

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC SP

GABRIELA NOVAES

**Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil
de zero a três anos e o trabalho com as famílias**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC SP

GABRIELA NOVAES

**Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil
de zero a três anos e o trabalho com as famílias**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

SÃO PAULO

2018

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Assinatura _____

Data _____

e-mail _____

Ficha Catalográfica

Sistemas de Bibliotecas e Informação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

NOVAES, Gabriela

Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias / Gabriela NOVAES.

São Paulo: [s.n.], 2018.

136 p. il ; 11 cm

Orientadora Prof.^a Dr.^a Marli Eliza Dalmazo Afonso de ANDRÉ.

Dissertação (Mestrado em Educação - Formação de Formadores - - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, 2018.

1. Formação de professores
2. Educação Infantil
3. Educação Pública
4. Famílias

BANCA EXAMINADORA

“Sentado na varanda, eu gostava de fazer essa brincadeira de primeiro olhar as nuvens brancas a dançarem no céu empurradas pelo vento, na escola sempre ensinaram que o vento é invisível, e até é, mas, sem querer parecer maluco tipo o EspumaDoMar, às vezes eu acho que, pelo modo de as nuvens voarem, quase fica possível ver de onde vem o vento e sobretudo para onde ele quer ir. O vento não deve gostar de andar sozinho, se repararem bem, porque sempre quer levantar poeira, dobrar as árvores, soprar as folhas e arrastar as nuvens para longe. O vento deve ter uma casa no tão-longe e está sempre a tentar levar as nuvens para a casa dele, mas isso é uma coisa que eu penso sozinho sem contar a ninguém, porque outras crianças podem me chamar de chanfru e os mais-velhos podem querer me dar remédios para ver se fico bom da cabeça.”

Ondjaki



Dedico este trabalho à minha família e aos professores que assumem a tarefa de tornar visível o invisível, concretizando o trabalho de qualidade na educação da primeira infância.

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe, Maria Aparecida Fernandes Novaes, por ter me contagiado com seu amor pela literatura e despertado o gosto pelo estudo do tema. Foi ela minha primeira companheira de cursos e palestras. Enquanto meu pai expunha seus livros em muitas “Bienais do Livro”, nós éramos cúmplices nas formações sobre o leitor iniciante, quando ainda era tão rara a abordagem da temática. Com ela descobri que aprender é divertido.

Ao meu pai, Gabriel Álvaro Novaes (*in memoriam*), este trabalho tem muito dele que, em seus últimos dias neste plano terreno, perguntou se eu fora aprovada na seleção para o mestrado da PUC. Tenho certeza de que ele esteve ao meu lado em muitos momentos da aparente solidão da escrita, ajudando-me a encontrar as palavras e a abrir os livros em páginas certeiras.

A minha irmã Fabíola, companheira de infância de muitas brincadeiras de faz de conta, aquela que tomou leite com terra pensando ser achocolatado, e ao meu irmão João Gabriel, o médico da família, fãs incondicionais e companheiros de sempre.

Aos amores da minha vida, meus filhos Erico e Raul. Obrigada pela compreensão, por vibrarem comigo a cada conquista, por possibilitarem a redescoberta das coisas que já vivi.

Ao José Alípio Assumpção, meu marido e companheiro, por testemunhar essa construção e cuidar de nossos filhos com tanto carinho, por compartilhar comigo a missão de educar meninos, contribuindo para a equidade de gênero e dividindo a responsabilidade social para um mundo mais justo. Esse mestrado foi exemplo concreto de que esse mundo é possível, apesar dos percalços e estranhamentos do processo.

A minha orientadora Marli André, pelo olhar cuidadoso, por suas intervenções pertinentes e por ter mostrado que uma prática realizada poderia constituir meu tema de pesquisa.

Às professoras Emília Cipriano e Marina Célia Moraes Dias, que participaram da banca de qualificação. Duas educadoras muito especiais que

contribuíram para enriquecer a dissertação com observações importantes e delicadeza nas intervenções.

Às professoras que participaram dos grupos em horários coletivos de estudos, pelo aprendizado mútuo, por todas as oportunidades que ajudaram a construir minha trajetória de coordenadora pedagógica na Educação Infantil.

À Prefeitura de São Paulo que, em 2016, investiu na formação dos coordenadores pedagógicos, concedendo bolsa de estudos aos profissionais que fizeram parte da Turma 5 do Mestrado Profissional.

Ao Humberto, pela competência, envolvimento e torcida.

À querida Rosangela Soares, amiga especial, que tanto contribuiu com incentivos e ajuda efetiva no início e final desta trajetória.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional que assumiram a árdua tarefa da pesquisa, buscando conciliar a função de gestores e estudantes, especialmente aqueles que compartilharam de perto essa empreitada: Daniela Palma Coelho, Daiane Moraes, Letícia Arakaki, Mônica Valadão, Mariana Panizza, Morena Limaverde, Priscila Arce, Priscila Arantes, Rosimeire Cardoso, Sandra Toquetão e Thiago Terres.

Obrigada!

Gabriela Novaes

RESUMO

NOVAES, Gabriela. **Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias.** 2018. 136f. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

O trabalho com as famílias de bebês e crianças atendidos em unidades escolares de educação infantil tem se mostrado conflituoso em alguns aspectos, devido à presença de crenças e julgamentos que emergem dessa relação por ambos os lados. Após quinze anos da transição dos Centros de Educação Infantil – CEIs da prefeitura do município de São Paulo da Secretaria de Assistência Social – SAS para a Secretaria Municipal de Educação – SME, podemos identificar unidades da rede que apresentam um trabalho considerado de qualidade no atendimento à primeiríssima infância em instituições de educação infantil. A presente pesquisa teve como objetivo, investigar um Centro de Educação Infantil municipal inaugurado em pleno processo de transição entre as Secretarias, cujo trabalho com as famílias apresenta uma trajetória reconhecida em sua região e entre os educadores que acompanham seu percurso. Dessa forma, a problemática deste estudo emerge do questionamento: como a relação escola e família é concebida pelos pais, responsáveis e familiares de bebês e crianças de um Centro de Educação Infantil e nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo. O referencial teórico buscou identificar pesquisas realizadas com os temas da relação família e escola em instituições educativas que atendem bebês e crianças pequenas e a diversidade de possibilidades para a construção de um trabalho participativo e responsável entre as duas instâncias. A pesquisa de cunho qualitativo utilizou como procedimentos metodológicos: observação, entrevistas, análise de questionários formulados por professores de educação infantil durante os horários de formação em contexto, consulta aos registros da unidade educativa, análise de documentos e publicações oficiais da Secretaria Municipal de Educação relacionadas à educação infantil e a relação da escola com as famílias. Diante da análise dos dados coletados à luz dos referenciais teóricos utilizados, pode-se concluir que o trabalho de qualidade com as famílias e responsáveis de crianças que frequentam a instituição educativa resulta de um conjunto de práticas construídas gradativamente a partir de um trabalho reflexivo de avaliação, retomada de ações significativas e diálogo constante entre gestores, docentes, equipe de apoio à educação e familiares, e da observação das necessidades e interesses de bebês e crianças.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Famílias. Avaliação. Formação de professores.

ABSTRACT

NOVAES, Gabriela. **Building bonds and sharing experiences: childhood education with kids from zero to three years old and their families.** 2018. 136f. Final paper (Masters Degree) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Working with families from babies and children assisted by the child education school units have proven confrontational in many aspects, due to the presence of many beliefs and judgements that emerged from this relationship from both sides. After fifteen years after the transition from the Child Education Centers – CEC of São Paulo from the Secretariat of Social Assistance – SSA to the Municipal Secretariat of Education – MSE, we can identify units that are showing a quality result regarding the early childhood attendance. This research has the purpose of investigate one Child Education Center opened exactly during this transition period between the two secretariats, whose work with families is recognized in its region and among educators. Therefore, the issue from this study emerge from the questioning: how the relationship among school and family is conceived by parents, relatives and legal representatives from babies and children from a Child Education Center and what is written in the official documents of the Municipal Secretariat of Education from São Paulo.

The theoretical reference sought to identify researches carried out with the themes of the family and school relationship in educational institutions that care for infants and young children and the diversity of possibilities for the construction of a participatory and responsible work between the two instances. The qualitative research used as methodological procedures: observation, interviews, analysis of questionnaires formulated by nursery teachers during the training hours in context, consultation of the records of the educational unit, analysis of official documents and publications of the Municipal Education Department related to children education and the school's relationship with families. Given the analysis of the data collected in light of the theoretical references used, it can be concluded that the quality work with the families and caregivers of children attending the educational institution results from a set of practices built gradually from a reflexive evaluation work, resumption of significant actions and constant dialogue between managers, teachers, education and family support staff, and observation of their needs and interests of infants and children.

Keywords: Early Childhood Education. Families. Evaluation. Teacher training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Caminhos para chegar ao problema de pesquisa.....	14
1.2 Compartilhando saberes e o gosto pelo conhecimento.....	18
1.3 Como me tornei profissional da educação.....	20
1.4 Da experiência profissional à pesquisa acadêmica.....	28
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	37
2.1 Estudos Correlacionados.....	37
2.2 Educação Infantil, um direito da criança.....	41
2.3 Escola e família: relação complementar.....	43
2.4 Instituição de Educação Infantil para a primeira infância e família.....	46
2.5 Educação infantil pública e família.....	52
3 AS PUBLICAÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM O TEMA FAMÍLIA E ESCOLA.....	58
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	75
4.1 Caracterização da Escola Campo e dos participantes.....	75
4.2 Procedimentos de coleta de dados.....	81
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	83
5.1 Reunião de pais.....	83
5.2 Mostra Cultural.....	86
5.3 Projeto Biblioteca Circulante.....	88
5.4 Projeto Nossos Bonecos de Pano.....	91
5.5 Facebook do CEI Interação.....	93
5.6 Acerca dos questionários enviados às famílias.....	98
5.7 O que descobrimos com as respostas das famílias.....	99
5.7.1 CEI: espaço seguro para bebês e crianças.....	100
5.7.2 O trabalho realizado e as expectativas das famílias.....	103
5.7.3 Quando a criança começa a relatar o que acontece no CEI: as vozes infantis e a escuta atenta.....	105
5.7.4 Redes sociais e a integração CEI-família.....	107
5.7.5 Função do professor da pequena infância.....	108

5.7.6 Centro de Educação Infantil e famílias: responsabilidade compartilhada.....	111
5.7.7 Qualidade da educação infantil pública: uma surpresa?.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	129

1 INTRODUÇÃO

1.1 Caminhos para chegar ao problema de pesquisa

A feiura dos cabelos cortados me fez mal. Não sei que noção prematura de sordidez dos nossos atos, ou exatamente, da vida, me veio nessa experiência da minha primeira infância. O que não pude esquecer, e é minha recordação mais antiga, foi, dentre as brincadeiras que faziam comigo para me desemburrar da tristeza em que ficara por terem cortado os cabelos, alguém, não sei mais quem, uma voz masculina: 'Você ficou um homem assim!' Ora, eu tinha três anos, fui tomado de pavor. Veio um medo lancinante de já ter ficado homem naquele tamanhinho, um medo medonho, e recomecei a chorar.

Mário de Andrade

Enquanto muitos jovens têm dúvidas sobre a escolha da profissão, identifiquei muito cedo meu interesse em trabalhar com a área de educação. Meus pais eram professores e cresci neste ambiente de escola, faculdade, livros.... Uma recordação muito intrigante da minha infância envolve uma festa junina. Havia uma quermesse da igreja católica do bairro em que eu morava e minha mãe permitia que eu e minha irmã fôssemos sozinhas no início da festa, ao entardecer. Eu ficava animada porque nesse horário, as prendas eram melhores e tinha mais opção de escolha. Após brincar na barraca da pescaria, escolhi um livro didático e fiquei maravilhada com o poema "Cachorrinha", de Vinícius de Moraes. Apesar de ter muitos livros de literatura infantil e infanto juvenil em minha casa, eu adorava folhear os livros didáticos. Gostava da mistura de gêneros, embora não tivesse consciência das diferenças entre os vários tipos de textos. Os livros eram coloridos, traziam histórias em quadrinhos, poemas, contos, cruzadinhas, parlendas entre outros.

Como meus pais eram professores de Língua Portuguesa, recebiam vários exemplares das editoras e guardavam numa estante no fundo da minha casa. Eu pesquisava, lia, fazia descobertas, sempre sozinha em meus momentos de ócio. Meu pai era escritor de peças de teatro e de livros de literatura infanto juvenil e o ambiente da literatura povoava meu cotidiano naturalmente. Ele escrevia e depois lia para mim com uma entonação que até hoje posso ouvir em minhas recordações. Minha família era composta por ele, minha mãe e meus dois irmãos mais novos, mas eu era a filha que mais gostava de ler e isso me aproximava demais de meu pai. Também apreciava desenhar e

meu pai comprava tintas e canetinhas hidrocor de diferentes marcas, estimulando minhas produções gráficas e plásticas. Ao concluir meus desenhos, mostrava para ele. O interessante é que ele não restringia seus comentários às falas tão usuais ao dar devolutivas aos desenhos das crianças, tais como “Legal”, “Bonito”, “Colorido”, entre outros, mas ele comentava sobre minha escolha de cores para compor o desenho, sugeria sinais gráficos para dar impressão de movimento, mostrava semelhanças e diferenças nos traçados dos meus outros desenhos, tecendo elogios.

Quando eu tinha cinco anos, meu pai selecionou alguns desenhos meus para fazer parte do livro de sua autoria *O menino dos lábios grandes*. Lembro até hoje o dia em que os livros chegaram a minha casa... aquela montanha de livros amarelos que traziam meus desenhos e meu nome como ilustradora. Ter um pai escritor e professor fez uma enorme diferença na forma em que me relacionava com os livros em minha infância e como concebo atualmente a aprendizagem das crianças pequenas. Este ambiente letrado e um vínculo construído entre livros, afeto e conhecimento tornou o convívio com a leitura e a escrita parte da minha identidade.

Sabemos que cantar, relacionar-se com bebês, adultos e crianças, contar histórias, ter contato com letras e números, cuidar de si, construir autonomia, ouvir histórias, relatar fatos do cotidiano, brincar e desenhar, são práticas sociais. Em algumas famílias, determinadas experiências são proporcionadas aos bebês e crianças com maior regularidade. Em outras, no entanto, são tidas como de pouca ou nenhuma importância. Quando determinadas vivências acontecem tanto na família como na escola, as crianças são motivadas por duas instâncias igualmente importantes para seu desenvolvimento e segurança. A escola de educação infantil pode auxiliar as famílias a reconhecer que experiências desta natureza são promotoras de desenvolvimento e devem ser estimuladas na primeira infância.

Maurice Sendak, autor do clássico ***“Onde vivem os monstros”***, compartilhou suas memórias de infância destacando a afetividade que emergia nos momentos de leitura em família. Neste relato é possível depreender o quanto práticas sociais que mais tarde vinculam-se às experiências ditas escolares,

quando trazidas para o contexto familiar, contribuem de forma singular no processo de construção da identidade e constituição do sujeito.

Quando meu pai lia para mim, eu me encostava sobre ele e me tornava parte de seu peito e de seus braços. Eu acredito que as crianças que são abraçadas e sentam no colo de seus familiares – sendo deliciosamente acariciadas – sempre associarão a leitura com os corpos dos seus pais, com o cheiro deles. E isso os tornará leitores para sempre. Porque esse perfume e essa ligação duram a vida inteira. (SENDAK)

Articulando minha experiência de criança de cinco anos, cujas produções gráficas e plásticas eram valorizadas pela família, que não apenas provia o material necessário para exploração como ainda acompanhava o processo, posso afirmar que garantir acesso de todas as crianças a essas experiências, independentemente do nível de instrução ou sócio econômico de suas famílias, é nosso dever e um ato político de compromisso com a primeira infância.

Quando a criança desenha, ela não apenas registra um ato motor em um suporte que pode ser um papel, uma parede, lousa ou outro material, mas também compartilha suas percepções de mundo, envolve-se no ato criativo, pensa, planeja, elabora, avalia, socializa e relata. Entre as práticas pedagógicas frequentes nas instituições de educação infantil, o desenhar ocupa lugar de destaque. Para Oliveira (2012):

À medida que as crianças passam a reconhecer suas marcas, o olhar interage mais intencionalmente com o gesto, e a busca passa a ser pela representação. Ainda assim, a criança não desenha um objeto em si, mas sim o que ela sabe sobre esse objeto, o que lhe parece a principal característica. Ela desenha não o que vê, mas sim o que imagina da coisa. Aos cinco anos, é comum que o desenho seja regulado pela narrativa da criança. Muitas vezes, elas explicam o que elas veem no mundo. (OLIVEIRA, 2012, p. 269)

Temos a seguir um desenho feito por mim aos cinco anos de idade. Meu pai o incluiu no livro de sua autoria, pois disse que eu havia desenhado uma das protagonistas da história. Ao encontrá-lo entre suas páginas, lembro de ter questionado o fato de um desenho que representava a minha mãe ter sido colocado por engano. Na ilustração, vemos minha mãe lavando meu cobertor de urso em frente ao tanque de lavar roupas. Ao mesmo tempo, observamos que a cabeça está virada para trás – mãe têm olhos por todos os lados - e no

balãozinho da fala, recurso gráfico utilizado nas histórias em quadrinhos, podemos notar que ela chama minha tia: Glória!

Sabendo que o desenho infantil conta uma história, posso inferir que esta imagem revela os valores e costumes de um contexto vivido. Início da década de 80; embora muitas mulheres já estivessem trabalhando fora de casa, como era o caso de minha mãe, o serviço doméstico era tido como obrigação feminina. As hipóteses de escrita, conhecidas pelos professores atualmente, também eram formuladas pelas crianças daquela década, no entanto, os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, realizados pelas professoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ainda não eram divulgados no Brasil. As vogais correspondentes aos sons da palavra grafada evidenciando que aquela escrita tinha características de uma criança que apresentava hipótese silábica com valor sonoro, registraram meu percurso em relação à alfabetização em 1982.



La familia y la escuela tienen por lo tanto, una responsabilidad a compartir: unir esfuerzos para desarrollar y aplicar acciones en beneficio de los más pequeños por lo que en esa responsabilidad compartida cuando hable de lectura en primera infancia haré referencia a todos los adultos que tienen a su cargo el cuidado de algún menor (padres, agentes educativos, educadoras etc) (MARTÍNEZ, 2014. p.108)

1.2. Compartilhando saberes e o gosto pelo conhecimento...

Para mim, não bastava ter os livros, ler e me emocionar por meio das inúmeras leituras. Eu queria que outras crianças tivessem a experiência que me era proporcionada por minha família. Dessa forma, organizei os exemplares de livros e inventei uma biblioteca. Criei uma legenda para identificá-los e emprestava para meus colegas do bairro. Eu poderia viver essas emoções solitariamente, mas eu queria contagiar meus amigos com esse prazer, convidá-los a ler e depois comentar comigo suas impressões.

Algumas crianças de meu círculo de amizades tinham pais leitores que valorizavam a cultura escrita e estimulavam esta interação. No entanto, outras crianças não vivenciavam com suas famílias momentos como esses e talvez seus pais nem mesmo tenham ficado sabendo desta experiência.

Atualmente, valorizamos o contato das crianças com livros desde a primeira infância e estimulamos a formação do leitor proficiente que saiba localizar informações nos textos, fazer inferências, ler nas entrelinhas e compartilhar suas impressões sobre o texto lido. Apesar desta prática de organização de uma biblioteca, empréstimo de livros e socialização sobre o conteúdo do livro fazer parte da educação formal, neste caso, foi vivenciada como uma brincadeira de criança, com todo compromisso e, ao mesmo tempo, leveza que as brincadeiras infantis costumam ter.

Dispomos atualmente de inúmeras evidências empíricas sobre os efeitos positivos da leitura literária, desde a mais tenra idade, no desenvolvimento infantil, bem como nas aprendizagens iniciais relacionadas à leitura e à escrita. Tanto no âmbito do lar como da escola tem-se observado que as crianças que têm a oportunidade de ouvir leituras e de participar em conversas sobre os textos lidos desenvolvem repertórios linguísticos mais extensos e variados, apropriam-se das características próprias da linguagem escrita e desenvolvem conceitos sobre o escrito, entre outros (MORROW e GAMBRELL, 2000)

Tomada por estas reflexões, pergunto: será que os profissionais que atuam nas escolas de educação infantil reconhecem as aprendizagens que ocorrem em outros espaços além da escola? Na primeira infância, as crianças utilizam diversos modos de comunicação, mas nem sempre são compreendidas

pelos adultos porque estão em processo de aquisição da linguagem e ainda não apresentam a fala convencional. Por meio de gestos, expressões, desenhos, choros, as crianças comunicam desejos, sentimentos e vivências e a linguagem torna-se mais facilmente compreendida pelos adultos quando mais tarde, os pequenos conseguem estabelecer comunicação por meio da fala. Professores e responsáveis pelas crianças buscam ouvir o que elas estão querendo comunicar utilizando diferentes linguagens e juntos, podem aprender mais sobre seus interesses e necessidades.

Uma comunicação mais efetiva entre a equipe escolar e os familiares pode contribuir para enriquecer as diferentes aprendizagens das crianças. A família precisa conhecer a rotina da criança na instituição escolar, compartilhar impressões sobre o currículo que está sendo desenvolvido, as concepções sobre a criança e as aprendizagens explicitadas no Projeto Político Pedagógico da escola, mas os professores também aprendem nesta relação de partilha entre os saberes vivenciados pela criança em casa e na escola. Ao conhecer as famílias das crianças, a equipe educativa pode compreender demandas comuns das crianças de seu grupo. O diálogo pode ser estabelecido de diferentes formas e a partir deste encontro, questões que estavam implícitas vêm à tona, possibilitando compreensão e parceria para os envolvidos. Como afirma Oliveira (2014), este processo de abertura e apreensão da realidade dos bebês e crianças é primordial, pois a equipe educativa abandona o terreno das suposições e incertezas para conhecer os diferentes contextos da comunidade atendida. Dessa forma, é possível construir um Projeto Pedagógico que atenda as especificidades reais dos bebês, crianças e suas famílias:

Para bem atuar com as famílias as unidades precisam conhecer a comunidade atendida, suas crenças e manifestações, enfim, os modos de vida das crianças em diferentes contextos, vendo-as como seres concretos e situados em espaços geográficos e grupos culturais específicos. Esse princípio 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. (OLIVEIRA, 2014.p.191)

A criança que fomos um dia permeia nossa concepção de criança atual. Valores, imagens, cheiros, lembranças da infância vivida, emergem na relação com a criança, nosso pequenino “discente”. Barbieri (2012) também lembra a

importância de incluir no currículo, a cultura das pessoas que estão na escola, as vivências das professoras e demais adultos que convivem com a criança na instituição e fora dela. Para a autora:

Cada pessoa tem seu repertório que pode ser riquíssimo e muitas vezes pouco valorizado, ficando perdido em um cantinho da memória. É preciso soprar essa brasa da cultura singular de cada lugar para que se fortaleça na escola. Temos camadas de riquezas dentro de nós, que precisam ser compartilhadas e ensinadas para as crianças. Para isso, os pais também devem ser chamados a trazer suas contribuições, e todas elas precisam ser compartilhadas. Caso contrário, uma riqueza cultural ancestral vai se perdendo, a cultura da televisão vai se impondo e se perpetuando. (BARBIERI, 2012. p. 29)

Voltando às reflexões sobre as origens de minha trajetória na educação, considero o quanto construir um espaço dialógico entre a família e a escola pode propiciar experiências formativas que possibilitem um trabalho articulado e significativo para adultos e crianças. Conhecer as crianças e suas famílias possibilita compreender o contexto vivenciado pela criança real e vincular aspectos significativos de seu cotidiano à proposta pedagógica da instituição.

Hoje eu olho para essas experiências passadas com olhos de pedagoga e penso ser fundamental o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças, na valorização de suas descobertas e o quanto os livros podem ser significativos na vida de uma criança quando estão disponíveis, quando seus pais têm hábitos de leitura e essa relação com o texto escrito não é imposta como uma atividade restrita à escola. Também percebo a importância de a criança ser encorajada a conversar, ler, escrever, desenhar e ser apreciada, reconhecida em suas produções. A construção de uma autoestima positiva auxilia sobremaneira na vida escolar, quando a criança precisa acreditar em seu potencial para arriscar, viver em grupo e não ter medo ou vergonha de errar.

1.3 Como me tornei profissional da educação...

Quando estava com treze anos, próximo de concluir o ensino fundamental cursado inteiro numa escola pública, meu pai disse que eu deveria estudar bastante no “segundo grau” porque ele pagaria as mensalidades de uma

escola privada, mas não pagaria uma faculdade privada. Planejei que faria Magistério e, dessa forma, poderia dar aulas e pagar minha faculdade. Em 1990, iniciei o curso de Magistério no Colégio Stella Maris e como parte do programa, os alunos deveriam planejar, registrar e assumir os cuidados com as crianças atendidas no salão da Igreja do Calvário. As crianças eram moradoras dos cortiços da região de Pinheiros e os alunos do Magistério aprendiam aliando os estudos teóricos com a prática supervisionada. As atividades de estágio em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental também faziam parte da grade do curso e ao realizar estágios numa escola pequena do bairro, fui convidada pela diretora a assumir uma turma de crianças de “Jardim I”. Aceitei o desafio, embora tivesse apenas dezesseis anos e ainda estivesse estudando.

Com a aprovação de meus pais, passei então a trabalhar como professora de educação infantil no período da tarde. Eu era responsável por uma sala de crianças de quatro anos e este convívio com meus pequenos alunos me proporcionava questionamentos e inquietações que me instigavam a pesquisar mais. Quando eu tinha dúvidas, esclarecia com meus professores de Psicologia da Educação, Metodologia da Alfabetização, Didática e, mais uma vez, os estudos faziam sentido porque “conversavam” com a minha prática.

No final do terceiro ano do Magistério, com o diploma da conclusão do antigo segundo grau em mãos, decidi prestar o vestibular da FUVEST e por surpresa, fui aprovada, tendo o desafio de concluir o quarto ano do Magistério pela manhã e o primeiro ano da graduação em Pedagogia no período noturno. Tive que deixar meu trabalho na Escola de Educação Infantil, pois precisava estudar para o Curso de Magistério e para o curso de Pedagogia. Voltei a trabalhar com crianças no ano seguinte, quando estava no segundo ano da graduação e já havia concluído o curso de Magistério.

Fui contratada como auxiliar de grupo numa escola de educação infantil, que na época era conhecida como “Centro de estudos e convivência Infantil”. O ano era 1995 e aquela instituição era realmente um centro de estudos sobre a primeira infância. A equipe era constituída por profissionais comprometidos e estudiosos da educação infantil. Tínhamos reuniões de formação semanais e assessoria de especialistas na área, geralmente professores universitários de Pedagogia ou Psicologia da Educação. Gostava muito de estudar e trabalhar ao

mesmo tempo, pois meus professores da graduação possibilitaram experiências significativas que enriqueciam minha trajetória de estudante trabalhadora, enquanto eu atuava *In loco*. Foi um tempo de muito aprendizado!

Estava há três anos neste “Centro de Educação Infantil” quando recebi a proposta de trabalhar numa escola localizada no município de Cotia, no bairro Granja Vianna e aceitei. Tinha muitos questionamentos porque adorava o espaço da escola e construí uma boa parceria com um professor de música leigo, na época, porém com muita experiência em trabalhar cultura popular com crianças pequenas. Eu levava as crianças ao bosque e ele tocava violão, cantava, ampliava meu repertório e o das crianças do meu grupo com muito maracatu, forró, frevo e outros ritmos.

Minhas dúvidas eram em relação à proposta pedagógica da escola, pois seus mantenedores adotavam apostilas de “prontidão” e os professores precisavam garantir que as crianças cumprissem as atividades da apostila e pintassem os desenhos prontos que acompanhavam as atividades gráficas. Naquela época, eu já compreendia o quanto aquela concepção de aprendizagem estava ultrapassada porque as pesquisas que eu lia traziam contribuições sobre a importância de a criança ter diferentes experiências, criar, conhecer a natureza e levantar hipóteses sobre o mundo. Também reconhecia a relevância de incluir a literatura infantil na rotina, de garantir momentos de rodas de conversa, fazer a mediação para construção de um texto oral e registrar as falas das crianças. Compreendia que a criança deveria brincar bastante e que, por meio das brincadeiras eu poderia observar seus aprendizados e possibilitar outros. Dessa forma, optava por construir uma rotina de acordo com o que eu acreditava e a coordenadora pedagógica parecia não se importar porque identificava o desenvolvimento das crianças, meus vínculos com elas, seus interesses, motivações e o quanto as famílias das crianças reconheciam o meu trabalho.

Eu costumava fotografar as crianças em suas experiências em diferentes momentos da rotina e fazia painéis com legendas comunicando quais eram os objetivos das propostas retratadas. A diretora e mantenedora da escola apreciava tanto o material, que costumava requerer que eu o colocasse afixado na recepção da escola para que o trabalho fosse exposto e as famílias interessadas em matricular seus filhos na escola, pudessem conhecer um pouco

mais sobre o espaço. Ao mesmo tempo, uma vez por mês, a diretora solicitava as apostilas com as atividades realizadas para que ela pudesse conferir se os professores estavam cumprindo com o esperado. Quando estava me aproximando da data estipulada pela direção, eu interrompia as propostas que costumava fazer com as crianças para realizar aquelas atividades rapidamente. Ao analisar o material, a diretora questionava: “Gabriela, por que seus alunos não pintam os desenhos?” Então eu utilizava os meus argumentos pedagógicos para convencê-la das minhas prioridades. O interessante é que ela não demonstrava a insatisfação prevista por mim, ressaltando a interação com as crianças e o contentamento das famílias.

Como cursava a graduação, pude contar com o apoio e acompanhamento de minha professora de “Metodologia do Ensino da Arte” na empreitada de realizar um trabalho voltado para as linguagens artísticas nesta mesma escola e, apesar de nossas concepções contraditórias, mais uma vez, pude contar com o apoio da gestão. Em 1998, durante as aulas de “Metodologia da Educação Pré Escolar”, uma colega de grupo realizou uma apresentação sobre a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) em que ela trabalhava e eu fiquei impressionada com a qualidade do espaço e das possibilidades de experiências com as crianças, o que me levou a prestar o concurso para prefeitura no mesmo ano, ingressando em 1999 como professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

No final deste ano, o colégio particular em que eu trabalhava foi vendido e os professores passaram algumas semanas sendo observados e tendo seus registros escritos analisados. Fui a única professora de Educação Infantil que permaneceu em sala, os demais foram demitidos ou recontratados para outras funções. Essa peculiaridade deveu-se ao fato de eu ser uma professora que não trabalhava exatamente de acordo com a proposta da escola que fora transferida. Além disso, os gestores da nova escola tinham uma concepção de criança e aprendizado semelhantes aos que eu acreditava.

No ano 2000, passei a trabalhar neste novo colégio pela manhã e continuei atuando como professora de EMEI no período da tarde. Prestei concurso para coordenadora pedagógica e, em 2003, assumi como coordenadora de um Centro de Educação Infantil, deixando de atuar como

docente nas duas escolas porque a jornada de quarenta horas semanais não possibilitava o acúmulo de funções.

Tive o privilégio de trabalhar como docente do Programa “ADI Magistério” no ano de 2004. Em virtude da transição das creches, que eram da responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, para Secretaria Municipal de Educação, as auxiliares de desenvolvimento infantil passaram a ter a obrigatoriedade da formação em Nível Médio – Magistério, para continuarem atuando na função. A formação fez parte de uma parceria da Fundação Vanzolini com a prefeitura de São Paulo e fui contratada como professora de Linguagens e Códigos. Minha opção em aderir ao Programa não foi financeira, mas aconteceu pelo desafio de ser a primeira coordenadora pedagógica de SME atuando em um CEI localizado na região do Campo Limpo. Eu sabia que deveria respeitar o trabalho das auxiliares de desenvolvimento infantil, professoras leigas, porém com muito conhecimento da prática com crianças pequenas, no entanto, eu também precisava de apoio nesta transição entre secretarias.

Permaneci quatro anos como coordenadora do CEI localizado no bairro de Campo Limpo, zona sul de São Paulo. Em 2006, tive meu primeiro filho e passei a questionar minhas escolhas profissionais, pois o fato de o trabalho ser localizado longe de minha casa, deixava pouco tempo para o convívio com o meu menino. Viver aquela contradição de estudar e trabalhar com a primeira infância e conviver pouco com meu filho pequeno levou-me a optar por solicitar remoção para uma escola localizada no bairro vizinho à minha residência, porém, com essa mudança, assumi a coordenação do ensino fundamental II, na época, ensino fundamental de oito anos, responsabilizando-me pela formação e acompanhamento do trabalho docente dos professores de quinta à oitava série, algo inédito em minha vida, visto que minhas experiências anteriores foram exclusivamente na Educação Infantil.

Atuei como coordenadora da EMEF até 2011 e, em 2012, voltei a coordenar um Centro de Educação Infantil mais próximo de casa, onde atuei por cinco anos. Este CEI era composto por uma equipe docente com um perfil diferente do primeiro CEI coordenado por mim. Como este Centro de Educação Infantil foi inaugurado no ano de 2003, os CEIs já faziam parte da Secretaria Municipal de Educação e poucos professores eram antigos Auxiliares de

Desenvolvimento Infantil com seus cargos transformados por meio da titulação em Magistério, nível médio ou graduação em Pedagogia. Alguns professores tinham práticas muito interessantes e poderiam aprimorar sua atuação por meio de reflexões e mediações. Outros professores apresentavam práticas autoritárias ou espontaneístas, deixando pouco espaço para atuação da criança, ou, ao contrário, raramente intervindo, construindo uma rotina marcada por uma sequência de cuidados automatizados.

Eu observava e pensava estratégias para transformar a atuação docente, procurando não apontar diretamente os problemas visando a construção de um vínculo positivo com o grupo e tendo como objetivo, encorajar as professoras que estavam expondo suas práticas. Fui selecionando bibliografia, vídeos, documentários, trazendo exemplos que eu observava do cotidiano das professoras e mostrando como os textos se relacionavam com a prática. Dessa forma, fomos construindo um trabalho de formação em serviço prazeroso e significativo.

Pude perceber que muitas práticas que eu avaliava como equivocadas nos grupos foram transformadas a partir dos encontros de formação. Os horários coletivos para formação garantidos na jornada de trabalho são espaços preciosos de atuação. As conquistas são gradativas e demoradas, porém, não acredito em formação sem reflexão, sem espaço para socialização de práticas evidenciando teorias. Identifico a necessidade de buscar teorias e estudos que legitimem o que, por minha experiência classifico como boa prática ou, ao contrário, identifico como prática equivocada.

Naquele momento, sem outro coordenador parceiro para me auxiliar ou qualquer colega de trabalho cúmplice nesta trajetória, buscava compreender os diferenciais que tornam esse espaço significativo e os empecilhos do processo, quando fui aprovada na seleção para o mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - FORMEP. Esta experiência formativa foi possível por meio de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a PUC em 2016, na gestão do prefeito Fernando Haddad.

A partir desta oportunidade, passei a ressignificar minha escolha profissional. Em todos esses anos atuando como coordenadora pedagógica não desejei acessar outros cargos de gestão, mas era evidente a necessidade de formação. Buscava atualização constantemente com motivações particulares, por gostar de estudar e ter consciência de que o coordenador pedagógico tem, entre suas funções, a formação dos professores. Deste modo, seria incoerente um formador não cuidar de sua formação.

Em 2017, me removi para outro CEI e as dificuldades apresentadas no início de minha atuação no CEI anterior foram muito semelhantes: concepções equivocadas, julgamentos, culpabilização da família pelas dificuldades com a criança e resistência ao registro escrito. Eu ainda estava conhecendo este novo local de trabalho, quando fiquei sabendo da possibilidade de o CEI ser um dos primeiros da região a ser conveniado. Dessa forma, solicitei e pude me remover para uma EMEI do entorno, garantindo a continuidade do meu trabalho na educação infantil na mesma comunidade.

Nos primeiros dias na EMEI, aproveitei o período de férias das crianças e docentes para conhecer a documentação pedagógica da unidade, o Projeto Político Pedagógico, o acervo dos livros de formação entre outras coisas que fazem parte do processo de sondagem do percurso da equipe. Nas primeiras semanas, eu deveria separar os relatórios e demais registros que compõem a documentação pedagógica das crianças que haviam concluído a Educação Infantil e encaminhar às Escolas de Ensino Fundamental – EMEF's para análise da equipe gestora e da equipe docente dessas unidades.

Durante a tarefa, identifiquei alguns alunos egressos do CEI acompanhados por mim durante os cinco anos e, para minha alegria e deleite, os registros revelavam que o trabalho iniciado na Unidade teve continuidade, repercutindo positivamente nos dois anos seguintes da Educação Infantil em outra instituição. Em comum, identifiquei trechos destacando o interesse das crianças por livros, pela escrita, por elementos da cultura, arte, pela articulação e cooperação no convívio com outras crianças, como por exemplo, o que apresento a seguir:

(...) é uma leitora interessada que além de estar envolvida com livros e letras, auxilia os colegas e contagia por seu

interesse. (Fragmento do relatório de uma criança matriculada no infantil II da EMEI, 2017)

Outra informação significativa, observada nos relatórios descritivos, era o fato de os pais das crianças acompanharem efetivamente a vida escolar de seus filhos. Dessa forma, podemos inferir que mesmo após suas crianças terem deixado o CEI por estarem na faixa etária de EMEI, suas famílias não abandonaram a postura participativa e a cumplicidade construída com a equipe educativa. Alguns depoimentos por escrito, realizados pelas famílias no espaço destinado para tal fim, reforçavam esta percepção registrada pelas professoras.

Ainda na semana de férias, realizei a matrícula de duas irmãs gêmeas que foram atendidas durante dois anos no CEI em que trabalhei por cinco anos e que, por estarem prestes a completar quatro anos, passariam a ser alunas da EMEI. Durante a matrícula, o pai mostrou-se indeciso sobre a permanência das crianças naquela EMEI, revelando, inclusive, a intenção de solicitar transferência sem conhecer o trabalho desenvolvido. Em seguida, verbalizou:

Aquele CEI era muito bom! As professoras são ótimas, o espaço é bem cuidado e uma coisa interessante é como as famílias participam. A gente conhece o que as crianças fazem lá, faz oficina junto com elas, as festas, as reuniões, a mostra cultural... tudo muito bom!

Ao ouvir o relato do pai, lembrei-me do quanto aquela família fora resistente por ocasião do ingresso das duas meninas tão pequenas no CEI. A mãe e a avó entravam em contato frequentemente por meio do telefone, agenda ou mesmo comparecendo ao CEI para conversar com as professoras e equipe de gestão, questionando peculiaridades dos modos de cuidar e comparando as duas professoras de suas duas filhas que, por serem gêmeas, estavam sob os cuidados de professoras diferentes, assim como permaneciam em salas diversas. Além disso, houve a necessidade de um período de adaptação e acolhimento prolongado até que uma das crianças revelasse estar mais tranquila e confiante com a nova rotina e isto também foi motivo de queixas por parte dos familiares. Gradativamente, conforme foram compartilhando suas expectativas com a equipe docente, além de acompanhar com afinco os diferentes projetos da unidade, pai, mãe e avó foram construindo vínculos e fortalecendo a confiança necessária para o estabelecimento de um trabalho de parceria entre

duas instâncias fundamentais na educação das crianças pequenas: a família e a instituição educativa.

1.4 Da experiência profissional à pesquisa acadêmica

Em 03 de dezembro de 2013, a Secretaria Municipal de Educação – SME, publicou no Diário Oficial do Município da Cidade de São Paulo, a Orientação Normativa número 01 de 02 de dezembro de 2013 “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares” No ano seguinte, o documento foi publicado com fotos e imagens ilustrativas e distribuído aos gestores, professores de Educação Infantil e professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atuavam nos CEI’s e EMEI’s da cidade. Considero que essa publicação foi um ganho para a rede municipal de Educação Infantil, pois trouxe força de lei ao processo, legitimando-o e amparando os fazeres de muitos profissionais que percebiam problemas durante o processo de construção dos relatórios escritos, porém não tinham um referencial teórico comum, o que conferia marcas preconcebidas e idiosincrasias facilmente identificadas em muitas unidades de educação infantil.

Obviamente, não é a publicação de um documento que modifica um processo estabelecido por vários anos, permeado de crenças e valores individuais, imerso nas culturas construídas em cada CEI e EMEI. No entanto, a partir da publicação, proceder ao registro de relatórios descritivos dos bebês e crianças deixou de ser uma opção da unidade para ser um direito das crianças, de suas famílias e de todos os profissionais envolvidos no processo.

O documento inicia-se com uma carta elaborada pela Equipe constituída pela Divisão de Orientação Técnica da Educação Infantil – SME. No sumário, temos a apresentação do documento e os títulos dos quatorze itens tratados. Há ainda um anexo do Conselho Municipal de Educação, cujo assunto discriminado refere-se às “Orientações para o sistema Municipal de Ensino quanto à implementação da Lei nº 12.796/13 na educação infantil”, cujos relatores são as Conselheiras Maria Auxiliadora Albergaria P. Ravelli e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Nesta publicação, o foco é a avaliação na Educação Infantil e o documento explicita qual é a concepção de Educação Infantil, Criança e Currículo na rede municipal de educação, evidenciando a necessidade de a

equipe considerar essas concepções ao proceder ao processo de construção da documentação pedagógica das crianças.

Diante da complexidade do documento, planejei alguns encontros durante o ano para estudo e sistematização junto ao corpo docente, tendo iniciado já na primeira “Reunião de Organização Escolar”, no retorno das férias dos professores, em fevereiro de 2014. Naquele encontro, surpreendeu-me o fato de o quanto as professoras questionavam o item VI – Participação da Família. Testemunhei relatos condenando a falta de disponibilidade de alguns pais que se recusavam a permanecer na unidade, acompanhando seus filhos nos primeiros dias de ingresso ou retorno ao CEI após o período de férias. As professoras também questionavam o que elas diziam ser “falta de apoio por parte da gestão do CEI”, pois o diretor, a assistente de direção e eu, coordenadora pedagógica, afirmávamos que a oferta de período reduzido nos primeiros dias era algo sugerido pela equipe do CEI, mas não tinha caráter mandatário. Sendo assim, as famílias que pudessem garantir uma entrada ou retorno gradativo à instituição, teriam essa oportunidade encorajada e estimulada. Por outro lado, as famílias que relatassem a indisponibilidade em acompanhar seus filhos, permanecendo parte do tempo de atendimento na instituição e com isso, colaborando para o bem-estar da criança, estendendo o período de permanência, que seria prolongado paulatinamente, não seriam censuradas ou “condenadas” por esse fato. Não podemos ignorar as condições do mercado de trabalho, pois raramente, famílias trabalhadoras contam com a compreensão por parte de suas chefias neste momento tão delicado de adaptação e acolhimento da criança pequena ao espaço educativo coletivo. O mesmo ocorre em relação à rede de familiares e amigos da família, pois um dos motivos que levam as pessoas a recorrer ao CEI, é justamente a falta de disponibilidade de um adulto da família em permanecer com a criança no período de trabalho de seus responsáveis. Somente três anos mais tarde, em 30 de novembro de 2017, foi publicada a portaria nº 8.947 no Diário Oficial da Cidade que, em seu Artigo 2º, confere força de lei ao processo de entrada gradativa das crianças na instituição, legitimando o período de adaptação e acolhimento de bebês e crianças:

§ 6º - As Unidades Educacionais de Educação Infantil deverão durante o período destinado à organização escolar/planejamento, discutir e definir procedimentos para os momentos de acolhimento dos bebês e

das crianças, visando o fortalecimento de vínculos que serão construídos ao longo de sua permanência nas UEs.

§ 7º - Os procedimentos referidos no parágrafo anterior deverão ser planejados considerando o processo de acolhimento do bebê e da criança que poderá contar com menor tempo de atividades e permanência bem como com a presença da família, conforme os princípios constantes no Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais. (SÃO PAULO, 2017)

Fazia parte de minhas atribuições, acompanhar os relatórios descritivos, entre os outros instrumentos que compõem a documentação pedagógica. Entre o início do ano de 2012 até o final do ano de 2016, pude abordar diferentes aspectos da avaliação na educação infantil com o grupo docente. Os cinco anos de trabalho foram produtivos, de forma que a qualidade dos relatórios se aprimorava a cada ano. Era gratificante perceber que a cada semestre, as intervenções eram mais para lembrar de algo significativo que não foi registrado ou mesmo para compartilhar a alegria em testemunhar produções docentes tão aprimoradas!

No segundo semestre de 2016, durante os estudos sobre a “Orientação Normativa”, observei que havia um aspecto que não fora abordado por mim, tampouco pelas professoras durante a elaboração dos relatórios. No item IX – “Avaliando o Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança”, há um roteiro com sete questionamentos. Segundo o documento, algumas perguntas podem nortear o olhar dos educadores em suas intervenções. São elas:

- 1- Quais os interesses dos bebês e das crianças?
- 2- Que tipos de teorias meninos e meninas elaboram?
- 3- Como posso instigar/desafiar essas teorias?
- 4- Como propiciar que os bebês e as crianças possam ampliar suas experiências com as diferentes temáticas e linguagens garantindo situações significativas de construção de conhecimento, superando atividades desconexas e apartadas?
- 5- Como os bebês e as crianças constroem as suas culturas de pares e com os adultos?
- 6- Como os bebês demonstram na relação entre si e com os adultos suas preferências e os seus sentimentos?
- 7- O que as crianças e suas famílias pensam sobre a Educação Infantil?
- 8-

Abaixo do questionário há um parágrafo com a seguinte observação:

Entende-se que a documentação pedagógica deve acompanhar as crianças em seu percurso educativo e que esta corrobora com as concepções de educação infantil, de criança/infância e de currículo, bem como com a participação das famílias explicitadas no presente documento. (SME/DOT, 2014, p.24)

A questão sete e o enfoque dado à participação das famílias no documento, levou-me a refletir sobre a ausência da participação das famílias nos registros escritos. Trouxe a problematização para o grupo, sem recorrer ao conjunto de questões, mas instigando-as a examinar qual aspecto do documento estávamos deixando de considerar ao elaborarmos nossos registros.

Durante a reunião, recuperei o percurso do grupo apontando o quanto nossos relatórios destacavam-se qualitativamente. Tive esse cuidado porque o grupo de professoras estava empenhado e comprometido a escrever cada vez melhor e algumas coordenadoras pedagógicas parceiras, solicitavam os relatórios de nossa unidade para trabalharem com seus grupos docentes. Não queria desmotivá-las, mas fazer desta constatação, um novo desafio, envolvendo-as no processo.

Para desenvolver mais este percurso formativo, entreguei às professoras os fragmentos do documento IX – “Avaliando o Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança”. Lancei o desafio, mas nenhuma professora desvendou o “enigma”. Em seguida, apontei a última questão “O que as crianças e suas famílias pensam sobre a Educação Infantil?”, convidando-as a tentar descobrir as respostas e levantar hipóteses.

Chegamos à conclusão que algumas falas, posturas, atitudes e depoimentos em redes sociais poderiam nos fornecer pistas do que as famílias pensam sobre a educação infantil. Em relação às crianças, teríamos que pensar em cada faixa etária atendida, já que os bebês de um ano costumam expressar de forma diferente das crianças de quatro anos o que pensam sobre a educação infantil. Sabendo que bebês e crianças pequenas utilizam várias linguagens para comunicar seu pensamento e que, ao nos referirmos às crianças na mais tenra idade inferimos que a linguagem oral não é, prioritariamente a eleita, teríamos que construir estratégias para descobrir o que as crianças pensam sobre a educação infantil.

Orientei as professoras a se reunirem com seus pares, sendo as três professoras do berçário I no mesmo grupo, as três professoras do berçário II, as seis professoras que têm turmas de Minigrupo I atribuídas e as duas professoras de Minigrupo II, juntamente com as professoras de módulo, pois estas costumam acompanhar mais as rotinas desses grupos.

Cada grupo recebeu um impresso com a seguinte proposta: Registrar possíveis perguntas ou estratégias a serem utilizadas para saber o que as crianças pensam sobre a educação infantil e, em seguida, o que as famílias pensam sobre a educação infantil.

As reuniões tiveram a duração de dois encontros para discussão, levantamento de possibilidades e registros e aconteceram nos turnos da manhã e da tarde. Quando as professoras concluíram a primeira parte da proposta, entregaram seus registros. Realizei a leitura e construí um *Power point* com as anotações de todas as questões levantadas. O instrumento foi organizado de forma a explicitar todas as questões que cada grupo formulou, reunindo as propostas das professoras do turno da manhã e da tarde. No encontro seguinte, as professoras puderam conhecer as possibilidades elencadas no coletivo.

Na primeira parte, tivemos a indicação de possibilidades para conhecer o que as crianças e os bebês sabem sobre a educação infantil. As respostas evidenciaram as diferentes concepções de criança e infância apresentadas pelos profissionais do CEI. Enquanto algumas professoras narraram a importância da observação para proceder a um registro de avaliação que revele as percepções, gostos, necessidades, interesses e aprendizagens de bebês e crianças, outras fizeram questões diretivas, explicitando expectativas de que bebês e crianças possam responder da mesma forma que os adultos. Também pude perceber que alguns julgamentos e perguntas que se assemelhavam às afirmações e não a questões, também foram registradas como possibilidades de trabalho com os pequenos.

Nos encontros que se sucederam, fomos reescrevendo as questões em pequenos grupos para depois compartilharmos no coletivo, concluindo a primeira etapa: a elaboração do questionário para ser enviado às famílias e o roteiro para conhecermos o que os bebês e as crianças sabem sobre a educação infantil.

Para motivar ainda mais a participação das famílias, decidimos que cada grupo teria algumas fotos das crianças e/ou imagens de elementos significativos da rotina a serem anexadas ao instrumento de coleta das informações.

Quando os questionários foram devolvidos pelas famílias, o grupo mostrou-se surpreso com a quantidade, qualidade de informações e conhecimentos sobre a rotina e as peculiaridades do cotidiano da instituição, tais como podemos observar nas respostas às questões abaixo:

Por exemplo, diante da questão 2 do questionário: **A família tem acompanhado o desenvolvimento de seu (sua) filho (a) no CEI? Como?** obtivemos entre outras, as respostas abaixo:

Observando o comportamento que cada dia é melhor e como no aprendizado da fala, na inteligência, o como eles se expressam melhor, muito mais inteligente, ótimo comportamento ao falar sobre tudo que acontece na escola, sabe falar sobre a leitura dos livros, porém mesmo pequenos é muito gratificante ver os filhos tendo educação e inteligência. (Mãe de uma criança de Minigrupo II).

Sim, sempre que vou pegar a Bia pergunto às professoras se foi tudo bem, quando tem reuniões eu faço de tudo para participar e sou ativa quando se trata de ajudar no CEI (mãe de uma criança de Minigrupo I)

Buscamos comparecer a todas as reuniões de pais e as reuniões do Conselho e APM. Conversamos diariamente sobre as atividades desenvolvidas na escola e procuramos estabelecer links com as atividades em casa e em passeios aos finais de semana. (mãe de uma criança de Minigrupo I)

Acredito que sim, pois procuramos participar de todos os momentos que envolve "família e escola", principalmente quando é para prestigiar os trabalhos da minha filha e/ou acompanhar através das reuniões de pais como ela está se desenvolvendo. (mãe de uma criança de Minigrupo I)

A questão 5: **Qual você acha que é a principal função das professoras no CEI?** Recebeu respostas do seguinte tipo:

Acreditamos que a principal função é passar a sensação de um mundo mais lúdico, para que as crianças possam passar pelo processo de educação e aprendizado com suavidade e da melhor maneira possível (Mãe de uma criança de Minigrupo II).

A função principal é o aprendizado com atividades voltadas para idade e isso é feito muito bem. Fora o carinho com todas as crianças. Educar vem de casa. Mas o reforço, sobre a rotina faz parte também. Não tenho o que falar só a agradecer. (Mãe de uma criança de Minigrupo II).

Analisamos as respostas durante os encontros formativos e estas evidenciaram as diferentes formas encontradas pelas famílias para acompanhar o que acontece na instituição. Algumas crenças das professoras e funcionários foram colocadas em cheque, pois mesmo quando as professoras afirmavam que para uma determinada família o CEI era apenas um lugar para deixar a criança segura enquanto os adultos responsáveis estariam liberados para outros afazeres, as respostas detalhadas revelaram que a maioria das famílias valorizava o trabalho desenvolvido na instituição e seus responsáveis sabiam argumentar os motivos da avaliação positiva.

A proposta inicial desta experiência era conhecer as famílias das crianças e suas percepções sobre o trabalho realizado no CEI para, posteriormente, anexarmos os relatos dos familiares aos relatórios descritivos das crianças e ao Projeto Político Pedagógico do ano seguinte. Dessa forma, estaríamos atendendo às especificidades do documento “Orientação Normativa nº 01/13 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”.

Este foi um exercício interessante e motivador, não apenas por atender à uma orientação legal, mas por possibilitar inúmeras reflexões ao corpo docente. Da elaboração das questões à análise dos resultados, aprendemos a trabalhar com dados concretos, abandonando suposições e crenças do senso comum. Notamos que os vínculos das crianças e suas famílias com a instituição escolar são estabelecidos gradativamente num processo contínuo de reconhecimento e legitimidade de ambos.

Ter vivenciado essa prática reflexiva com o grupo de professoras possibilitou-me alguns questionamentos que, inicialmente, causavam inquietações por meio de perguntas, como: Como as famílias conhecem tão detalhadamente a rotina do CEI? O que, em nossa atuação, tem possibilitado que as famílias compreendam a importância do CEI na primeira infância? O que

torna esse local tão especial a ponto de as famílias manifestarem tanto apreço e se dedicarem a responder um questionário extenso voluntariamente?

Estar cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) na época em que eu coordenava esta experiência de articulação com as famílias, levou-me a querer aprofundar este estudo.

Nas unidades escolares, frequentemente percebemos discursos revelando o antagonismo entre as posições dos professores e dos pais. Enquanto alguns professores da primeira infância questionam o fato de bebês e crianças muito pequenas permanecerem no CEI em período integral, tendo pouco tempo para o contato e o convívio familiar, os responsáveis relatam as angústias por necessitarem do atendimento aos seus filhos para poderem trabalhar ou se dedicarem a outros afazeres. As famílias também compartilham o temor por perderem seus empregos, caso tenham que deixar seus trabalhos quando seus filhos apresentam problemas de saúde e, muitas vezes, a professora é a primeira a identificar que algo não está bem em relação à saúde da criança.

Nos momentos de formação, sejam estes espaços sistematizados para os estudos em horários coletivos, reuniões pedagógicas, planejamentos de pautas para reuniões de pais ou mesmo em momentos mais informais, tais como nos horários de intervalo dos professores ou outros encontros mais descontraídos, costumamos testemunhar falas desencorajando a presença da comunidade e da família na escola. Por outro lado, também notamos solicitações para que as famílias acompanhem a vida escolar das crianças. Algumas falas costumam apresentar um tom de cobrança, questionando a educação familiar oferecida aos bebês e crianças e a falta de envolvimento das famílias, enquanto outras, mais parecem simpáticos convites para que as famílias compartilhem os progressos, as aprendizagens e os desafios cotidianos das crianças e seus professores.

Sabendo que a finalidade do processo educativo é a formação integral da criança e, ambas possibilidades não concorrem, mas se complementam, reforço o papel da instituição de educação infantil de incentivo à essa parceria, propondo ações efetivas que possibilitem o diálogo entre os professores e os pais.

Nesse contexto assumo a perspectiva de que a participação das famílias e a receptividade da instituição de educação infantil à esta participação é constitutiva da qualidade da educação infantil na primeira infância. Para compreender fatores que contribuem com a construção de vínculos com as famílias e favorecem essa integração, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral - Explicitar como a relação escola família é concebida pelos pais, responsáveis e familiares de bebês e crianças atendidos num Centro de Educação Infantil e pelos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.

Objetivos Específicos:

> Identificar os fatores positivos e negativos apontados pelos pais e familiares dos bebês e crianças em relação às práticas desenvolvidas na instituição;

> Compreender como os pais e profissionais do Centro de Educação Infantil concebem e desenvolvem esta relação;

> Identificar como se apresenta a relação entre escola e família nos documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, no período compreendido entre a transição dos Centros de Educação Infantil para Secretaria Municipal de Educação até os dias atuais.

2 Fundamentos Teóricos

2.1 Estudos Correlacionados

No intuito de identificar as pesquisas concluídas com a temática relacionada à minha, realizei uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD. Utilizei as palavras chave: educação infantil e famílias, não encontrando nenhum resultado. Dessa forma, refiz a pesquisa com as palavras-chave “interação família e escola” e obtive 9.089 resultados. Em virtude do número de resultados, refiz a busca utilizando as palavras-chave “educação famílias.” Ao examinar os títulos e resumos das primeiras pesquisas tendo como critério que fossem trabalhos realizados com a educação infantil pública, selecionei a tese de Parreira (2013) “Famílias e Educação: parceiras?” e a tese de Lopes (2008) “Trabalho com famílias na educação infantil: concepções e práticas. Como eram muitos resultados e minha intenção era pesquisar a interação entre as duas instâncias, refinei a consulta utilizando as palavras chave “educação infantil – diálogo – famílias”, retornando sete pesquisas. A leitura dos títulos das teses e dissertações e, em seguida, a apreciação dos sete resumos, forneceram pistas que auxiliaram o processo de seleção para a leitura integral dos trabalhos. Desse modo, pude perceber que um trabalho versava sobre políticas públicas de acesso das crianças pequenas à esta etapa da educação básica, outro sobre experiências de educação infantil e famílias do campo e os demais traziam a palavra chave no título, porém não se tratavam do tema em questão. Dois trabalhos apresentavam perspectivas semelhantes aos meus objetivos de pesquisa, sendo o primeiro a dissertação de Ferraz (2011), cujo título é “Uma experiência de trabalho com as famílias em um Centro de Educação Infantil: um olhar dialógico para as práticas educativas.” e o segundo, o doutorado de Oliveira (2011) intitulado “A relação entre a famílias e a creche pública no cuidado e na educação das crianças.”

Após a pesquisa no site da BDTD, iniciei a busca nas dissertações e teses defendidas catalogadas no Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações da Universidade de São Paulo -USP. Primeiramente, utilizei as palavras-chave “família e escola” e a busca retornou seis resultados, a maioria da área de concentração Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Em relação as pesquisas de mestrado, o trabalho de Garcia (2005) “Família e escola na

Educação Infantil: um estudo sobre reunião de pais” destacou-se por agregar aspectos da comunicação e receptividade à escuta das famílias como questões importantes a serem aprofundadas. Entre as teses de doutorado, a busca retornou sete resultados, sendo cinco pesquisas da Faculdade de Educação, uma da Psicologia e uma da Enfermagem. Assim como nas primeiras pesquisas por temas correlatos, os aspectos pesquisados não vinham ao encontro de meus objetivos de pesquisa.

Além da pesquisa nos dois sites de bibliotecas digitais, consultei o link “dissertações e teses defendidas” do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC - SP e, desde o início do programa em 2015, até o presente momento (primeiro semestre 2018), não encontrei nenhum trabalho apresentando a temática interação entre as famílias e a escola.

Em sua tese, Parreira (2013) nos convida a considerar a participação ativa das famílias como caminho para construção de uma gestão democrática em seu estudo desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa realizada num Centro Municipal de Educação Infantil no município de Barretos. A pesquisadora privilegia o ponto de vista das famílias das crianças atendidas na instituição, considerando a trajetória histórica da educação infantil e instaurando a cultura participativa como caminho para o desenvolvimento integral da criança. Afirma ainda, que a queixa de que as famílias não participam aparece com frequência nos discursos dos educadores, mas, após a análise de dados de sua pesquisa, pôde verificar uma presença maior de famílias dispostas à participação efetiva e, raramente identifica posturas de recusa e esquiva por parte dos responsáveis, quando inspirados a dialogar e contribuir com o cotidiano da instituição. Segundo a autora, cabe à instituição esse compromisso político com as famílias:

A escola pública de educação infantil, em seu cotidiano, torna-se um espaço para as diferentes manifestações das relações humanas, sendo lócus privilegiado para a construção da cultura de participação das famílias e crianças na fase da sua primeira infância, enquanto espaço significativo para a formação da cidadania. (PARREIRA, 2013, p.24)

Braga (2003), em seu estudo “Creche e família: uma relação possível?”, enfatiza a importância da comunicação, acesso e interação dos protagonistas da educação da criança pequena: familiares e educadores, tecendo contribuições

fundamentais para identificação de elementos com forte potencial para possibilitar uma boa relação entre as duas instituições significativas no atendimento e educação infantil. A pesquisadora ressalta a polissemia presente na utilização das palavras “boa relação”, já que critérios para definir o que é bom, assim como acontece com a palavra “qualidade”, têm uma natureza transacional e negociada:

[...] pode-se dizer que uma boa relação entre creche e família é aquela que, no espaço das significações de um determinado grupo (famílias, crianças e profissionais), responde as suas necessidades, pela promoção de diálogo e de escuta, de compreensão e colaboração recíproca, no compartilhar de vivências e experiências, na receptividade nos locais de encontro. [...] uma boa relação é permeada por uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos e especialmente para as crianças um sentimento de pertencerem a um espaço onde esses sujeitos se aproximam e reconhecem as contribuições uns dos outros. (BRAGA,2003, p.10)

A pesquisa contribui com elementos relevantes, destacando a pertinência do aprofundamento dos estudos sobre a relação entre os profissionais que trabalham com a primeira infância e as famílias dos bebês e crianças atendidas. Segundo a autora, a receptividade ou a ausência de diálogo concretizado por meio de diferentes intervenções impacta diretamente o desenvolvimento das crianças.

Em sua dissertação “Trabalho com famílias na educação infantil: concepções e práticas”, Lopes (2008) investigou as relações entre famílias e instituições de educação infantil do município de Presidente Prudente, tendo como foco, os desencontros entre as duas instâncias. A autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de caso e relatou a escassez de pesquisas com esta temática. Durante o processo de revisão bibliográfica, a autora constatou que apesar da relação família e educação infantil impactar sensivelmente o cotidiano da educação infantil, as pesquisas revelam que ora os estudos se debruçam sobre os aspectos da família, ora focalizam a educação infantil. O estudo ainda contribuiu para identificar que os trabalhos existentes na área com a proposta de elucidar essa relação, o fazem de forma verticalizada e costuma partir da instituição educativa a definição de como se dará a participação das famílias e não a interlocução pretendida.

Garcia (2005) pesquisou a relação entre escola e família na educação infantil a partir do recorte dos encontros para reunião de pais. Utilizando duas EMEI's paulistanas para a pesquisa de campo, a autora analisou aspectos referentes às reuniões de pais para examinar as interações que se estabelecem na instituição. Apesar de a pesquisa ter sido concluída em 2005, pudemos observar vários pontos conflituosos de aproximação entre o que a autora apontou como questões problemáticas presentes nas relações entre escola e família no momento da pesquisa e aspectos observados nas escolas de educação infantil antes mesmo da transição dos Centros de Educação Infantil que eram de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social para Secretaria Municipal de Educação, na década de noventa. A dissertação revelou-se um ótimo instrumento de interlocução com a minha pesquisa, tanto por trazer referências bibliográficas enriquecedoras para um tema silenciado no campo das pesquisas acadêmicas, como por provocar reflexões sobre o que costumeiramente nomeamos de encontros para “reunião de pais”. Entre os professores, parece consenso definir a ocasião da reunião como um encontro planejado pela equipe escolar onde professores preconizam o que acreditam ser os objetivos do encontro e aos pais, caberia o papel de ouvintes, considerando ruídos e rupturas qualquer questionamento de familiares que fuja aos objetivos pré-determinados pela equipe. Por fim, a pesquisa não apenas critica a hierarquia natural entre os professores e as famílias nestes encontros como também possibilita proposições de trajetórias para a construção da cooperação entre as duas instâncias.

Ferraz (2011) traz uma perspectiva dialógica na abordagem do binômio escola e família. A autora realizou a pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil Conveniado, tendo concretizado propostas de intervenções buscando envolvimento entre a equipe educativa e as famílias e possibilitando repercussões positivas também nas relações das famílias com seus filhos pequenos. Partindo de conceituações a respeito da transformação de família e de suas diferentes configurações ao longo do tempo, Ferraz explicita a importância da participação das famílias desde a elaboração do projeto educacional da instituição, defendendo a necessária articulação entre os familiares e a equipe escolar e ressaltando a raridade de propostas de trabalho

que auxiliem a necessária articulação, embora tenha encontrado pesquisas sobre a temática. Apoiada no referencial teórico de Paulo Freire, Ferraz traz a humildade, a comunicação e o pensar crítico como fatores preponderantes na construção de uma cultura dialógica nas instituições de educação infantil que se proponham efetivamente a trabalhar em parceria com as famílias de bebês e crianças.

Podemos notar que as pesquisas apresentam concepções semelhantes e partem da mesma premissa: a substancial articulação entre as duas instâncias fundamentais na constituição da criança pequena. Para as cinco pesquisadoras, não é possível concretizar a educação infantil de qualidade sem a interlocução entre esses diferentes atores. Por conseguinte, apesar dos estudos mencionados apresentarem proximidade com o tema foco de minha investigação, não encontrei pesquisas realizadas com os professores, com estratégias formativas pensadas com eles e para eles. Pela questão de pesquisa ter origem em meu próprio local de trabalho e uma experiência formativa compor a metodologia, espero poder contribuir com reflexões que possam instaurar alternativas de aproximações entre as famílias e as instituições de educação infantil que se ocupam de bebês e crianças pequenas.

2.2 Educação Infantil, um direito da criança.

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 legitima “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade.” (Inciso IV)

Em 1990, o Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) proclama “A criança e o adolescente têm direito à Educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em sua Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicada no Diário Oficial da União em 09/12/2009, traz em seu relatório,

referências à **“necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil”**:

Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. (...). Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destas.” (Parecer Homologado - Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, p. 14.)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Seção II “Da Educação Infantil” e do Capítulo II “Da Educação Básica”, estabelece em seu artigo 30:

A Educação Infantil será oferecida em I. Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II. pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade. (BRASIL, 2013, p. 13).

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem como Meta Número 1 a universalização do atendimento para as crianças de quatro e cinco anos na Pré-Escola e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do Plano. (BRASIL, 2014)

Verificamos que, para a Educação Infantil, vários foram os avanços legais que marcaram os últimos trinta anos. Do ponto de vista da legislação, não há dúvidas de que a Educação Infantil seja um direito da Criança. Embora tenhamos clareza da importância desta primeira etapa de educação na vida de bebês e crianças e do quanto frequentar uma instituição de educação infantil possa repercutir significativamente na formação do sujeito, observamos que muitos conflitos emergem a partir de questionamentos de professores e outros adultos em relação à garantia de direitos de um bebê ou criança frequentar a creche.

Não há vagas para todas as crianças cujas famílias necessitem do atendimento em instituições públicas de educação da infância. Diante da grande demanda por matrículas e da escassez das vagas, profissionais da educação e pessoas leigas frequentemente testemunham ou mesmo relatam o descontentamento de familiares e professores quando bebês e crianças frequentam instituições públicas de educação infantil sem que seus pais estejam trabalhando em período integral e durante todos os dias da semana.

Diante disto, temos um cenário em que familiares contestam as vagas atribuídas aos bebês e crianças cujos pais não comprovam estarem empregados e, muitas vezes, os profissionais da educação reforçam essa reclamação. Dessa forma, constatamos um paradoxo: profissionais da educação infantil divulgando os benefícios da Educação Infantil e reforçando a profissionalização da docência com bebês e crianças ao mesmo tempo que questionam o fato de bebês e crianças frequentarem as instituições quando seus pais não têm emprego formal.

Temos muito a construir no terreno da Educação Infantil. Não há dúvidas de que a Educação Infantil é um direito da Criança e não de seus pais, embora as famílias estejam imbricadas neste processo. A importância do diálogo com as famílias é retomada tanto em textos legais como por meio das pesquisas publicadas na área. Compreender a importância de construir um discurso coeso, que possa valorizar o trabalho do professor de Educação Infantil deve estar na pauta de formação para os educadores da infância.

2.3 Escola e família: relação complementar.

De acordo com Bernado e Silva (2017), os gestores escolares devem possibilitar ações que estimulem a participação das famílias na escola. Em seus estudos, destacam-se dois modelos diferentes de engajamento das famílias, sendo o primeiro chamado de “engajamento distanciado” e o segundo de “engajamento participativo”.

Para as autoras, o modelo de engajamento distanciado é o que vigora há mais tempo nas escolas públicas brasileiras. Nesta perspectiva, as expectativas da equipe escolar para participação das famílias seria a de reforçar e encorajar

as ações propostas pela instituição educativa. Dessa forma, a participação da comunidade estaria restrita ao comparecimento às reuniões, eventos e zelo pela vida escolar das crianças e jovens, expresso por meio de acompanhamento da higiene, obediência aos horários e regras escolares, estímulo e supervisão de trabalhos e tarefas escolares proposto pela escola. Este tipo de participação era o esperado pelas duas instâncias, família e escola e até o século passado. Valores e princípios eram compartilhados por ambas e a exclusão daqueles que não apresentavam comportamento e desempenho escolar suficientes não era questionada, mas reforçada.

Atualmente, o modelo de participação distanciado revela-se insuficiente para atingir os objetivos ressaltados nas propostas escolares. O modelo de “participação engajada” supõe autonomia da comunidade escolar e de seu entorno e, segundo as autoras, é este tipo de participação que deve ser estimulado pelos gestores e docentes. A complexidade e pluralidade das estruturas familiares devem ser consideradas e é imperativo o estímulo à participação de todos os atores envolvidos na educação, desde a elaboração do Projeto Pedagógico, passando pela escuta atenta de todos os envolvidos, visando à participação efetiva durante todo o processo e repercutindo para além do espaço escolar.

Considerando as contribuições do estudo de Bernardo e Silva (2014) para o contexto da educação da infância, depreendemos que a construção de uma cultura participativa que preze o engajamento das famílias desde os primeiros contatos com a educação básica tem um grande potencial para constituir-se em experiências bem-sucedidas no campo da educação pública. Isto pode ser expresso não apenas por meio do convite aos familiares para constatar ou validar o trabalho realizado pela escola, mas também por meio da postura receptiva da equipe escolar, pelo encorajamento e estímulo real da contribuição da comunidade em todo o processo; desde a elaboração da proposta pedagógica ao compartilhamento de seus resultados.

Marinho - Araujo e Oliveira (2010) destacam a escassez de pesquisas científicas relacionadas à interação entre a família e a escola o que pode ser constatado também pela baixa publicação de textos e artigos atuais que discorrem sobre a temática. Pretendendo contribuir com reflexões importantes

na área, as autoras acrescentam alguns aspectos importantes para a fundamentação teórica desta pesquisa, entre os quais, podemos citar:

- A família e a escola são os principais contextos de desenvolvimento humano;

- Os poucos estudos que contemplam esta temática, o fazem do ponto de vista apenas dos pais e familiares ou, ao contrário, consideram somente os aspectos relacionados aos professores ou equipe escolar, permanecendo indiferentes à possível interlocução entre as duas instâncias;

- As organizações familiares diferem e a referência de família eleita pelas pesquisadoras utiliza as configurações formadas por uma criança ou adolescente e pelo adulto responsável.

- Os estudos encontrados costumam apresentar dois enfoques, sendo um deles, o enfoque sociológico e o outro, o enfoque psicológico.

- a) O enfoque sociológico revela os conflitos entre as funções socializadoras da escola e da família, sendo que os objetivos de ambas costumam se contrapor. Os valores da escola prezam pelos valores coletivos e os valores da família, certamente consideram os valores individuais. Nesta abordagem, para que a escola tenha êxito em suas finalidades, seria necessário que a família adotasse as mesmas crenças e estratégias de socialização.

- b) No enfoque psicológico, equivocadamente as dimensões da afetividade e emoções costumam ser utilizadas para justificar o fracasso escolar, disseminando crenças de que uma determinada estrutura familiar ideal daria suporte para o bom comportamento dos alunos. Nesta perspectiva, os problemas e conflitos seriam ocasionados pela chamada “família desestruturada”.

As autoras questionam os dois enfoques, criticando a adoção de uma postura moralizadora por parte da escola, pois, ao solicitar a participação das famílias para que assumam posição passiva, estaria legitimando apenas os saberes e culturas da educação formal, permanecendo indiferentes à potência das famílias e desmotivando outras formas de participação mais engajadas.

A despeito das situações-problema que permeiam a relação família-escola, acredita-se que a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que têm uma formação específica. Contudo, os parâmetros para esta relação não devem se basear, apenas, na função de orientar os pais sobre como ensinar seus filhos, como tem preconizado a escola. (MARINHO-ARAUJO e OLIVEIRA, 2010, p.107)

2.4 Instituição de Educação Infantil para a primeira infância e família.

Atualmente, muitas pesquisas têm destacado o período da primeira infância em dois momentos distintos, dessa forma, está cada vez mais frequente encontrarmos a expressão “primeiríssima infância” como referência à faixa etária que vai do nascimento aos dois anos e onze meses de idade. No material de estudo do documentário “O começo da vida”, dirigido por Estela Renner, encontramos uma definição didática para pais e educadores:

Primeira infância: é o período dos primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. Os primeiros 6 (seis) anos de vida representam um período de grandes transformações e conquistas que servirão de base para toda a vida futura. A Primeira Infância cobre a Primeiríssima Infância, período que vai da gestação aos 3 anos de idade. (CHIESA, 2016, p. 51)

Um dos maiores desafios colocados aos profissionais da primeira infância, sem dúvida, é a relação com as famílias dos bebês e crianças confiados à sua educação e cuidado. Uma vez estabelecido um sentimento de confiança e cumplicidade com os responsáveis, as questões envolvendo a educação e a construção de vínculos com os pequenos costumam acontecer com maior tranquilidade. Há diferentes profissionais oferecendo seus serviços em nossa sociedade e, por mais que a qualidade de seus serviços também seja submetida a avaliação, quando tratamos de educação, oferecemos algo abstrato neste “contrato” que se estabelece entre pais e educadores.

Lidar com bebês e crianças pequenas é algo ainda mais delicado, visto que, quando os pais ou responsáveis matriculam seus pequenos em determinada instituição educativa, geralmente delegam o que há de mais importante em suas vidas, aos cuidados de outros adultos que não costumam fazer parte de seu convívio. O bebê ou criança, antes restritos ao território

doméstico, passam a compartilhar seus cotidianos com outros adultos significativos. Atualmente, há muitos espaços destinados às crianças pequenas nas grandes cidades e, mesmo quando determinado lugar se mostra inadequado para quem está iniciando sua jornada por esse mundo, parece não constituir empecilho que possam privar alguns responsáveis, da socialização desejada com outros adultos na mesma condição. Ainda assim, considerando que está cada vez mais usual encontrarmos bebês e crianças pequenas circulando em locais e horários improváveis para determinada faixa etária, o maior tempo de interação e convivência geralmente ocorre no seio familiar.

Quando os pequenos adentram o ambiente da creche ou da escola de educação infantil, levam consigo não apenas seu pequeno corpo e sua mochilinha repleta de apetrechos, mas também expõem valores e compartilham questões pessoais e privadas de sua família de origem. Uma bolsa arrumada adequadamente para os profissionais de educação infantil habituados a esse mundo de educação fora do lar, deve ter algumas trocas de roupa propícias ao clima mais quente, mudas de roupas de inverno para o caso de uma mudança de tempo repentina, saquinhos plásticos para acondicionar as roupas que se sujam ao longo do dia, além de fraldas e roupas íntimas, dependendo da idade do bebê ou criança. Há também a necessidade de uma agenda ou caderno que sirva como registro da comunicação entre a família e a escola, chupetas, paninhos ou objetos de transição para aqueles que necessitam levar concretamente, um pedacinho de sua casa para a escola ou creche. As mães, pais ou responsáveis pelas crianças costumam adquirir um traquejo nesta arrumação conforme vivenciam o cotidiano escolar.

A mochila ou bolsa da criança geralmente é um dos primeiros motivos de conflito entre família e educadores. O professor questiona a quantidade insuficiente de roupas para o dia na creche, enquanto a família reage afirmando que em casa a criança não troca de roupas com tanta frequência. O mesmo acontece em relação ao número de fraldas ou trocas para aqueles que iniciam o processo de controle dos esfíncteres. Há também acessórios que se perdem neste contexto coletivo de inúmeras mezinhas, gorros e luvinhas sem nome. Gradativamente, educadores e famílias vão expondo seus pontos de vista,

aprendendo e ensinando sobre a rotina de crianças pequenas em contexto coletivo, mas com o necessário acolhimento individual aos pequenos.

Os cuidados com as crianças também costumam ser objeto de questionamento entre as duas instâncias. Quando um bebê apresenta a necessidade de cortar as unhas e a professora relata na agenda a recomendação para que seu responsável o faça, implicitamente, costuma aparecer um julgamento de que os cuidados familiares foram insuficientes e isso transparece em ambos os lados. Quando surgem as mordidas inesperadas e imprevisíveis dos coleguinhas e as professoras não conseguem conter a experiência a tempo de evitar a marca registrada na pele da criança, a conduta das profissionais costuma ser questionada pelos familiares. Esse relacionamento tão delicado impõe uma maturidade e segurança necessária ao profissional de educação que, além de conhecer conceitos envolvendo a educação e o desenvolvimento infantil, necessitam conhecer as peculiaridades da interação com as famílias, buscando estabelecer parceria e confiança fundamentais para construção de uma relação saudável.

No contexto coletivo de educação transparecem diferentes valores, culturas e modos de cuidar. Educadores devem estar receptivos a aceitar a diversidade, assim como as famílias devem aprender que uma boa relação com os adultos responsáveis por suas crianças em sua ausência é primordial para o bom convívio da criança neste outro local.

De acordo com Imbernón (2010):

É preciso superar a antinomia família – comunidade - professor. O que existe fora da instituição educacional deve ser um aliado, não um inimigo. A formação conjunta com a comunidade perfila-se, nos diversos contextos educativos e sociais, como uma das alternativas às difíceis situações problemáticas da educação atual e, principalmente, à exclusão social de uma parte da humanidade. (IMBERNÓN, 2010, p.85)

Algo que parece auxiliar neste processo de conhecimento mútuo é identificar o que a família espera da instituição educativa, pois o desconhecimento deste aspecto tende a gerar um descompasso entre o que a escola busca oferecer e o que a família espera encontrar.

Uma pesquisa realizada pelo Ibope e pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, chamada “Primeiríssima infância - creche: necessidades e interesses das famílias e crianças” (2016) trouxe contribuições inestimáveis sobre a finalidade da creche e as diferentes expectativas das famílias. Seus resultados foram analisados por especialistas da educação da primeira infância, evidenciando a importância da articulação entre família e escola, mostrando que nenhuma instância se sobrepõe à outra quando pensamos educação na primeira infância. Os dois contextos se complementam e têm papéis diferenciados; igualmente significativos.

Considerando as particularidades das aprendizagens que ocorrem em cenários tão diversos, Oliveira (2016) destaca que:

A raiz da identidade da criança é familiar. A família permite que a criança se veja inserida em um núcleo que é só dela. Por sua vez, o ambiente da creche provoca de modo complementar alguns tipos de aprendizagem que o ambiente doméstico não consegue proporcionar. É diferente brincar no quintal de casa e frequentar o ambiente da creche, com a presença das outras crianças, dos objetos e da professora mediadora, que tem um raciocínio de educação coletiva e não de educação familiar. (OLIVEIRA, 2016, p.33)

Embora esteja evidente a necessidade de complementariedade entre o contexto familiar e o contexto da instituição de educação infantil, verificamos que os enfrentamentos entre família e escola transparecem no cotidiano e provocam julgamentos frequentes de ambos os lados.

É necessário rever as formas de atuação da escola e da família. No entanto, essa responsabilidade caberia primeiramente à escola. Perrenoud (2002), refere-se à competência de “Ensinar e envolver os pais” como a sétima entre as “dez novas competências para ensinar”:

Resta que, nessa questão, os professores julgam ser os profissionais. Por essa razão, cabe a eles fazer o grosso do trabalho de desenvolvimento e de manutenção do diálogo. Alguns vivem essa assimetria como injusta e esperam que os pais se esforcem tanto quanto eles. Pode-se compreender tal desejo de reciprocidade, mas ele não é realista: os pais de hoje têm poucos filhos, aos quais dedicam toda a sua atenção. Ser pais de alunos é para eles uma condição nova. Para alguns, uma verdadeira “profissão” que descobrem sem ter tido a oportunidade de refletir ou de se formar para isso. (PERRENOUD 2000 pp.113-114).

Desse modo, envolver os pais deve ser uma competência a ser trabalhada, considerando que o profissional da educação é o professor. Ainda que as famílias revelem agressividade ou falta de confiança durante o processo, cabe aos professores persistir na escuta e prover um ambiente favorável à construção de uma cultura de participação e parceria entre família e escola.

Uma das várias possibilidades de envolvimento com as famílias é a reunião de pais. No entanto, Perrenoud alerta para as potencialidades deste encontro transformar-se em “campo minado”. Para o autor, é comum que os pais desenvolvam fantasias sobre o que o seu filho vive em um território que escapa totalmente ao seu controle. Dessa forma, uma das maiores competências que o professor precisa assumir é saber diferenciar o que é da ordem da sua autonomia docente e o que faz parte do campo das políticas educacionais. Ainda que elas interfiram sobremaneira na relação com os pais, afinal é o professor que assume diariamente esse enfrentamento, ele precisa “situar-se, primeiramente aos seus próprios olhos, em seguida aos dos pais” (PERRENOUD, 2000, p.116).

A organização de uma reunião precisa prever momentos para que as famílias possam manifestar-se. Não deve ser uma ocasião para que os professores sobrecarreguem os pais de informações. Aos professores cabe lembrar os objetivos da reunião bem como os assuntos planejados, mas momentos de alternância entre o que a escola precisa compartilhar e o debate de temas que emerja das necessidades e interesses das famílias devem ser contemplados.

Sanches (2003) relata cenas observadas ao supervisionar as creches na década de noventa, precisamente entre 1993 e 1995, quando estas instituições de educação infantil ainda não eram de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação:

Cena IV – Reuniões com as famílias

É sábado. Ensolarado. Iniciamos a reunião de mães estando presentes alguns pais. A disposição das pessoas no espaço demarca dois campos: as famílias e os funcionários.

Iniciamos com os avisos gerais:

- respeitar o horário de entrada e saída
- as faltas das crianças devem ser justificadas;

- mães que não trouxeram o endereço onde estão trabalhando, devem fazê-lo até segunda-feira;
- crianças sem documentação completa serão suspensas

Os assuntos mais polêmicos são: a sacola de roupa das crianças e as mães /responsáveis que não comparecem à reunião. As funcionárias relatam que as mães, em sua maioria, não trazem a roupa suficiente; as mães reclamam que nas sacolas, retornam peças trocadas e muitas nem retornam; as funcionárias replicam que as roupas não são devidamente marcadas, enfim, não há diálogo, o clima de acusação e conflito.

Quanto às mães/responsáveis que não comparecem às reuniões, a proposta 3 dias de suspensão da creche. Indago se não é uma medida muito drástica. Funcionários e famílias afirmam que a melhor forma de conseguir a participação de todos.

Final da reunião. Todos saem sem discutir o que deveria ser o foco principal da reunião: as crianças!

Reflieto com os funcionários que suspender a criança é penalizada, por causa de sua família. A relação autoritária a que estão submetidas as famílias reproduz-se na creche. (SANCHES, 2013, p. 159-160)

Por meio da leitura da ata da reunião de pais, verificamos a presença de julgamentos da equipe de profissionais ao relatarem a inadequação do conteúdo das mochilas das crianças. Por outro lado, notamos que há cobranças das famílias pela frequente troca e sumiço de pertences de seus filhos. Não percebemos nesta reunião a expressão da alteridade de nenhuma das partes. Quando se é mãe ou pai provedor de uma criança, os gastos com vestimentas são responsáveis por uma grande parcela do orçamento. Sabendo que bebês e crianças que passam parte considerável de seu dia em uma instituição educativa precisam ter trocas de roupas suficientes na mochila e muita energia das famílias é despendida para garantir o atendimento a esta necessidade, é natural que o descontentamento aconteça e a manifestação efusiva impere no momento da reunião. Da mesma forma, os professores geralmente se empenham em garantir as necessidades das crianças e ao mesmo tempo cuidar de seus pertences, mas, com grupos numerosos, como costumam ser formadas as turmas de educação infantil pública, nem sempre conseguem evitar transtornos dessa natureza.

A construção de vínculos de parceria e confiança passa necessariamente pelo cultivo da alteridade e do diálogo.

2.5 Educação infantil pública e família

Francesco Tonucci criou o personagem Frato que, por meio de suas Charges, além de vários sentimentos provocados, ironiza as instituições escolares. Koch e Elias (2008, p. 20) ressaltam que na leitura deste gênero textual, ativamos valores da época e da comunidade em que vivemos.

Na imagem abaixo, na charge “A quem o confiar?” podemos identificar à esquerda, a ilustração de uma mãe com seu filho no colo. A fala comunica sentimentos contrários ao que sua expressão facial explicita. Enquanto a mãe diz “Vá para creche querido... a mãe está contente” e seus braços entregam a criança para a professora, seu olhar transmite preocupação e culpa, assim como seus lábios trêmulos revelam sofrimento. Ao mesmo tempo, a criança olha para mãe com expressão tristonha enquanto seus bracinhos se estendem em direção à professora e seus coleguinhas. A professora parece tranquila, assim como as duas crianças que estão com ela, pois todos sorriem. O garoto ao lado da professora estende o bracinho para o novo colega e a criança no colo da mãe transmite sentimentos ambíguos ao corresponder ao gesto corporal.

A charge aborda os sentimentos envolvidos nesta nova relação que se estabelece a partir da entrada da criança na instituição. Há muitos aspectos positivos envolvidos. A criança amplia a convivência com seus pares, a família compartilha ações de cuidados e educação enquanto garante um lugar adequado para permanência da criança, mas sentimento de culpa por não ser mais a única responsável pela criança, além da necessária adequação à uma rotina institucional provoca uma multiplicidade de sentimentos.



TONUCCI, 1987 p.102-103

Na sociedade contemporânea, as informações circulam nas diferentes mídias com impressionante velocidade. Há menos de quinze anos, o meio mais usual para trocar impressões sobre determinado serviço público era a conversa. As pessoas se encontravam, compartilhavam suas experiências em relação à escola da criança e, geralmente, os conteúdos desses diálogos envolviam a localização da escola, os horários de atendimento, eventos festivos e outras comemorações, bem como curiosidades sobre se os coleguinhas estavam no mesmo grupo, os nomes das professoras e as manifestações de contentamento ou descontentamento da criança e sua família com a instituição educativa. Observamos que o diálogo, antes restrito a um grupo pequeno, atualmente, tornou-se uma roda de conversa coletiva. Os programas de rádio e televisão, as redes sociais e os aplicativos de conversa dos telefones celulares possibilitam a comunicação rápida atingindo muitas pessoas. Dessa forma, a entrada de um bebê ou criança pequena na instituição educativa, tornou-se um acontecimento compartilhado. Frequentemente, é um membro da família que acompanha o cotidiano da criança na instituição, registrando por meio de fotos e vídeos, alguns momentos da rotina. No entanto, torna-se cada vez mais frequente, encontrarmos grupos de CEIs e EMEIs publicando experiências em redes sociais e sendo administrados por seus gestores e/ou docentes.

Não há um critério comum às escolas de educação infantil municipais em relação aos membros que podem fazer parte do grupo virtual. Geralmente os grupos são constituídos por responsáveis das crianças, educadores e outras pessoas interessadas em conhecer o projeto pedagógico da instituição. Por meio dos comentários dos responsáveis, verificamos que há uma comparação entre metodologias e concepções educativas, algumas inclusive, manifestando juízo de valor. A educação é uma seara em que muitos gostam de opinar. Ampliar a participação das famílias também por vias virtuais tem se mostrado um importante dispositivo para o conhecimento sobre o cotidiano da instituição, descortinando para os responsáveis e familiares, o que acontece em muitos momentos do tempo de permanência dos bebês e crianças. Dessa forma, se antes apenas os momentos de entrada, saída e a paisagem sonora eram explicitados, instalando espaço para imaginação e insegurança, atualmente, notamos que mostrar os aspectos positivos que um cotidiano infantil coletivo

proporciona é um excelente mecanismo para convidar as pessoas a conhecer o que de fato acontece neste espaço tão singular.

Historicamente, a educação da primeira infância esteve atrelada à responsabilidade materna. A infância é uma construção social e cultural e quando nos referimos à infância, devemos explicitar de qual infância estamos falando. Recorro à historiadora Mary Del Priore que, ao considerar a importância do estudo das representações ou das práticas infantis que a historiografia internacional expressou por meio do acúmulo de consideráveis informações sobre a criança e seu passado, cita o quanto a criança está imbricada nos valores da sociedade em que vive. Ela não passa incólume, indiferente aos avanços e crises do mundo contemporâneo:

Como se não bastasse, as mudanças pelas quais passa o mundo real, fazem delas também suas tenras vítimas: a crescente fragilização dos laços conjugais, a explosão urbana com todos os problemas decorrentes de viver em grandes cidades, a globalização cultural, a crise do ensino ante os avanços cibernéticos, tudo isso tem modificado, de forma radical, as relações entre pais e filhos e entre crianças e adultos. (DEL PRIORE, 2002, p.9)

Apesar de termos avançado muito em relação aos direitos das crianças e ao lugar da mulher na sociedade, parece que as marcas do tempo em que a responsabilidade pelo cuidado, zelo, tutela e educação das crianças esteve atrelado à mulher e, de preferência à mãe, ressoam até os dias atuais. Vejamos um exemplo de concepção que, tal como muitas ideias que circulam na sociedade contemporânea, certamente colabora para instaurar culpa na mãe trabalhadora ou evidenciar conflitos nas famílias ainda hoje. Em seu livro *A criança terceirizada – os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo*, o pediatra José Martins Filho adverte, não sem dizer que seu livro não visa culpabilizar ainda mais a mãe trabalhadora, mas “alertá-la”:

Tenho a impressão, e imagino que outros colegas também, de que a arte feminina de cuidar das crianças está sendo esquecida. É a impressão de que as avós atuais (há exceções, insisto) esqueceram de ensinar às filhas e, por que não, aos filhos também, a importância da arte milenar, transmitida de geração para geração, de como cuidar de um filho (...) Será que isso aconteceu porque as avós atuais foram as primeiras que, há mais ou menos 30 anos, sentiram a grande pressão para sair de casa em busca de realização profissional, menosprezando as tarefas domésticas e de criação dos filhos? (MARTINS FILHO, 2009, p.49-50)

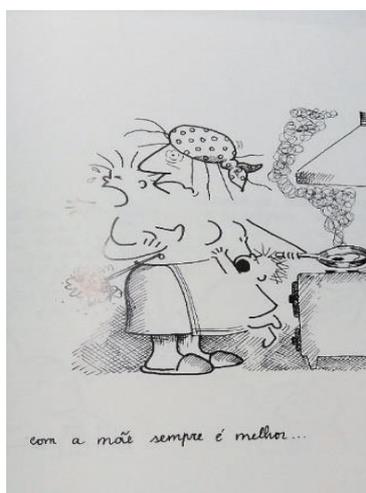
O pediatra reforça ainda o quanto o espaço institucional educativo destinado à primeira infância é nocivo, ao transcrever um trecho de Rodrigues (2007) apresentado durante o Seminário de alunos do mestrado em Ciências da Saúde da Universidade Cruzeiro do Sul, “Mídia e Feminismo”:

Bebês de menos de um ano, quando depositados por doze horas em ambientes institucionais, por mais belos e caros que sejam, desenvolvem problemas semelhantes aos dos bebês que vivem em orfanatos. (RODRIGUES, 2007, apud MARTINS FILHO, 2009, p.55)

O uso do termo “depósito de crianças” é frequentemente utilizado por aqueles que defendem que o lugar de bebês e crianças pequenas não é na instituição de educação infantil. Hadadd (1991), lembra o quanto o culto ao modelo tradicional de família prejudicou o estabelecimento de vínculos entre as famílias e as instituições:

[...] resultou na cristalização de mitos que se constituíram em verdadeiros pilares de resistência contra a emancipação da creche. Dentre eles, podem ser citados o mito da responsabilidade natural, portanto exclusiva, da família pela criação e educação dos filhos; o devotamento natural de toda mãe ao filho; a maternagem como inerente à condição feminina; [...], a autossuficiência da unidade familiar como sistema que pode dispensar a rede de apoio social. (HADADD, 1991)

Tonucci (1986), por meio da charge abaixo, nomeada: “Com a mãe sempre é melhor”, ilustra uma cena de uma mãe cozinhando. Enquanto realiza a tarefa, segura um bebê nos braços e seu outro filho pede colo.



TONUCCI, 1987

Na imagem, identificamos uma mãe aflita e duas crianças chorando. Claramente, notamos uma crítica ao discurso vinculado em alguns contextos de que a mãe seria a pessoa mais adequada para desempenhar tarefas relacionadas ao cuidar e educar.

Dessa forma, podemos refletir se as dificuldades das instituições de educação infantil em estabelecer relações de cumplicidade e parceria com as famílias, devem-se, em parte, à disseminação desses mitos que perpassam gerações, ocupam espaços nas diferentes mídias e descortinam o senso comum presente no imaginário popular.

A psicanalista francesa que se definia como “médica da educação”, *Francoise Dolto*, em seu livro *A causa das crianças*, constrói uma argumentação que facilmente leva os leitores a compartilharem suas ideias a respeito do lugar da infância na sociedade contemporânea. Organizado em quatro partes, logo na primeira sessão, Dolto comunica que sua obra se destina a defender a causa das crianças; não a causa dos adultos ou a causa das mulheres, entre outras. O adultocentrismo é questionado e a autora fala de seu lugar de médica psicanalista de crianças e mãe de família, marcando efusivamente sua posição:

A questão fundamental ainda está oculta: o conforto intelectual das mães é uma coisa. A causa das crianças é outra. Estudar o problema de sua formação e de seu desenvolvimento do único ponto de vista delas não apresenta medida comum com o discurso das “ciências da educação”. Nesse domínio é impossível avançar sem mudar de escala e de instrumentos de observação. São eles os reveladores, apesar dos observadores do fenômeno adulto. (DOLTO 2005, p. 230-231)

Dolto critica a ruptura ocasionada pelo ingresso de bebês e crianças nas creches sem que para isso, tanto as famílias como os bebês e crianças, tenham sido preparados por meio de experiências gradativas que possam alternar momentos de separação e estar juntos entre bebês, crianças e famílias. Ela havia criado, em 1979, em Paris, a conhecida “*La Maison Verte*”. Dolto dirigiu esse espaço afirmando que não era uma escola infantil, mas “apenas uma casa em que se permite uma vida social desde o seu nascimento para as crianças e seus pais, às vezes muito isolados, diante das dificuldades cotidianas.” (MEC, pp.18).

Na década de setenta, a psicanalista dizia ser prejudicial aos pequenos e a seus pais, que as crianças fossem para instituições educativas sem o devido preparo do que hoje nomeamos período de adaptação e acolhimento. O espaço criado e dirigido por ela era uma casa onde bebês, crianças e seus familiares ampliavam suas relações, brincavam, interagiam. Desse modo, as famílias poderiam testemunhar seus filhos relacionando-se com outras crianças e outras famílias sem que para isso, fossem arrancados de seus lares e deixados numa instituição por horas.

Entendemos que quando Dolto se refere ao “conforto intelectual das mães”, questiona a forma como se dá a transição entre a casa e a escola ou creche, pois, embora saibamos a importância desses locais para o desenvolvimento na primeira infância, o período de ingresso das crianças deve ser planejado e bem cuidado, de forma a respeitar o tempo infantil, independente das demandas do mundo adulto.

Quando discorremos por tantas conquistas em relação à educação infantil na primeira infância, adotamos uma perspectiva otimista, apesar de ser um terreno marcado por lutas e conflitos que parecem nunca cessar.

3 – AS PUBLICAÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM O TEMA FAMÍLIA E ESCOLA

Neste capítulo, busca-se analisar as publicações mais significativas produzidas pela Secretaria Municipal de Educação para verificar como se apresenta a relação entre escola e família nos registros produzidos, tendo como foco o período compreendido entre a transição dos Centros de Educação Infantil até os dias atuais.

Em consulta ao portal da Secretaria Municipal de Educação é possível acessar as publicações mais recentes da Educação Infantil paulistana. Os documentos estão disponíveis em formato PDF e são apresentados com o título: Educação Infantil / Publicações Institucionais – Documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria Pedagógica.

Os materiais são utilizados como referências para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Educação Infantil da rede municipal e devem ser considerados nos processos de construção de planos e projetos a serem desenvolvidos com bebês e crianças, formação de educadores, organização das rotinas, tempos e espaços educativos. As publicações embasam a concepção de currículo, criança e aprendizagem compartilhadas como desejáveis para os profissionais da infância. Além disso, as publicações costumam fazer parte das referências bibliográficas nos editais dos concursos públicos realizados no município.

No mesmo site da Secretaria Municipal de Educação, são disponibilizados documentos e publicações de anos anteriores, cujo acesso em formato digital está acessível a partir do ano 2004 e foi organizado pelo Centro de Documentação:

O Centro de Documentação (CEDOC) faz parte da Memória Documental – organiza, preserva e disponibiliza as produções das equipes da Secretaria Municipal de Educação. Reúne documentos de vários períodos, com notável valor histórico e cultural, constituindo uma fonte de pesquisa para os envolvidos na arte de educar. (SME, 2018, CEDOC)

As publicações são classificadas por períodos compreendidos pelo intervalo de quatro em quatro anos, sendo: de 2001 a 2004, 2005 a 2008, 2009 a 2012 e 2013 a 2016.

A análise apresenta-se em ordem cronológica, visando identificar aspectos qualitativos e quantitativos envolvendo a temática da participação das famílias nesta primeira etapa da educação básica:

2001 a 2004

Neste período há apenas um documento disponibilizado. Sua publicação foi feita no suplemento do Diário Oficial do Município, em quatro de dezembro de 2004 pela Diretoria de Orientação Técnica da Divisão de Educação Infantil, DOT Educação Infantil. Trata-se da Orientação Normativa número 01/2004, cujo título é “Construindo um Regimento da Infância”.

Em suas considerações iniciais, o documento enfatiza que toda a prática cotidiana com crianças pequenas é educativa e anuncia a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Aparecem destacadas em negrito, no segundo parágrafo, as palavras “intencionalidade e expectativas das famílias”, o que reproduzo a seguir:

Cada Unidade de Educação Infantil olha sua prática, história, pontos altos e dificuldades com base:

- no conhecimento e reflexão profunda das **intencionalidades e expectativas das famílias**, expressas desde os momentos de cadastro, até os contatos cotidianos das famílias, “apurando o olhar para além das aparências...”;
- no conhecimento e vivência da legislação federal e municipal vigente;
- no conhecimento das teorias educativas que iluminam as ações cotidianas;
- nas diretrizes da política educacional municipal expressas nos diferentes documentos da SME;
- no interesse maior e primeiro das crianças, como sujeito de direitos;
- nas expectativas e intencionalidades da Comunidade Educativa. (D.O.M. 04/12/2004, p.3)

Em seguida, o documento contextualiza a concepção de Regimento, enfatizando a participação das famílias no processo de elaboração “Os

profissionais que ali atuam conjuntamente com as famílias e a comunidade, de forma coletiva, cooperativa e participativa [...]”, devem definir os princípios da unidade de Educação Infantil, os fazeres educativos, os registros entre outros aspectos essenciais de uma instituição de educação infantil pública e municipal.

São destacadas as concepções e princípios que devem nortear o documento a ser elaborado pelas Unidades Educativas, sendo: concepção de educação, concepção de criança/infância, concepção de currículo, concepção da Unidade de Educação Infantil, espaço na Educação Infantil, organização do tempo e espaço, perfil do (a) educador (a) da infância, acolhimento das crianças e avaliação. São ainda discriminadas as atribuições dos cargos dos funcionários que fazem parte das equipes educativas para, na sequência, apresentar a concepção de gestão democrática e sua necessária atuação no Conselho de CEI.

A relação com as famílias e a comunidade é retomada no final do documento, ressaltando que o trabalho da Educação Infantil não substitui a ação da família, mas deve atuar de forma complementar. Há destaque para a presença de crianças de famílias com diferentes configurações na Educação Infantil, rompendo com o estereótipo de que apenas a família nuclear garantiria o atendimento às necessidades das crianças.

A Orientação Normativa nº 01/04 explicita um aspecto que será melhor detalhado e aprofundado com as publicações dos documentos que se sucedem:

A aproximação entre a Unidade Educacional e as famílias contribui para a construção de vínculos de confiança entre os adultos, através de uma prática dialógica, estabelecendo combinações, retomando posturas que se refletem nas interações com as crianças, pois cuidar e educar são dimensões presentes tanto na vida familiar como no dia a dia da Unidade. (D.O.M. 04/12/2004, p.19)

2005-2008

Neste período são disponibilizados cinco documentos, sendo os mais significativos:

2006 – Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMElS da cidade de São Paulo

O documento foi produzido pela equipe da Divisão de Orientação Técnica da Educação Infantil, em parceria com os responsáveis pelo setor de Educação Infantil de cada coordenadoria de educação da cidade, atualmente chamadas de Diretorias de Educação. Com a consultoria pedagógica das professoras Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e da formadora de professores Silvana Augusto, a publicação tem o formato de um livro, foi produzida com materiais de excelente qualidade e cada profissional da equipe docente e gestora recebeu uma unidade.

No contexto de publicação do documento, as formações da Secretaria Municipal de Educação e das Coordenadorias de Educação contemplavam os conteúdos e concepções registradas nos documentos.

Após apenas dois anos do primeiro concurso para professores de CEI, professores que ingressavam para trabalhar com a primeira infância questionavam suas identidades entre si e entre professores de outras etapas da educação básica. Esta questão está implícita na publicação e é expressa pelo destaque à questão dos cuidados envolvidos quando se trabalha com crianças bem pequenas. Dos cuidados físicos aos cuidados com a organização do ambiente, dos espaços e do planejamento, em diferentes momentos esse aspecto da indissociabilidade entre o educar e cuidar é retomado. Quem vivenciou o momento de transição dos CEIs para a Secretaria Municipal de Educação deve lembrar-se o quanto as duas palavras eram repetidas e, muitas vezes, utilizadas sem qualquer reflexão para descrever o que faz o profissional da Educação Infantil nos CEIs: educa e cuida.

Embora o documento tenha sido elaborado para os profissionais que trabalhavam tanto em creches, como em CEIs e EMEIs da cidade de São Paulo, os questionamentos sobre os fazeres dos profissionais da Educação Infantil e a repercussão na identidade dos educadores, eram mais fortes para os profissionais da primeiríssima infância.

Podemos considerar a importância da publicação no contexto de produção do documento. Muitos professores passaram a ter um olhar mais cuidadoso para a organização da rotina na educação infantil, além de ter sido uma referência para a elaboração dos planejamentos dos professores. No

entanto, em relação aos objetivos desta pesquisa, percebemos que a relação com as famílias é um tema silenciado.

2007 - A Rede em Rede: formação continuada na Educação Infantil

Publicado em 2007, o documento é uma síntese de um trabalho de formação extremamente significativo realizado com os professores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educativas, mas essa publicação foi elaborada especialmente para o coordenador pedagógico.

Assim como a formação oferecida, o documento é subdividido em diferentes linguagens que devem ser contempladas no trabalho do professor da primeira infância e, da mesma forma que o documento anterior, retoma as relações entre o cuidar e o educar.

A questão mais forte no documento envolve a formação continuada no local de trabalho. Parte-se da figura do coordenador como parceiro do professor, enfatizando que tanto a publicação, como a formação realizada pelos assessores especialistas, oferecem subsídios para que o coordenador pedagógico possa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na Unidade.

Em todas as subdivisões o destaque para o papel do coordenador pedagógico em relação às diferentes linguagens e práticas pedagógicas da unidade é destacado e em nenhum momento aparece qualquer referência à relação entre a família e as unidades educativas.

2007 – Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil.

As Orientações Curriculares e orientações didáticas para a Educação Infantil constituem um documento publicado em 2007 cujos objetivos são definidos para:

servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças, subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para as crianças de sua turma, apoiar cada equipe no planejamento, desenvolvimento e avaliação de seu projeto pedagógico [...]. (SME/DOT, 2007, p.7)

Entre os objetivos do documento, um, especialmente, vai ao encontro do foco da presente pesquisa:

Criar um recurso de comunicação que informe as famílias das crianças matriculadas nas instituições de educação infantil da rede municipal de educação de ensino sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que estão sendo discutidas nas unidades. (SME/DOT, 2007, p.7)

A potencialidade do trabalho com as famílias aparece na introdução, com a descrição de cinco princípios básicos. O quinto princípio é nomeado como “A construção de parcerias com as famílias”.

O documento ressalta que a família constitui o primeiro contexto de desenvolvimento do bebê e, quando a criança ingressa no CEI, creche ou EMEI, o trabalho com as famílias engloba uma equipe educativa que busque compreender e construir essa parceria. O primeiro passo para essa aproximação é aceitar e reconhecer a diversidade das famílias dos bebês e crianças atendidas.

Para auxiliar neste processo, o documento sugere algumas ações, tais como:

Os familiares podem conhecer o dia-a-dia do CEI, Creche ou EMEI de seus filhos por meio de projeções de filmagens de uma atividade, de retrospectivas fotográficas, de exposições realizadas a partir de um projeto ou mesmo através da participação direta em alguns momentos com as crianças. Também a participação dos pais junto com os professores e demais educadores nos conselhos escolares e na organização de festas nas unidades possibilita agregar experiências e saberes e articular dois contextos de desenvolvimento da criança. (SME/DOT, 2007, p, 26)

A publicação ressalta ainda a importância dos períodos de adaptação e acolhimento; a fundamental comunicação entre as duas instâncias para que as crianças não recebam orientações antagônicas, especialmente em relação a formação de hábitos, mas também o necessário respeito e escuta às famílias.

O diálogo com as famílias, a comunicação sobre a rotina das crianças, a socialização dos projetos com os responsáveis também são ações que auxiliam no processo de construção de vínculos com as crianças e suas famílias. Esse processo de conhecimento mútuo, envolve receptividade e empenho tanto das famílias quando dos professores e, quando é a criança que está no centro do

processo, ambos têm algo que os une, conforme anunciado na conclusão do tema:

Tudo isso vai requerer do professor habilidade para captar o ponto de vista dos pais e, ao mesmo tempo, lidar com suas próprias emoções e valores. É algo desafiante, sem dúvidas, mas um valioso aprendizado para cada professor ser um parceiro mais sensível às formas de estar em família numa sociedade plena de conflitos. Com certeza, o grande beneficiado dessa relação de apoio e estímulo é a criança. (SME/DOT, 2007, p. 26)

2009-2012

2010 - Cadernos de Aprendizagem – Formação de Professores

Este período é marcado pela publicação de fascículos que ficaram conhecidos como “Cadernos de Aprendizagem”. Cada caderno desenvolve o estudo de uma linguagem ou temática específica e, além do material produzido por especialistas de cada área, traz registros do percurso e de propostas formativas realizadas por professores e gestores participantes dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação “A rede em rede: formação continuada de educadores”.

Além do Caderno sobre as narrativas infantis no jogo de faz de conta, foram produzidos mais seis Cadernos nomeados “Percurso de Aprendizagem”, sendo: um olhar para o desenho; a escuta ativa e a exploração musical; o corpo e o movimento criativo; jogar e brincar; leitura e reconto; e práticas teatrais. Há também um Caderno cujo título é “Percurso de aprendizagem: material de apoio ao coordenador pedagógico.” Essas publicações aparecem classificadas como Cadernos da rede – Formação de gestores e não foi possível identificar qualquer referência ao trabalho com as famílias.

2010 - Cadernos de Aprendizagem – Formação de Gestores

Os Cadernos de Aprendizagem - Formação de Gestores, são organizados em três fascículos, sendo: Relação entre os diferentes atores da unidade educacional – Âmbito 1, Relação com as famílias e a comunidade – Âmbito 2,

Relação entre os gestores – Âmbito 3. Tanto o Caderno de Aprendizagem referente ao Âmbito 2, como o Caderno de Aprendizagem referente ao Âmbito 3, tratam de questões importantes para compreender o percurso do estudo sobre as relações aqui investigadas:

Caderno: Relação com as famílias e a comunidade – Âmbito 2

O fascículo é resultado de um trabalho de formação envolvendo duplas gestoras de CEIs e EMEIs. Por meio de relatos de prática, os textos são construídos a partir de vivências realizadas com as famílias das crianças propostas pelos gestores que coordenaram as experiências com a comunidade educativa em seus locais de trabalho. Na introdução do fascículo é possível perceber aspectos fundamentais para o trabalho conjunto entre família e equipe educativa, em que se reconhece que nenhuma das instâncias se sobrepõe a outra, mas que para concretização de um trabalho significativo com a infância a interlocução família e escola se faz basilar:

A educação da criança pequena revela uma complexidade vivida pela escola e pela família. Afinal, essas duas instituições partem de diferentes esferas: a família representa uma instituição de caráter privado, que prima pelo olhar mais singular e permanente às crianças, cuja responsabilidade se estende, portanto, para além de qualquer fase escolar. Em contrapartida, as instituições de Educação Infantil possuem um olhar coletivo para a criança, dada a sua dimensão pública. Além disso, o seu tempo é determinado pela faixa etária em que a criança se encontra. Apesar dessas diferenças, as duas instituições possuem um ponto de convergência, que é a educação compartilhada da criança pequena. (SME, 2010, p.6)

Percebe-se embasamento teórico e concepções de interação em que responsáveis e familiares das crianças participem do cotidiano educativo não apenas para legitimar práticas propostas pela equipe das unidades, mas que possam atuar com proposições de forma que a realidade, valores e pontos de vista das famílias sejam conhecidos, compartilhados e que todos possam participar do projeto pedagógico desde o seu planejamento à sua avaliação. Sobre esta perspectiva, identificamos o seguinte fragmento do Caderno:

Dessa forma, aparece a necessidade de que haja o estabelecimento de uma relação de confiança e transparência entre a comunidade e a escola, premissa para que esta relação consiga avançar para níveis mais elaborados de participação. A explicitação da rotina do CEI, uma

boa conversa sobre o dia da criança, a divulgação do bom trabalho realizado e o fortalecimento do vínculo é extremamente importante para que a relação de segurança possa ser estabelecida. (SME, 2010, p.20)

A iniciativa de produção de um Caderno exclusivo sobre a relação entre família e escola como um dos fatores preponderantes da convivência nas unidades de Educação Infantil marca um momento de muito diálogo, investimento na formação em contexto e boas perspectivas na educação da infância.

Caderno: Relação entre os gestores – Âmbito 3

Na apresentação do caderno, temos a impressão de que esse fascículo abordaria apenas a relação entre as duplas gestoras, pois na introdução temos a constatação das dificuldades de comunicação entre diretores e coordenadores pedagógicos e, mesmo por meio da consulta ao sumário não verificamos temas cujos títulos possam antecipar qualquer evidência de participação das famílias.

No entanto, à medida que avançamos no estudo do material, percebemos aspectos essenciais para relação escola e família, pois há relatos de gestores evidenciando a importância das reuniões de pais enquanto momentos de encontro, escuta, troca e diálogos sobre o trabalho desenvolvido com as crianças e o levantamento das expectativas das famílias. Também identificamos relatos de práticas fundamentadas numa perspectiva que considera que para haver participação das famílias é necessário prover condições físicas, materiais, comunicação e alternativas, de forma que os dois lados possam mostrar receptividade ao encontro e que a equipe educativa possa conhecer estratégias propulsoras dessa aproximação.

Outra vertente considerada foi a importância de planejar reuniões que possam mostrar às famílias o trabalho realizado com as crianças e, dessa forma, possibilitar que pais e responsáveis possam conhecer e valorizar aspectos essenciais no desenvolvimento infantil, unindo a família e a escola como instâncias propulsoras de desenvolvimento. Além disso, um dos relatos compartilha os diferentes formatos de reuniões de pais propostos na unidade de

Educação Infantil, alternando momentos formativos e reuniões informativas, é o que verificamos no fragmento do texto a seguir:

[...] chegou a hora de uma nova reunião de pais. O caráter deveria ser formativo e não somente informativo. Como então transformar esse momento de devolução do aprendizado em coparticipação dos pais? No segundo semestre, organizamos um Ponto de Encontro para os pais, um espaço para conversar, tirar dúvidas, dividir a educação dos filhos no século XXI, e outros assuntos pertinentes à comunidade. [...] A frequência continuou sendo muito baixa. Mas não desistimos, [...]. Queremos os pais protagonistas, as portas estão escancaradas, mas o que fazer para trazer a comunidade? Qual o papel dos pais na escola? (SME, 2010, p. 36-57)

2013 – 2016

Apesar de o material produzido nesse período constar entre as publicações do Centro de Documentação (CEDOC), como parte da memória documental da Secretaria Municipal de Educação, são essas as publicações de referência para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, planos, projetos de formação continuada e diferentes projetos realizados no interior das unidades educativas atualmente. Vejamos aqueles que mais se aproximam do objeto desta pesquisa:

2014 - Orientação Normativa nº 01/2013 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares

Apesar de a Orientação Normativa ter sido publicada no Diário Oficial do Município no final de 2013, apenas em 2014 ela foi disponibilizada para os profissionais da educação no formato de livreto ilustrado. O estudo do documento foi o desencadeador de práticas formativas na Unidade que vieram a compor o tema dessa pesquisa. Neste sentido, o capítulo VI, que se refere à: Participação das famílias, explicita a importância do levantamento e registro da avaliação das famílias sobre o trabalho desenvolvido com os bebês e crianças. Entre os trechos significativos, destaca-se:

A participação das famílias na instituição é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, para a promoção do trabalho democrático participativo, portanto há de se garantir condições para se realizar trocas, interações com outras pessoas, sejam crianças ou adultos. Essa participação efetiva contribui imensamente na medida em que informações são compartilhadas,

aprendizagens são construídas e reconstruídas em contextos específicos – contextos estes que estão sempre abertos à mudança, tais como: cuidar e educar; do brincar; das diferentes infâncias; das marcas infantis em relação aos espaços; das interações e do social ampliado. (SME, 2014, p.19)

Além disso, o documento apresenta indicadores detalhados a respeito de como deve ser essa participação, ressaltando a atenção da equipe para que as famílias ganhem confiança e tenham garantido o direito da presença durante todo o período de adaptação e acolhimento e, sempre que houver necessidade. Por fim, um trecho anuncia um aspecto que se descortinará como indicador de qualidade em outro documento da secretaria: “Temos na construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico, a ferramenta que legitima as intenções de todos os atores. (SME, 2014, p. 20)” Esse aspecto será melhor elucidado com a análise do documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, pois faz parte da dimensão 1 – Planejamento e gestão educacional do indicador 1.1 – Projeto Político Pedagógico construído e conhecido por todos.

2015 – Orientação Normativa Nº 01/2015 Padrões Básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana

A publicação dialoga com o documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, ao apresentar padrões básicos de qualidade que sirvam como parâmetros de acompanhamento da qualidade social do atendimento para supervisores, gestores, educadores, familiares e poder público.

Elaborado por um grupo de estudos e trabalho coordenado pela Divisão de Orientação Técnica da Educação Infantil da SME, em parceria com assessores e representantes de todas as regiões da cidade, o documento é o primeiro ao utilizar os termos “familiares e responsáveis” e não apenas familiares, assim como referir-se aos “bebês e crianças” e não apenas crianças para tratar do público atendido.

Dividido em cinco capítulos, o documento descreve de forma clara e objetiva, padrões básicos relacionados ao Projeto Político Pedagógico das

Unidades de Educação Infantil; organização do tempo, espaço físico, ambientes e interações, recursos materiais e mobiliário, formação, recursos humanos e condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil.

Em relação ao trabalho com as famílias, percebe-se a intenção e motivação para uma gestão democrática, em que as famílias também são consideradas protagonistas. Entre os princípios norteadores a serem considerados na definição da qualidade social da Educação Infantil relacionados aos familiares e responsáveis, temos:

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das crianças e famílias; o respeito e a valorização das formas de organização das mesmas; a relação efetiva com a comunidade local e constituição de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. (SME, 2015, p. 24)

Apesar de ser um material claro, objetivo e bastante elucidativo, podendo oferecer elementos que auxiliem a discussão para as reuniões de autoavaliação participativa, não identificamos ações formativas para o uso do material, tal como ocorreu em relação às outras publicações do mesmo período.

2015 – Currículo Integrador da Infância Paulistana

O documento é uma publicação para ser utilizada como subsídio para os horários coletivos de formação de docentes tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Sabendo que a infância é etapa considerada como aquela que se inicia no nascimento e se encerra aos doze anos, a publicação traz a perspectiva de integração da educação infantil com o ensino fundamental, enfatizando que:

não significa desconsiderar diferenças entre os objetivos e direitos de aprendizagem de cada etapa/segmento, mas sim, garantir que as concepções, ações e registros considerem bebês e crianças reais em sua inteireza e potencialidade tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Afirmar que crianças e bebês são o eixo do trabalho pedagógico significa valorizar e compreender as especificidades e diversidades dos conceitos de infância e de criança, assim como a importância de que os direitos de bebês e crianças balizem seu percurso nas instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. (SME, 2015, p.4)

Organizado em sete capítulos, o documento explicita questões básicas para quem trabalha com a infância contemporânea, pois é uma síntese de vários aspectos abordados em diferentes publicações na Educação Infantil, tais como: Por que um Currículo Integrador da Infância Paulistana? O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios; Como bebês e crianças aprendem? Ações que podem concretizar essas concepções e princípios; Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Na abordagem dos temas, a importância do respeito aos momentos de passagem dos diferentes tempos da educação básica, tais como do CEI para EMEI e da EMEI para EMEF é destacada, lembrando que o bebê ou criança que inicia sua vida escolar na Educação Infantil é o mesmo que passa a fazer parte do Ensino Fundamental com o passar dos anos. Embora o documento dispense a identificação com o ensino propedêutico, em que uma etapa educativa não tem valor em si, mas serve de preparação para o próximo ano, o “Currículo Integrador” revela a potência das aprendizagens de bebês e crianças enquanto experiências constitutivas que, de forma considerável, contribuem com a aprendizagem significativa. Dessa forma, desde os primeiros balbúrcios do bebê, a aprendizagem do autocuidado, a socialização na infância, as práticas sociais de conversa, a manipulação de livros e diferentes materiais, assim como as brincadeiras no ensino fundamental são experiências integradoras que ancoram a sistematização do conhecimento nas diferentes etapas da educação básica.

O trabalho com as famílias é considerado à medida que o bebê, a criança e o adolescente são considerados sujeitos sociais e históricos, inseridos em uma determinada comunidade, com vivências, valores e culturas que devem ser integradas às propostas escolares. A ênfase direta à integração com as famílias aparece em poucos trechos do documento, como os que identificamos a seguir:

Um currículo que nasce das interações entre bebês, crianças, educadoras e educadores, famílias/responsáveis e culturas valoriza os saberes, a história e as características de cada um, respeita suas singularidades e diversidades e procura organizar uma educação integral e de respeito à vida [...]. Neste contexto democrático das Unidades Educacionais, • Educadoras e educadores ouvem bebês e crianças. • As famílias são convidadas a participar da vida escolar de suas crianças apresentando suas ideias e expectativas para discussão

e debater os pontos de vista e propostas da Unidade Educacional. (SME, 2015, p.46)

2016 – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

O documento dialoga com as demais publicações do período, especialmente a “Orientação Normativa nº 01/2013” e a “Orientação Normativa nº 01/2015” e faz parte de um processo de autoavaliação institucional participativa desenvolvido na rede, desde o ano 2013. Na primeira fase de implantação que ocorreu entre 2013 e 2014, a participação das unidades de educação infantil era por adesão e não havia a previsão para sua realização no calendário escolar. Já a partir de 2015, a aplicação tornou-se obrigatória e passou a fazer parte do calendário escolar, tendo sido publicado no Diário Oficial do Município a previsão de suspensão do atendimento às crianças para a sua realização com a presença de toda a comunidade.

O documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” foi elaborado a partir do documento nacional utilizado nos anos anteriores, quando o processo de autoavaliação participativa das unidades educativas era realizado por adesão, “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009). Após um longo processo construído a partir de encontros com o Grupo de Trabalho (GT) encarregado de elaborar o documento paulistano de autoavaliação e oficinas descentralizadas, que ofereceram 50 vagas cada uma para a inscrição de representantes de unidades de educação infantil de todas as regiões do município, foi definido o documento municipal a ser utilizado pelas unidades educativas de CEIs diretos e indiretos, CEIs conveniados, CEMEIs e EMEIs da cidade

A publicação foi escrita tendo como interlocutores, não apenas docentes e gestores, mas também familiares e responsáveis, algo que podemos identificar logo na apresentação do documento, por meio de uma carta aos leitores: “Caras (os) Educadoras/Educadores, Familiares e Responsáveis (...)” (SME, 2016, p.5).

Comparativamente ao instrumento nacional, foram adicionadas duas dimensões de qualidade além das que constavam no instrumento do Ministério da Educação e Cultura: “Relações étnico-raciais e de gênero” e “Participação,

escuta e autoria de bebês e crianças”. Dessa forma, além das dimensões citadas, foram consideradas as seguintes dimensões: Planejamento e gestão educacional; Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; Interações, Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais, Promoção da Saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores, Rede de proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade. Além disso, foram criadas questões para serem aplicadas exclusivamente em Unidades Educativas que pertencem aos Centros Educacionais Unificados- CEUs.

Nos encontros de avaliação, quando a comunidade considera que as ações da unidade relacionadas à determinada dimensão acontecem efetivamente, a equipe coordenadora da reunião aplica a cor verde e, quando os participantes do encontro avaliam que a unidade não realiza um trabalho adequado dentro de uma determinada dimensão, é atribuída a cor amarela (acontece eventualmente) ou é registrada a cor vermelha (não acontecem; a situação merece providências imediatas).

Pela complexidade do processo, não cabe nessa pesquisa uma análise mais detalhada do instrumento e de sua aplicação, no entanto, não podemos deixar de destacar que o documento revela a inovação proporcionada pela primeira experiência institucional de autoavaliação participativa envolvendo todos os trabalhadores da unidade, servidores públicos ou terceirizados, além de crianças, seus responsáveis e familiares.

Desde sua implantação obrigatória, todos os anos, as unidades educativas reservam dois dias em seu calendário, sendo um para aplicação do instrumento e outro dia para elaboração do plano de ação a ser elaborado a partir da avaliação.

O documento difere dos demais analisados pela construção coletiva e impacto operacionalizado nas unidades educativas, o que é possibilitado pela participação das famílias no cotidiano da instituição.

Campos e Ribeiro (2017), registraram recomendações à SME quanto a importância do diálogo entre educadores e familiares à aplicação do documento

e sua posterior avaliação, e à responsabilidade dos diferentes setores da educação municipal:

Cabe à SME reconhecer esse objetivo como um dos fatores que afetam a qualidade da educação infantil de forma particularmente intensa, como mostram os diversos estudos nacionais e internacionais e como evidenciou o processo de autoavaliação institucional participativa desenvolvido na rede municipal entre 2013 e 2016. [...] (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.83)

Ainda, em relação à atuação das Diretoria Regionais de Educação sobre as recomendações quanto ao diálogo entre educadores e familiares, as autoras enfatizam a necessidade de oferecer formação para que possam ser suprimidas as “lacunas de formação inicial dos profissionais sobre o trabalho com as famílias e sobre a realidade dos bairros onde moram as crianças com as quais trabalham diariamente”, pois, durante as discussões que ocorreram por ocasião da construção do documento nos encontros com os representantes das unidades educativas, “muitas vezes ideias preconcebidas eram contestadas por colegas de outras unidades e por exemplos bem-sucedidos de relações positivas entre pais e educadores.” (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.84)

Em relação às unidades educativas, Campos e Ribeiro (2017) reforçam aspectos fundamentais da avaliação que podem ter seus princípios considerados durante as demais possibilidades de trabalho com as famílias nas instituições educativas:

[...] mesmo quando somente um grupo pequeno de pais comparece às reuniões de autoavaliação e de elaboração dos planos de ação, essa presença torna-se importante e estimula outros pais a participarem em outras ocasiões. [...] os próprios pais familiares demonstraram capacidade de dar sugestões relevantes para estimular uma maior participação das famílias em outras atividades e para sugerir outras formas de comunicação entre a escola ou a creche e as famílias. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.84)

Por fim, as pesquisadoras concluem que a experiência de autoavaliação participativa mostrou às equipes educativas que inúmeras são as oportunidades informais de colaboração dos pais e responsáveis no cotidiano das unidades, sem que para isso seja necessário dispendir muito tempo, planejamento e recursos financeiros, pois “Mesmo singelas, essas vivências ajudam a construir um clima mais amigável e positivo no relacionamento família-escola, o que

contribui para o bem-estar e o desenvolvimento de crianças e dos adultos.”
(CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.84)

Por meio da análise do percurso dos documentos digitalmente disponíveis no site do Portal da Educação da Secretaria de Educação de São Paulo, é possível reconhecer um trajeto que visa fortalecer cada vez mais os trabalhos de interação e colaboração entre equipes educativas e famílias.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo, no sentido em que pretende apreender a perspectiva dos sujeitos e entender seus pontos de vista. Como os dados relatados fazem parte das experiências profissionais da pesquisadora, estão carregados dos significados que foram a eles atribuídos nesse processo.

4.1 Caracterização da Escola Campo e dos Participantes

Para preservar a identidade dos participantes, foi estabelecido um nome fictício para a escola campo: CEI Interação.

O CEI Interação localiza-se na zona oeste da cidade de São Paulo. O entorno do CEI é constituído por casas e sobrados de classe média, prédios recentemente construídos e uma rua paralela de casas pequenas e apertadas, sendo algumas de condições precárias. Há um mercadinho e uma padaria e a aproximadamente 500 metros do CEI, há uma padaria maior e um sacolão. O bairro revela a diversidade das condições sociais e econômicas convivendo lado a lado e os bebês e crianças atendidas fazem parte dessa comunidade.

Atendendo em média 135 crianças no horário compreendido entre 8h e 18h, a demanda do CEI não se restringe ao bairro em que ele está instalado. Grande parte dos bebês e crianças provem de bairros localizados a aproximadamente 3 km da instituição. Muitos bebês e crianças fazem o trajeto entre o CEI e a residência em transporte escolar, fato curioso e bastante intrigante, devido à faixa etária atendida. Com suas fraldinhas, paninhos e chupetas, toda manhã, assistimos aos pequenos entrando em pequenos grupos, acompanhados pelos monitores das peruas escolares. Alguns são trazidos por seus familiares e não raramente, chegam no colo dos pais, vizinhos ou irmãos mais velhos.

Ao final do segundo semestre, gestores responsáveis pelo CEI se reúnem com a equipe responsável pelo setor de demanda escolar da Diretoria Regional de Educação para decidirem as faixas etárias prioritárias para atendimento no

ano seguinte. No segundo semestre de 2016, início da pesquisa, o CEI estava organizado da seguinte forma:

TURNO	TURMAS	VAGAS
Integral	Berçário I A/B/C	17
Integral	Berçário II A/B/C	21
Integral	Minigrupo I A/B	20
Integral	Minigrupo I C/D	20
Integral	Minigrupo II A	20
Integral	Minigrupo II B	20
Integral	Minigrupo II C	17 (redução criança inclusão)
	TOTAL	135

Os grupos são formados considerando a faixa etária atendida e de acordo com o número de professores responsáveis. Essa configuração pauta-se pela portaria de matrícula publicada no Diário Oficial do Município no segundo semestre de cada ano, a saber:

Berçário I – Bebês de meses a completar um ano até 31 de março do ano seguinte, sendo 7 bebês por educador;

Berçário II – Bebês a completar dois anos no ano em curso, até 31 de março do ano seguinte, sendo 9 bebês por educador;

Minigrupo I – Crianças com dois anos completos e a completar três anos até 31 de março do ano seguinte, sendo 12 crianças por educador;

Minigrupo II – Crianças com três anos completos e a completar quatro anos até 31 de março do ano seguinte, sendo 25 crianças por educador.

No início da coleta de dados, o CEI Interação contava com três grupos de Berçário I na mesma sala, sendo 17 bebês para três educadores; três grupos de Berçário II na mesma sala, sendo 21 bebês para três educadores; seis grupos de Minigrupo I, sendo dois grupos em cada sala. As salas dos Minigrupos I A/B e E/F contavam com 20 crianças para duas educadoras e a sala do Minigrupo I C/D, por apresentar uma metragem menor, contava com 16 crianças para duas

educadoras. O Minigrupo II A e o Minigrupo II B contavam com 20 crianças por educador e a turma do Minigrupo II C era composta por 17 crianças, sendo uma delas com Síndrome de Down (deve-se a isso a redução de crianças).

A partir de 2017, o CEI Interação deixou de atender a faixa etária de Berçário I, sendo esta demanda remanejada para os CEIs conveniados à Prefeitura de São Paulo.

Equipe Gestora, professoras e funcionários

Em 2016 o CEI contava com 32 professoras, sendo todas do sexo feminino. O diretor é do sexo masculino e seu cargo anterior era professor de educação infantil, tendo trabalhado num CEI direto até a data de acesso para o cargo de diretor de escola. O fato de o diretor ter vivenciado a experiência de professor de bebês e crianças é muito valorizado pela equipe docente, pois ele revela sensibilidade às necessidades das professoras, assim como às peculiaridades do atendimento aos bebês e crianças, considerando sua experiência anterior sempre que possível.

A assistente de direção designada tem o seu cargo base de professora de ensino Fundamental e Médio da disciplina Educação Física. Apesar de ter vivenciado toda a sua docência com os adolescentes, a assistente parece ter construído identificação com o trabalho realizado no CEI. Sua atuação costuma ser cuidadosa e planejada, principalmente no que diz respeito ao trato com as famílias.

Os Assistentes Técnico Educacionais, conhecidos pela sigla ATE's fazem parte do quadro de Apoio à Educação. O CEI Interação conta com 5 funcionários ocupando esta função, sendo que 4 atuam diretamente com as crianças e apenas um restringe suas funções ao serviço de secretaria. Aqueles que trabalham auxiliando a equipe docente, costumam contribuir durante os momentos de intervalos das professoras (15 minutos durante a jornada de seis ou cinco horas diárias), organizar o espaço físico da sala no momento anterior ao repouso, arrumando as caminhas e colocando travesseiros, lençóis e

ajudando na organização do espaço após o despertar das crianças. Também auxiliam as crianças nos momentos de higiene e cuidados específicos, como lavar as mãos, trocar as roupas, além de acompanhar as propostas nas salas e parques, quando solicitados pelas professoras.

A maioria das professoras ingressou no cargo por meio do primeiro concurso para professor de CEI, Professor de Desenvolvimento Infantil na época, no ano 2004. Apenas duas professoras eram Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que tiveram seus cargos transformados a partir da conclusão do Curso Normal Magistério. No início da pesquisa o grupo era estável, com poucas remoções de unidades a cada ano letivo.

A equipe de trabalhadores da limpeza e da cozinha é terceirizada. Essa forma de vínculo empregatício parece precarizar as relações de trabalho dessa categoria de funcionários do CEI, pois eles não possuem a estabilidade, jornada, direitos, formação e experiência dos trabalhadores concursados. Muitas vezes, docentes, bebês e crianças construíram vínculos com esses funcionários, que, de um dia para o outro, foram remanejados para outras unidades sem ao menos se despedirem da equipe.

A unidade conta com um vigia efetivo que atua no período noturno.

O quadro abaixo mostra a distribuição dos funcionários, indicando tipo de vínculo e formação.

Quadro 1. Número de funcionários, vínculo e formação.

Funcionário	Quantidade	Vínculo	Formação/Habilitação
Diretor de escola	1	efetivo	Superior Pedagogia
Assistente de diretor	1	efetivo designado	Superior Ed. Física/Complementação Pedagógica
Coordenador Pedagógico	1	efetivo	Superior Pedagogia
Professor de Ed. Infantil	30	efetivo	1 – Magistério e Superior Fonoaudiologia

			1 – Pedagogia e Mestrado Psicologia 28 – Superior Pedagogia
Auxiliar Técnico de Educação	5	efetivo	1 – Ensino Médio 1 – Superior Música 1 – Superior Turismo 1 – Superior Letras 1 – Superior Odontologia
Agente de Apoio - Vigia noturno	1	efetivo	Fundamental
Agente Escolar	1	efetivo	Fundamental
Alimentação	3	terceirizado	Fundamental
Limpeza	4	terceirizado	Fundamental

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A organização do CEI compreende o atendimento em período integral para os bebês e crianças, enquanto as professoras revezam-se em turnos parciais. Além disso, as professoras compartilham suas salas e grupos com uma ou até mesmo mais duas professoras, respeitando o número de crianças por educador, conforme as portarias de matrículas publicadas anualmente. O fato de compartilhar responsabilidades com outros educadores repercute no processo de aprendizagem dos bebês e crianças, pois se faz necessário o diálogo entre os profissionais que precisam afinar suas concepções de criança, aprendizagem e avaliação na educação infantil, sob o risco de visões opostas e cisões no processo serem documentadas e socializadas com outros profissionais e famílias das crianças. Como exemplo, podemos citar quando as professoras de um turno avaliam que uma criança revela maturidade para iniciar o processo de controle de esfíncteres, mas as professoras do turno oposto argumentam que o momento não é o adequado. Isso também acontece quando as professoras responsáveis por um turno relatam que uma criança apresenta interesse e curiosidade para aprender sobre diversos aspectos, mas as professoras do turno inverso mostram-se preocupadas porque a criança parece não se concentrar nos

temas que são discutidos em roda de conversa ou tratados nos diferentes projetos.

Familiares e/ou responsáveis pelas crianças

O perfil das famílias é bastante heterogêneo. Fazem parte da comunidade atendida, bebês e crianças moradoras de apartamentos de classe média, que possuem os bens e meios necessários para uma vivência saudável e outras famílias residentes em moradias precárias de três comunidades próximas. 35% dos familiares são beneficiários da política pública conhecida como “bolsa família”.

Há também um grupo considerável formado por filhos de professores. Essa característica deve-se ao fato de a instituição ser reconhecida como local que oferece educação infantil pública de qualidade e, a cada ano, a parcela de bebês e crianças constituída por filhos de professores de escolas públicas, privadas e universidades vem aumentando. Os próprios professores da unidade costumam cadastrar seus filhos na demanda do CEI, visando conseguir a matrícula de seus bebês, já que ser funcionário efetivo da unidade não garante a vaga. Todo o processo do sistema de cadastro, fila de demanda e de crianças encaminhadas para matrícula pode ser acompanhado por meio do site Portal da Educação da Secretaria Municipal de Educação.

Algumas famílias costumam verbalizar a satisfação e reconhecimento pelo tempo em que seus filhos e filhas foram atendidos no CEI. Embora algumas crianças pertençam atualmente à outras etapas da educação básica, tais como EMEIs e EMEFs, os responsáveis continuam acompanhando o cotidiano do CEI, indicando amigos e familiares para formalizarem a intenção de matrícula por meios legais e participando da rede social que compartilha os projetos pedagógicos realizados.

4.2 Procedimentos de coleta dos dados

As respostas escritas dos pais aos questionários construídos pela equipe docente e gestora durante os horários coletivos de formação em contexto foram objeto de análise.

Durante os encontros de formação, as questões foram formuladas por meio da participação de todos os professores e algumas fotos de diferentes momentos da rotina foram anexadas ao questionário como mais um recurso para motivar a participação das famílias. Após a impressão de um modelo e a avaliação do grupo de professoras, foi impresso um questionário para cada família, com exceção das crianças que possuíam irmãos; pois neste caso, as famílias receberam um questionário para cada criança. Os responsáveis foram comunicados sobre os objetivos da aplicação do questionário e o material foi enviado via agenda. (Apêndice D)

O principal objetivo para o uso do instrumento foi conhecer o que as famílias dos bebês e crianças sabiam sobre a educação infantil. Algumas famílias não receberam o material porque na época de aplicação, suas crianças não estavam frequentando o CEI. Uma professora verbalizou ter se surpreendido com as respostas e comunicou sua tentativa de considerar e inserir as respostas das famílias nos relatórios de avaliação de final de semestre daquele mesmo ano, permanecendo com o material e deixando de entregar em seguida. Outra professora guardou o material consigo e as respostas dos questionários foram consideradas durante o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico do ano seguinte. Dessa forma, a amostra de respostas das famílias foi composta por 70 questionários de um total de 142 crianças matriculadas, sendo que quase a totalidade dos questionários foi respondida pelas mães das crianças. Apenas um pai respondeu aos questionários de suas duas filhas e três famílias identificaram o casal (pai e mãe) como responsáveis pelo preenchimento das respostas.

A estratégia de enviar questionários e pesquisas para serem respondidas pelas famílias com diferentes objetivos, faz parte da prática do trabalho na instituição e grande parte das famílias costuma participar. Quando as professoras percebem que algum responsável não é alfabetizado, costumam

recorrer à coordenação pedagógica para que a pesquisa seja realizada por meio do telefone, preferencialmente, o que não houve necessidade no caso específico da aplicação deste questionário.

Os primeiros questionários foram os destinados às famílias dos bebês de Berçário I e Berçário II nos quais não havia um campo para identificação do responsável pelo preenchimento. Após a devolutiva das famílias, constatou-se que a identificação do responsável era um fator importante para interpretação dos resultados, pois revelava quem era o adulto que mais acompanhava a rotina dos bebês no CEI. Considerando esta lacuna, os questionários das outras turmas de Minigrupo I e Minigrupo II foram encaminhados com espaço para identificação dos responsáveis.

Outra fonte de coleta de dados foi uma entrevista com a coordenadora pedagógica efetiva da CEI, assim como uma professora que atua na unidade há 11 anos.

As entrevistas obedeceram a um roteiro que foi construído com o objetivo principal de conhecer as percepções da coordenadora pedagógica sobre o trabalho realizado com as famílias. Para tanto, questões envolvendo suas impressões a respeito da comunidade atendida, bem como a tematização das relações sobre a família e a equipe educativa em horários de formação fizeram parte do roteiro. O roteiro organizado para a entrevista com a professora objetivou compreender como a equipe do CEI articula o trabalho com as famílias sob o ponto de vista docente.

O Projeto Político Pedagógico da Instituição e as publicações em redes sociais na página restrita aos funcionários, conhecidos e familiares das crianças também foram analisados, considerando o tema da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O CEI tem várias formas de contato com os pais, tais como Reuniões de Pais, Mostra Cultural, rede social *Facebook* e Projetos que incentivam a interação:

5.1 Reunião de Pais

A consulta aos registros das atas de reunião de pais e do processo de formação de professores em horários coletivos de estudos, evidencia um processo construído gradativamente e retomado constantemente por meio de avaliações contínuas.

Até 2011, a equipe educativa optou por fazer reuniões de pais quatro vezes ao ano, conforme previsto no Calendário da Educação Infantil publicado em Diário Oficial. Entre as quatro reuniões anuais, o último encontro era destinado a comunicar o trabalho realizado durante o ano e uma exposição das produções gráficas e plásticas realizadas com as crianças era organizada para ser apreciada pelas famílias ao final da reunião.

Em 2012, por meio de reflexões realizadas em horários de estudos com as professoras, chegou-se a conclusão de que as famílias deveriam conhecer o trabalho realizado com seus filhos durante o processo e não apenas na última reunião anual. Outra constatação realizada em grupo, foi a de que as reuniões informativas, centradas em cobranças dos familiares que deixavam de atender as demandas solicitadas pelos profissionais do CEI, ou elogios àquelas famílias que correspondiam às expectativas da equipe, afastavam os familiares e eram pouco produtivas, de forma que aqueles que participavam algumas vezes desses encontros, ficavam desestimulados e deixavam de comparecer em outras reuniões. Sendo assim, um outro formato para esses encontros de pais e educadores foi proposto: das quatro reuniões anuais, dois encontros seriam para trabalhar com as famílias os temas estudados em horários de formação para que seus membros pudessem conhecer o foco do trabalho com a criança e duas reuniões anuais seriam informativas, com a entrega dos relatórios descritivos

individuais e coletivos, leitura com as famílias e abordagem de dúvidas, caso as famílias quisessem maiores explicações sobre os registros. Com o grupo de professores, optou-se também por desvincular a exposição das produções das crianças ao dia de reunião de pais e foi instituído um dia, no final do segundo semestre, para a “Mostra Cultural”.

Em 2013, também durante os horários coletivos de formação de professores, a equipe avaliou que muitas famílias deixavam de comparecer às reuniões alegando dificuldades com os horários, pois não tinham flexibilidade em seus empregos formais ou informais. Como forma de contemplar familiares que entram muito cedo em seus trabalhos e saem no final da tarde e favorecer também os familiares trabalhadores que entram mais tarde em seus locais de trabalho, mas saem à noite, a equipe educativa decidiu alternar os turnos de realização das reuniões. Dessa forma, uma reunião realizava-se no início do turno matutino no começo do semestre e, ao final do semestre, a reunião de pais acontecia no final da tarde.

As professoras justificavam que esse formato de reunião oferecia oportunidades de participação a todos os familiares e ainda possibilitavam que as professoras conhecessem as famílias, pois quando a reunião acontecia em apenas um horário, raramente os pais e responsáveis tinham reuniões com todas as professoras. No entanto, durante os momentos de avaliação dos encontros e com a devolutiva das listas de presença, era evidente que muitas famílias ainda enfrentavam dificuldades para comparecer às reuniões de seus filhos. Foram levantadas algumas hipóteses que pudessem corroborar com a ausência das famílias e propostos mecanismos que incentivassem a participação. Assim, a equipe chegou à conclusão de que as reuniões seriam oferecidas nos dois períodos a partir do ano seguinte e que os bilhetes comunicando as datas dos encontros seriam enviados com a maior antecedência possível, de forma que as famílias pudessem adequar suas rotinas e comunicar o período de ausência no trabalho. Foi decidido ainda que a importância da presença dos familiares nos encontros seria destacada com os responsáveis pelas crianças desde o início do ano e que a possibilidade de solicitar comprovantes de comparecimento para serem apresentados no trabalho também seria informada oralmente e por meio de bilhetes enviados nas agendas dos bebês e crianças.

Em 2014, o ano letivo foi iniciado com as duas alternativas de horários de reuniões de pais, sendo uma opção às 7h30 e a outra às 16h30. Dessa forma, os responsáveis poderiam comparecer no horário mais adequado da rotina de sua família. O resultado desse formato de reunião de pais em dois horários foi tão positivo que até hoje a unidade oferece essa possibilidade.

As reuniões de pais são momentos produtivos, esperados por pais e responsáveis e planejados cuidadosamente pela equipe do CEI. Atualmente, os educadores mostram compreender a importância da articulação e trabalho conjunto entre as duas instâncias mais importantes na vida dos bebês e crianças pequenas que frequentam instituições educativas. Aquelas famílias que encontram dificuldades para comparecer aos encontros, são motivadas a agendar reuniões com a coordenadora pedagógica e com as professoras de seus filhos, visando aproximar os responsáveis do dia a dia da instituição.

Além das reuniões de pais, pode-se observar o que a equipe chama de “roda de conversa com as famílias”, momentos para tratar de assuntos alegres ou mesmo conflituosos, tais como suspensão de atividades devido ao movimento de greve dos educadores municipais contra a reforma da previdência ou temas propostos pelas famílias. Em uma ocasião, uma mãe que é profissional da saúde, ofereceu uma palestra à equipe do CEI, concretizando a máxima de que todos somos educadores e que podemos aprender uns com os outros, independente dos cargos que ocupamos.

Entre as estratégias planejadas pela equipe para que as famílias compareçam à reunião de pais, observamos a comunicação efetiva realizada com antecedência suficiente para que as famílias possam organizar suas rotinas. No início de cada mês, calendários com a programação mensal são enviados por meio das agendas e, quando há reunião de pais previstas, essa informação aparece destacada em negrito. Além disso, na semana da reunião e na véspera dos encontros, são afixados bilhetes lembrando a importância da presença da família com textos convidativos e, publicações realizadas pelas professoras e gestores são compartilhadas na rede social Facebook do CEI.

Avaliando o movimento do grupo quanto as frequentes faltas dos responsáveis nas reuniões, notamos que foram tomadas decisões coletivas o que

revela que muitas práticas podem ser aprimoradas quando as decisões importantes são tomadas em conjunto. Essas mudanças, ainda que motivadas pelos diretores que atuaram na unidade e mediadas pela coordenação pedagógica, foram bem-sucedidas e permanecem porque resultaram da decisão em grupo. Weffort, nesse sentido, anuncia:

Sabemos que a coordenação vive o exercício solitário de sua autoridade que só a ela lhe cabe, como também cada participante, enquanto educando, também o exercita em sua autoridade de educando. Mas há um outro exercício numa concepção democrática em que cada participante é coautor da reunião. Educador enquanto coordenador e coordenando enquanto educando. Numa concepção autoritária delegamos tudo à coordenação e vagamos irresponsavelmente pelos outros e por nós mesmos. (Weffort, 1998 apud WARSCHAUER, 2017, p. 76

Considerando tais aspectos, é importante ressaltar a força de um grupo quando seus membros agem de forma colaborativa ao considerar os pontos de vista de todos que estão imbricados no processo e não apenas o que é favorável a alguns. Adotar posturas que estimulem a participação das famílias concretamente, desvencilhando-se de julgamentos e suposições mostra-se nesta experiência, uma estratégia eficaz.

5.2 Mostra Cultural

Em 2012, a comunicação dos produtos finais dos projetos realizados com os bebês e crianças e a publicização do processo deixou de ser uma parte da reunião de pais para ganhar uma data exclusiva, chamada “Mostra Cultural”.

O Projeto Especial de Ação de 2012 teve como foco o trabalho com a literatura infantil e foi a primeira experiência de articulação da mostra cultural com o projeto de formação de professores em horários coletivos de estudos. A equipe definiu que as propostas de formação docente estariam relacionadas às experiências realizadas com os bebês e crianças, pois não fazia sentido organizar uma mostra de modo apressado para expor produções gráficas e plásticas das crianças nas últimas semanas de atendimento do ano. Dessa forma, o grupo passou a trabalhar o tema coletivamente, adequando-o à faixa etária atendida.

Em reuniões de formação, retomou-se os objetivos da Mostra e a partir daquele ano, o tema da Mostra Cultural passou a vincular-se ao tema selecionado pelo grupo como foco da formação docente. Por meio dos registros escritos e fotos do evento, identificamos o percurso do processo em todos os grupos. No cantinho do refeitório foi organizado um espaço acolhedor, com tapetes e almofadas, livros expostos em cestos e pendurados com fio de nylon no teto para que o movimento convidasse os participantes a interagirem com os livros.

O grupo avaliou como bem-sucedida a experiência de articulação do projeto de formação docente à mostra cultural e desde então o evento tem sido parte da documentação pedagógica apresentada às famílias.

É possível perceber que a concepção de “Mostra Cultural” realizada na instituição de educação infantil vem sendo estudada a cada ano. Em 2014, houve a primeira experiência de mostra interativa, com possibilidades de as famílias participarem de práticas diversas e oficinas com propostas semelhantes às aquelas realizadas com as crianças.

O evento foi reconhecido pela equipe docente e pelas famílias enquanto momento importante de aproximação de pais, famílias, equipe docente, funcionários do CEI e crianças e, dessa forma, o formato foi mantido.

Entre as vivências contempladas, observamos registros escritos e imagens de oficinas de “cotidiáfonos” (instrumentos musicais confeccionados com materiais do cotidiano), massinha de farinha com tinta guache, pinturas em caixinhas de MDF, exploração de diferentes materiais, leitura e contação de histórias em salas ambientadas com instalações temáticas, construção de brinquedos, confecção de bonecas com panos coloridos, elaboração e degustação de receitas culinárias que possibilitam a participação de crianças pequenas entre outras experiências significativas.

5.3 Projeto Biblioteca Circulante



Tal como aconteceu com a Mostra Cultural, os estudos em horários coletivos de formação em contexto, conhecido como Projeto Especial de Ação: “A literatura Infantil, criança e o imaginário”, em 2012, desencadearam a implantação de um projeto significativo no CEI.

A partir da recuperação de uma experiência envolvendo o empréstimo de livros para as crianças de Minigrupo II, buscou-se compreender os objetivos da proposta e, com as reflexões provocadas pelo estudo nos horários de formação, o grupo docente decidiu arriscar, transformando o projeto de uma professora em projeto institucional.

Houve a proposta da formação de uma biblioteca para os bebês dos berçários, a chamada “bebeteca” e, embora as professoras do Berçário I tenham aceitado o desafio e registrado a intenção por meio de um projeto que passou a integrar o Projeto Político Pedagógico daquele ano, as professoras do grupo de Berçário II aceitaram a iniciativa com desconfiança.

Após a organização da biblioteca de sala e a motivação para que as crianças pudessem manipular os livros desde o berçário, houve a seleção do acervo para compor os livros de empréstimo da biblioteca circulante. A diretora emvidou esforços para ampliar o acervo literário, os livros foram catalogados e

os instrumentos necessários para o bom andamento do projeto foram objeto de discussão em horários de estudo.

O grupo realizou leituras, analisou livros de literatura infantil, selecionou os livros mais adequados para cada faixa etária, elaborou fichas de leitura e instrumentos de registro. Uma carta, com as recomendações sobre os procedimentos de leitura com os pequenos foi enviada na agenda dos bebês e crianças e, após uma reunião com os pais, o projeto pôde ser iniciado.

Nos registros do CEI há relatos que evidenciam toda a trajetória do projeto, que continua desde sua implantação com pequenas mudanças propostas a partir das avaliações das professoras. Uma delas refere-se às sacolinhas onde bebês e crianças levam os livros para casa. No ano de implantação, as sacolas de TNT foram compradas pela diretora e decoradas pelas professoras. Em 2013, segundo ano do projeto, uma professora da escola costurou todas as sacolinhas e o grupo docente decidiu atribuir uma cor diferente de sacola para cada grupo de crianças do CEI. No final de 2013, durante as reuniões de avaliação dos projetos, as professoras sugeriram que uma oficina de decoração e bricolagem com as sacolinhas poderia fazer parte da semana de adaptação e acolhimento de bebês e crianças no ano seguinte. Dessa forma, o ano letivo de 2014 teve início com bebês, crianças e suas famílias compartilhando momentos de personalização de suas sacolinhas, trazendo significado e afetividade ao projeto. As famílias que por algum motivo não puderam participar dos encontros, realizaram a personalização das sacolinhas em casa, pois as professoras enviaram os materiais e as instruções nas mochilas dos bebês e crianças.

Atualmente, o Projeto Biblioteca Circulante é uma marca da instituição, evidenciando estratégias de aproximação entre bebês, crianças, suas famílias, responsáveis e equipe educativa. O projeto integra as professoras dos dois turnos, pois é necessário que as professoras que acompanham as turmas nas tardes de sexta-feira, façam a roda de escolha de livros com os bebês e crianças no último dia letivo da semana e, a roda de devolução dos livros onde os pequenos compartilham com seus coleguinhas e professoras como foi a experiência literária em família, acontece nas manhã de segunda-feira.

Durante o processo, muitos são os empecilhos e é preciso um trabalho integrado e colaborativo entre as professoras, as famílias e a equipe gestora para a sobrevivência do projeto. Em alguns momentos, famílias deixam de auxiliar os pequenos, os adultos não realizam as leituras, esquecem os livros na mochila durante o final de semana inteiro ou não enviam o livro para o CEI na segunda-feira. Nos registros dos encontros formativos e diários de classe, há relatos de crianças que deixam de trazer os livros durante várias semanas e as professoras precisam do apoio da equipe gestora para conscientizar as famílias de que a participação das crianças e a adesão ao projeto é fundamental.

Um fato intrigante registrado no livro de comunicados de duas professoras do período da manhã para informar uma ocorrência às professoras do período da tarde, mostra um acontecimento em que um pai que é escritor, ao conferir na agenda da criança um pedido da professora para que a família enviasse o livro do projeto na mochila da criança, mostrou-se irritado e escreveu que sua filha não tinha falta de livros em casa e que era melhor que ela não participasse do projeto. Foi necessária uma conversa com as professoras e coordenadora pedagógica para que o pai percebesse a riqueza daquela experiência coletiva de compartilhar com os colegas suas impressões sobre o livro, assim como as possibilidades de trabalho com a linguagem, ao narrar em roda de conversa como foi a leitura, quem leu para ela ou com ela, entre outras experiências literárias em contexto coletivo.

Em outros momentos de recusa, a participação das famílias diante das solicitações das professoras para que os livros sejam devolvidos é comum explicações como “Ele passou o final de semana na casa do pai, deve ter perdido por lá.” ou “Não precisa mandar livro na mochila, não, que eu não tenho tempo de ler.” Nessas ocasiões, que são pontuais, professoras e equipe gestora costumam enviar bilhetes esclarecedores sobre a importância do projeto, entrar em contato por meio do telefone e, em caso de insistência em não devolver o livro ou na recusa em aderir ao projeto, as famílias são convidadas a participar de uma conversa com a equipe educativa para que elas percebam que as professoras não devem impedir a participação da criança por uma falta de apoio do adulto ao projeto, pois a criança não pode ser privada de uma atividade

coletiva como essa, visando tornar as experiências com a leitura, momentos prazerosos da infância no espaço coletivo ou em família.

No depoimento da coordenadora pedagógica, identificamos a mobilização da equipe gestora para que o projeto tenha continuidade e as resistências à participação das famílias que ocorrem durante o processo:

O Projeto biblioteca circulante envolve toda a equipe. O ideal é que em janeiro já tenha essas sacolinhas, mas nem sempre isso acontece. Esse ano, por exemplo, teve greve, demorou para começar o projeto. A pessoa que faz as sacolinhas teve um problema, então eu peguei metrô eu fui até a Praça da Sé. Eu cheguei carregada, cheia de sacolinha. Isso porque foi uma avaliação que fizemos no ano passado, que a gente tem que começar o projeto logo no início do ano...mas antes eram as professoras que faziam a customização da sacolinha. Agora é a criança que faz e a família que ajuda. Tudo isso envolve a equipe gestora. Tem material para mandar para casa... como que a gente vai mandar isso? Vamos discutir em reunião, coletivamente e ainda tem umas resistências de professores que não querem que a família faça com a criança... que fala “Pode deixar que eu faço que fica mais bonito”. (depoimento da coordenadora pedagógica)

5.4 Projeto Nossos Bonecos de Pano



Assim como aconteceu com o Projeto Biblioteca Circulante, o projeto conhecido carinhosamente pelas professoras e familiares das crianças como “o Projeto dos bonecos” é a proposta de uma dupla de professoras que, após a

socialização da experiência em horário coletivo de formação em serviço mostrou-se tão encantada que contagiou a equipe a levar o projeto para suas turmas.

Foi apenas no terceiro ano de participação de algumas professoras que o grupo de professoras do CEI decidiu torna-lo institucional. Dessa forma, atualmente o projeto ocorre em todas as turmas de Minigrupo I em todos os anos.

Trata-se de uma experiência em que as professoras apresentam dois ou três bonecos de pano confeccionados artesanalmente, às turmas de crianças com idades entre dois e três anos. Em roda de conversa, com a mediação das professoras, o grupo escolhe qual será o nome dos bonecos e suas características. Há sempre atenção à diversidade, de forma que as crianças já tiveram a oportunidade de terem como protagonistas bonecos negros, bonecos japoneses, meninos, meninas, bonecos com deficiência, entre outros. Em seguida, é realizado um sorteio para definir qual criança levará o boneco para casa, o que ocorre às quintas-feiras. Em seguida, a criança recebe um caderno como a agenda que as crianças costumam ter: com a foto e o nome do boneco logo abaixo, para que sua família relate e, se possível, anexe fotos das experiências da criança com o boneco durante os finais de semana.

O projeto é muito interessante e possibilita práticas significativas para as crianças à medida que as famílias são motivadas a vivenciarem momentos de lazer com seus filhos e os bonecos, pois, além de registrarem os relatos nos cadernos dos bonecos, documentam por meio de fotos os momentos em família, as aventuras do final de semana. As crianças também aprendem a lidar com a frustração provocada pela espera e a conviver em grupo, pois às vezes ela anseia pelo dia de levar o boneco para casa, quando um outro coleguinha é sorteado.

Ao socializar em roda como foi o final de semana com o boneco, com a ajuda das professoras, as crianças trabalham com práticas sociais de conversa, desenvolvendo a linguagem oral, percebem que seus responsáveis registraram a experiência na agenda, vivenciando práticas de letramento e ainda trabalham a alteridade, ao perceber que cada criança tem uma família diferente, com gostos peculiares, valores e práticas sociais diversas.

Para a equipe educativa, a experiência é primorosa, pois permite conhecer a diversidade das famílias atendidas na instituição, trabalhar conflitos de forma construtiva e aproximar as duas instâncias por meio de uma relação de cumplicidade e afeto. Com a disseminação do uso das redes sociais, as famílias têm compartilhado cada vez mais fotos e relatos de seus filhos em momentos de leitura e passeio com os bonecos no Facebook do CEI. Dessa forma, as professoras percebem os hábitos das famílias, sabem quais as crianças que vão mais aos parques, quais famílias preferem os shoppings, quem costuma ficar mais em casa. O projeto colabora ainda para a construção de vínculos entre adultos e crianças e faz parte da identidade da instituição.

5.5 Facebook do CEI Interação

Em 2016, o CEI Interação criou mais um canal para comunicar as vivências e experiências das crianças para as famílias e educadores da rede municipal: o *Facebook* do CEI.

Trata-se de uma rede social e, entre os cuidados para evitar que imagens das crianças sejam acessíveis por pessoas indesejadas, o diretor do CEI, que é também o administrador da página, seleciona as pessoas que solicitam vincular-se ao grupo. É um grupo fechado e apenas quem faz parte dele tem autorização para ver ou baixar as imagens.

No início, as famílias observavam os vídeos, fotos, relatos e quase não comentavam. Atualmente, a rede serve como divulgação do dia a dia das crianças, lembretes para eventos, encontros, reuniões de pais e, cada vez mais as famílias têm deixado seus comentários por escrito.

Analisando os relatos das famílias, podemos perceber que as relações de confiança no trabalho realizado vão se consolidando à medida que pais e responsáveis passam a observar momentos de seus bebês e crianças no CEI.

Os projetos da unidade, tais como o “Projeto Biblioteca Circulante”, o “Projeto Nossos Bonecos de Pano” e outros eventos, como passeios e diferentes momentos da rotina, são divulgados e, pelo fácil acesso possibilitado pela tecnologia, é possível observar muitos depoimentos interessantes, tanto dos pais

e responsáveis, como da equipe docente e gestora do CEI, tais como os que vemos a seguir:

Olha a biblioteca circulante se mostrando presente no dia a dia...ele mesmo abriu a gaveta, pegou a revista de quadrinhos e começou a imaginar o que os personagens estariam conversando...obrigada CEI Interação, por incentivar a leitura do meu pequeno!

Primeiro livro do ano...Biblioteca Circulante. Davi fez uma diversão...ele mesmo queria ler e depois, fingia dormir. Feliz pelo desenvolvimento...obrigada, CEI!

Depois de escutar várias vezes a história da Biblioteca Circulante desta semana, agora é a vez dele contar para nós! Toda a família adorou esse livro (Dia de Sol)!!

Antes de dormir, teve leitura. O primeiro livrinho enviado pela escola para incentivar as crianças e lógico, adoraram. Claro que o pai também quis participar desse primeiro momento tão importante na vida deles. (Relato da mãe, acompanhado de foto do pai lendo com os filhos)



*E foi assim que encerramos o Projeto Biblioteca Circulante: com um grande leituraço! Por todo o parque, altas aventuras, e de cada cantinho, uma história pra contar! Obrigada a todas as famílias por terem participado e incentivado nossos pequenos a se formarem leitores.
(texto informado pela professora do Minigrupo II)*

As imagens abaixo estão na página do Facebook do CEI:



Passeio ao MASP – Exposição Histórias da Infância

As crianças do Minigrupo I e Minigrupo II, foram ao Museu de Arte de São Paulo para conhecer a exposição.

“Histórias da Infância reúne múltiplas e diversas representações da infância de diferentes períodos, territórios e escolas, da arte africana e asiática à brasileira, cusquenha e europeia, incluindo arte sacra, barroca, acadêmica, moderna, contemporânea, e a chamada arte popular, bem como desenhos feitos por crianças.”
Fonte: site do MASP.



E hoje foi dia de iniciar o projeto "Biblioteca Circulante". Os bebês puderam escolher, cada um à sua maneira, o livro para levar para casa! Depois da escolha foi o momento de ouvir uma história.

Relato feito pelas professoras do Berçário e postado na página do Facebook do CEI para motivar a participação das famílias no "Projeto Biblioteca Circulante".

Passeio à Biblioteca do Parque Villa Lobos.



Comunicado da Gestão do CEI na rede social da unidade:

Mamães, papais e responsáveis pelos bebês e crianças de nossa escola; nosso Projeto Político Pedagógico já foi autorizado pela Diretoria Regional de Educação e se encontra na escola para consulta!

Quem tiver interesse em ler o documento é só procurar a direção ou coordenação pedagógica.

5.6 Acerca dos questionários enviados às famílias

Um dos produtos da proposta formativa da CEI Interação foi a elaboração de questionários enviados às famílias dos bebês e crianças. Na primeiríssima infância o crescimento e desenvolvimento infantil ocorrem em velocidade acelerada, sendo assim, há muita diferença em relação aos progressos e habilidades construídas de um ano para outro.

No Berçário I, muitos bebês iniciam sua jornada no CEI sem conseguir sentar sem apoio; alguns engatinham; há bebês que até o momento da entrada na instituição se alimentavam exclusivamente do leite materno e a introdução alimentar ocorre nesta transição que, ao mesmo tempo, invariavelmente é a primeira experiência de separação de sua família.

O mesmo ocorre em relação ao processo de aquisição da linguagem oral. Enquanto no Berçário I os bebês balbuciam e ensaiam as primeiras palavras com o passar dos meses, na faixa etária do Minigrupo II, muitas crianças apresentam narrativas completas, contam fatos, transmitem recados e recontam histórias. Algumas, inclusive, revelam formas de pensar sobre o funcionamento da língua materna, o que facilmente podemos testemunhar quando as observamos fazer construções tais como: “eu *fazi*”, para dizer “eu fiz”, pois, do ponto de vista de sua “gramática interna”, ao dizermos “eu li, eu comi, eu dormi”, somos autorizados a fazer conjugações como essa.

Em que o processo de aquisição da linguagem oral está imbricado com a elaboração dos questionários?

Uma das premissas básicas para os profissionais que trabalham com crianças pequenas é o conhecimento de que as crianças relatam em rodas de conversa, nos momentos de parque, brincadeiras em sala e diálogos com seus coleguinhas e adultos da instituição, fatos e acontecimentos vivenciados em casa, com a família. O contrário também acontece: as crianças comunicam aos seus familiares, momentos da rotina experienciados com seu grupo de educação infantil; o que fizeram, do que gostaram, o que a professora disse, o que

observou de diferente, entre outros aspectos que habitam o cotidiano da instituição.

Dessa forma, é de se esperar que um dos meios dos pais e responsáveis pelas crianças conhecerem o trabalho da instituição é através dos relatos que seus pequenos fazem sobre ela. Esse aspecto foi destacado durante o processo de elaboração dos questionários, de forma que para as famílias dos bebês de Berçário I, Berçário II e Minigrupo, as questões foram elaboradas considerando as especificidades de cada faixa etária, tais como:

Berçário I e Berçário II

- Descreva alguma situação que você observou algo que seu (a) filho (a) aprendeu no CEI ao longo do ano.

Minigrupo I e Minigrupo II

- O que seu filho (a) comenta sobre as coisas que faz ou o que acontece no CEI?
- Seu (a) filho (a) demonstra uma boa interação com amigos, professores e profissionais? Relate fatos sobre essa relação?

5.7 O que descobrimos com as respostas das famílias

Ao analisarmos as respostas dos questionários pudemos perceber que algumas considerações importantes para as famílias eram retomadas em outras questões e, além disso, algumas famílias usaram o espaço reservado para críticas e sugestões. Muitos foram os responsáveis que diante desta oportunidade de comunicação, agradeceram à equipe, manifestando gratidão e alegria, mas também houve solicitações revelando conhecimento do trabalho realizado com apelos para que a equipe modifique aspectos avaliados como inadequados.

Diante da grande quantidade de respostas escritas, foram necessárias várias leituras para construção de critérios que tornassem possível uma avaliação mais científica e menos emocional. Assim, foram identificadas nas respostas, aquilo que se mostrou significativo face aos objetivos do instrumento:

conhecer a visão dos pais e responsáveis sobre a escola. As seguintes categorias foram identificadas: O CEI: espaço seguro para bebês e crianças; O trabalho realizado e as expectativas das famílias; Quando a criança começa a relatar o que acontece no CEI - Vozes infantis e a escuta atenta; Redes sociais e integração CEI-família; Função do professor da pequena infância; Centro de Educação Infantil e famílias: responsabilidade compartilhada; Qualidade da educação infantil pública: uma surpresa?

5.7.1 CEI: espaço seguro para bebês e crianças.

Para as famílias dos bebês do berçário I, a questão da afetividade aparece em duas respostas de mães que dizem sentir falta dos bebês em casa. Geralmente, bebês dessa faixa etária costumam ser amamentados e frequentemente as mães mostram preocupação com grandes períodos de ausência e a falta da amamentação, tanto para elas, que gostariam de amamentar, como para seus bebês.

Por meio das respostas e conversas com as famílias é possível notar que nesta faixa etária é comum a matrícula de irmãos que já frequentaram ou ainda frequentam o CEI ou a indicação de parentes e conhecidos. Também identificamos a frequência da palavra “tranquilo”, indicando um sentimento positivo de confiança expresso em muitas respostas.

Nos sentimos seguros pois confiamos no espaço e nas pessoas o que o torna tão significativo para nossa pequena

Eu me sinto muito sozinha, sinto muita falta dele, mas sei que é para o bem dele, do desenvolvimento dele, aprendizado e educação.

Em quase 10 anos de CEI, nunca vi a equipe tão unida como agora. Uma criatividade além da conta. Que os bons projetos continuem, como o de bonecos de pano, o passeio ao MASP e tudo o mais.

As famílias dos bebês do berçário II também revelam ter muita confiança nos profissionais do CEI.

O período de permanência apareceu nas respostas de duas famílias, sendo que uma mãe ressalta necessitar do atendimento em período integral porque ela e o pai da bebê trabalham, apesar de afirmar que sabe que é cansativo para a filha. Uma mãe que trabalha meio período lembra que para a idade de seu bebê é o período de permanência ideal. Em geral as famílias também afirmam confiar na equipe e observar que seus bebês parecem bem.

Apesar de ser cansativo para as crianças é muito bom e necessário, pois trabalho das 8h às 18h. Se ele não ficasse no CEI, não teria com quem deixá-lo e por isso seria obrigada a parar de trabalhar. É cansativo, mas ele ama ir todos os dias.

Um aspecto comum relatado por muitos pais de crianças do Minigrupo I é a comunicação, tanto em relação ao que se refere à comunicação da equipe do CEI com as famílias, como à comunicação realizada pelas próprias crianças. Certamente o fato de as crianças desta faixa etária dominarem a fala convencional e verbalizarem para seus familiares as experiências vivenciadas no CEI colabora para o estabelecimento de relações de confiança e vínculos com a equipe de profissionais. A frequência de responsáveis que utilizam o fato de seus filhos relatarem o que vivenciam na instituição é grande, como notamos no exemplo abaixo:

Acompanhamos através da parceria e integração que temos com o CEI, pela agenda, reuniões, telefone e também através das conversas diárias que temos com nossa filha. Analisamos e discutimos com ela os assuntos, acontecimentos, atividades, músicas, de forma a participar e contribuir com o trabalho do CEI.

As crianças do Minigrupo II compõem os dois grupos de crianças mais velhas do CEI. Algumas frequentam a instituição desde o Berçário I, enquanto a metade do grupo frequenta o CEI pelo segundo ano. O tempo maior de acompanhamento do trabalho realizado parece fornecer mais elementos para que as famílias possam avaliar melhor a qualidade do atendimento oferecido.

Analisando as respostas, podemos identificar uma prevalência de observações ressaltando os aspectos pedagógicos relacionados ao desenvolvimento notável das crianças, além do destaque para a formação das professoras e equipe de funcionários.

Ele canta músicas novas, como a da história do Chapeuzinho Vermelho [...] e sempre dá pistas de aprendizagens iniciadas no CEI, como regar as plantinhas de casa após ter plantado e cuidado da salsinha no CEI. [...] tirar e colocar a roupa sozinho para ir ao banheiro.

Algumas famílias ainda citaram que perceberam diferença em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, ampliação do repertório de palavras, cuidado com o vocabulário e uso de formas de tratamento respeitadas no convívio social, como observamos nos relatos das mães:

Tem tantas coisas. Uma delas é que a Manuela fala coisas que eu acho que ela tá tão inteligente. Fala bem e se faço algo errado me corrige.

Ele aprendeu a fazer xixi sozinho, saiu das fraldas, já sabe comer sozinho, tudo que ele pede ele usa a palavra por favor e obrigado. Ele aprendeu muitas coisas. Ele agora tá aprendendo a brincar com os amiguinhos sem brigar. Isso tudo vem do CEI.

Novamente, a questão da comunicação eficiente e rotineira é lembrada como aspecto que fortalece a confiança das famílias no trabalho prestado pela instituição. A questão da profissionalidade docente aparece com muita frequência neste grupo. Apesar da palavra “profissionais” não fazer parte da pergunta, muitas respostas trazem essa referência em seu conteúdo, como podemos observar nos relatos a seguir:

São profissionais competentes, recebem nossos filhos de braços abertos, a atenção é espetacular.

[...] os profissionais demonstram conhecimento e dedicação no trabalho que realizam.

Sabemos da boa qualificação dos profissionais que trabalham no CEI, além dos resultados que percebemos [...]

Enquanto no berçário I a fragilidade dos bebês de poucos meses parece evidenciar a tranquilidade das famílias em deixar seus bebês em um ambiente seguro e a questão da formação dos profissionais não é mencionada, para os pais das crianças mais velhas esse parece ser o dado de maior importância, o conhecimento de que seus filhos são acompanhados por professores qualificados, como evidencia o exemplo abaixo:

[...] acreditamos que a convivência em outro ambiente que não seja somente o lar seja extremamente benéfico às crianças e a escola tem profissionais capacitados para acompanhar a criança em desenvolvimento, juntamente com os pais.

O desenvolvimento das crianças aparece diretamente relacionado ao que os pais chamam “desempenho dos professores”. Também é neste grupo de pais de crianças maiores que aparece a consciência da importância de um trabalho integrado, pois há destaques para atuação da equipe, diretor, coordenadora e demais funcionários, não restringindo o trabalho à atuação das professoras.

[...] porque o trabalho é transparente, responsável e demonstra compromisso de toda a equipe.

Todos os funcionários e professores do CEI se mostram sempre muito atenciosos e receptivos

[...] os profissionais, professoras e coordenadores são capacitados e estão sempre se atualizando com cursos.

[...] é notável os cuidados diários e porque nós que convivemos com as crianças percebemos diariamente a desenvoltura delas e grande parte deste resultado vem do trabalho desenvolvido por vocês. (equipe)

5.7.2 O trabalho realizado e as expectativas das famílias

Em relação às expectativas das famílias, alguns responsáveis deixaram registrado a satisfação com o trabalho realizado, principalmente no caso de bebês e crianças que tiveram um processo de adaptação e acolhimento prolongado e desafiador:

Fiquei um pouco preocupada, pois foi muito difícil deixar ele tão pequeno na creche. Ainda foi na adaptação que me preocupou, pois ele chorava muito e isso me partia o coração.

As nossas expectativas eram de que nossa filha seria bem cuidada e respeitada como sujeito individual e no grupo. E além de uma comunicação conosco, pais, efetiva e de confiança. Até o momento nossas expectativas têm sido atendidas.

Outras famílias, registraram a importância do período de adaptação e acolhimento, momento inicial da entrada do bebê no CEI, para que tanto o filho como os pais pudessem construir vínculos e conhecer a equipe de professoras. Uma mãe registrou seu descontentamento com o momento de despedida da criança durante a recepção pela manhã, sugerindo:

[...] não tirar a criança à força do colo dos pais (forçadamente). Acharmos que dependendo da situação, tem que esperar ele se acalmar.

Um informativo entregue às famílias na primeira reunião de pais e responsáveis traz orientações sobre aspectos que favorecem o processo de adaptação e acolhimento “Acostume-se a trazer seu filho ou filha andando, assim que ele (a) tiver segurança nos passinhos. Também evite passar seu filho (a) de seu colo para o colo das professoras.” (Apêndice B) No depoimento acima, notamos que a família retoma uma orientação da própria equipe.

Em alguns casos, o processo aconteceu aos poucos, por meio de um período de permanência cuja duração foi prolongada gradativamente, considerando os períodos de choro e recusa a receber alimentos que não fossem dados pelos responsáveis.

Primeiramente que ela pudesse sentir-se segura e protegida e isto aconteceu com sua adaptação a este novo momento de seu desenvolvimento.

Algumas respostas dão indícios de que os pais percebem que a entrada da criança na instituição amplia as possibilidades de socialização e experiências, tais como vemos a seguir:

Nossa expectativa era que ele se relacionasse com outras pessoas e crianças para ele descobrir e aprender coisas novas para desapegar um pouco de nós. Éramos muito grudados, não confiava em ninguém para cuidá-lo. Fomos atendidos.

Minhas expectativas eram de que o Theo começasse a comer coisas variadas, em casa não comia, engatinhasse, se relacionando com outras crianças. Ele aprendeu muito também, posso dizer que ele evoluiu 100% no CEI.

Ela se envolveu muito, aprendeu a falar rápido e direito, a se apegar com as crianças.

Minhas expectativas foram atingidas: socialização com outras crianças, aprendizado de conceitos e sentimentos (sentir-se querido, carinho e respeito com o outro, valores...)

Para Chiesa (2017), consultora técnica para elaboração da Pesquisa “Primeiríssima Infância: creche: necessidades e interesses de famílias e crianças”, principalmente quando nos referimos a crianças a partir de 2 anos, os benefícios de se frequentar uma instituição educativa de qualidade podem ser facilmente percebidos, pois:

Nessa idade, as questões da linguagem, da troca, da convivência com os brinquedos, do trabalho com o imaginário e com as outras crianças trazem benefícios claros. A criança que não vai à creche perde a oportunidade de vivenciar esse ambiente com os espaços estruturados e a convivência com outras crianças. (CHIESA, 2017, p. 44)

5.7.3 Quando a criança começa a relatar o que acontece no CEI – As vozes infantis e a escuta atenta.

Uma das formas de comunicação entre instituição de educação infantil e família acontece por meio das observações que os adultos que convivem com a criança fazem sobre atitudes e comportamentos do bebê e da criança, bem como por meio dos seus próprios relatos sobre o que ela faz no CEI.

Para compreender como um bebê ou uma criança pequena se expressa é preciso considerar as diversas possibilidades de escuta para além da linguagem oral. Professores, familiares e adultos responsáveis costumam ler as expressões, choros e balbucios dos bebês, fazendo inferências sobre tais manifestações corporais. Logo, ao testemunhar um bebê sorrindo ao encontrar a professora ou brincando tranquilamente ao lado dos amigos, os adultos responsáveis depreendem que o CEI é um lugar seguro e adequado para confiar os cuidados e a educação de seus filhos. De acordo com Oliveira (2015), escutar

[...] pressupõe a disponibilidade intencional e permanente, por parte dos adultos, em compreender, interpretar e legitimar as vozes infantis, concebidas como as diferentes formas de expressão pelas quais bebês e crianças revelam seus pensamentos, desejos, ações, teorias, criações, necessidades, sentimentos e proposições. (OLIVEIRA, 2015, p.30)

Sendo assim, para que os familiares conheçam e se apropriem do cotidiano das crianças no CEI, além de ler a agenda da criança, conversar com professores e gestores e comparecer às reuniões de pais e aos eventos, é fundamental que o adulto escute o que as crianças relatam sobre suas vivências neste outro espaço. Por meio da leitura das respostas à questão quatro, aplicada apenas nos questionários dos grupos de crianças maiores, sendo Minigrupo I e Minigrupo II, pudemos conhecer o que as famílias sabem sobre o trabalho realizado no CEI do ponto de vista das crianças.

As respostas das famílias, fornecem indícios de que algumas crianças relatam com detalhes o cotidiano do CEI.

Ela diz que o dia foi bom, que brincou, que conversou com as professoras e conta também quando faz algo diferente do dia a dia. Conta sobre coisas que acontecem, por exemplo: a Janete não foi hoje, o filho da professora ficou doente, a Joaquina pintou o cabelo, a professora foi viajar para o Rio de Janeiro, a criança tal teve febre, o Fábio pegou a bananeira, a Neide se machucou, enfim, todo o cotidiano.

Ele fala muito das professoras. Fala que aprendeu a escovar os dentes sozinho, fala que gosta muito da hora de ir pro parque, gosta das atividades que as professoras fazem, gosta de desenhar e fala também que gosta de seus amiguinhos.

A Rafa é uma fofqueira, conta tudo o que fez, o que comeu, quem não se comportou. Cada atividade ela conta, mostra e quer fazer em casa. Super detalhista, não deixa passar nada, cada música, desenhou, de que cor pintou etc.

Duas famílias destacam a ampliação do repertório musical das crianças, algo que foi tema de estudos durante os horários coletivos de formação:

A Bianca sempre chega com uma música nova, (é a parte que ela mais gosta), da caixa de areia, dos filmes, das comidas e dos amiguinhos.

Aline canta bastante, algo que me emociona muito. Fala dos colegas e imita a professora Suzi falando "Cada um no seu lugar".

Um projeto significativo e que a cada ano vem sendo ampliado para outros grupos do CEI envolve experiências sensoriais com exploração de texturas, tintas, elementos da natureza e da alimentação, tais como pó de café, barro, gelo e flocos de milho. A proposta de tingir macarrão com diferentes cores e poder manipular o alimento costuma ser algo envolvente para as crianças, pois elas observam a mudança da consistência do macarrão após o cozimento, adicionam o corante e brincam com o macarrão colorido. Segundo os relatos das famílias, pudemos perceber que as crianças costumam comunicar as experiências aos seus familiares:

Sempre chega em casa falando das atividades, como a do macarrão. Falou que adorou muito fazer a do macarrão porque o azul era da Frozen. (macarrão tipo espaguete tingido com anilina colorida)

Ela conta bastante sobre as atividades, especialmente quando envolvem uso de tinta ou ginástica.

Ele sempre fala das atividades que são realizadas com eles, como pintura, leitura, joga futebol, brincar na bacia com água e até mesmo alimentação...o que ele comeu.

Apenas duas famílias registraram que seus filhos não costumam relatar o que acontece no CEI:

Ele não fala.

Fala sobre os amiguinhos e professores. Não fala muita coisa, o que acho positivo, pois costumam falar só de coisas negativas. Sinal de que tudo vai bem!

5.7.4 Redes sociais e integração CEI-família

Um dado intrigante exposto por meio das respostas dos questionários, é a frequência com que ocorreram os relatos relacionados à avaliação positiva do uso da rede social *Facebook* como mais um mecanismo de aproximação entre comunidade, família e equipe educativa.

Essa forma de comunicação faz parte de uma característica da contemporaneidade, pois a sociedade atual está imersa no mundo tecnológico.

Cada vez mais, as redes sociais e tecnologias de informação e comunicação, conhecidas como TIC's, fazem parte do cotidiano das pessoas. Ao adotar a rede social *Facebook* para comunicar o trabalho realizado com os bebês e crianças por meio do compartilhamento de informações, fotos e vídeos que trazem o componente imagético em integração com a linguagem escrita, a equipe do CEI possibilitou a aproximação não apenas com a comunidade atendida, mas com outros educadores interessados no trabalho realizado com a primeiríssima infância.

Antunes (2017), em sua pesquisa de mestrado "A tecnologia digital na integração creche-família", destaca que

[...] é necessária uma articulação de toda a equipe escolar no que tange a integração creche-família. Quanto mais abertos forem os canais de comunicação entre esses importantes contextos socializadores, maiores serão os ganhos de aprendizagem e

desenvolvimento para as crianças, principalmente quando se trata da faixa etária de 0 a 3 anos. (ANTUNES, 2017, p.70)

Sendo assim, percebemos que a rede social *Facebook* constitui de fato uma possibilidade de articulação entre CEI e famílias. A divulgação dos projetos e experiências significativas que ocorrem no cotidiano dos bebês e crianças na instituição favorecem a construção de vínculos com os responsáveis. Ao testemunharem essas vivências por meio de relatos acompanhados de fotos e filmagens de seus filhos em ação, os responsáveis podem constatar o quanto as crianças estão felizes, o quanto são bem acolhidas por seus professores e equipe educativa. É o que podemos verificar por meio das respostas à pergunta “A família tem acompanhado o desenvolvimento de seu(a) filho (a) no CEI? Como?”:

Acompanhamos participando dos eventos propostos, reuniões, a página do CEI nas redes sociais e relatos diários que ele nos traz.

(...) pela agenda e pelo Facebook.

Eu me esforço bastante! Acompanho a agenda, redes sociais, reunião de pais, Mostra Cultural

Eu e o pai acompanhamos no dia a dia e pelo facebook. E me sinto muito feliz por cada atividade e criatividade exposta, muitas ideias legais voltadas para as crianças.

A equipe do CEI reconhece a importância da rede social para comunicação efetiva com as famílias, como podemos perceber no capítulo “Avaliação e Registros pedagógicos”, parte do Projeto Político Pedagógico do CEI:

Fotos e filmagens são formas de registro muito utilizadas pelas professoras de nosso CEI. Em diferentes etapas dos projetos, as docentes utilizam registros gráficos, plásticos e as fotos para ilustrar os percursos das crianças. Esse material é disponibilizado na página da escola que fica alocada no *Facebook*, e que somente os membros da escola, como pais e famílias têm acesso. (Projeto Político Pedagógico, 2017, p. 23-24)

5.7.5 Função do professor da pequena infância

A função do professor pôde ser definida a partir de tópicos que aparecem nos relatos das famílias, no Projeto Político Pedagógico da instituição e nas entrevistas com a equipe educativa. Quando nos referimos à educação de bebês

e crianças de zero a três anos e onze meses, ressaltamos a importância de a instituição contar com profissionais bem formados, que possuam as habilitações específicas para ocuparem suas funções, que saibam qualificar o trabalho com bebês e crianças pequenas.

Comumente encontramos no meio do magistério, profissionais indagando se há necessidade de formação específica para atuar com bebês e crianças pequenas. Como as ações de cuidado ocupam grande parte da rotina da educação infantil de zero a três anos, alguns professores admitem identificar desvalorização de sua carreira entre seus pares. Borges (2017), adverte para o quanto o desconhecimento sobre o papel do professor desta faixa etária ainda é motivo de muitos questionamentos.

Sabemos o que é ser professor de crianças pequenininhas? Há ainda a crença de que as crianças se desenvolvem espontaneamente e que a aprendizagem só acontece depois de certo nível de desenvolvimento. Dessa forma, enquanto se espera a criança desabrochar, pouco precisa ser oferecido. É bem comum que em momentos de atribuição, professores (as) disputem as turmas das crianças mais velhas e fujam do berçário, dada a dificuldade de compreender o que é ser professor de bebês. Muitos ainda não veem sentido educativo na relação com as crianças pequenininhas. (BORGES, 2017, p.23)

Nas respostas das famílias, podemos observar heterogeneidade em relação ao que pais e responsáveis pensam sobre a função do professor de CEI. Constatamos que algumas famílias acompanham com proximidade o Projeto Pedagógico da Unidade Escolar explícito no atendimento oferecido aos pequenos, enquanto outras famílias apresentam respostas breves, tais como:

Educação e cuidado.

Educar e cuidar das crianças.

Muito carinho, cuidado e amor.

Achamos que é trabalhar o desenvolvimento da criança e motivá-las em cada aprendizado, como motor, cognitivo e emocional. O professor nesta fase tem um papel muito importante na vida da criança, pois são eles que vão marcar este início da vida escolar.

Criar possibilidades de aprendizagens além do que as crianças já possuem e cuidar sendo mediador.

No terceiro capítulo do Projeto Político Pedagógico (PPP) 2017 “Caracterização da Comunidade Escolar”, observamos uma avaliação sobre as expectativas das famílias, sendo que no registro escrito presente no documento transparece a preocupação com a indissociabilidade entre o binômio educar e cuidar, sendo que as duas instâncias estão imbricadas, pois é sabido que ao educar cuidamos e ao cuidar, educamos.

As expectativas das famílias estão relacionadas principalmente às questões do cuidar, o que pode nos indicar, além da preocupação com a saúde e segurança das crianças, uma visão ligada ao papel que as creches tiveram por longos anos, ou seja, da assistência. Todavia, uma parte das famílias apontou a preocupação com o processo educativo dos pequenos, destacando os projetos de cunho pedagógico desenvolvidos pelas professoras, assim como a oportunidade que a escola oferece às crianças no que se refere às brincadeiras da infância, o que nos remete ao binômio cuidar e educar, base da educação infantil. (PPP 2017, p.8)

Vercelli (2017), remete às especificidades da função do professor da infância, que para a pesquisadora, vai muito além de promover o conhecimento e discutir conceitos com as crianças, como explica:

Trata-se de um olhar e de uma escuta atentas em relação a tudo que está em nossa volta, aos gestos e falas das crianças. Deve-se entender a criança como um ser em formação, suas dificuldades e facilidades, além de observar o lugar de onde ela fala e como ela percebe e entende o mundo. (VERCELLI, 2017, p.55).

Algumas famílias reconhecem que o profissional da primeira infância deva estabelecer vínculos e afetividade, auxiliando para que as necessidades básicas das crianças sejam atendidas e atuando intencionalmente para promover aprendizagens:

Conhecer e entender cada criança a partir da observação do comportamento da criança no individual e coletivo para desenvolver uma comunicação saudável com a criança, bem como desenvolver as atividades e ações de forma a considerar que a criança é sujeito em constituição e é importante que os vínculos com ela sejam de afetos e potência positiva.

Não acredito que tenha uma principal função. Elas conseguem desenvolver todas: atenção, alimentação, educação e cuidados. Eu estou satisfeita.

Ensinar e desenvolver projetos educativos para melhor aprendizagem das crianças e também cuidar com carinho e dedicação, pois para ser professor precisa gostar do que faz, não só de ganhar dinheiro.

Percebemos por meio da leitura das respostas que as famílias têm se apropriado de termos correntes no vocabulário pedagógico, tais como “individual”, “coletivo”, “projetos educativos”. Certamente, essa constatação remete ao conteúdo dos comunicados feitos às famílias, as mensagens compartilhadas nas redes sociais, eventos, reuniões de pais e outros encontros para comunicar o que os bebês e crianças realizam em seu dia a dia no CEI.

Algumas respostas remetem a uma vinculação entre maternidade e atribuições do professor da primeira infância. Alguns pais inclusive costumam perguntar à equipe gestora e às próprias professoras se a pessoa responsável por seu filho ou filha é mãe. Embora a questão da profissionalidade docente seja constantemente retomada pela equipe educativa durante as reuniões de pais e no decorrer do período de adaptação e acolhimento, algumas professoras costumam relatar às famílias suas experiências como mães, enquanto outras preferem citar seus longos anos de atuação como professoras de crianças pequenas para legitimarem suas práticas e dessa forma, construírem vínculos, estabelecendo relações de proximidade e confiança com as famílias. Vejamos outras respostas à pergunta “Qual você acha que é a principal função das professoras no CEI?”:

Desenvolver nas horas que os pais tem que trabalhar, educar, pois nesse início de vida que eles aprende o principal da vida e, muito importante, dar atenção e disciplina e a creche faz um papel muito grande, as tias doando seu amor para as crianças que são puras de coração, prontas para receber tudo que é passado com paciência e carinho e, mais que isso, amor por essa profissão que admiro. Por mais que todas as crianças são diferentes na educação, são anjos puros.

Admiro a profissão de vocês, pois fazem muitas coisas que nós mães fazemos

Bom, acho que elas complementam o que a gente faz em casa.

Cuidar do ser pequeno que não são delas, mas que confiamos tanto em deixar nas mãos delas. Sinto-me segura com as professoras de minha filha.

5.7.6 Centro de Educação Infantil e famílias: responsabilidade compartilhada

Grande parte das respostas dos responsáveis evidenciam clareza em relação a importância do Centro de Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica. Chama a atenção o fato de termos identificado muitas

respostas detalhadas sobre a função do professor de educação infantil, a importância de propiciar rotinas estruturadas e de contar com profissionais bem formados para auxiliar a educação dos pequenos.

Desde que haja parceria dos pais, os professores ajudam muito na educação, respeito, limites, tolerância, aprendizagem e tudo o que for construtivo. Pois nossos filhos ficam a maioria do tempo com as professoras e se nós pais, trabalharmos juntos com eles, só tem a acrescentar e melhorar sua vida e isso vai ser para sempre na vida deles.

Educar ensinando os pequenos a conviver em sociedade, a importância da escola e se desenvolver como indivíduo. Nesta primeira fase, este trabalho com a criança é muito importante para a formação de sua personalidade e seu caráter.

Orientar em atividades propostas, estimular bons hábitos de convívio, realizar atividades recreativas educacionais, garantir a segurança no ambiente, observar o comportamento das crianças durante brincadeiras e atividades.

As professoras organizam o ambiente de ensino por meio de atividades que tem por objetivo o incremento de alguma habilidade, podendo ser uma habilidade relacionada à oralidade, lógico-matemática, relação interpessoal entre outras.

5.7.7 Qualidade da educação infantil pública: uma surpresa?

No cotidiano do CEI testemunhamos frequentes relatos de mães, pais e outros adultos responsáveis pelos bebês e crianças a respeito da qualidade do serviço oferecido e da gratidão por não terem que pagar mensalidades, lanches, taxas e passeios, tal como ocorrem em unidades de educação infantil privadas.

Mesmo sabendo que a educação infantil pública é um direito e que os cidadãos também a custeiam ao pagarem seus impostos, o fato de não ter que dispor de uma quantia significativa todos os meses para arcar com os gastos que a educação infantil particular costuma ter é, reconhecidamente, um aspecto presente nos discursos das famílias.

O CEI recebe algumas crianças provenientes de famílias com um poder aquisitivo que lhes garantiria o acesso à educação privada, no entanto, por questões econômicas, políticas e ideológicas, muitos pais e responsáveis optam

pela educação pública. Uma das razões alegadas por essa opção é que o CEI Interação oferece educação infantil pública de qualidade, enquanto as escolas privadas acessíveis aos seus rendimentos não contam com profissionais bem formados e têm espaço físico reduzido. Já as escolas particulares reconhecidas pelo excelente trabalho que oferecem cobram um preço muito alto para os padrões familiares da comunidade atendida.

Os dados destacados foram obtidos por meio de reuniões de pais, conversas informais com as famílias enquanto aguardavam o momento de abertura dos portões para buscar seus filhos, depoimentos dos professores nos horários coletivos de estudos e até mesmo entre os educadores da rede municipal de educação, já que esses formam uma parcela significativa dos responsáveis cujas crianças são atendidas no CEI.

Por meio da análise das respostas aos questionários, identificamos relatos de algumas famílias que não apenas verbalizaram que a qualidade da educação infantil pública as surpreendeu, como também registraram no espaço destinado para sugestões e questionamentos, uma comparação com a escola particular de educação infantil:

Não tenho dúvidas, só tenho a agradecer a cada um da equipe, desde a cozinha etc. Sugiro que não mudem nada, só o carinho e a atenção de vocês já fazem muita diferença. Vamos sentir muita falta de vocês. Tenham a certeza que são diferenciados. Muito melhor que escola particular.

Minha filha foi pro CEI vindo de escolinha particular, me senti muito insegura no início, principalmente porque na escola particular eu tinha pessoas conhecidas da minha família que trabalhavam lá. No CEI, encontrei apenas desconhecidos, um diretor “mandão”. Depois da primeira impressão pude perceber as vantagens que foram: um local adaptado e propício para receber crianças, pessoas capacitadas e formadas para transferir conhecimentos para minha filha. Em reuniões ou eventos que a escola propõe pude perceber o interesse de todos para organizar o CEI. Além disso, minha filha sempre me trouxe ótimas informações das professoras e colegas.

Atualmente, muitas pessoas associam os bens privados à qualidade e reforçam com argumentos de que se pagaram por algo têm garantidos seus direitos de consumidores, portanto, podem exigir e reclamar quando insatisfeitos. Em contrapartida, os serviços públicos aparecem relacionados à precariedade, uma alternativa para aqueles que não dispõem de condições para arcar com um

bom atendimento. Essa concepção está presente não apenas em relação aos serviços educacionais, mas à saúde, bem-estar e, inclusive, habita os argumentos que justificam a crescente privatização dos serviços públicos. Carvalho (2015), em sua tese de livre docência, ilustra a influência da sociedade de consumo na formação escolar:

Nestas reflexões, procuramos compreender esse declínio do sentido público da educação – ou do progressivo esvanecimento da ideia ético-política de educação [...] a partir de um fenômeno exterior ao campo pedagógico, mas cujas consequências nele se fazem sentir diretamente. Examinamos o impacto, no âmbito da educação escolar, da crescente e contínua diluição das fronteiras entre os domínios público e privado e a ascensão de uma sociedade de consumidores no mundo contemporâneo. (CARVALHO, 2013, p.13)

Mais que um desafio, publicizar experiências de qualidade nos espaços educacionais constitui um ato político. Dar visibilidade à qualidade da educação infantil pública municipal é um dos meios possíveis de valorizar esse atendimento e é uma das formas de garantir a todos e não só a alguns o direito à educação.

Entrevista com a coordenadora pedagógica

Para complementar os dados obtidos nas respostas aos questionários e as observações, foi feita uma entrevista com a coordenadora pedagógica do Centro de Educação Infantil

Numa tarde de outono, fui recebida pela coordenadora pedagógica. Antes de iniciarmos a entrevista, fui levada aos diferentes espaços para observar bebês e crianças em atividade e cumprimentar a equipe. A coordenadora mostrou-se interessada na pesquisa e disposta a contribuir, reservando duas horas de sua rotina para participar da entrevista. Em seguida, fomos à sua sala e entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e solicitei permissão para gravar a conversa em áudio.

A coordenadora pedagógica havia assumido a coordenação do CEI em janeiro do ano anterior e revelou receptividade em contribuir com o seu olhar sobre o trabalho realizado com as famílias no CEI. Para preservar sua identidade, chamaremos a coordenadora de Lívia.

Lívia conta que chegou há pouco tempo na Unidade e está conhecendo a comunidade. Relata que sua experiência maior se deu com o ensino fundamental e que ela acredita que, considerando o fato de que o CEI atende bebês e crianças muito pequenas, a presença das famílias é fundamental. Em relação à sua experiência anterior em outras unidades, Lívia afirma que a comunidade atendida difere das demais, pois ela percebe que para garantir a matrícula no CEI Interação, as famílias fazem o cadastro e aguardam até o surgimento da vaga, solicitando desistência quando os filhos são encaminhados para outros CEI's conveniados ou diretos. As famílias insistem e respeitam o sistema de matrícula informatizado, aguardando a vaga, como relata a coordenadora:

tem aqueles que estão colocando porque ouviram falar, porque não necessariamente precisariam como anos atrás era muito forte, né? A criança só ia para escola, pra creche, pro CEI porque a família precisava e não tinha mais outro recurso para o atendimento à criança. Então essa comunidade vem se transformando. [...] pelas conversas que a gente tem na matrícula, nas reuniões, na porta, enfim...ou porque a criança esteve... estava em escola particular e por uma questão de necessidade, a família precisou buscar a escola pública, isso na fala da família, ou então porque, principalmente a mãe que não trabalhava resolve buscar trabalho, então coloca.

Além dessa explicação sobre a mudança na demanda pelas creches, a coordenadora menciona que tem trazido para estudo durante o horário de formação de professores, um aspecto peculiar que é o aumento de solicitações por atendimento em período parcial por parte dos responsáveis. Segundo Lívia, isto tem impactado diretamente a rotina dos grupos; não apenas da criança que não permanece em período integral como a de seus coleguinhas e da equipe educativa:

[...] muitos, comparando com o ano passado, estão colocando meio período porque a mãe vai buscar. "Porque quero procurar emprego, então, mas vai ficar meio período porque o outro período é comigo, comigo família." [...] esse ano a gente tem um número, comparado com o ano passado, maior de crianças que ficam meio período, inclusive isso tem feito a gente pensar sobre esse atendimento de meio período. A gente tem tido alguns conflitos do horário que essa criança chega. Como que a gente faz para essa criança ser atendida, respeitosamente? Porque lhe é de direito, por que meio período, né.... então, e aí? Se ela vai esperar os amiguinhos acordarem, quanto tempo ela vai ficar aqui? O que vai acontecer? A gente tem conversado, falado sobre isso, porque isso é um fator novo. A gente tem que se ajustar.

A fala da coordenadora revela a postura receptiva e interessada em pensar alternativas para adequar as necessidades e interesses das famílias, às necessidades das crianças e da equipe educativa. Apesar de o CEI ser uma instituição coletiva de educação, organizada com “linhas do tempo”, rodízio dos espaços para brincadeiras externas e alimentação, horário de sono e outros aspectos que frequentemente são utilizados por gestores e professores para justificar a rigidez dos horários, a coordenadora mostra interesse em estabelecer mecanismos que possibilitem a reflexão e possam considerar a nova realidade, respeitando todos os envolvidos no processo.

Diante das mudanças ocasionadas por meio da disseminação do conhecimento sobre a importância de a criança pequena frequentar uma instituição educativa, das descobertas da neurociência sobre a repercussão dos primeiros anos na formação do ser humano, da potencialidade de um espaço educativo de qualidade e, ao mesmo tempo, da necessária referência familiar para a construção dos primeiros vínculos construídos pelos bebês e crianças, o olhar da sociedade para esse local e para os profissionais que acolhem e se ocupam da primeiríssima infância também se altera. Almeida e Zumpano (2012) alertam para a função do coordenador pedagógico diante deste cenário e da importância de considerar esses componentes nos horários coletivos de formação docente:

Pensar a própria prática remete o coordenador pedagógico a buscar algo que vai além de se adaptar às mudanças políticas, econômicas e sociais; ele deve adequar essas mudanças juntamente com o grupo de professores com o qual atua, encaixando-as no contexto do local onde trabalha. Pensar a prática “melhor” implica que o coordenador pedagógico busque, por meio da formação continuada em serviço, qualificar os profissionais que acompanha, instigando-os a conhecer as concepções teóricas que vigoram no âmbito da educação infantil atual, provocando movimentos de conscientização em relação ao papel educativo que exercem de forma dinâmica, permanente e sistemática na construção do conhecimento. (ALMEIDA, ZUMPANO, 2012, p.26)

Lívia aponta a proximidade das famílias e o quanto os responsáveis se sentem parte do processo. Em seu ponto de vista, cada vez mais os pais e responsáveis reconhecem o papel importante que ambos representam na vida das crianças e a necessidade de acompanhamento do cotidiano da instituição:

Eu tenho falado com o grupo de professoras, assim, elas nos tratam de igual, (as famílias) historicamente falando, por mais que haja aí, conflitos em relação a quem é professor, escola... Antes a sociedade considerava uma entidade... há um respeito, sim. As famílias, pela minha experiência, não raramente, se colocam, vinham se colocando em lugar inferior à escola. Eu percebo que essas famílias, elas se colocam em lugar diferente. Não em lugar inferior.

Esse aspecto é retomado ao descrever os questionamentos realizados pelas famílias sobre o trabalho realizado:

Então elas chegam pra conversar com perguntas sobre o que acontece aqui, por exemplo, falam “eu observei na sala que tem televisão. Quanto tempo essa televisão fica ligada pras crianças? Porque você sabe que tem um estudo sobre isso, né?”

Os questionamentos são avaliados pela coordenadora como pertinentes e positivos, pois constituem disparadores de um processo de reflexão:

Olha que legal! É legal...eu achei legal ouvir esse tipo de fala, mas o grupo de professor, reage “Como assim?” Enquanto eu intercedo: “Calma, gente! A comunidade que a gente atende está mudando. Eles têm outro tipo de informação. Não é isto que a gente sempre reivindicou? Que as conversas com as famílias pudessem ser diferentes?” Os bilhetes que vem na agenda... o tempo inteiro eu sou chamada a mediar respostas porque perguntas estão sendo feitas... como se essas perguntas estivessem questionando e, às vezes estão questionando mesmo, não no sentido de pôr em dúvida o trabalho, mas de entender mesmo.

Segundo Lívia, é um direito das famílias conhecerem o que a equipe propõe para suas crianças e os responsáveis não se contentam com recados que apenas comunicam o que foi feito. Eles querem entender o contexto e mostram-se interessados no processo e nos propósitos da experiência. Os questionamentos das famílias não indicam desconfiança no trabalho realizado, como esclarece a coordenadora,

As pessoas querem, de fato, querem entender, querem saber o que acontece aqui. Não adianta a gente só mandar um bilhete “vai ter uma atividade com tinta” Não adianta! Elas querem saber por que essa atividade com tinta... então, isso tá mudando. Essa comunidade está diferente. Essa relação precisa ser diferente. Acho que a escola ainda está patinando..., nós precisamos estar abertos, não é? Não é “estão duvidando do que eu faço”, não é que “querem me ensinar a fazer o meu trabalho”. De fato, respeitosamente, as pessoas querem entender porque que faz esse tipo de atividade com a criança de um ano. Eu acho isso muito legal!

A entrevista com a coordenadora pedagógica revela a importância de trazer os questionamentos e as expectativas das famílias para os horários de formação em contexto. Seus depoimentos revelam a necessária articulação entre o que é observado pelos responsáveis pelos bebês e crianças e as perspectivas dos educadores, propondo a reflexão para uma relação que possa contribuir com a educação infantil em seu local de atuação. Almeida e Zumpano (2012) destacam as especificidades da atuação do coordenador pedagógico na educação infantil enquanto profissional que possibilita ir além do senso comum, trazendo provocações que possam mobilizar a equipe a perceber outros pontos de vista:

Aos nossos olhos, o coordenador pedagógico não é um mero gestor de sistemas (planejar e coordenar), de práticas que dão certo e sempre funcionaram. A especialidade desse profissional reside em sua capacidade de contextualizar práticas cotidianas, compreender a generalidade das situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar as queixas em bons problemas, congregando esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes, inventar soluções. Por isso, podemos dizer que é um profissional estratégico na formação continuada em serviço da equipe de educadores e na construção do trabalho pedagógico em qualquer nível educacional. (ALMEIDA, ZUMPANO, 2012, p.22)

As autoras explicitam claramente qual deve ser o papel do coordenador pedagógico frente às questões e impasses do cotidiano escolar.

Entrevista com a professora

Buscando compreender como a equipe do CEI articula o trabalho com as famílias sob o ponto de vista docente, recorreremos à uma professora que está há onze anos na unidade. A professora teve disponibilidade para conceder a entrevista fora de seu horário de trabalho, visto que em sua jornada semanal no CEI não há horários livres, pois ela atua durante 25 horas com as crianças e cumpre 3 horas relógio semanais em estudos de horários coletivos. Para preservar a identidade da professora participante, adotaremos o nome fictício Bárbara.

Em relação à função da família e ao papel da escola de educação infantil para crianças bem pequenas, a professora afirma que há aspectos que são mais

atribuídos à família e, embora ela reconheça que a aprendizagem ocorre nos dois contextos simultaneamente, revela que gostaria que as famílias pudessem ensinar o básico em relação aos cuidados e convívio social, como podemos conferir no depoimento da professora:

São coisas muito ligadas pra você formar alguém. O básico você acaba tendo que falar, mas tem coisas que é mesmo da família, como ensinar a criança a dizer obrigado, por favor...tem crianças que chegam no CEI e não falam isso, não tem nada, não sabe nem as noções de higiene.

A professora lembra de aprendizagens que ocorrem com mais tranquilidade quando a família colabora diante das solicitações das professoras e lamenta a dificuldade em relação a outras propostas, que ficam comprometidas quando não há parceria com os pais, tais como o processo de controle dos esfíncteres:

Vou fazer o desfralde com a criança...eu tô falando “Olha, mãe, vamos desfraldar. Vamos começar a tirar a fralda em casa pra gente continuar aqui.” Aí a mãe não manda roupas, você nota que a criança continua lá, com fralda.

Em relação ao processo de retirada das fraldas em contexto coletivo, Bárbara lembra a importância do grupo de crianças para impulsionar o desejo de crescimento:

A criança vai ao banheiro junto com os amiguinhos. Ela vai lá, tira a fralda dela, entendeu? Ela não quer mais usar fralda, então começa a avisar. Isso é importante, porque às vezes já tá na idade de tirar, tem que acontecer...que ela vai ficar mais livre. Tem umas que você fala “Nossa, como é que essa criança ainda usa fralda? Tem umas mães que ficam contentes...que falam “Ai, obrigada!”, porque foi no CEI que começou o processo.

A professora afirma que o CEI é um local favorável à aprendizagem, pois todo o planejamento é realizado pensando em como fazer para a criança aprender, enquanto no contexto do lar, as famílias precisam cuidar de outros afazeres:

Em casa também tem outras crianças. Elas aprendem com os irmãos, vai aprender o que o vô falou, o que o pai falou...aqui, não. Eu tô focada para aquilo, preparada. Você não tem que sair pra passar roupa, aqui tem a hora da história, o projeto dos bonecos... em casa é diferente o que eles vão aprender. Mesmo que eu tenha que dividir a atenção com outras crianças, as outras também vão estar aprendendo. [...] algumas

famílias falam que as crianças estão mais independentes... não querem ir embora, gostam tanto da escola...eu acho que o desenvolvimento da criança não tem igual como na escola.

Em relação a construção de vínculos com as famílias, Bárbara reitera que a confiança ocorre num processo gradativo. Conforme os familiares e responsáveis vão conhecendo o trabalho realizado com as crianças, a credibilidade da equipe docente vai aumentando:

No começo é mais difícil. Depois que elas conhecem o trabalho da gente, elas falam que é maravilhoso. Tem uma mãe que a criança recebeu a boneca negra no dia do Projeto Bonecos de Pano, ela falou "Admiro muito o trabalho de vocês, o trabalho com a diversidade, o trabalho com gênero" Então, por mais que você fale na reunião de pais o que você pretende fazer com as crianças, é depois que a família vê as crianças chegando em casa, contando é que elas percebem o quanto elas se desenvolvem aqui.

A professora acredita que o processo de construção de vínculos começa durante a entrada das crianças na instituição, período conhecido como adaptação e acolhimento:

A criança entra com a mãe e fica no CEI algumas horas com a gente. Então você entrevista as famílias, pergunta o que a criança faz em casa, do que ela gosta, como é a rotina delas. Quando a mãe entra, eles ficam mais seguros...depois eles param de chorar quando vão embora com os perueiros. Também durante as primeiras reuniões de pais, umas mães estavam inseguras. A mãe do Pedro falou "Meu filho mais velho também estudou aqui. Se tem um lugar que eu estou sossegada em relação ao trabalho das professoras, esse lugar é aqui."

Através desse exemplo, percebemos que as outras famílias se tornam fontes confiáveis para fornecer referências positivas que possam contribuir com a reputação do CEI e, dessa forma, favorecer a construção de relações de confiança e parceria.

A respeito do "Projeto nossos bonecos de pano", Bárbara verbaliza sua alegria em testemunhar o envolvimento das crianças e o desenvolvimento da oralidade proporcionado com as diferentes práticas sociais de conversa:

O projeto dos bonecos trabalha muito a afetividade. Quando eles levam o boneco pra casa, eles levam um amigo...eles tratam aquilo que nem ouro, eles entendem, eles percebem...você vê nas fotos que as mães mandam...Com o projeto eles aprendem o cuidado com o outro e já começa quando fazemos a roda de conversa pra sugestão dos nomes. Eles vão escolher o nome dos bonecos...hoje foi muito legal... eu estou

fazendo o relatório das crianças e eu perguntei pra criança o que ela acha do projeto e ela relatou...eu estou tão feliz, porque quando ela entrou no CEI ela quase não falava e de repente você a vê falando tudo aquilo...

Sobre o uso da rede social *Facebook* para comunicar os projetos realizados com os grupos, a professora mostra-se descontente diante de questionamentos realizados por famílias que cobram quando não encontram fotos de seus filhos disponíveis na rede social. Por mais que as professoras saibam da contribuição das imagens para enriquecer a documentação pedagógica, nem sempre conseguem mediar o grupo de crianças e fotografar ao mesmo tempo, principalmente em relação a turma de crianças maiores. Uma alternativa para contornar essa problemática, segundo a professora, é trabalhar mais em grupo. Dessa forma, uma professora pode coordenar a proposta enquanto a outra registra.

Em relação a outros questionamentos realizados pelas famílias, Bárbara revela ficar magoada quando uma família rompe com a relação de confiança. Isso acontece quando, após esclarecimentos envolvendo conflitos com as crianças, os pais se mostram insatisfeitos e recorrem à gestão da escola, mesmo após terem dialogado com a professora:

As reclamações geralmente são quando as roupas somem, mas elas não colocam nome...e também de alguma coisa que a gente não anota na agenda...não marcou...Um dia eu tinha acabado de entregar a criança pra mãe na saída, aí a mãe voltou e falou toda educada comigo, mas aí, não satisfeita, ela foi reclamar com o diretor...Nossa! Não... tudo bem, acontece... agora querer ir lá! As professoras são preocupadas com a criança...isso chateia. Não dá nem vontade de conversar com a mãe no outro dia.

Por fim, a professora verbaliza uma reflexão sobre a educação e o cuidado de crianças bem pequenas em contexto coletivo:

Às vezes eu penso “será que a escola é boa pra todos?”. Às vezes eu vejo uns que entram e são tão quietinhos, querem ter mais tempo pra comer...às vezes eu percebo que uns querem dormir mais... às vezes o sono é mais importante...tem que ter um pouco desse cuidado.

Após refletir, novamente a professora compartilha uma alternativa encontrada por ela para respeitar a individualidade em contexto coletivo:

Todo dia deixo uma menininha na mesa porque ela é muito delicada, come devagarinho. Às vezes ela fica, o grupo de crianças vai e alguém vai levar depois pra mim...ela fica bem...eu deixava eles por último pra depois pegar os dois mais quietinhos...Todo mundo sabe dessa minha decisão, a equipe gestora, os de apoio, a equipe de limpeza que quer limpar mesa...Tem uma criança autista que não quer ir junto com o grupinho e vai depois e está tudo bem assim.

Com esse depoimento, notamos que muitas aprendizagens acontecem quando as crianças fazem parte de um grupo e algumas condições de atendimento à individualidade precisam ser garantidas. Uma instituição que trabalha de forma colaborativa entre seus membros, possibilita uma melhor qualidade de atendimento aos bebês e crianças, à medida que todos se envolvem com o trabalho e percebem sua importância no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, buscou-se explicitar como a relação escola e família é concebida pelos pais e responsáveis pelos bebês e crianças de um Centro de Educação Infantil municipal e qual é o lugar que essa relação ocupa nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.

Neste estudo foi possível compreender quais são os fatores que contribuem para a construção de relações de confiança e cumplicidade entre os principais envolvidos na educação de bebês e crianças que frequentam um Centro de Educação Infantil municipal.

Desde o início da pesquisa, pais, educadores, responsáveis e familiares verbalizavam o quanto a instituição pesquisada é reconhecida como um espaço público de qualidade na educação da primeira infância. Passado o período de estranhamento, adaptação e acolhimento provocados pelo início da vida num espaço coletivo de educação, tanto os familiares das crianças como gestores, funcionários e professoras afirmavam apreciar, valorizar e publicizar o encantamento provocado por testemunhar cotidianamente, aprendizagens tão significativas impulsionadas por meio das intencionalidades reveladas com o cuidado na organização das rotinas e projetos desenvolvidos.

Restava saber, quais eram os mecanismos de aproximação entre os familiares e a equipe do CEI que favoreciam essa construção de vínculos tão significativos, que fazem com que as famílias retornem com suas crianças crescidas para visitarem sua “primeira escola”, que a recomendem para seus amigos e familiares.

Por meio dos questionários enviados às famílias, a equipe educativa pôde conhecer o que os pais e responsáveis pelos bebês e crianças pensam sobre o trabalho desenvolvido na instituição. Respostas detalhadas puderam mostrar que as famílias não apenas reconhecem o CEI como local de cuidado e educação de qualidade, como identificam e nomeiam os fatores que colaboram para a construção do sentimento de confiança.

Além da análise das respostas dos questionários, a análise do percurso que os diversos projetos trilharam na instituição evidencia que é o conjunto das diferentes ações que compõem um quadro que se desvela em educação infantil construída por meio do trabalho colaborativo entre pais, responsáveis e educadores.

Os projetos institucionais, a trajetória das reuniões de pais, a história da exposição interativa denominada “Mostra Cultural”, as interações na rede social do CEI, a receptividade e cultura do diálogo, juntos, compõem esse cenário.

Por meio da pesquisa, pudemos perceber que o CEI tem uma identidade consolidada e a consciência de estar num espaço educativo que reconhece o direito dos bebês, crianças e suas famílias a uma educação pública de qualidade parece gerar compromisso de ambas as partes. Responsabilidade do profissional da infância, que sabe que está em companhia de colegas de profissão comprometidos e apoio das famílias que percebem seu papel para o significado e manutenção dos projetos e demais ações desenvolvidas no CEI.

Depoimentos, entrevistas, observações e respostas aos questionários mostram que onde há convivência, há conflito, mas quando as instâncias se aproximam, ainda que com argumentos diferentes para os mesmos objetivos, a relação família e equipe educativa resulta em cumplicidade, afinal, as duas instâncias trabalham para um interesse comum: um excelente início de vida para os bebês e crianças pequenas.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, L.R., ZUMPANO, V.A.A. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In. ALMEIDA, L.R., PLACCO, V.M.N.DE S. (orgs.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ANDRADE, M. de. **Contos Novos**. São Paulo, Martins, Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1980.

ANTUNES, M. C. F. **A tecnologia digital na integração creche-família**. 2017. 139 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

BARBIERI, S. (org.) **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2012.

BORGES, A. L. Desafios para a gestão atual na creche. In. **Das creches aos CEI's: comemoração da transição dos Centros de Educação Infantil - CEI's para o Sistema Municipal de Ensino**. Revista Magistério edição especial nº 3, São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em <portal.sme.prefeitura.gov.br/Revista-Magisterio> Acesso em 15 maio 2018.

BRAGA, A. B. **Creche e família: uma relação possível?** 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Infantil) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo/Maria Malta Campos; Bruna Ribeiro**, São Paulo: FCC, 2017.

CARDOSO, B.; SEPÚLVEDA, A. Entrar na cultura escrita pela porta da literatura infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos

materiais educativos trilhas. In. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

CARVALHO, J.S. F. **Educação: uma herança sem testamento**. Livre-docência. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

CHIESA, A. **Guia de discussão para o filme “O começo da Vida”**, direção Estela Renner. Conteúdo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Alana e Prof.^a Anna Chiesa. São Paulo, 2016.

CONTELL, A.L.; SILVA, C.N.O. (orgs.) **Projeto Político Pedagógico da Escola Campo**. 2017.

DEL PRIORE, M. L. M. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

DOLTO, F. **A causa das crianças**. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal. **Primeiríssima Infância –Creche: necessidades e interesses de famílias e crianças**. / Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; São Paulo, 2017. Disponível em <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/lbope-Creche.aspx_2016.pdf> Acesso em: 02 jan. 2018.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____ **A ecologia da Educação Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 1997. 327 f. Tese (Doutorado em Educação – Didática) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, C.C.G.P. **Trabalho com famílias na educação infantil: concepções e práticas**. 2008. 133 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008.

MARTÍNEZ, M. B. S. *¿Por qué incluir proyectos de lectura en Educación Inicial?*
In. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações.**
Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

MARTINS FILHO, J. **A criança terceirizada – os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo.** Campinas SP: Papyrus, 2009.

MORROW, L.M. e GRAMBRELL, L, (2000). *Literature-based Reading instruction.* Em M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson e R. Barr (Eds.), **Handbook of Reading research** (pp.563 – 586). Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

NOVAES, G.; SILVA, C.N.O. (orgs.) **Projeto Político Pedagógico da Escola Campo.** 2016.

OLIVEIRA, C.B.E e Marinho – Araujo. A relação família-escola: intersecções e desafios. In. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n.1, pp.99-108., Campinas, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. de. (org) **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012. Várias autoras.

_____ E a família? Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In Santos, Marlene Oliveira e Ribeiro, Isabel Souza. (orgs.) **Educação Infantil – os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador, Bahia: Sooff set Gráfica e Editora Ltda. 2014. Ministério da Educação – MEC Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral de Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

ONDJAKI. **AvóDezanove e o segredo do soviético.** São Paulo: Companhia das letras, 2009.

PARREIRA, L.A. **Famílias e educação: Parceiras?** 2013.167 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) UNESP, Franca, 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Art Med, 2000.

POLONIA, A. e DESSER, M. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola.** In. Psicologia Escolar e Educacional. Vol.9. n.2, pp. 303-312., 2005.

REPULHO, C. e LACERDA, M. do P. Educação Infantil e as atribuições dos municípios. In.: HADDAD, Ana Estela (org.) **São Paulo Carinhosa: O que grandes cidades e políticas intersetoriais podem fazer pela primeira infância.** Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, SP, 2016.

SANCHES, E. C. - **Creche: realidade e ambiguidades.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2003. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/CEDOC>.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares.** São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **A Rede em Rede: a formação continuada na Educação Infantil – fase 1.** São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Relação entre os diferentes atores da unidade educacional – âmbito 1 – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2010.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Relação com as famílias e a comunidade – âmbito 2 – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2010.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Relação entre os gestores – âmbito 3 – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2010.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO, **Portaria nº 8.947**, de 2017. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, p.14-15, 01/12/2017. Disponível em:

<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br> Acesso em 10 de janeiro de 2018.

SÃO Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Memória Documental -CEDOC. Disponível em:< <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/CEDOC>> Acesso em 06 de julho de 2018.

SENDACK, M. *in* (Blog A Taba) – **Leitura em rede. 10 dicas para montar a primeira biblioteca do seu bebê**. Disponível em: <<http://ataba.com.br/10-dicas-para-montar-a-primeira-biblioteca-do-seu-bebe-3/>> Acesso em: 12 de março de 2018.

TONUCCI, Francesco. **Criança se nasce**. Firenze: *La Nuova Italia*, 1987.

VERCELLI, L. C. A. Formação Inicial de professores: o curso de Pedagogia em destaque. **Revista Magistério - Das Creches aos CEIs: comemoração da transição dos Centros de Educação Infantil – CEIs para o Sistema Municipal de Ensino**. Edição especial, n.3, p.49 – 56., São Paulo: SME/DOT, 2017.

WARSCHAUER, C., **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

Apêndice A



PUC-SP PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: **Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias**

Pesquisador: Gabriela Novaes

Orientador: Prof^ª Dr^ª Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Este documento tem por finalidade esclarecer aos pesquisados, de forma clara e objetiva, sobre a pesquisa a ser realizada: finalidade, local, duração, procedimentos utilizados, possíveis riscos e desconfortos a sua pessoa, benefícios esperados e objetivos a serem alcançados.

A presente pesquisa objetiva explicitar como os pais concebem e participam do trabalho desenvolvido num Centro de Educação Infantil. Os objetivos específicos visam identificar os fatores positivos e negativos apontados pelos pais e familiares dos bebês e crianças em relação à teoria e práticas desenvolvidas na instituição e compreender como os pais e profissionais do Centro de Educação Infantil concebem e desenvolvem essa relação. O estudo pretende ainda identificar as concepções de escola e família presentes nos documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A produção de dados será feita por meio de entrevistas e questionários a serem respondidos pelas professoras e gestores da Unidade Educativa. Os dados produzidos serão utilizados para a transcrição e análise.

Nesta pesquisa, a participação do pesquisado é de livre e espontânea vontade, a qualquer momento, poderá interrompê-la, recusar-se a submeter a quaisquer procedimentos, como também dela desistir, a tempo e modo, como assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo a sua pessoa. Dessa forma, a participação dos pesquisados, não acarretará quaisquer desconfortos ou riscos a sua integridade física, moral ou psicológica.

A realização da presente pesquisa trará ao pesquisado e à sociedade conhecimentos de aspectos fundamentais para educação da primeiríssima infância, à medida que bebês e crianças passam a frequentar espaços educativos de socialização, educação e cuidado cada vez mais cedo e é necessário que se desenvolva educação de qualidade compartilhando ações entre as famílias e a equipe educativa.

A participação do pesquisado e todos os dados referentes à escola serão exclusivos para a pesquisa desenvolvida e será de inteira responsabilidade da pesquisadora, que garante anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações fornecidas.

Para quaisquer dúvidas e esclarecimentos, a pesquisadora disponibiliza os seguintes telefones para contato (11) 3751 2805 e (11) 985288897.

Por se achar plenamente esclarecido e em perfeito acordo com este Termo de Consentimento, o pesquisado o assina, juntamente com a pesquisadora, em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

São Paulo, 11 de maio de 2018.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Gabriela Novaes
RG. 26436866-6
CPF. 260119578-97

PARTICIPANTE: _____

RG. _____

CPF. _____ Local: _____ Data: _____

Apêndice B: Texto elaborado pela coordenadora pedagógica e revisado pelo grupo docente para ser entregue na primeira reunião de pais do ano.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – [REDACTED]

CEI [REDACTED]



Adaptação e Acolhimento 2016

“O espaço é coletivo, mas o momento é individual para cada criança. Cada um tem seu modo de enfrentar a novidade, de reagir. Enquanto alguns bebês grudam na mãe, assustados com o ambiente, outros se “atiram” à novidade do espaço e das pessoas.”

Cisele Ortiz, Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação

É chegado o momento da entrada no CEI! Baseando-se nas vivências de anos de experiência e olhar sensível das professoras, a equipe do CEI registrou algumas atitudes que podem contribuir para qualidade do período de adaptação e acolhimento:

- Mostre para criança que estar no CEI é algo prazeroso. Diga que ela fará amigos, que sua professora vai contar-lhe histórias, que as crianças brincam no parque, pintam, desenham, enfim, que há muitas coisas interessantes para fazer!

- Organize a mochila na véspera, junto com a criança e, enquanto separam as roupas, fraldas, cuequinhas, calcinhas, meias, vá mostrando onde cada pertence está. Deixe um chinelo reserva na mochila, coloque-o na sacolinha. É importante que a criança possa se preparar para o início da vida escolar ou retorno das férias com expectativas positivas;

- Procure elaborar seu sentimento de culpa. O CEI não é um “mal necessário”, um local onde as crianças permanecem enquanto seus pais trabalham. O CEI é local de alegria, aprendizado, conquistas. Faz parte dos primeiros passos para vida em sociedade.

- Demostre para criança o quanto essa etapa da vida escolar dela é importante. Procure aprender os nomes das professoras, evitando chamá-las de “tia”. Transmita segurança sobre sua decisão de matricular sua criança no CEI. As crianças percebem facilmente quando seus pais não têm certeza de suas escolhas e esse sentimento pode prolongar o período de adaptação.

- Acostume-se a trazer seu filho ou filha andando, assim que ele (a) tiver segurança nos passinhos. Também evite passar seu (sua) filho (a) de seu colo para o colo das professoras;

- Faça despedidas breves, beije sua criança, diga “tchau” e vá embora. Nunca saia escondido! Isso deixa a criança insegura e com sua confiança abalada. Atitudes como agarrar a criança enquanto ela chora, espiar atrás da porta, esconder-se e prolongar o momento de despedida, comprometem o período de adaptação.

- Diga que os lanches são muito gostosos, que o almoço e o jantar são refeições preparadas com carinho, nutritivas e saborosas.

- Procure não atrasar no período de entrada das crianças. Ao chegar, temos pequenos rituais que auxiliam a construção do conceito de tempo, tais como: falar “bom dia”, entregar a agenda para professora, pendurar a mochila, sentar em roda, ler um livro. Quando a criança chega no meio das atividades, interrompe as professoras e colegas e precisa de um tempo maior para integrar-se ao grupo;

- Não demore para buscar seu filho ou filha na hora da saída. É angustiante para criança ver seus coleguinhas irem embora enquanto ela permanece no CEI. Também é muito ruim para ela ser a última a ir embora todos os dias;

- Demostre alegria ao reencontrar sua criança no final do dia. Pergunte sobre seus coleguinhas, o que ela fez, o que comeu, do que brincou. Não estranhe se ela ficar quietinha e recusar a falar nos primeiros dias. Aos poucos ela vai compreendendo a rotina e quando você menos esperar, estará fazendo relatos sobre seu dia-a-dia no CEI;

- Ao chegar em casa, leia a agenda/caderno para saber se há algum recado. Quando está tudo bem com as crianças, as professoras não costumam escrever. Comunicamos via agenda caso sua criança apresente comportamentos de recusa à alimentação, irritabilidade, assaduras etc.;

- No início da vida escolar, é comum que sua criança apresente doenças com maior frequência. Seu sistema imunológico ainda é frágil e ela vai passar a conviver em ambiente com um grande número de pessoas. Caso ela apresente febre, tenha uma noite difícil, recomendamos que ela fique em casa para um melhor processo de recuperação e para evitar que seu quadro se agrave;

- Seja rápido quando algum profissional do CEI entrar em contato para comunicar que sua criança está com febre, vomitou ou teve diarreia. Lidamos com crianças muito pequenas e não podemos prescrever medicamentos. Sabemos que os pais trabalham e a cidade de São Paulo tem um trânsito difícil. Dessa forma, procure autorizar outras pessoas a buscar sua criança em ocasiões emergenciais; (registro no prontuário de matrícula)

- Ainda que você saiba que seu filho ou filha irá se acostumar à rotina do CEI, procure respeitar o período de adaptação indicado pelas professoras. Uma entrada gradativa é mais leve para todos.

“O tempo de vivenciar o novo, se realizado de forma gradual e bem cuidada, pode ser tempo de criatividade, de descoberta, e não apenas de receios, traumas, dificuldades.” Cisele Ortiz

Apêndice C:

Exemplo das questões elaboradas pelos docentes nos horários de formação em contexto.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – [REDACTED]

CEI [REDACTED]

Documentação Pedagógica

Proposta: Elaborar questões e/ou estratégias para conhecer o que as crianças e suas famílias pensam sobre a Educação Infantil. (Orientação normativa número 01/13, p.24 – Avaliando o Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança.)

Turma: Berçário II – Tarde

Crianças/bebês	Famílias
<p>Observar as preferências das crianças quanto às experiências, brincadeiras, interações e falas que apontem o que elas gostam no CEI.</p>	<p>1 - Quando você optou em matricular o seu filho no CEI, qual era sua expectativa?</p> <p>2 - Qual você acha que é a função das professoras no CEI?</p> <p>3 - O que você acha que seu filho aprende no CEI?</p> <p>4 - Descreva alguma situação que você observou algo que seu filho aprendeu no CEI ao longo desse ano.</p>

Apêndice D:

Exemplo de um questionário construído coletivamente, durante os horários de formação em contexto, para ser enviado às famílias das crianças do Minigrupo I A/B, Minigrupo I C/D e Minigrupo I E/F em novembro de 2016.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – [REDACTED]
CEI [REDACTED]

Nome da criança: _____ Turma _____

Adulto responsável pela pesquisa: _____



Senhores responsáveis,

Convidamos a todos para participarem da construção dos relatórios das crianças e de nosso Projeto Político Pedagógico 2017, respondendo à seguinte pesquisa:

1 - Os responsáveis pela criança sentem-se seguros com o trabalho desenvolvido no CEI? Por quê?

2- A família tem acompanhado o desenvolvimento de seu (sua) filho (a) no CEI? Como?

3- Escreva sobre algo que você imagina que seu (sua) filho (a) tenha aprendido no CEI ao longo do ano.

4- O que seu filho comenta sobre as coisas que faz ou o que acontece no CEI?

5- Qual você acha que é a principal função das professoras no CEI?

6- Seu (sua) filho (a) demonstra uma boa interação com amigos, professores e profissionais? Relata fatos sobre essa relação?

7- Descreva as principais **conquistas** de seu(a) filho (a) no decorrer de sua permanência no CEI.

8 - Descreva as principais **dificuldades** de seu (a) filho (a) no decorrer de sua permanência no CEI.



Agradecemos a participação!

Equipe do CEI [REDACTED]

Novembro/2016

Apêndice E: Exemplo de questionário respondido pelas famílias:



Senhores responsáveis,

Convidamos a todos para participarem da construção dos relatórios das crianças e de nosso Projeto Político Pedagógico 2017, respondendo a seguinte pesquisa:

1 - Como você e sua família se sentem em relação ao período que sua criança permanece no CEI?

Me sinto segura, ^{por eu} que minha filha está muito bem.

2- Em relação à sua criança e ao trabalho desenvolvido no CEI, registre quais eram suas expectativas no início do ano. Elas foram atendidas?

Sim, com certeza minha filha diminuiu bastante e com toda a certeza minhas expectativas foram confirmadas por com o tempo eu muitas mudanças boas na minha.

3- Descreva alguma situação que você observou algo que seu filho aprendeu no CEI ao longo do ano.

Sempre quando ela tira os brinquedos do colcho depois que ela brinca automaticamente ela se guarda sozinho!