crianças é compartilhada pela escola e família, apenas o parecer CNE/CEB Nº 20/2009, da Resolução das DCNEIs (2009) apresenta de forma mais clara sobre relações escolas e famílias. Salienta-se que apenas esse Parecer se refere ao termo 'relação' que, como discutido, é um termo muito mais claro e abrangente que, na prática, possibilita que escolas e famílias colaborem umas com as outras com a educação de bebês e crianças na Educação Infantil. A partir desse parecer, verifica-se que a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as DCNEIs (2009) como marco mandatório, tinha condições de ser mais consistente no sentido da construção das relações escolas e famílias.

Nenhum, dos principais marcos legais, mandatórios, da Educação Infantil brasileira, orientadores de ações para escolas, expressa a responsabilidade da escola de construir dia a dia essas relações assim como de encontros de formação conjunta com as famílias. O parecer supre um pouco, ao menos teoricamente, a lacuna deixada por tais marcos legais, mas infelizmente não é um marco legal mandatório.

Com isso, o processo de construção das relações escolas e famílias, nas escolas brasileiras, possivelmente, ainda acontecem de forma pouco difusa, por falta de formação de professores/professora nesse sentido. Visto que nem mesmo os principais documentos legais orientam com clareza a construção das relações escolas e famílias pelos/as profissionais da educação, considerando seus principais protagonistas: criança, família e professor/a.

Todavia, como discutido nesta pesquisa, a resolução, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que orienta a formação inicial, traz uma perspectiva de mudanças significativas na Educação Infantil do Brasil, visto que pela primeira vez na história essa etapa é priorizada na formação inicial de professoras/professores. E para essa formação aponta a necessidade de que os profissionais da educação precisam construir competências de se relacionar com as famílias.

Aponta-se a partir desse trabalho a necessidade de mais pesquisas que averiguem: como tais competências relacionais com as famílias podem ser construídas não apenas na formação inicial, mas também na formação continuada dos/das professores/professoras nas escolas e como as escolas podem construir espaços relacionais com as famílias. Como também, pesquisas-ação que promovam:

a desconstrução-construção de concepções que implicam nas relações com as famílias e de construção de relações escolas e famílias, onde a escola construa intencionalmente espaços relacionais para todos/todas, como discutida nessa dissertação. Assim como, pesquisas documentais, que deem continuidade a esta, que investiguem outros documentos legais que orientam a Educação Infantil brasileira. Escolheu-se aqui os principais e mandatórios porque são eles que garantem a continuidade das ações do Estado independentemente de governo.

Além da formação inicial, faz-se necessária formação contínua dentro da escola, focada na construção de relações com as famílias, que considere as concepções, discutidas nesse trabalho, de todos/todas da comunidade escolar. Formação que forma em ação, de reflexão-ação-reflexão, de construção de espaços acolhedores para as famílias na escola.

Espaços onde as famílias se sintam co-pertencentes e que possam junto às/aos professoras/professores promover educação e desenvolvimento para seus bebês e suas crianças. Espaços não apenas de informação, mas principalmente de relação e formação com as famílias no dia a dia da escola, não apenas em encontros marcados.

Assim, pretende-se que essa pesquisa contribua para o estabelecimento das relações escolas e famílias no Brasil, e que as políticas públicas e as futuras pesquisas atentem para a fundamental importância, aqui demonstrada, das concepções que os/as profissionais da educação têm de família, criança, infância, Educação Infantil e gestão escolar para a construção dessas relações. Como também, possa também colaborar para uma possível revisão e ampliação dos principais marcos legais da Educação Infantil brasileira, para que estabeleçam diretrizes claras para a construção das relações com as famílias pela escola. Que tais diretrizes sejam antes discutidas e aprovadas pelas diversas comunidades escolares representadas nos conselhos e fóruns escolares.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A Pesquisa com crianças e infâncias e a Sociologia da Infância. **Sociologia da Infância**. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de; Finco, Daniela. Sociologia da Infância no Brasil. Editora Autores Associados, Edição do Kindle, São Paulo, 2020.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção**. Educação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. DOI: 10.5902/198464441602. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1602>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias** (Portuguese Edition). EduFScar. Edição do Kindle. 2ª ed. Documento eletrônico. -- São Carlos: EduFScar, 2022.

ABRANTES, Pedro. **Sociologia e ciências da educação: a distância entre nós**. 2004.

AGUIAR, Leda Maria Justino de. **Família e escola, educação e aprendizagem e formação cidadã: o caso do centro de Educação Infantil Figueiras Lima – Unidade II, Fortaleza (CE), 02/21 À 10/2022**. Dissertação. 2022. 94 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação** 2ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2014.

ARAUJO, Maria Fátima. **Família, modernização capitalista e democracia: retomando alguns marcos do antigo debate sobre as transformações da família no Brasil**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 180–198, 2011. DOI: 10.5965/2175180303012011180. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180303012011180>. Acesso em: 27 de março de 2024.

ARIÉS, Philippe: **História social da criança e da família**, Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Beatriz Susana. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada**. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020. Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558>. Acesso em: 30 de Out. de 2023.

BASTOS, Maria Helena Vieira. O Jardim de Crianças: O Pioneirismo do Dr. Bezerra de Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA, Carlos (Org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 270 p.

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. –**Histoire de l'enfance**. Tome I: De l'Antiquité au XVII^e siècle. Tome II : Du XVIII^e siècle à nos jours. Paris: Seuil, 1998. –

480 p. et 522 p.:ill. (L'Univershistorique). Disponível em: <https://doi.org/10.4000/histoire-education.849>. Acesso em: 14 de fev. 2024.

BIBLIOTECA PROFESSOR PAULO DE CARVALHO MATTOS. **Tipos de Revisão de Literatura**. UNESP, Botucatu, 2005. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel de Monitoramento do PNE de 2024**, Brasília, DF : Inep, 2014. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojYTQ1MmJjNWMTOTk1ZS00NmMxLTk5OGQtYjRlMTI4OWI5YWM4IiwidCI6IjZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Último acesso em 02 de outubro de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF, 2016;

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017;

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Fórum Nacional da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2024** – Documento referência. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 de nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. Brasília: CAPES, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> - !/> Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. (2020). **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC, Ministério da Educação, 2020. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em 20 de julho de 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da**

educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 de Nov. de 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990;

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em: 6 de nov. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: WWW.pfc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acessado em: 6 de nov. de 2023.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 2.896 de 17 de setembro de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, 2019.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular:** orientações para o processo de implementação da BNCC, Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em 20 de julho de 2023.

BUISSON, Ferdinand; DURKHEIM, Émile. INFÂNCIA. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.], n. 19, 1988. DOI: 10.17227/01203916.5163. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5163>. Acesso em: 27 fev. 2024.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele; **Crianças, espaços, relações** [recurso eletrônico]: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução: Patrícia Helena Freitag; revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Sylvia Angelini. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013.

COSTA, Daianny Madalena. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:** uma possibilidade de gestão democrática. Rev. Exitus, Santarém, v. 7, n. 1, p. 200-221, jan. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v7n1/2237-9460-exitus-7-1-200.pdf>

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas.** 2ª ed. Portugal: Leya, 2019.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHAGAS, Diana Cristina das; Amorim, Simone Silveira. **Políticas públicas da educação infantil brasileira no século xx: o olhar da legislação educacional.**

Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98890>>. Acesso em: 23/04/2024.

CHAGAS, Diana Cristina das. **As Representações das Mães sobre o Papel do Contato Corporal no Desenvolvimento do Bebê**. Monografia (Especialização em Intervenções Psicológicas na Infância e Adolescência). Faculdade Paula Frassinetti do Recife. Recife, Pernambuco, 2008.

CHAGAS, Diana Cristina das; CHAGAS, Cristiane Márcia das; MINARI, Elisangela Ferreira.; AMORIM, Simone Silveira. **Do assistencialismo ao direito legal das crianças**: primeiras aproximações sobre o percurso histórico da educação infantil brasileira (1875-1996). Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC, [S. l.], n. 11, 2023. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/16305>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293–303, maio 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Último acesso em 27 de agosto de 2024.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero Devechi; BISOL, Benedetta. **Ciências da educação**: especificidade epistemológica, objetividade e prática pedagógica. Educação, [S. l.], v. 44, p. e92/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644438219. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38219>. Acesso em: 16 fev. 2024.

DICIONÁRIO LAROUSSE DA LÍNGUA PORTUGUESA MINI/ [coordenação Diego Rodrigues e Fernando Nuno]- 1. Ed –São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

DOURADO, Marília. BEZERRA, Alba. MEYER, Daniele. FERNANDES, André. MONTEIRO, Letícia. **Fios da Infância: Teia da Vida**-Didática para professores em pré-escola. Editora Baobá. Minas Gerais: 2021.

EDWARDS, Carolyn. **Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre. Penso, 2018. Edição do Kindle.

FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2018. Edição do Kindle.

FRABONI, Franco. **A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática**. In: ZABALA, Migueil A. Tradução Beatriz Affonso Neves. Qualidade em Educação Infantil. Editora Artmed, 1998. Reimpressão 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HESSEN, Johhanes. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOSCHARUCK, Jaqueline. **Expectativas de famílias de crianças da pré-escola em relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Dissertação. 2021. 120 f. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.

GARDNER, Howard. Prefácio-Perspectivas Complementares Sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre : Penso, 2018. Edição do Kindle.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. **Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Sociologia**. Tradução: Daniel Vieira. Revisão Técnica: Fernando Coutinho Cotanda. Editora Penso. Edição do Kindle. Porto Alegre, 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e o educador social em projetos sociais. In: VERCELLI, Lígia A. (org). **Educação Não Formal – Campos de Atuação**. 1ª ed. - e-book - Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

HAWKINS, David Comentários -.A história de Malaguzzi, outras histórias. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre :Penso, 2018. Edição do Kindle.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. In: Educação e Sociedade, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out, 2006.

KRAMER, Sônia. Prefácio. IN: ABRAMOWICZ, Anete (Org). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias** (Portuguese Edition). EdUFSCar. Edição do Kindle. 2ª ed. Documento eletrônico. -- São Carlos: EdUFSCar, 2022.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira et alii. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

KUHLMANN JR, Moysés. **O Jardim da Infância e a Educação das Crianças Pobres: Final do Século XIX, Início do Século XX**. IN: MONARCHA, Carlos (Org.)

Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 270p.

LEMES, Monica Figueiredo de Souza. **O Direito à Educação Infantil no Brasil e o Mínimo Existencial**. 2019, 104 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídico-Políticas) – Faculdade de Direito, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/46830>. Acesso em: 11 de nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67–90, 2018. DOI: 10.5216/ia.v16i1/2.55234. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234>. Acesso em: 13 fev. 2024.

LUCIFORA, Cristiane de Assis. **A noção de família para professores de Educação Infantil**. Tese. 2022. 179 F. (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, São Paulo, 2022. Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

LUFT, Lya. **Perdas e ganhos**. 16ª edição. Editora Record, 2003.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário as cem linguagens existem. Lella Gandine. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre : Penso, 2018. Edição do Kindle.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica [Entrevista concedida a] Lella Gandine. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre : Penso, 2018. Edição do Kindle.

MACEDO, Rosa Maria. **A Família Diante das Dificuldades Escolares dos Filhos**. Cap. VI. IN: Vera Barros de Oliveira e Nádia A. Bossa (orgs.). Avaliação Psicopedagógica da Criança de 0 a 3 anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994;

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. (2017). **Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo**. Educação, 42(1), 149–162. <https://doi.org/10.5902/1984644424418>. Acesso em: 03 de dez. 2023.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 237–244, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643333>. Acesso em: 30 maio. 2024.

MELO, Keity Elen da Silva. **Compreensões da prática pedagógica de Educação Infantil na perspectiva das famílias**. Dissertação. 2020. 162 f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MENDES, Élio Braz. Crianças e adolescentes: do tempo da assistência à era dos direitos. IN: **Crianças e adolescentes: do tempo da assistência a era dos direitos**. MIRANDA, Humberto (org.). Recife-PE: Editora Universitária da UFPE, 2010.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Família contemporânea e proteção social: notas sobre o contexto brasileiro. FÁVERO, E. T. (Org.). **Famílias na cena contemporânea: (des) proteção social, (des) igualdades e judicialização**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

MIRANDA, Humberto (org.). **Crianças e adolescentes: do tempo da assistência a era dos direitos**. Recife-PE: Editora Universitária da UFPE, 2010. Disponível em: Prefácio (tjpe.jus.br). Acesso em 24 06 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** – 6ª ed. – São Paulo - Rio Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1999.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa - algumas considerações. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de; Finco, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Editora Autores Associados, Edição do Kindle, São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, Ana Michele Almeida. **O Percurso Histórico da Educação Infantil em Caruaru-Pe**: tramas tecidas, ressignificadas e reconstruídas no período de 1979 a 1996. 2013 (Dissertação de mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. IN: Silva, Pedro. Conferência remota de abertura do evento Relações família-escola: diálogos a partir da Sociologia da Educação: **Dois Décadas de Pesquisa sobre as Relações Famílias e Escolas**. Observatório Sociológico Família e Escola – OSFE. Departamento de Ciências Aplicadas a Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. (<https://www.youtube.com/watch?v=kcepk5PRMXg>), Minas Gerais, 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação família-escola**: novo objeto na sociologia da educação. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 8, n. 14-15, p. 91–103, fev. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas. **Relação família-escola no Brasil**: um estado do conhecimento (1997-2011). Educação: Teoria e Prática, v. 32, n. 65, 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A Categoria "Família" na Pesquisa em Sociologia da Educação**: Notas Preliminares Sobre um Processo de Desenvolvimento. Revista Inter-Legere, [S. l.], v. 1, n. 9, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4410>. Acesso em: 6 out. 2023

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira; VALLE, Ione Ribeiro. **Entrevista com Maria Alice Nogueira: cruzamentos entre sua trajetória e o desenvolvimento da Sociologia da Educação. Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 1–11, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e75077. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/75077>. Acesso em: 11 out. 2023.

OLIVEIRA, M. A. **A Participação da família e da escola na atribuição de cuidar e educar na Educação Infantil no município de Lages-SC**. Dissertação. 2022. 94 f. (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, 2022.

OLIVEIRA, M. O. **Como fazer projetos, relatórios e texto na Educação Básica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, M. O. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes 2010

OLIVEIRA, S. V. C. **Interação escola e família na perspectiva da gestão democrática: compreensões e ações de gestores da Educação Infantil**. Dissertação. 2020. 80 f. (Mestrado em Educação) Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2020.

Oliveira, Zilma de M. R. **Educação Infantil** (Coleção Docência em Formação). Cortez Editora. Edição do Kindle, 2020.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração dos Direitos da Criança de 20 de novembro de 1959**. Disponível em Declaração Universal dos Direitos da Criança - Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente ([mppr.mp.br/https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html](https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html)). Acesso em: 12 de Nov. de 2022.

PARO, V. H. **A utopia da gestão escolar democrática**. Cadernos De Pesquisa, (60), 51–53. São Paulo, 1987. Recuperado de <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/a-utopia-da-gest%C3%83o-escolar-democr%C3%81tica.pdf>. Último acesso em 01 de out. de 2024.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREA, N. M.; RAMOS, G. P. **Construção do Direito da Criança Pequena à Educação No Brasil: História a Partir do Estado**. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e3443082, 2020. DOI: 10.14244/198271993443. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3443>. Acesso em: 25 nov. 2022.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação; UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Currículo de Educação Infantil de Pernambuco**, 2018.

PERNAMBUCO. Módulo V – **Projeto Político Pedagógico**. PROGEPE. Secretaria de Educação de Pernambuco, Recife, 2012e.

PRIORE, Del Mary. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

QVORTRUP, Jens. **Infância e política**. CadPesqui [Internet]. 2010 Dec;40(141):777–92. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006>

QVORTRUP, Jens. (2011). **Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social"**. Pro-posições, 22(1), 199–211. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 20, n. 41, p. 23–42, 2014. DOI: 10.26512/lc.v20i41.4250. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RADAVELLI, S. A. **Concepções de creche: as perspectivas das famílias e dos poderes legalmente instituídos**. Dissertação. 2019. 195 f. (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2019.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Scipione, 2005.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010015742002000100002&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 30dejan de 2023.

RODRIGUES, Luize Chor, e MUANIS, Maria Comes. (2020). **A relação família e escola na educação infantil**. Revista Contemporânea de Educação, 15(33), 73-91. doi: <https://doi.org/10.20500/v15i33.37395>. Último acesso em 30 de maio de 2023.

ROMAN, Arlete Regina; FRIEDLANDER, Maria Romana. REVISÃO INTEGRATIVA DE PESQUISA APLICADA À ENFERMAGEM. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 3, n. 2, 1998. ISSN 2176-9133. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44358/26850>>. Acesso em: 12 jun. 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v3i2.44358>.

RIBEIRO, Ferdinand; DURKHEÍM, Emílio. INFÂNCIA. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.], n. 19, 1988. DOI: 10.17227/01203916.5163. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5163>. Acesso em: 10 out. de 2023.

SANTO FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sánchez (org). **Pesquisa Educacional: quantidade qualidade**. 7ª Ed – São Paulo, Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época V.42).

SANTOS, Eliane Nataline dos; AMORIM, Simone Silveira. **Docência e curadoria: divulgação étnico-racial no Facebook**. E-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1064-1083, jul. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000301064&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2024. Epub 02-Jan-2023. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1064-1083>.

SILVIO DE SOUSA, J.; SILVA, S. T. D.; AMORIM, S. S. . **GESTÃO EDUCATIVA E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], n. 13, 2024. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/16970>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª ed. Florianópolis, 2005. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/175228/7/Texto Base Unidade 04 TCC vp.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/175228/7/Texto%20Base%20Unidade%2004%20TCC%20vp.pdf). Acesso em: 25 jul 2023.

SILVA, S. A. **Representações Sociais de Mães e Pais sobre Educação Infantil**. Dissertação. 2019. 126 f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. CadPesqui [Internet]. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>. Acesso em: 26 de out. 2023.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, TANCREDI; REALI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Visões de professores sobre as famílias de seus alunos**: um estudo na área da Educação Infantil, 2001. (Trabalho apresentado na 24a Reunião Anual da ANPED) Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T0731755403999.doc>. Acesso em 30 de out. de 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ, 2019.

TEIXEIRA, C. B. **Aproximação das famílias a escola de Ed. Infantil**: as contribuições das TIDC. Dissertação. 2021. 135 f. (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário**: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). Cadernos De Pesquisa, (67), 3–16, 2013. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1215>. Acesso em: 12 de nov. de 2022.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. **Educação não formal**: Campos de atuação . Paco e Littera. Edição do Kindle, 2014.