

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA

FLORIANÓPOLIS, SC

2023

JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA

**A participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade
Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação -
PPGE/FAED - da Universidade do Estado
de Santa Catarina, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.**

Orientadora: Professora Dr^a. Julice Dias

FLORIANÓPOLIS, SC

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática
da Biblioteca Setorial da FAED/UDESC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

PEREIRA, JOICE JACQUES DA COSTA

A participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA. -- 2023.
202 p.

Orientador: Julice Dias

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

I. Participação. 2. Avaliação Institucional. 3. Qualidade. 4. Família. 5. Educação Infantil. I. Dias, Julice. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Joice Jacques da Costa Pereira

A participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 18 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Presidente/a:


Profª. Drª. Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Documento assinado digitalmente



CATARINA DE SOUZA MORO

Data: 26/07/2023 16:01:47-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Membro:

Profª. Drª. Catarina de Souza Moro
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Membro:


Profª. Drª. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

À minha família e, em especial, à Gabriela,
minha filha, que me faz estar sempre em busca
da minha melhor versão.

Às crianças, famílias e profissionais da
Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Ah, os tempos... Como aprendi com os diferentes tempos que compuseram este itinerário de pesquisa. Por ora, é tempo de fechar um ciclo, de agradecer a tantos que se fizeram presentes neste percurso. As marcas que o vivido deixou em mim, enquanto ser humano, professora, estudante e pesquisadora, são imensuráveis, e seguirão comigo, para outros contextos, onde novas relações se constituirão. Há tanto a agradecer...

À professora Dra. Julice Dias, por sua orientação com tanta ética, respeito e responsabilidade. Sua dedicação diante da profissão de ser professora muito me ensinam, para além da pesquisa, para minha prática diária com as crianças e famílias que ainda encontrarei em minha trajetória profissional. Ter você orientando este caminho, que se iniciou tão repleto de questões e que, aos poucos, foi tomando forma, foi um verdadeiro presente. Gratidão pelas trocas, pelos cafês, pelos momentos compartilhados.

À professora Dra. Catarina de Souza Moro, pelo aceite em participar da banca de Qualificação e também de Defesa. Foi um prazer compartilharmos mais esse momento da minha constituição enquanto pesquisadora.

À professora Dra. Alba Regina Battisti de Souza, pelas sugestões no momento da Qualificação do projeto, bem como por compartilhar comigo este processo também na Banca de Defesa. Suas contribuições foram essenciais neste percurso.

À professora Dra. Roselaine Rippa, pelo aceite do convite para participar da banca de Qualificação e de Defesa, e pelos ensinamentos e debates, já na primeira fase do mestrado, na disciplina “Pensamento Educacional Contemporâneo”.

Ao professor Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco e, em seu nome, aos demais membros do Laborei. Que sigamos estudando e pesquisando as infâncias, na defesa por uma Educação Infantil cada vez mais qualificada, que garanta os direitos das crianças e suas famílias.

À amiga, professora, companheira de longas jornadas, Andreia do Carmo, pelo incentivo, orientações, trocas e colo afetuoso. Sua garra e compromisso com a pesquisa muito me inspiram. Sua presença neste percurso, com certeza o deixou mais leve. Gratidão por tanto!

À professora e amiga Rosinete Schmitt, pelo incentivo, quando achei que esse caminho não cabia mais no meu tempo. Por ser tão presente na escrita do projeto, anterior ainda da submissão ao PPGE. Sua ética profissional e sua busca pelo que acredita muito me ensinam.

À professora e amiga Lucila Monteiro Malagoli, pelo incentivo, parceria e por confiar no meu trabalho. E ainda, enquanto diretora, por autorizar a licença capacitação, para que eu pudesse me dedicar integralmente a este estudo. Obrigada por, com sua leveza e compromisso com as infâncias, ser inspiração a tantos outros professores e gestores.

Às colegas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que juntas adentramos o PPGE/UDESC - Edla Prats, Fernanda Nunes, Jamira Furlani, Mariana Mendes e Nataliê Cardoso - formando a “panelinha da PMF”. Gratidão por me ensinarem com seus diferentes jeitos de ver o mundo.

Às amigas de vida Fernanda Gonçalves Daniel e Marcela Zen de Andrade, pela parceria nesta jornada, mesmo estando em diferentes Programas de Pós-graduação. Perpassando os contextos da UDESC, UFSC e UFPR, nossas trocas constituíram-se um verdadeiro alento diante dos entraves que por ora nos inquietam entre a vida pessoal e a vida acadêmica.

Às crianças da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por serem a razão pela qual resolvi alçar este voo.

Às profissionais da Unidade Educativa pesquisada, pelo aceite em serem campo de pesquisa. É necessário um verdadeiro compromisso com a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, quando autorizamos que outro adentre o contexto vivido e, a partir de um recorte e de um ponto de vista, ajude a olhar o que ainda, talvez, não tenha sido visto. Gratidão pelo compromisso assumido enquanto professoras.

Às famílias da Unidade Educativa pesquisada, pelo tempo disponibilizado nos encontros do grupo focal e por confiarem a mim, seus pontos de vista, de forma tão transparente.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pela autorização da pesquisa, acolhimento e cordialidade nos atendimentos que se fizeram necessários neste processo.

Ao meu amado esposo, Fernando, pelo incentivo e motivação diária. Por ser colo que acolhe em todos os momentos e por segurar na minha mão sempre que o medo aparece. À nossa filha, Gabriela, que, sendo criança e, vivendo a sua infância, com tanta entrega e energia, me faz buscar, a cada dia, o melhor de mim. Amo ser família com vocês!

À minha grande família, meu porto seguro, com os quais em todo almoço de domingo recarrego minhas energias. Ao meu pai Valter e minha mãe Janice, por serem exemplos tão presentes na minha vida. Aos meus irmãos Juliana e Vagner, e aos cunhados Fabio e Alexandra, por dividirem comigo a missão de sermos filhos, pais, família, de sermos amigos. E aos sobrinhos Mateus, Lucas, Vicente e Paulo, por apenas serem.

Por fim, meu agradecimento especial a Deus, minha fortaleza, a quem entrego diariamente meus planos e sonhos.

A todos que cruzaram meu caminho nesse tempo tão curto e tão intenso. Um tempo para além do calendário social, mas tempos de trocas, de dúvidas, de medos, de alegrias, de certezas e de novas dúvidas. Minha gratidão!

Tal como Velasquez, o pintor que se pinta dentro do quadro Las meninas, queria estar dentro assumindo que faço parte do processo social de investigação como pessoa subjetiva, com uma história de vida, localizada socialmente, com interesses, e com a consciência de que meu trabalho apenas representa a minha interpretação daquela realidade.

(FERREIRA, 2004)

RESUMO

Este estudo consiste em analisar a participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Está vinculado à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Partimos do suposto que a participação é algo concreto, um compromisso que se traduz em ações definidas por um grupo de um determinado contexto, com fins compartilhados. Apresenta como problema central se a participação das famílias é considerada, ou não, nos processos políticos e pedagógicos enquanto espaço de debate, formação, negociação e decisão. Para buscar responder a esta problemática destacamos as seguintes questões de pesquisa: *Qual a posição ocupada pelas famílias nas relações estabelecidas no contexto da Unidade Educativa? Como as famílias são concebidas nos documentos e discursos internos à Unidade? Pressupondo ser a avaliação institucional uma prática de participação, como as famílias são consideradas nesse processo?* Como procedimento metodológico utilizamos a pesquisa documental, tendo como técnica de geração de dados o grupo focal. Iniciamos com a pesquisa documental fazendo um levantamento dos documentos publicados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com foco na análise quanto aos contextos e orientações acerca da participação das famílias. Como instrumento de geração de dados realizamos um levantamento da documentação pedagógica de um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com o intuito de analisar como é referendada a participação das famílias. Com o propósito de buscar uma metodologia que tornasse os sujeitos da pesquisa partícipes do processo investigativo, propusemos uma aproximação utilizando como técnica para a geração de dados um grupo focal com os familiares das crianças matriculadas na Unidade Educativa. O estudo ancora-se na perspectiva participativa referendada pelas autoras italianas Anna Bondioli e Donatella Savio, com contribuições de outros autores no que se refere à avaliação da qualidade como Moro, Gariboldi, Zarki. Nos fundamentamos ainda na perspectiva de relações sociais e relações de poder apresentadas por Norbert Elias e nos processos sistêmicos defendidos por Urie Bronfenbrenner. Por meio da análise de conteúdo (BARDIN), elencamos as seguintes categorias de análise: *Relações educativas e pedagógicas, participação, temporalidades, indicadores e critérios de qualidade*. A pesquisa apontou que a relação estabelecida entre a Unidade Educativa e as famílias tem um caráter educativo-pedagógico e que as temporalidades planejadas para a participação dos familiares precisam ser ampliadas, constituindo um ambiente democrático. Para tal torna-se imperioso que sejam planejados

tempos e espaços que potencializem a participação dos familiares para além da execução de tarefas, mas que considere seus diferentes pontos de vista.

PALAVRAS-CHAVE: Participação; Avaliação Institucional; Qualidade; Família; Educação Infantil

ABSTRACT

This study consists of analyzing the participation of family members in the political and pedagogical processes of an Educational Unit of the Florianópolis Municipal Education Network. It is linked to the research line Educational Policies, Teaching and Training of the Graduate Program in Education (PPGE) of the State University of Santa Catarina (UDESC). We start from the assumption that participation is something concrete, a commitment that translates into actions defined by a group in a given context, with shared goals. It presents as a central problem whether or not the participation of families is considered in political and pedagogical processes as a space for debate, training, negotiation and decision-making. In order to seek to answer this problem, we highlight the following research questions: What is the position occupied by families in the relationships established in the context of the Educational Unit? How are families conceived in the Unit's internal documents and discourses? Assuming that institutional evaluation is a participatory practice, how are families considered in this process? As a methodological procedure, we used documentary research and an exploratory study, using the focus group as a data generation technique. We started with documentary research by surveying the documents published by the Florianópolis Municipal Education Network, focusing on the analysis of contexts and guidelines regarding the participation of families. As a data generation tool, we carried out a survey of the pedagogical documentation of an Early Childhood Education Center of the Municipal Education Network of Florianópolis, with the aim of analyzing how the participation of families is endorsed. With the purpose of seeking a methodology that would make the research subjects participants in the investigative process, we proposed an approach using a focus group with the families of children enrolled in the Educational Unit as a technique for data generation. The study is anchored in the participatory perspective endorsed by the Italian authors Anna Bondioli and Donatella Savio, with contributions from other authors with regard to quality assessment such as Moro, Gariboldi, Zarki. We are also based on the perspective of social relations and power relations presented by Norbert Elias and on the systemic processes defended by Urie Bronfenbrenner. Through content analysis (BARDIN), we list the following categories of analysis: Educational and pedagogical relations, participation, temporalities, indicators and quality criteria. The research pointed out that the relationship established between the Educational Unit and the families has an educational-pedagogical character and that the temporalities planned for the participation of the family members need to be expanded, constituting a democratic environment. For this, it is imperative to plan times and spaces that

enhance the participation of family members beyond the execution of tasks, but that consider their different points of view.

KEYWORDS: Participation; Institutional Evaluation; Quality; Family; Child Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formação das participantes.....	122
Figura 2 - Renda mensal da família das participantes.....	122
Figura 3 - Nuvem de palavras.....	125
Figura 4 - Qualidade.....	126
Figura 5 - Categorias de análise.....	128
Figura 6 - Formas de participação.....	151
Figura 7 - Indicadores observáveis pelas famílias	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de crianças atendidas na Unidade Educativa.....	28
Quadro 2 - Palavras Chaves: “relação”, “creche e família”	31
Quadro 3 – Palavras Chaves: “participação”, “famílias” e “educação infantil”	32
Quadro 4 - Palavras Chaves: “avaliação institucional”, “gestão democrática”, “famílias” e “educação infantil”	33
Quadro 5 - Apresentação das participantes da pesquisa.....	121
Quadro 6 - Indicadores e critérios de qualidade na perspectiva das famílias.....	164

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<i>ASQ-3</i>	<i>Ages and Stages Questionnaire</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Diretoria de Educação Infantil
<i>ECERS-R</i>	<i>Escala de avaliação de ambientes de Educação Infantil</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<i>ITERS-R</i>	<i>Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAP	Núcleo de Ação Pedagógica
NUFPAEI	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
<i>SCIELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS.....	18
1.1	OBJETIVOS.....	23
1.1.1	Objetivo geral.....	23
1.1.2	Objetivos Específicos.....	23
1.2	O CAMINHO PERCORRIDO	23
1.3	O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	27
1.4	LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES	31
2	A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E UNIDADE EDUCATIVA: QUEM SÃO OS ATORES ENVOLVIDOS.....	39
3	PARTICIPAÇÃO: UMA CONDICIONANTE NA BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
3.1	A QUALIDADE NOS DOCUMENTOS LEGAIS.....	50
3.2	QUALIDADE E PARTICIPAÇÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA.....	53
3.3	A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NOS DOCUMENTOS NACIONAIS.....	58
3.4	A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NOS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	76
4	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM CAMINHO PARA A PARTICIPAÇÃO	91
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NO CENÁRIO NACIONAL	91
4.2	A AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA.....	98
4.3	OS PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO VIVENCIADOS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	105
5	O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: ENTRELAÇANDO OS DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO E OS PONTOS DE VISTA DAS FAMÍLIAS.....	114
5.1	OS DOCUMENTOS DA UNIDADE EDUCATIVA	114
5.2	A TRAJETÓRIA DO GRUPO FOCAL	119
5.2.1	Relações educativas e pedagógicas	134
5.2.2	A participação pelas lentes dos familiares.....	144
5.2.3	Temporalidades para a participação.....	154
5.2.4	Indicadores e critérios da qualidade.....	160

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	176
	ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	181
	APÊNDICES	190
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	190
	APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES	193
	APÊNDICE C – PROTOCOLO DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL	194
	APÊNDICE D – TABELAS UTILIZADAS COMO METODOLOGIA NAS DISCUSSÕES DO GRUPO FOCAL	196
	APÊNDICE E – DOCUMENTO ENTREGUE À UNIDADE EDUCATIVA	197

1 PALAVRAS INICIAIS

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre a qualidade da Educação Infantil e os diferentes aspectos que a envolvem. Porém, a qualidade não se traduz em um conceito único, de tal modo que as políticas educacionais podem assumi-lo de diferentes modos. Nesse contexto se faz necessário pensar a qualidade das instituições de Educação Infantil de modo a considerar essa etapa da Educação Básica como um direito da criança e da família, o que requer espaços de diálogo para a construção de ambientes democráticos.

Ciente da importância do compartilhamento e complementaridade entre família e instituição educativa em todas as etapas da Educação Básica, meu percurso profissional me leva a considerar que a Educação Infantil se diferencia das demais etapas quanto à necessidade de um compartilhamento constante das ações, com diálogos permanentes, por se tratar de uma etapa que tem como centralidade do trabalho o educar e cuidar de crianças tão pequenas, desde bebês. Destarte, apresentamos como objeto de estudo a participação das famílias nos instrumentos de avaliação institucional de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Florianópolis

Para além da relevância dessa temática para o campo, no que corresponde aos estudos referentes à qualidade da educação infantil, minha experiência profissional enquanto professora e as diferentes funções que exerci nesse período, foram fundamentais para traçar os objetivos que aqui nos propomos. Dessa forma, considerando que os arcabouços teóricos e empíricos não nascem descolados de um contexto social e histórico, bem como são fruto de percepções e análises de quem os produz, contextualizo nos próximos parágrafos alguns aspectos da minha trajetória profissional.

Antes mesmo de iniciar na Rede Municipal de Florianópolis atuei como Coordenadora Pedagógica em uma Unidade Educativa vinculada à Polícia Militar de Santa Catarina. Essa experiência, em um contexto singular, onde todas as crianças eram filhas de policiais femininas, me chamou a dedicar-me a defender a infância, de forma igualitária, independente do grau, patente ou função que seus familiares exerciam. Aproximar as famílias e propor que, naquele espaço, pudessem esquecer o que as diferenciava na função exercida na polícia militar, mas sim discutir juntos a qualidade para as crianças que ali conviviam, respeitando à todos, seja soldado ou coronel, foi uma experiência ímpar, que me desafiou a buscar uma especialização, cujo tema de pesquisa foi a relação estabelecida entre creche e família.

Em 2006 iniciei minha trajetória como funcionária efetiva da Rede Municipal de

Ensino de Florianópolis (RMEF), no cargo de Professora Auxiliar. Nessa época, o cargo de Professora Auxiliar tinha como atribuição substituir a falta dos profissionais e auxiliar a direção nas ações administrativas e pedagógicas. Foi nesse período que me aproximei da equipe diretiva e fui me identificando com a gestão e com a possibilidade de planejar junto ao coletivo da Unidade, considerando todos os atores envolvidos.

Em 2009, após o estágio probatório, passei a fazer parte da equipe de assessoramento da Diretoria de Educação Infantil, tendo como atribuição assessorar a equipe gestora das Unidades Educativas, bem como a proposição de políticas públicas e o planejamento da formação continuada dos profissionais dessa mesma Rede. Nesse ano, conhecer toda a Rede, seus diferentes contextos e auxiliar as equipes diretivas nos seus planejamentos, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, no acompanhamento dos seus Projetos de Gestão, provocou meu interesse em aprofundar meus conhecimentos sobre a gestão democrática. Nesse percurso, organizamos enquanto assessoras, formações regionais com as Diretoras e Supervisoras, tendo como foco a documentação aqui citada. No final do ano fui convidada a assumir a gestão de uma Unidade Educativa cuja eleição foi impugnada. Lancei-me ao desafio de ser uma diretora indicada em um espaço que tinha duas candidatas à Direção e que, por intervenção do Conselho Escolar e da Secretaria Municipal de Educação, suas candidaturas foram indeferidas.

Assim, de 2010 a 2016 atuei como Gestora de uma Unidade Educativa da RMEF e essa oportunidade me fez refletir sobre a complexidade das relações que envolvem o processo educativo das crianças pequenas. Essa experiência suscitou inquietações quanto à expectativa de uma gestão participativa, democrática, que primasse por considerar os diferentes atores¹ envolvidos, entendendo as singularidades e especificidades de cada grupo, sejam profissionais, famílias ou crianças.

Como primeiro desafio, deparei-me com um grupo de profissionais desgastados nas relações com a Direção que estava anteriormente na gestão. Um grupo que precisava retomar sua confiança em uma equipe gestora, que os acolhesse e considerasse o percurso trilhado até ali. E assim fomos nos constituindo enquanto grupo. Aos poucos, as profissionais foram se sentindo confiantes e seguras, retomando o trabalho com envolvimento, debate, reflexão sobre a prática, planejamento coletivo e avaliação das ações. E, nesse percurso, as crianças chegaram e o espaço da Unidade se transformou, tornando-se novamente um lugar de vivências repletas de potencialidades. Mas, como gestora dessa Unidade, ainda me inquietava com a forma de participação das famílias. Nos deparamos com eventos repletos de famílias, festas, cafés,

¹ Optamos pela palavra **atores** por ter como definição “aquele que participa de maneira ativa”

mostras educativas, dentre outros. Porém, ainda não havíamos encontrado uma forma de ouvi-las, de colocar as vozes em debate, de compreender seus pontos de vista. E foi aí que alguns questionamentos passaram a fazer parte da minha observação do trabalho que vínhamos desenvolvendo na Unidade. O que entendemos por participação? Como se dá a participação daqueles que não estão envolvidos na rotina diária da Unidade? Por quais meios consideramos seus pontos de vista? Como elaborar o planejamento de uma instituição de Educação Infantil que conte com a participação das famílias? E nesse caminho, junto ao grupo de profissionais, fomos buscando estratégias de aproximação e diálogo, tendo sempre a premissa de que,

[...] a participação é uma problemática complexa, pelas questões de ordem política (representação, direitos, possibilidades de tomar decisões) e pedagógica (responsabilidade e tratamento da relação educativa e dos processos de aprendizagem) que põe em jogo, e pela pluralidade dos personagens e dos papéis aos quais se refere (BONDIOLI, 2012, p25).

Na tentativa de envolver as famílias não apenas como usuários, mas como partícipes do processo, as avaliações semestrais foram dando voz a elas, porém, ainda, a partir das questões elaboradas pela perspectiva das profissionais. A cada semestre uma nova forma de avaliar, tentando cada vez mais ampliar as possibilidades e a quantidade de famílias que se sentiam convidadas a responder. Mas, segundo Paro (2000, p.16), “[...]aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito dessa participação”. E nessa perspectiva buscamos uma participação para além de preencher ou responder questões, mas a possibilidade de debate, de construir juntos, de tornar todos os atores envolvidos protagonistas da ação educativa. Foi então que mergulhamos na documentação pedagógica, no compartilhamento das vivências, nos grupos de estudos e reuniões mensais com as famílias. Em alguns momentos, como na avaliação institucional, na elaboração e avaliação anual do projeto de gestão, algumas opiniões se apresentaram distintas, entre profissionais e famílias, sob uma mesma unidade de análise. Daí acreditarmos que o envolvimento das diferentes partes interessadas, embora potencialmente em conflito quanto aos interesses e necessidades, é necessário para o propósito de assumir responsabilidade partilhada. (BONDIOLI, 2015, p. 1329)

O compromisso dessa instituição com a formação e a reflexão a partir da própria prática foi determinante para a Diretoria de Educação Infantil da RMEF nos convidar no ano de 2015 a participar de uma pesquisa-formação com uma abordagem democrática, formativa e participativa intitulada “Formação da Rede em educação infantil: Avaliação de Contexto”, conduzida pelo Ministério da Educação em parceria com as seguintes universidades:

Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade do Estado de Santa Catarina, com a assessoria técnica da *Università degli Studi di Pavia*. Florianópolis foi uma das quatro capitais brasileiras em que aconteceram os encontros da referida pesquisa-formação cujo um dos objetivos principais era que as profissionais analisassem a pertinência do uso de um instrumento italiano de Avaliação de Contexto para o Brasil. O debate estabelecido nos encontros dessa pesquisa reverberou na qualificação da prática pedagógica ao constituir um “olhar de dentro da própria instituição”.

Para além dessa pesquisa, nesse mesmo ano, com o intuito de aferir a qualidade da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, antes da aplicação do empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Fundação Carlos Chagas, contratada pelo BID, aplicou uma avaliação censitária na Rede. Para essa avaliação foram utilizadas as escalas americanas *ITERS-R*² e *ECERS-R*³. Como gestora da Unidade, junto à supervisão e profissionais, acolhemos as pesquisadoras que tiveram como metodologia observar as relações nos grupos de crianças, por um período de quatro horas. Essa experiência nos fez pensar, enquanto grupo, sobre o que é qualidade e quem são os atores envolvidos nesse processo.

Em 2017 fui convidada a fazer parte, pela segunda vez, da equipe de assessoras da Diretoria de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME) onde, acompanhando as Unidades da Rede, confirmo que os meus questionamentos quanto à participação das famílias não se restringia apenas à Unidade em que estava como gestora, mas a um contexto de Rede, onde muitos grupos de profissionais buscavam encontrar caminhos em que as famílias não estivessem apenas como usuárias de um sistema já determinado. Em 2018, profissionais da Educação Infantil da RMEF iniciaram um Grupo de Trabalho, a partir dos estudos e constatações de Carmo (2018), com o intuito de elaborar um documento de avaliação a partir do contexto da própria Rede. Grupo esse composto por professoras, professoras auxiliares, auxiliares de sala, supervisoras, diretoras e assessoras pedagógicas da Educação Infantil, sob a consultoria técnica das professoras Dras Angela Scalabrin Coutinho e Catarina de Souza Moro, ambas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e posteriormente, após 2022, sob a consultoria técnica da professora Dra Julice Dias, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Como parte desse grupo, mergulhada na leitura de alguns documentos de avaliação, na elaboração de indicadores e critérios de avaliação, mais uma vez começo a me questionar qual o papel das famílias na avaliação na Educação Infantil? Como

² *Infant Toddler Environment Rating Scale-Revised*

³ *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*

podemos considerá-las? Como podemos envolvê-las para que não apenas preencham um instrumento elaborado pelas profissionais, mas sim sejam partícipes do processo de elaboração, no sentido de anunciar o que consideram como indicador de qualidade na Educação Infantil? Como colocar em diálogo essas vozes, profissionais e famílias, no sentido formativo, na discussão das diferentes perspectivas pedagógicas, políticas e sociais?

Esse percurso me inspirou a participar do processo seletivo para cursar o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, tendo como escolha a linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, entendendo ser a temática de estudo e seu objetivo central, de extrema relevância para um planejamento político educacional que considere todos os atores envolvidos no processo educativo na busca da qualidade da Educação Infantil.

Assim, me desafiei na dimensão da escuta das famílias: Qual a concepção das famílias em relação à Educação Infantil? Quais possibilidades de participação elas almejam? Qual a posição dada às famílias nas relações estabelecidas nos contextos das Unidades Educativas? Como as famílias são concebidas nos documentos e discursos internos à Unidade? Sendo a avaliação institucional uma possibilidade de participação, como as famílias são consideradas nesse processo?

Para a realização desta pesquisa utilizamos a abordagem participativa ancorada nos estudos de Bondioli (2004, 2013, 2015), Savio (2013), Bordenave (1983), Paro (2007) e Ribeiro (2022), com contribuições de outros autores no que se refere à avaliação da qualidade, como Freitas (2009), Moro (2015, 2017), Rosemberg (2013) e Souza, Moro e Coutinho (2015). Para a fundamentação teórica envolvendo as relações entre creche e família traçamos um diálogo com a Sociologia das Teias de Interdependências, a partir dos estudos de Elias (1994, 1998, 2000) e Silva (2009), e com a Psicologia, na perspectiva da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2011).

A dissertação está organizada em quatro capítulos, para além desta introdução, onde apresentamos de forma sucinta a origem deste estudo.

No segundo capítulo apresentamos as categorias conceituais que sustentam este estudo, a partir de um diálogo com outros campos do conhecimento, como a Sociologia e a Psicologia, no que tange aos conceitos de *ação social* e *relações de poder*, bem como os processos sistêmicos que atravessam essas relações.

No terceiro capítulo abordamos os conceitos de *participação* e *qualidade* a que esta pesquisa se refere. Iniciamos apresentando o contexto da qualidade da Educação Infantil no Brasil a partir dos documentos legais, bem como uma sistematização de como é conceituada a participação das famílias nos documentos nacionais e nos documentos municipais,

considerando que a densidade da discussão deu-se a partir dos documentos elaborados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

No quarto capítulo apresentamos a avaliação institucional como uma possibilidade de participação, com foco na avaliação participativa e nos processos de autoavaliação vivenciados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Por fim, analisamos os dados gerados na pesquisa documental e no grupo focal, tendo como categorias de análise: *a relação educativo-pedagógica, a participação, as temporalidades, os indicadores e critérios de qualidade.*

Apresentamos então os objetivos da pesquisa, a partir dos quais elaboramos os capítulos aqui apresentados.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Diante das questões anteriormente mencionadas temos como objetivo geral **analisar a participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos da Unidade Educativa.**

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Discutir como a participação dos familiares é referendada nos documentos do MEC e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis;
- b) Identificar possibilidades e limitações na participação de familiares na Unidade Educativa;
- c) Conhecer estratégias de participação dos familiares na avaliação institucional da Unidade Educativa;
- d) Elaborar, junto aos familiares, sugestões de indicadores e critérios que deem visibilidade à participação das famílias na avaliação institucional.

1.2 O CAMINHO PERCORRIDO

Este estudo caracteriza-se em uma perspectiva qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta como estratégia essencial de investigação a observação participante e a entrevista denominada como não estruturada ou aberta, onde o objetivo do investigador é

o de compreender detalhadamente as especificidades dos sujeitos investigados. Ainda de acordo com estes autores o investigador qualitativo considera o contexto histórico e frequenta o local de estudo pois compreende que as ações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa podem ser mais bem compreendidas quando observadas em seu ambiente natural. Apresentam ainda cinco características desse tipo de investigação: 1. a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 287)

Considerando que temos como objetivo geral **analisar a participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos da Unidade Educativa**, para atender a problemática da pesquisa utilizamos a pesquisa documental e um estudo exploratório, tendo como técnica de geração de dados o grupo focal.⁴

Iniciamos com a pesquisa documental fazendo um levantamento dos documentos publicados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com foco na análise quanto aos contextos e orientações acerca da **participação das famílias**, quais sejam: *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)*, *Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2012)*, *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)*, *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Básica (2016)*, *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016)*, *BNCC e os documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2020)*.

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), correspondendo ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 59358622.7.0000.0118 e ao parecer nº 5.535.179 (anexo 1)

Consideramos ser esta uma temática de perspectiva macro, no sentido de compreender os percursos já estabelecidos por algumas unidades, bem como ter como hipótese que a elaboração e aplicabilidade dos instrumentos de avaliação institucional, no que tange à participação das famílias, se diferenciam a partir dos diversos contextos nos quais as unidades educativas e as famílias estão inseridas. Porém, por ser esta pesquisa uma dissertação, onde o tempo para o desenvolvimento e escrita da mesma é bastante restrito, definimos por um campo micro, tendo como foco as famílias de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Esse processo de definição por uma Unidade Educativa é bastante complexo, no sentido de compreender que embora haja uma documentação curricular consolidada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, há também uma autonomia por parte das unidades na elaboração da proposta pedagógica, considerando seu contexto, a comunidade em que está inserida, crianças, famílias e profissionais que atuam nesse espaço. Principalmente no que se refere à avaliação institucional, cuja orientação recai apenas na indicação de que seja realizada, sem orientações específicas quanto à definição do instrumento, temporalidade ou atores envolvidos. Nesse sentido definimos por uma Unidade que apresenta um percurso de participação, bem como instrumentos de avaliação institucional elaborados e aplicados com a comunidade educativa desde 2010.

Destarte, como instrumento de geração de dados realizamos um levantamento da documentação pedagógica desse mesmo Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, quais sejam: o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Gestão, Planejamentos Anuais e Avaliações Institucionais, com o intuito de analisar como é referendada a participação das famílias. No que se refere à avaliação institucional, tivemos como foco um levantamento quanto às dimensões, indicadores ou critérios de qualidade onde as famílias são referendadas, bem como o lugar que ocupam na metodologia definida por esse instrumento.

Com o propósito de buscar uma metodologia que tornasse os sujeitos da pesquisa, no caso as famílias, partícipes do processo investigativo, propusemos uma aproximação utilizando como técnica para a geração de dados um grupo focal com os familiares.

Importante destacarmos ao leitor que, em princípio, tínhamos também como perspectiva de discussão para o grupo focal a análise de alguns instrumentos de avaliação institucional utilizados pela Unidade Educativa, todavia, a partir das narrativas das famílias, fez-se necessário debater as diferentes formas de participação que compõem os tempos e espaços da instituição, seu caráter político ou apenas focado na execução de tarefas. Tais dados foram delineando os encontros seguintes para então adentrarmos na perspectiva da avaliação

institucional enquanto espaço de participação.

O exercício da alteridade, de compreender o outro sem a perspectiva de trazê-los para os referenciais pedagógicos, desviando do julgamento de suas atitudes, compreendendo os limites e possibilidades do diálogo, foram essenciais na condução do grupo focal. Detalharemos esse processo ao analisarmos os dados gerados. Conforme destaca Gatti (2005), o grupo focal tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e aos seus objetivos. Destarte, faz-se necessário criar condições para que os participantes explicitem pontos de vista e abram perspectivas diante da problemática para a qual foram convidados a conversar coletivamente.

Para Minayo (2011, p.269), o valor principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes na interação com os outros indivíduos. Justifica-se essa escolha metodológica pelos objetivos já anteriormente explícitos, que tem como centralidade a participação dos sujeitos envolvidos.

No que se refere à composição do grupo focal, Gatti (2005) ressalta que deve se basear em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam diferentes opiniões. A mesma autora destaca ainda que cada grupo focal deve ter uma dimensão, preferencialmente, entre seis e doze participantes, visando uma maior interação grupal e oportunidades de trocas de ideias e elaborações, bem como o aprofundamento no tratamento do tema e registros. Neste sentido, tivemos como elemento de homogeneidade a condição de o grupo ser formado por famílias cujas crianças estão matriculadas na Unidade Educativa em questão. Quanto às variáveis para a composição do grupo, optamos por dialogar com famílias em diferentes contextos quanto à faixa etária e consequentemente grupo referência em que a criança está inserida. Assim, ao considerar que a Unidade Educativa escolhida atende 11 grupos de crianças, sendo em 2022, 08 grupos de creche (G1 a G4) e 03 grupos de pré-escola (G5 e G6), utilizamos como critério para a composição do grupo focal o/a familiar de 01 criança de cada grupo atendido. Caso mais familiares por grupo de crianças apresentassem interesse em participar, elencamos como critério de seleção:

- 1 - Famílias com mais filhos que já foram ou são atendidos na Unidade Educativa. Este critério justifica-se por compreendermos que esse familiar poderia apresentar contextos distintos que permeiam essa relação entre família e Unidade Educativa.
- 2 - Caso não tivéssemos essa situação para diferenciar as famílias - quantidade de filhos - conversaríamos com as famílias para que juntas buscássemos definir quem participaria do grupo, considerando as possibilidades viáveis de tempo e disponibilidade diante das suas agendas;

3 - Por fim, se necessário, utilizaríamos o sorteio.

Para a análise dos dados gerados, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 47) consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições, tanto da produção do documento quanto da recepção de outros sujeitos sobre o documento. A mesma autora define três etapas no trabalho com análise de conteúdo: a **pré-análise**, que consiste na organização do material; a **descrição analítica**, que se caracteriza pela etapa de procedimentos como codificação, a classificação e a categorização; e a fase de **interpretação referencial** que, segundo a autora, é o ponto da reflexão, da intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecendo relações, aprofundando as conexões de ideias.

Consideramos como unidade de análise a participação das famílias e a avaliação institucional, e, para tal, elencamos quatro categorias: as *relações educativas e pedagógicas*, a *participação*, *temporalidades*, *os indicadores e critérios de qualidade*.

Salientamos que a participação acontece a partir de um contexto situado. Nesse sentido, apresentamos a seguir o contexto da Unidade pesquisada.

1.3 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A Unidade Educativa pesquisada, foi construída em uma parceria entre MEC e Prefeitura Municipal de Florianópolis, sendo o projeto estrutural do Pró Infância - primeiro prédio nestes moldes construído em Florianópolis. De 2010 a outubro de 2016 era composta por oito salas, nesse período a Unidade passou por uma ampliação e hoje conta com 12 salas de atendimento, todas com banheiro a cada duas salas, sendo utilizado de forma compartilhada; 01 biblioteca; 01 sala de informática (utilizada como ateliê e sala dos professores); 02 banheiros adultos coletivos; 01 cozinha; 01 lavanderia; 01 almoxarifado de material didático, 01 para material de limpeza e 01 para materiais de Educação Física; 01 dispensa para alimentos não perecíveis e outra para louças e frutas; 01 secretaria; 01 sala de Direção/supervisão; 01 sala de lanche e um amplo refeitório/salão. Na área externa o prédio é rodeado por 2 parques, 1 bosque, 1 espaço da casinha da frente, além do estacionamento que fica na lateral do prédio e a horta localizada na lateral também.

Atualmente, atende em torno de 250 crianças, distribuídas em 11 grupos, do G1 ao G6, considerando que uma das salas referência está sendo utilizada pela equipe multimeios que atende crianças com necessidades especiais.

Dentre as crianças matriculadas, 60% frequentam em período integral, as demais em regime parcial, conforme segue abaixo:

Quadro 1 – Quantidade de crianças atendidas na Unidade Educativa

	INTEGRAL	MATUTINO	VESPERTINO
G1	10	05	05
G2	10	05	05
G2B	10	05	05
G3A	11	03	04
G3B	10	05	05
G4A	14	-	05
G4B	15	01	02
G4C	15	01	04
G5/6A	19	05	06
G6/5A	17	07	08
G6/5B	18	06	07

Fonte: PPP da Unidade Educativa, 2021 / Elaborado pela autora, 2022

Para esse atendimento, as profissionais estão assim distribuídas, no que se refere ao fluxo temporal: Professoras, Direção e Supervisão: das 08h às 12h e das 13h às 17h; auxiliares de sala: das 07h30min às 13h30min ou das 12h30min às 18h30min; na Secretaria da Unidade, em um revezamento entre profissionais readaptadas, considerando que não há auxiliar administrativo, o atendimento é das 07h30min às 18h30min.

No que se refere à região de proveniência das crianças, 65% residem no bairro em que a Unidade está situada, no entanto, há atendimento de crianças de outras comunidades, especialmente do Campeche e Tapera, por ser um bairro de passagem.

Quanto à etnia, 84,5% se declaram branca, 10,9% parda, 3,1% preta e 1,6% amarela. No que se refere à renda familiar, 3,9% recebem menos de um salário mínimo de renda mensal, 13,2% recebem entre 1 e 2 salários mínimos, 36% recebem entre 2 e 4 salários mínimos, 31,4% recebem entre 4 e 6 salários mínimos e 15,5% recebem acima de 7 salários mínimos.

No que se refere à composição familiar, 92% das famílias são constituídas por pai, mãe e filhos(s), 5% somente a criança e a mãe, 0,8% das crianças moram com os avós e 3,1% declararam ter outras composições familiares, sendo que não foram especificadas. Ainda no que se refere aos membros da família, 42,6 % das crianças matriculadas são filhos únicos, 43,4% possuem um irmão ou irmã, 10,1% possuem 2 irmãos ou irmãs e 3,9% possuem três irmãos ou irmãs.

Outro aspecto importante a se destacar do diagnóstico da comunidade é a formação profissional dos adultos responsáveis pelas crianças. 3,1% das mães - ou responsável 1 - declararam ter até o Ensino Fundamental completo, 26,4% até a graduação, 14% cursaram até o mestrado e 1,6% até o doutorado. Quanto aos pais - ou responsável 2 - 2,3% declararam ter o Ensino Fundamental incompleto, 4,7% Ensino Fundamental completo, 32,6% cursaram até o Ensino Médio, 52,7% até a graduação, 6,2% até o mestrado e 1,6% até o doutorado.

Considerando que a pesquisa que aqui apresentamos tem como centralidade a participação, destacamos ainda um dado importante sobre a comunidade educativa, referente às instâncias comunitárias das quais participam: 1,6% participam da associação de moradores, 0,8% de conselhos deliberativos, 3,9% de sindicatos, 31% de grupos pertencentes às igrejas e 62,8% não participam.

No que tange ao quadro profissional, é composto por: 1 Diretora, 2 Supervisoras (sendo que uma está afastada em licença aperfeiçoamento - sem substituição), 8 Professoras Auxiliares de Ensino, 12 Professoras Referência, 2 Professoras de Educação Física, 24 Auxiliares de sala, 2 Professoras auxiliares de Educação Especial, 6 profissionais do grupo de apoio, 5 merendeiras e 5 de serviços gerais. Destacamos que esses são dados retirados do PPP, que tem como sua última atualização o ano de 2021. Além disso, destacamos que o número de profissionais está em constante alteração, devido aos afastamentos por atestado médico ou desistência das vagas, onde, em uma vaga de 40h, podem ser contratadas duas profissionais de 20h.

No que se refere à proposta pedagógica da Unidade, está organizada a partir das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis⁵. Com base nessas referências, o Projeto Político Pedagógico da Unidade (2021, p.13), apresenta como concepção de educação, “uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e

⁵ Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2012), Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Básica (2016), A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), BNCC e os documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2020)

indivíduo da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo”.

O mesmo documento (2021, p.13) compreende a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p.16)

E, situa a criança enquanto,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.16)

Dentre essas concepções, sinaliza ainda que o Currículo é o “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2010, p.16). E que, a proposta pedagógica é:

O plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados, respeitando os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p.16)

Destacamos que no capítulo referente à geração e análise dos dados, apresentamos outros aspectos referentes ao contexto investigado, considerando que são dados importantes para a análise desta investigação.

Com o intuito de melhor definirmos o objeto de pesquisa, para que possa dar continuidade e aprofundamento o que até o momento vem se discutindo no campo das pesquisas acadêmicas no que tange a participação das famílias nos processos políticos e pedagógicos das unidades educativas, realizamos o levantamento das produções acadêmicas, conforme descrito na próxima seção.

1.4 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

Consideramos de extrema relevância para o campo aprofundarmos os estudos referentes à participação das famílias, porém, torna-se latente ir além da relação estabelecida entre creche e família, temática essa já abordada anteriormente conforme levantamento a seguir, mas ir além das relações, entender a participação - se acontece e como acontece - e quais os instrumentos utilizados para que essa participação se dê de forma concreta.

Diante desses questionamentos, para delimitar o objeto e traçar um caminho a ser percorrido, realizamos um mapeamento da produção acadêmica brasileira dedicada a esse tema no período de 2010 a 2021. circunscrevendo-se a teses e dissertações cadastradas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. O recorte temporal justifica-se por considerarmos que um decênio, anterior ao início da pesquisa, já nos apresenta dados robustos, bem como, por constatararmos que os documentos municipais que compõem os construtos teóricos deste estudo, foram elaborados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nesse fluxo temporal.

Importante destacar que tendo como premissa ir além da relação estabelecida entre essas instituições, objetivando compreender se há participação e como se dá, organizamos dois grupos de palavras chaves, sendo o primeiro focado na relação (“relação”, “creche e família”) e o segundo na participação (“participação”, “famílias” e “educação infantil”), conforme quadros abaixo:

Quadro 2 - Palavras Chaves: “relação”, “creche e família”

BANCO	TÍTULO DO TRABALHO/ AUTOR	ANO	ÁREA/ NÍVEL/ INSTITUIÇÃO
BDTD / CAPES	A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças Ana Teresa Gavião Almeida Marques da Silva	2011	Educação Doutorado USP

Fonte: BDTD e CAPES / Elaborado pela autora, 2022

Quadro 3 - Palavras Chaves: “participação”, “famílias” e “educação infantil”

BANCO	TÍTULO DO TRABALHO/ AUTOR	ANO	ÁREA/ NÍVEL/ INSTITUIÇÃO
BDTD / CAPES	Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileiras e italianas Cinthia Magda Fernandes Ariosi	2010	Educação Doutorado UNESP

Fonte: BDTD e CAPES / Elaborado pela autora, 2022

Embora compreenda que o contato com as pesquisas aqui mencionadas nos quadros acima se deu a partir de uma leitura breve do resumo e considerações finais, importante destacar alguns pontos bastante relevantes para a definição da temática a que nos propomos:

- **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças** de Ana Teresa Gavião Almeida Marques da Silva teve seus objetivos divididos em quatro grandes eixos: 1. Conhecer as expectativas da família com relação ao trabalho na educação infantil; 2. Construir, com as famílias e educadores, propostas de participação dos pais na creche; 3. Investigar a influência da participação familiar no atendimento e educação infantil; 4. Observar como a creche absorveu a participação dos pais.
- **Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileiras e italianas** de Cinthia Magda Fernandes Ariosi teve como objetivo geral analisar as políticas educacionais nacionais propostas para a educação infantil, identificando as mudanças ocorridas a partir da década de 1980 no Brasil e na Itália, em especial, no que diz respeito à organização e à gestão das escolas.

Ainda como fonte de pesquisa para a delimitação do tema recorreremos a um estudo realizado por Maria Malta Campos, Jodete Fulgraff e Verena Wiggers (2006) sobre qualidade na educação infantil, que analisa dados obtidos por meio de levantamento sobre resultados de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003. Nesta, as autoras constataram que existem graves problemas no atendimento prestado às crianças pequenas, as quais se expressam em quatro fatores centrais: problemas de infraestrutura, falta de qualificação profissional, ausência de diretrizes pedagógicas e dificuldade de comunicação com as famílias. No que se refere ao

último fator, e que nos compete nesse levantamento, as autoras destacam seis pesquisas e concluem que a maioria dos resultados,

[...] aponta para grandes bloqueios existentes no relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente nos contextos onde a população atendida é identificada como pobre e marginalizada, mesmo que sua realidade não corresponda exatamente a essa imagem. Como remarcam alguns desses pesquisadores em suas conclusões, seria necessário que nas formações prévias e em serviço, essa questão fosse mais bem contemplada e debatida, propiciando uma visão menos fechada e preconceituosa dos profissionais, que lhes permita considerar as famílias em sua positividade, como portadoras de aspirações legítimas e de direitos, alcançando maior igualdade nessa interação. (CAMPOS; FULGRAFF; WIGGERS, 2006, p. 117)

Diante desses levantamentos compreendemos a relevância de investigarmos para além das relações estabelecidas entre as instituições de educação infantil e as famílias, mas as reais possibilidades e limitações na participação delas nos processos políticos e pedagógicos das Unidades Educativas. Destarte, compreendendo ser a avaliação institucional um instrumento com possibilidades de participação na gestão democrática das unidades de educação infantil, nesse sentido, realizamos mais um mapeamento da produção acadêmica brasileira no período de 2010 a 2021, circunscrevendo-se ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, tendo como palavras chaves “avaliação institucional”, “gestão democrática”, “famílias” e “educação infantil”.

Quadro 4 - Palavras Chaves: “avaliação institucional”, “gestão democrática”, “famílias” e “educação infantil”.

BANCO	TÍTULO DO TRABALHO/ AUTOR	ANO	ÁREA/NÍVEL /INSTITUIÇÃO
BDTD/CAPES	Avaliação institucional como estratégia de gestão democrática em escolas particulares de educação infantil Thiago Cianni de Lara Resende	2021	Educação Mestrado UCB
BDTD/CAPES	A participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil de Betim/Mg Otavio Henrique Ferreira Da Silva	2016	Educação Mestrado UFMG

BDTD/CAPES	Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos Maria Nilceia De Andrade Vieira	2015	Educação Mestrado UFES
BDTD/CAPES	Avaliação institucional e projeto político- pedagógico: perspectivas de melhoria da qualidade da educação básica municipal Alessandra Augusta Santana Matheus	2017	Educação Mestrado UFSCAR
BDTD/CAPES	Programa de avaliação institucional: o processo de transição e implementação nas escolas públicas municipais de cuiabá Amanda Laura Siqueira Alt	2018	Educação Mestrado UNIC
BDTD/CAPES	Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada Zenaide De Sousa Machado	2015	Educação Mestrado UFSC
BDTD/CAPES	Gestão escolar democrática na educação infantil: entraves e possibilidades Leia Kelly Rodrigues Da Silva	2021	Educação Mestrado UNIPLAC
BDTD/CAPES	Autoavaliação Institucional: dimensões políticas e gestão democrática Maria Lucia Montemor	2013	Educação Mestrado UFSCAR
BDTD/CAPES	Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena Maria Aparecida Guedes Monção	2013	Educação Doutorado USP
BDTD/CAPES	Avaliação institucional na educação infantil: uma ação intervencionista na EMEI Casa Da Criança–Jaguarão/RS Silvana Souza Peres De Oliveira	2016	Educação Mestrado Fundação UNIPAMPA

BDTD/CAPES	A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil Ana Paula Carra Tusch	2014	Educação Mestrado UNICAMP
BDTD/CAPES	Avaliação de Contexto na Educação Infantil: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC Andreia do Carmo	2018	Educação Mestrado UDESC

Fonte: BDTD e CAPES / Elaborado pela autora, 2022

Destacamos que o contato com as pesquisas aqui mencionadas se deu a partir de uma leitura breve do resumo e considerações finais. Dessa forma, evidenciamos alguns pontos que nos apresentam caminhos para a definição da temática e aprofundamento dos estudos até então realizados:

- **Avaliação institucional como estratégia de gestão democrática em escolas particulares de educação infantil** de Thiago Cianni de Lara Resende teve por objetivo analisar, sob a ótica do gestor escolar, as contribuições da avaliação institucional para a efetivação da gestão democrática e participativa em escolas de educação infantil com direito jurídico privado.
- **A participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil de Betim/Mg** de Otavio Henrique Ferreira da Silva teve por objetivo analisar a participação da comunidade escolar na gestão da Educação Infantil e discutir possíveis relações que essa participação tem com a oferta de um atendimento público, gratuito e de qualidade no município de Betim/MG
- **Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos** de Maria Nilceia de Andrade Vieira teve por objetivo compreender as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação continuada, considerando o cenário das políticas públicas educacionais
- **Avaliação institucional e projeto político- pedagógico: perspectivas de melhoria da qualidade da educação básica municipal** de Alessandra Augusta Santana Matheus teve por objetivo analisar a importância da avaliação institucional (avaliações externas e internas) para os gestores educacionais, verificar se estes

utilizam os dados obtidos por meio dela e, em utilizando, como fazem uso desses dados para favorecer o processo de ensino-aprendizagem e a construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola,

- **Programa de avaliação institucional: o processo de transição e implementação nas escolas públicas municipais de Cuiabá** de Amanda Laura Siqueira Alt teve por objetivo compreender o processo de transição e implementação do Programa de Avaliação Institucional da Rede Pública Municipal de Educação de Cuiabá nas Escolas que participaram do Projeto Piloto no período de 2013 a 2016, verificando os possíveis avanços e/ou desafios nessas Unidades
- **Educação de 0 A 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada** de Zenaide de Sousa Machado teve como objetivo perscrutar o conceito de qualidade para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos a partir da perspectiva das famílias de uma creche conveniada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
- **Gestão escolar democrática na educação infantil: entraves e possibilidades** de Leia Kelly Rodrigues da Silva buscou analisar entraves e possibilidades de uma Gestão Democrática nos Centros de Educação Infantil do Município de Lages-SC a partir da perspectiva de sete gestoras das unidades educativas
- **Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática** de Maria Lucia Montemor teve por objetivo analisar a autoavaliação institucional organizada, anualmente, por uma escola de SP, entre os anos de 2006 e 2009. Buscou-se compreender como, nesse período, as quatro autoavaliações elaboradas, aplicadas e analisadas, de forma coletiva pela instituição, tornaram-se instrumentos facilitadores para agilizar diagnósticos e solucionar problemas, levando em conta a participação, com vistas à gestão democrática
- **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena** de Maria Aparecida Guedes Monção teve como objetivo estudar em que medida pode efetivar-se, nas instituições de educação infantil, uma gestão democrática que possibilite o compartilhamento da educação e do cuidado da criança pequena entre educadores e famílias
- **Avaliação Institucional na Educação Infantil: Uma Ação Intervencionista na EMEI Casa Da Criança–Jaguarão/RS** de Silvana Souza Peres de Oliveira teve como objetivo contribuir no processo de construção da Avaliação Institucional da

EMEI Casa da Criança como instrumento e possibilidade de avanços no planejamento das ações pedagógicas, da gestão e da participação

- **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil** de Ana Paula Carra Tuschí teve por objetivo analisar a participação e envolvimento das famílias na Avaliação Institucional Participativa de uma unidade educativa de Campinas/SP
- **Avaliação de Contexto na Educação Infantil: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC** de Andreia do Carmo, teve por objetivo analisar o contexto da prática pedagógica numa instituição educativa, para compreender a baixa pontuação referente ao item *linguagem e raciocínio*

A partir das pesquisas aqui apresentadas, destaca-se com relevância a participação das famílias, ao se tratar de gestão democrática. Machado (2015) contribui com este estudo ao dar visibilidade à compreensão das famílias de uma instituição conveniada sobre o que consideram ser um atendimento de qualidade. Nesta corrobora com as premissas que pretendemos elucidar, no que concerne ser a participação um aspecto fundamental da qualidade das instituições para a infância, ao considerar que a educação das crianças se baseia, principalmente, na coerência dos valores e dos objetivos entre instituição e famílias.

No que se refere aos estudos anteriores quanto à avaliação institucional, não encontramos trabalhos que apresentem as famílias na condição de partícipes de um processo de discussão política e pedagógica no que tange à elaboração de critérios e indicadores de qualidade, bem como sua participação na metodologia e discussões a partir da avaliação. Todavia, a dissertação de Tuschí (2014) relata o processo de formação de uma comissão de avaliação institucional participativa em uma unidade educativa de Campinas/SP e nos aponta importantes elementos, em especial, no que tange à urgência de darmos visibilidade à participação das famílias. A pesquisa conclui que existe uma distância entre as formas de participação que a instituição propõe e o que realmente as famílias podem cumprir, pois, segundo a autora, foi possível constatar que as famílias foram chamadas a participar depois que os profissionais decidiram o dia, horário e assuntos a serem trabalhados nas reuniões, inferindo que essa forma de organização pode ter impacto na ausência desse segmento durante a ação avaliativa.

Destacamos ainda a dissertação de Carmo (2018) que teve por objeto de estudo a avaliação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, partindo do pressuposto que a avaliação da Educação Infantil qualifica a prática pedagógica, em prol do direito das crianças a uma educação pública de qualidade. O referido estudo apontou a

necessidade de que a avaliação da qualidade dos ambientes, realizada nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tome parte das políticas públicas de avaliação, ancorada numa abordagem metodológica formativa e em contexto, longe de ser meramente diagnóstica.

Com o intuito de ampliar as fontes de pesquisa para delimitação do tema, buscamos ainda um artigo publicado por Souza e Moro (2014), cujo estudo teve a finalidade de mapear e examinar a produção acadêmica brasileira dedicada a esse tema no período de 1997 a 2012, circunscrevendo-se a teses e dissertações cadastradas no banco de teses da Capes e a artigos de periódicos incluídos na plataforma *SciELO*, no portal de periódicos da Capes e no portal Educ@. A partir desse estudo, consideramos importante destacar aqui que, a categoria especificada pelas autoras como “avaliação de contexto”, contempla trabalhos desenvolvidos acerca da avaliação institucional e concepções de professores sobre qualidade, todavia, identificam que há,

[...] menor incidência de estudos que tomam a ideia de contexto imbricado em outros aspectos, tais como gestão da instituição, formação continuada, *relacionamento entre a instituição e as famílias*, articulação das práticas educativas com outros níveis da gestão e políticas municipais ou mesmo nacionais. (p. 121, grifos nossos)

O levantamento das produções destacadas, contribuíram para que pudéssemos delimitar o tema e ampliar as discussões, para além do foco nas relações estabelecidas entre creche e família, mas, trazer para o debate os limites e possibilidades de uma participação política e pedagógica. Neste sentido, definimos como problemática de pesquisa se a participação das famílias é considerada nos processos políticos e pedagógicos da Unidade Educativa, enquanto espaço de formação, negociação e decisão. Importante salientar que essa participação, a qual buscamos aprofundar nesse estudo, tem sua relevância quando compreendemos que é pelas crianças e para as crianças que essa relação entre creche e família existe.

No próximo capítulo apresentamos a fundamentação teórica que sustenta este estudo.

2 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E UNIDADE EDUCATIVA: QUEM SÃO OS ATORES ENVOLVIDOS

Apresentamos neste capítulo os diferentes atores envolvidos na relação entre Unidade Educativa e família.

Silva (2009) ressalta que a relação unidade educativa-família vem sendo reduzida à instituição e pais, contrária a uma análise sociológica que revela uma diversidade de atores sociais, como a criança - motivo pelo qual essa relação deve existir -, a comunidade, as associações de moradores e as organizações locais.

Salientamos que, conforme a metodologia da pesquisa já anunciada, não nos dispomos aqui a realizar um estudo configuracional, aos moldes do que fez Elias (1994) tecendo análises a partir das configurações estabelecidas entre os indivíduos que compõem determinada estrutura social. Porém, pretendemos apresentar quem são e o quanto a participação desses diversos atores sociais está diretamente relacionada à participação das famílias no contexto educativo.

No diálogo com outros campos do conhecimento, a Sociologia nos assinala que, no passado, a relação entre a unidade educativa⁶ e a família acontecia de forma bastante restrita e com menos frequência. Cléopâtre Montandon, socióloga suíça especialista no assunto, afirma por exemplo:

No início do nosso século [século XX] e a fortiori no século XIX, a maioria das famílias não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica. As autoridades escolares preocupavam-se pouco com as suas opiniões. (...). Assim, em geral os pais não eram admitidos na esfera escolar e as relações família escola, tal como as preconizamos atualmente, não existiam nas cidades. E, se é verdade, que no quadro de comunidades mais pequenas como as vilas ou aldeias, o professor, principalmente o do primeiro ciclo, desempenhava um papel mais alargado do que nas cidades e estabelecia relações com as famílias, não podemos pensar que nas zonas rurais os pais tinham uma maior intervenção no plano pedagógico do que nas cidades (2001, p. 13-14, *apud* NOGUEIRA, 2006, p. 163).

Embora no passado essa relação fosse mais esporádica, há de se considerar que a relação unidade educativa-família existe desde as primeiras instituições escolares, pois desde que há escolas e famílias algum tipo de comunicação se fez necessária. Porém, a presença das famílias e sua maior participação em atividades propostas pela unidade educativa tem passado

⁶ Silva (2003/2009) utiliza o termo escola, porém, optamos por utilizar unidade educativa, considerando que a pesquisa que aqui nos propomos apresenta a discussão na perspectiva da Educação Infantil.

por grandes transformações e se tornado mais comum.

Nogueira (2006), ao se referir às metamorfoses entre família e unidade educativa na atualidade, destaca três processos. O primeiro é o processo de aproximação dessas duas instâncias no âmbito da sociedade, onde os contatos e a comunicação se diversificam, indo além da presença apenas em reuniões formais. O segundo trata da individualização dessas relações, não se restringindo apenas aos contatos em espaços coletivos. Por fim, o terceiro, onde salienta que não há mais uma delimitação de fronteiras entre os papéis, sendo que por um lado a unidade educativa não se limita somente às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual, bem como a família passa a interferir nas questões de ordem pedagógica e disciplinar.

A elevação do nível de escolaridade de parte da população - “cultura escolar tipificada como a) essencialmente letrada, urbana e de classe média, e como b) correspondendo à cultura essencialmente dominante” (SILVA, 2009) - e a grande disseminação dos discursos especializados sobre a educação das crianças, vêm permitindo às famílias se apropriarem de conhecimentos relativos a métodos pedagógicos. Nesse sentido, esses processos anteriormente citados, por vezes ocorrem em meio a conflitos de pontos de vista e contradições.

Silva (2003), ao relatar uma pesquisa etnográfica que realizou em escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico da zona centro-litoral de Portugal, constatou que a quantidade e a qualidade das interações se revelaram mais significativas na classe média do que na classe operária. Assevera ainda que a relação unidade educativa-família constitui simultaneamente uma relação entre culturas e uma relação de poder, afirmando que perante as unidades educativas, algumas famílias são mais iguais do que outras. Ao citar Stephen Stoer (1992), o mesmo autor destaca que o aluno típico a quem a escola portuguesa se dirige é o aluno (e não a aluna) luso, branco, católico e de classe média, reiterando que essa mesma tipologia poderia se dizer das famílias.

Destarte, as crianças e as comunidades são apresentadas enquanto sujeitos na relação das unidades educativas com as famílias (SILVA 2003, 2009; SARMENTO e SOUZA, 2010). Mesmo considerando que familiares e professores se constituem como atores centrais, os demais atores sociais, que por vezes são vistos como periféricos, influenciam nesse contexto.

Nos últimos tempos a Sociologia, em especial, a Sociologia da Infância, tem contribuído para afirmar a perspectiva da criança como ator social (PINTO e SARMENTO, 1997; SARMENTO, 2002; FERREIRA, 2004; SARMENTO e CERISARA, 2004). Conforme nos anuncia Ferreira (2004), as crianças, ao adentrarem ao espaço institucionalizado e coletivo, são “[...] portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras”

(p. 65). A partir da participação nas rotinas familiares e das experiências vivenciadas com elas, é que as crianças são introduzidas nas suas culturas, o que posteriormente lhes permite participar de contextos mais alargados. Já na unidade educativa, a criança passa a ter o convívio com múltiplas realidades - de diversas crianças e adultos - que se somam às experiências até então vivenciadas com suas famílias, onde “[...] poderão desenvolver estilos pessoais que, sendo únicos, poderão ser distinguidos analiticamente pela sua inovação, criatividade e improvisação”. (FERREIRA, 2004, p. 66).

Cabe reconhecer que, seja qual for a estrutura da família, esta deverá ser sempre entendida como a instituição à qual cabe a primeira responsabilidade pela educação e formação da criança. Nesse sentido, é com essas diversas crianças e suas diferentes famílias que a unidade educativa se relaciona, fato que contribui, certamente, para a complexidade que caracteriza essa relação.

Destacamos, a partir da investigação realizada por Silva (2003), distintas formas em que as crianças foram observadas e concebidas na comunicação entre a escola e as famílias.

Para essa análise, Silva considera que a criança desempenha um triplo papel, sendo dois já identificados por Perrenoud (2001) - *mensageiro* e *mensagem* - onde assevera que é por meio das crianças que pais e escola se comunicam, sem muitas vezes se darem conta, considerando que o contato direto não é a parte mais visível dessa relação. Para Perrenoud, a criança, por vezes, apresenta o controle da comunicação, na função de mensageira, podendo transmitir ou censurar alguma informação, de acordo com a sua ação diante dos fatos a serem comunicados, sendo um ator ativo nessa mediação. Já quando se refere à criança enquanto mensagem, há de se considerar que por meio das atitudes, valores e condutas, a criança torna-se a expressão da escola no contexto familiar e vice-versa, razão pela qual, por meio das crianças, são muitos os julgamentos que circulam entre essas duas instituições.

Para além dos papéis já identificados, Silva acrescenta a criança como *moeda de troca*. Ao identificar essa atuação da criança reitera que a interação entre escola e família apresenta uma relação de poder, onde a criança representa o elo mais fraco. Destaca o testemunho de várias famílias quanto ao receio de questionarem atitudes das professoras, com medo de prejudicar a criança. Considera que esse poder sobre as crianças, que as professoras ou a instituição detém, constitui uma “arma silenciosa”, porém, sempre presente nessa relação. Trazemos para o texto um exemplo apresentado por Silva, ao considerar a criança enquanto moeda de troca - a partir da sua investigação na comunidade de Segrel - Portugal:

Quando, já perto do meu segundo ano do meu trabalho de campo, o relacionamento entre o corpo docente e a associação de pais desemboca numa situação muito próxima de conflito, as crianças pagam por isso. E pagam indistintamente, ou seja, independente de serem, ou não, filhos dos membros da associação de pais, os exemplos são vários. Uma das professoras, referindo-se à carta enviada pela associação de pais ao corpo docente, contestando um castigo à Jacinto, aluno da Escola do Segrel, ameaçou toda a turma de ficar sem intervalo durante duas semanas por alegar mau comportamento, concretizando essa ameaça algumas vezes. Nunca antes fizera isso. E era o terceiro ano que estava com aquela turma. Também as suas alunas, estagiárias, passaram a enviar como “trabalho adicional”, para casa, as crianças escreverem cinquenta vezes frases como *Não devo fazer barulho na aula*, fato até então inédito. (2009, p.26)

Nessa configuração apresentada por Silva (2009), na perspectiva da criança enquanto mensageira, mensagem ou moeda de troca na relação estabelecida entre a escola e a família, é importante destacar que, ao desenvolver esses papéis, não age de forma passiva, mas se revela como um ator social, portadora de cultura que se apresenta a partir das situações sociais estabelecidas. Nesse sentido, destacamos que a participação das famílias tem como centralidade do processo a criança, considerando que é por ela, para ela e com ela que essa relação existe.

Silva (2009), nos apresenta ainda a comunidade enquanto ator social da relação escola-família. Nesse sentido assevera que não se pode desligar a relação escola-família da relação escola-comunidade, incluindo aqui uma relação denominada escola-família-comunidade. Tal afirmação se dá a partir do seu estudo etnográfico, onde se pode perceber dois contextos de comunidades envolvidas na relação com a escola. No primeiro caso (Comunidade de Aurora), os familiares buscam a comunidade quando não se sentem capacitados, por meio da associação de pais, para mostrar o seu descontentamento ao corpo docente. No segundo caso (Comunidade de Segrel), a relação com a comunidade contribuiu para legitimar o processo de mudança das atribuições da associação de pais, passando para um papel mais ativo, envolvendo a comunidade em projetos para além dos muros da escola.

Todavia, reitera que, por vezes, essa tríade se apresenta diante de uma relação de poder ao afirmar que essa relação se dá entre manifestações culturais – da escola e do modo de vida global local. Destaca que a criança não está entre a escola e a família, mas que é ao mesmo tempo escola e família, porém, “[...] distantes da cultura escolar se veem obrigados, ao cruzarem os portões da escola em cada dia, a despirem a sua pele cultural para vestirem uma outra pele que não é a sua”. (SILVA, 2009, p. 37).

Como afirma o investigador Rui Canário, “[...] os alunos são a comunidade dentro da escola” (CANÁRIO, 1992 *apud* SILVA, 2009). Sendo assim, não é possível a escola ter uma postura de respeito às diferentes culturas com as famílias, se não reconhece, entre as crianças,

seus diferentes contextos. Da mesma forma, não é possível que simultaneamente se tenha uma atitude democrática para com as famílias e comunidade, diante de um posicionamento autoritário na relação com as crianças.

Esse complexo processo de interações sociais na comunidade, bem como na sociedade como um todo, é também elucidado por Norbert Elias & John L. Scotson (2000) na obra *Os Estabelecidos e os Outsiders*⁷, onde compreende a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais. O estudo é pautado na observação e análise de conflitos entre habitantes *estabelecidos*, de uma pequena cidade inglesa, e os *outsiders*, vizinhos recém-chegados que não compartilhavam do mesmo modo de vida.

Na obra podemos observar que os *estabelecidos* fizeram uso de algumas estratégias para divulgar características ditas como ruins, que se manifestavam em alguns dos *outsiders* - como se fossem aspectos predominantes nos recém-chegados - que os caracterizavam enquanto grupo. Por outro lado, os estabelecidos alimentavam a imagem do seu grupo baseados na minoria - que eram vistos como exemplares.

Os *estabelecidos*, por já serem um grupo consolidado, com uma comunidade formada, que se conheciam entre si, tinham ao seu dispor mecanismos que rapidamente propagavam seus julgamentos referentes aos *outsiders*, como rádio, reuniões comunitárias, escolas. Por outro lado, os *outsiders*, não dispunham de tais “ferramentas”, considerando que pouco se conheciam entre si e não tinham espaços de convivência coletiva. Estava estabelecida uma relação de forças e poder.

Segundo Elias e Scotson (2000, p. 28), “[...] os grupos outsiders, quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam efetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana”. Destarte, a distinção entre esses dois grupos se dá na relação de poder imposta por um grupo sobre o outro, de modo que, os próprios *outsiders*, se identificavam como inferiores.

O contexto que Elias nos apresenta é retrato de diferentes relações de grupo, os quais, acabam por estigmatizar outros, por vezes, no sentido de sobrevivência. Da mesma forma, as relações estabelecidas entre escola-família-comunidade (SILVA, 2009), são estruturas sociais repletas de cultura, constituídas também por relações de poder.

⁷ “As palavras *establishment* e *established* são utilizadas, em inglês, para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder. Um *establishment* é um grupo que se auto percebe e que é reconhecido como uma ‘boa sociedade’. (...) a ‘minoridade dos melhores’ nos mundos sociais mais diversos: os guardiões do bom gosto no campo das artes, da excelência científica, das boas maneiras cortesãs, dos distintos hábitos burgueses, (...). Os *outsiders*, ao contrário, existem sempre no plural, não constituindo propriamente um grupo social.” (ELIAS, 2000, p. 7).

Ancorada na perspectiva sociológica de Norbert Elias, Dias (2009), em sua tese de Doutorado, ao analisar a manutenção de uma escola confessional católica de Blumenau - SC, como tradição e referência no cenário da cidade, define *grupos* como “[...] uma formação coletiva de indivíduos, que se entrelaçam em cadeias de interdependência e socialmente, criam em interações, códigos, ritos, estrutura de sentimento, sustentada por energia e dinâmica emocional própria”, bem como, na mesma ancoragem, define *poder* como “[...] uma composição relacional, que se forma em redes organizacionais” (p. 31).

Utilizamos esses conceitos a partir do estudo realizado por Dias (2009), para situar a relação estabelecida entre Unidade Educativa e família, considerando que esses segmentos são grupos distintos, com códigos, ritos e estruturas de sentimento próprias, cuja interação social pode variar a partir de cada contexto e do tipo de sociedade em que estão inseridos. Todavia, destaco que assim como os *estabelecidos* (ELIAS, 2000), o corpo docente é o grupo, *a priori*⁸ organizado, no sentido de se reconhecerem entre si e estarem coesos quanto a espaços de encontros coletivos e formas de organização, mesmo que por vezes com diferentes concepções e práticas pedagógicas. Enquanto, por outro lado, as famílias não apresentam ferramentas para se autogerenciar, enquanto grupo, se não for a partir da própria Unidade Educativa, bem como, entre elas mesmas, há seus diferentes códigos, ritos e dinâmicas emocionais, a partir de suas crenças e valores.

Nessa composição relacional, o poder, *a priori*, mesmo que talvez inconscientemente, está centrado no corpo docente/Unidade Educativa, ao considerarmos que são estes os “detentores” do conhecimento científico, bem como são os responsáveis pela seleção das vagas, necessidade essencial na vida das famílias. Da mesma forma, assim como também destaca Silva (2009) ao apresentar a criança, na comunicação entre unidade educativa e família, como moeda de troca “[...] significa que os pais estão parcialmente reféns das professoras; significa que esta relação entre encarregados de educação e docentes é, também por esse motivo, estruturalmente desigual” (2009, p.26).

Todavia, a partir dos espaços de participação e a forma com que as relações entre Unidade Educativa e família vêm se alterando, conforme os três processos de metamorfose defendidos por Nogueira (2006) - apresentados no início deste capítulo - as famílias passam também a encontrar um lugar de poder, quando compreendem a vaga na Unidade Educativa enquanto dever do Estado e a sua participação enquanto direito.

⁸ Utilizo o termo *a priori*, a fim de destacar que não há regras fechadas nessa constituição de grupo, tanto no que se refere aos docentes como às famílias, considerando a rotatividade entre os atores que formam esses grupos, bem como a diversidade de indivíduos que os compõem.

Nesse sentido, ainda ancorados em Elias, compreendemos que “[...] a autonomia daquilo a que alguém chama *nós* é mais poderosa do que os planos e objetivos de qualquer *eu* individual” (ELIAS, 1994, p. 49). Utilizamos aqui a abordagem sociológica de Elias que apresenta a articulação contínua entre as formas de organização sociais (*nós*) e manifestações individuais (*eu*), para explicitar o quanto os atores envolvidos nessa tríade - família, escola e comunidade - se alteram e são alterados em processos relacionais.

Essa relação e vínculo entre os indivíduos e a sociedade, constituída nas inter-relações sociais, em constante movimento e mudança, Elias denomina de *figuração*.

Ao se adquirir distância suficiente, assim se pode reconhecer que todo indivíduo humano forma, em conjunto, específicas *figurações*: famílias, cidades, igrejas, empresas, batalhas, times de futebol, nações, grupos terapêuticos e outras tantas incontáveis, se encontram completamente em lentas ou rápidas correntes e estão ligadas. Não é o bastante, porém, perceber a formação de outras *figurações* humanas de vários tipos. O passo decisivo consiste em reconhecer a si mesmo como indivíduo interdependente, como um ser humano entre outros, que se é parte de determinada *figuração*. Atualmente, é bem difícil conceber que os indivíduos singulares – e entres eles, si próprio – formam em conjunto as *figurações* particulares, que possuem suas regularidades, suas estruturas e suas dinâmicas. E com base nisso perceber, ao mesmo tempo, a estrutura de personalidade e a dinâmica dos indivíduos que formam essas *figurações*, assim como a estrutura e dinâmica das próprias *figurações* como inseparáveis, mas nitidamente como diferentes níveis dos acontecimentos sociais (ELIAS, 2006b: 301, *apud* RIBEIRO, 2010, p. 167)

Concordamos que o indivíduo se constitui nas várias relações que estabelece nas diferentes *figurações*, da mesma forma que as *figurações* são formadas pelos diferentes indivíduos que carregam consigo suas histórias, numa relação recíproca. Apesar de parecer óbvio, pontuamos que tanto as famílias, como as unidades educativas, suas comunidades e por conseguinte, a sociedade, são formadas por pessoas, com diferentes histórias de vida e dinâmicas de organização.

A Sociologia diferencia-se da Psicologia, porém, encontra nesta última um ponto de apoio e cooperação. Nesse sentido, de modo a corroborar com a perspectiva de indivíduo e sociedade, e as relações estabelecidas entre esses, sobre as quais aqui mencionamos no diálogo com Silva (2003; 2009) e Elias (2000, 2004, 2006), apresentamos algumas perspectivas de Bronfenbrenner (2005/2011)⁹ referentes aos processos sistêmicos, a partir de aspectos referentes à pessoa em desenvolvimento, o contexto em que vive e seus processos interativos.

Destacamos inicialmente que o referido autor assevera a observância de quatro aspectos inter-relacionados para a compreensão do desenvolvimento humano: o processo, a pessoa, o

⁹ Obra originalmente publicada sob o título *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* em 2005, posteriormente traduzida para o português em 2011

contexto e o tempo (PPCT). Pretendemos sublinhar o contexto, a fim de traçar um paralelo com a relação família, escola e comunidade. Todavia, apresentamos os quatro aspectos, de forma sucinta, considerando que um está diretamente ligado ao outro.

O primeiro refere-se ao *processo* proximal, onde o “[...] desenvolvimento humano ocorre por meio de interação recíproca, progressivamente mais complexa entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46), todavia, para ser efetiva “[...] a interação deve ocorrer em uma base estável, em longo período de tempo” (ibidem)

O segundo aspecto refere-se à *pessoa*, considerando que seus modos de agir e se relacionar provocam reações diferenciadas no ambiente e nas outras pessoas. Bronfenbrenner e Morris (1998) apresentam três tipos de características - *disposição*, *recursos* e *demanda* - como sendo os mais influentes “[...] para moldar o sentido do desenvolvimento futuro, em razão da sua capacidade de influenciar a direção e a força do processo proximal durante o ciclo de vida” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 26).

O autor refere-se à *disposição* ao abordar as características da pessoa que influenciarão seu futuro desenvolvimento; *recursos* ao considerar a capacidade, experiência, conhecimento e habilidades necessárias para o desenvolvimento do processo proximal; *demanda* sendo a capacidade de instigar ou não reações do contexto social.

O *contexto*, por sua vez, refere-se ao ambiente em que o indivíduo está inserido, podendo influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner mostrou a importância, para o desenvolvimento humano, da inter-relação dos ambientes ecológicos, desde os mais imediatos aos mais distantes, concebidos como sistemas entrelaçados, denominados pelo autor de: *micro-*, *meso-*, *exo-* e *macrossistema*.

O complexo de inter-relações que ocorrem no contexto imediato, influenciando de forma direta a pessoa em desenvolvimento, os objetos e as pessoas com quem interage face a face, como por exemplo, a família e a unidade educativa, representa o *microssistema*. Já a relação entre os contextos dos quais a pessoa em desenvolvimento participa efetivamente, ou seja, a relação entre a família e a unidade educativa, por exemplo, é denominada de *mesossistema*.

[...] a capacidade de um ambiente - como o lar, a escola ou o local de trabalho - funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das conexões sociais entre ambientes, incluindo participação conjunta, comunicação e informações sobre cada um desses ambientes. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 88)

Para além desses sistemas onde a pessoa em desenvolvimento se relaciona de forma direta, Bronfenbrenner apresenta ainda dois sistemas com os quais talvez nunca interaja diretamente. Os *exossistemas*, onde ocorrem eventos que afetam o que acontece no seu ambiente imediato, como por exemplo, o trabalho dos familiares - horário, remuneração, identificação com o que faz, qualidade de vida - mesmo que nunca se insira nesse ambiente. Já o *macrossistema*, constitui-se pelo “[...] conjunto de sistemas encaixados e interconectados, com padrões globais de ideologias e de organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura.” (ibidem, p. 90).

Por fim, e não menos importante, o quarto elemento referente aos aspectos inter-relacionados para a compreensão do desenvolvimento humano é o **tempo**. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998, p. 995), está dividido em três níveis sucessivos:

O microtempo refere-se à continuidade versus descontinuidade dentro de episódios contínuos do processo proximal. O mesotempo reporta-se à periodicidade desses episódios por amplos intervalos, como dias e semanas. Finalmente, o macrotempo focaliza nas expectativas e eventos em mudança no âmbito da ampla sociedade, tanto dentro como através das gerações, como influenciam e são influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 27)

A passagem de tempo tem efeitos profundos no desenvolvimento da pessoa humana, bem como nas relações que se estabelecem entre os sistemas: desde pequenos episódios da vida familiar como o nascimento de um irmão ou a inserção da criança no contexto da Unidade Educativa, até tempos históricos como a diferença das relações estabelecidas entre família e instituição educativo-pedagógica na década de 1980 e na atualidade.

Importante destacarmos que para o funcionamento efetivo dos processos interativos defendidos por Bronfenbrenner, quando fazemos um paralelo com as relações estabelecidas entre os microssistemas família e Unidade Educativa, se faz necessário que se estabeleça confiança, bem como padrões de escuta e trocas de informação estabelecidas e contínuas.

Todas as pessoas em desenvolvimento que compõem a comunidade educativa, sejam crianças, profissionais ou famílias, também estão, cada qual, inseridas em seus microssistemas, que por conseguinte apresentam diferentes relações com outros microssistemas, formando diferentes mesossistemas. Consideramos que essa diversidade de sistemas se cruza e se entrelaça em um microssistema que é a Unidade Educativa, cada qual com suas histórias de vida e suas vivências. Importante considerarmos então, que a Unidade Educativa não é ela por si só, mas há uma identidade sistêmica que a caracteriza enquanto espaço educativo, desde os microssistemas que se cruzam, até o macrossistema que interfere no seu funcionamento.

Da mesma forma, Bhering e Sarkis (2009), ao considerarem que a rede de interações na primeira infância é mais intensa, ultrapassando os muros das creches e pré-escolas, discutem, a partir da teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, que,

[...] os ambientes do lar e da creche para a criança constituem seus principais microssistemas, isso é, são os ambientes imediatos em que ela convive; por outro lado, esses mesmos ambientes são micro e exossistemas para pais e educadores. O lar das crianças é o exossistema para os educadores, pois estes não frequentam os lares das crianças, mas ainda assim sentem as influências da educação familiar na criança; por outro lado, a instituição é o exossistema para os pais, pois eles não frequentam a instituição, mas também sentem a contribuição e presença dos educadores no desenvolvimento de seus filhos. Ora, sendo a criança um mediador ainda com habilidades em desenvolvimento (principalmente no que toca a linguagem e a sociabilidade) que limitam as possibilidades de aproximação de ambas as partes e de levar informações que ampliem a compreensão dos adultos sobre seus microssistemas a região do mesossistema, isso é, a confluência desses microssistemas, nos fornece elementos importantes não só para a compreensão de ambas as contribuições na educação das crianças, mas também no enriquecimento das práticas familiares e institucionais. Esta confluência de microssistemas, o mesossistema, está, entre outras possibilidades, representada pelos encontros diários que as famílias e educadores estabelecem no momento de entrada e/ou saída. (p. 17 e 18)

No contexto mencionado, os educadores não frequentam o lar das crianças, mas ainda assim são influenciados pela educação familiar, e, da mesma forma, os pais não estão presentes na instituição (exossistema), mas são afetados pela contribuição e presença dos educadores no desenvolvimento de seus filhos. Portanto, a escuta desempenha um papel crucial na confluência dos microssistemas mencionados, ou seja, no mesossistema.

Destarte, é necessário que as unidades educativas se abram para consolidar uma relação com os demais microssistemas da criança, em especial, com suas famílias. Nesse processo, a escuta é um dispositivo indispensável. Segundo Ribeiro (2022), “[...] a escuta é, por excelência, a capacidade de entrarmos em conexão com o outro, nos abirmos para o outro, para outros modos de pensar, ver, se relacionar e compreender o mundo.” (p. 46).

A mesma autora, referindo-se à citação de Leonardo Boff (1997), do livro *A Águia e a Galinha*, manifesta que “[...] cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto” (p. 9), reiterando que existem muitos pontos de vista que precisam ser considerados nessa relação e muitas histórias para serem escutadas.

Considerando que o estudo que aqui nos propomos apresenta como objeto a participação das famílias nos processos políticos e pedagógicos da Unidade Educativa, se faz necessário “[...] escuta que vai além do nosso sentido auditivo para estar relacionada a uma disponibilidade permanente em relação à fala do outro, às ações, gestos e diferença do outro.

Escuta como sinônimo de disponibilidade, acolhimento e posicionamento” (RIBEIRO, 2022, p. 56)

Os constructos teóricos que compuseram este capítulo têm o objetivo de servir de guia no que tange à perspectiva de participação das famílias na relação estabelecida com a Unidade Educativa pesquisada e em todo o percurso da pesquisa.

Na sequência, apresentamos ao leitor nossa perspectiva de participação e qualidade nessa relação sistêmica e configuracional.

3 PARTICIPAÇÃO: UMA CONDICIONANTE NA BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a fundamentação teórica do que aqui nos propomos, este capítulo está dividido em três seções. Primeiramente, contextualizamos o conceito de qualidade no percurso trilhado pela Educação Infantil até ser reconhecida enquanto primeira etapa da Educação Básica. Posteriormente, apresentamos a qualidade e a participação como duas faces da mesma moeda.

Por fim, anunciamos o que nos dizem os documentos nacionais e municipais no que tange à participação das famílias.

3.1 A QUALIDADE NOS DOCUMENTOS LEGAIS

O início da história da Educação Infantil foi marcado por ações que priorizaram a guarda das crianças, principalmente, porque o atendimento nas creches destinava-se às crianças pobres e os serviços prestados - tanto pelo poder público quanto por entidades religiosas e filantrópicas - eram precários e não considerados um direito das crianças e de suas famílias. As comunidades das periferias procuravam se organizar como podiam para atender a demanda, estruturando creches e pré-escolas comunitárias (BRASIL, 2006a).

O final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcados por mobilizações da sociedade civil na busca pelo direito à educação das crianças pequenas, com movimentos que procuravam respostas quanto ao acesso. No Brasil, as instituições de Educação Infantil eram concebidas com dois fins distintos: minimizar os conflitos sociais, bem como tornar a sociedade mais igualitária, como meio de inserção das mulheres no mercado de trabalho.

As instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KUHLMANN JR, 2000, p. 9)

Conforme nos anuncia o documento “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994a, p.13), com foco no acesso e expansão, as vagas eram ofertadas em condições precárias, ficando a qualidade em segundo plano. Na década de 1980, pressões pela expansão da

educação das crianças de 0 a 3 anos e a inexistência de recursos específicos para essa finalidade levaram os sistemas de ensino a buscar formas alternativas de atendimento, paralelamente aos tradicionais jardins de infância, creches e pré-escolas. Nesse contexto, apesar de a qualidade ainda não ser o centro das políticas públicas, houve um avanço tanto no debate teórico quanto no plano legal no que se refere ao atendimento das crianças.

Em 1988, a Constituição Federal, definiu a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado:

Art. 208 - o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ratificou os dispositivos enunciados na Constituição Federal, dentre outros, em seu Art. 4º, o qual destaca ser dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Após seis anos foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), que estabelece pontos importantes para a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica. Define ainda que a formação para os professores deve ser ofertada, preferencialmente, em nível superior; a responsabilidade do setor público à oferta de vagas na Educação Infantil; estabelece critério da idade para diferenciar a creche da pré-escola, além de determinar que os municípios devem, prioritariamente atender a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2006a).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 definiu a Educação Infantil como etapa obrigatória a partir dos 04 anos. Posteriormente, em 2013, essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB, determinando que todas as crianças de 4 e 5 anos estejam matriculadas em instituições de Educação Infantil.

O avanço em termos de legislação da Educação Infantil, conforme aqui já apresentado, promoveu debates tanto no âmbito das políticas públicas, quanto da sociedade civil, acerca da importância de garantir o acesso à educação, com qualidade, para as crianças pequenas. Com

a expansão do acesso, as discussões referentes à qualidade do atendimento ofertado passam a ganhar maior visibilidade.

Conforme os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006a), o debate sobre a qualidade foi marcado inicialmente pela abordagem psicológica, focalizada em suprir questões emocionais como a ausência da família e em especial a separação entre mãe e criança pequena. A partir da década de 1960, houve um deslocamento do foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando ao seu aproveitamento futuro na escola primária.

O documento do MEC, “*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*” (BRASIL, 1995/2009), conceitua qualidade a partir de critérios que respeitem a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, como o respeito aos direitos à educação, cuidado e dignidade de atendimento. Esse documento constitui uma orientação e provoca reflexões acerca do que deve ser considerado nas políticas públicas e no cotidiano das unidades de educação infantil a fim de garantir a oferta de bons serviços de creche e pré-escola.

De 1994 a 1996, outros documentos de menor circulação foram produzidos pelo MEC, como o documento *Política Nacional de Educação Infantil*, que define como principais objetivos para essa etapa a expansão da oferta de vagas para as crianças de até 6 anos de idade, o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Em 2005, o MEC publicou a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, que apresenta como meta divulgar permanentemente parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil como referência para a supervisão, o controle e a avaliação e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade. Nessa publicação faz-se referência à avaliação das políticas e das propostas pedagógicas.

Com o objetivo de responder aos anseios da área diante dos estudos até o momento desenvolvidos no que se refere à qualidade da Educação Infantil e cumprir com a determinação legal do Plano Nacional de Educação Infantil, foram publicados os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, que apresenta como um dos fundamentos para a definição de parâmetros de qualidade, a concepção de criança e de Pedagogia da Educação Infantil, o que implica atribuir um papel específico ao trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. A partir do debate mais geral sobre a qualidade nessa etapa educativa, essa publicação apresenta algumas conclusões referentes ao conceito de

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

De forma a corroborar com esse conceito de qualidade, o documento *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil*, apresenta um instrumento avaliativo com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de Educação Infantil. Esse define que a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais (BRASIL, 2009c). Posteriormente apresentaremos uma seção onde abordaremos essa discussão referente à avaliação e retomaremos este documento.

Posicionamos que a trajetória histórica não garante a qualidade almejada, sendo necessário que os documentos aqui enunciados sejam traduzidos em ação. Nessa perspectiva, compreendemos a qualidade enquanto processo, de forma negociada e participativa, conforme detalhamos na próxima seção.

3.2 QUALIDADE E PARTICIPAÇÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA

Ao pesquisar sobre a metodologia a ser aplicada neste estudo, nos deparamos com uma reflexão de Gatti (2012), onde se refere a pesquisas que utilizam de diversificados termos para significar uma mesma coisa, com pouca preocupação com os significados num contexto. Destarte, nesta subseção, contextualizamos o conceito de qualidade e participação a que este estudo se refere.

Bondioli (2013), a partir do percurso de reflexão que a Região da Emília-Romanha desencadeou sobre a qualidade dos serviços para a primeiríssima infância do seu território, assevera que a qualidade apresenta alguns traços ou indicadores. Tais perspectivas são essenciais e basilares na concepção de qualidade a que esse estudo se propõe.

Primeiramente considera a *natureza negociável e transacional da qualidade*, evidenciando a necessidade de negociação entre os diferentes pontos de vista a partir do envolvimento dos diversos atores que têm interesse e responsabilidade em relação à rede educativa. Considera ainda que a qualidade não é a mesma coisa para as famílias, as educadoras ou um político, por exemplo, e que ambos agem dentro da instituição com objetivos nem sempre sinérgicos. Nesse sentido, se faz necessário reconhecer e considerar o “embate entre pontos de vista, ideias e interesses, como um recurso e não uma ameaça” (BONDIOLI, 2013, p. 14 e 15)

No que se refere à *natureza participativa e “polifônica” da qualidade*, Bondioli (2013)

assevera que definir e produzir qualidade é uma tarefa política e democrática. Posteriormente retomaremos esse entrelaçamento entre qualidade e participação. A mesma autora destaca ainda *a natureza autorreflexiva da qualidade*, considerando que “fazer a qualidade, não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins”. (BONDIOLI, 2013, p.15)

Por conseguinte, apresenta ainda *a natureza contextual da qualidade* - onde assevera a importância de considerar o contexto e a pluralidade das realidades locais; *a natureza processual da qualidade* - considerando que é um processo que nunca se dá por acabado, que se constrói com o tempo; *a natureza transformadora da qualidade* - no sentido de uma transformação para melhor de todos os envolvidos, mesmo com posições distintas.

Por fim, segundo Bondioli (2013), *a qualidade tem uma natureza formadora*.

A aquisição de consciência, a troca de saberes, o confronto construtivo de pontos de vista, o hábito de pactuar e examinar a realidade, a capacidade de cooperar constituem, igualmente, aspectos da “transformação para melhor” que se pretende induzir por meio do “fazer a qualidade”. A avaliação dessa “transformação” constituirá, portanto, o critério básico para comprovar a qualidade. (p.17)

O “sistema de indicadores” (BONDIOLI, 2013, p. 18), aqui apresentado, foi elaborado a partir de importantes discussões e um longo processo de estudos em um contexto italiano, anteriormente já referendado. Todavia, destacamos ser basilar neste estudo as referências italianas, no que tange à perspectiva participativa das famílias nos processos políticos e pedagógicos das unidades educativas, ao considerarmos ser esse um aspecto importante na busca pela qualidade no atendimento às crianças até seis anos de idade.

Nessa perspectiva, Bondioli; Savio (2013, p. 23) afirmam:

Qualidade é transação, ou seja, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse pela instituição, que têm responsabilidades em relação a ela, que com ela estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir de maneira consensual valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição e sobre como deveria ou poderia ser. Não há, portanto, qualidade sem participação. [...] Nessa perspectiva, qualidade e participação são duas faces da mesma moeda: a qualidade se faz participando, envolvendo na empreitada educativa todos os atores sociais que podem nela ter interesse; a participação, entendida como negociação e compartilhamento de intenções, ideias, aspirações, como sinergia de ações, como reflexão coletiva sobre práticas postas em ação, como construção compartilhada de uma identidade, é uma condição e um traço característico da qualidade em sentido propriamente educativo

Desse modo podemos considerar que a qualidade está diretamente atrelada à participação. A palavra participação aparece com frequência nos contextos da Educação

Infantil, tanto quando nos referimos à participação das crianças, como das famílias e comunidade. Todavia, nos deparamos com significados heterogêneos e uma diversidade conceitual, tornando sua definição uma tarefa complexa que só se concretiza por meio da prática social.

A palavra participação vem do latim “participare”, que se originou da expressão latina “partem capere” e que quer dizer “tomar parte”. Para Bordenave (1983), o conceito de participação vai além da tradução latina - tomar parte - é também ter parte e fazer parte, apresentando diferentes significados a cada uma destas expressões.

De acordo com o que nos apresenta o mesmo autor, podemos afirmar que “ter parte” significa receber uma determinada proporção de algo - Fulano tem parte nos lucros da empresa. Por outro lado, a expressão “fazer parte” nos indica estar inserido em um determinado contexto, porém, de forma passiva, sem se envolver nas discussões e tomadas de decisão - Fulano faz parte da comunidade educativa, porém, não se manifesta nas reuniões. Já a expressão “tomar parte” indica que a pessoa participa de forma ativa, contribuindo com suas ideias e sugestões, aberto ao debate.

Na nossa constituição, enquanto seres humanos, membros de uma sociedade, participamos de diferentes contextos, de diferentes formas. Seja com o objetivo de estar inserido em um determinado grupo, por afinidade, ou para realizar ações com objetivos comuns. Bordenave (1983) ressalta que a participação tem duas bases complementares sendo uma afetiva e outra instrumental. Destaca como *afetiva* a participação que se dá pelo prazer em fazer coisas com os outros e como *instrumental* a que compreende que fazer as coisas com outras pessoas seja mais eficaz do que fazer sozinho. Segundo o mesmo autor, essas duas perspectivas deveriam se complementar, todavia, salienta que, por vezes, entram em conflito, considerando que ou as pessoas se despreocupam de obter resultados práticos, ou é utilizada apenas como instrumento para atingir objetivos.

O conceito de participação voltado às famílias, que este estudo propõe, vai além da perspectiva de estar presente em atividades programadas como eventos, oficinas, passeios e reuniões para informes, pois fundamenta-se na ideia de “tomar parte”, compreendida nos processos reflexivos a partir da prática e de ações pedagógicas que têm como centralidade as crianças.

É importante ter sempre presente este aspecto para que não se torne a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo. (PARO, 2016, p. 22)

Vale salientar que “[...] a qualidade e a excelência exigem o envolvimento, o compartilhamento, a cooperação, e exigem, na sua origem - trata-se de um ponto importante -, que as metas e os objetivos pelos quais se trabalha juntos, sejam definidos conjuntamente.” (BONDIOLI, 2012, p.33). Essa constatação aponta a necessidade de uma participação efetiva por parte dos atores envolvidos, considerando que a educação das crianças está diretamente relacionada à coerência dos valores e objetivos entre os responsáveis pela sua educação, de forma compartilhada e complementar.

Nesse sentido, a qualidade não é algo dado, mas se constrói a partir da reflexão e discussão dos diferentes pontos de vista, o que requer participação (BRASIL, 2015, p. 29). Considerando que a participação assume conotações peculiares Bondioli (2013, p. 41), afirma:

- A participação não é um conceito abstrato como um direito ou um dever, mas é um compromisso entre pessoas, que se traduz em energia de ações; tem, portanto, sempre uma conotação local histórica, ligada à precisos momentos de uma escola ou de um contexto educativo e a participantes concretos;
- A participação exige uma definição dos papéis dos participantes, mas é também garantia de que tais papéis possam ser negociados, revistos, modificados;
- A participação é garantia de troca, de debate, de alargamento da perspectiva individual; tem, portanto, uma função formativa, totalmente alinhada com a ideia de educação que ela encarna;
- Participar é a condição necessária para que se possa dar início aquele processo de negociação que pode desembocar em um planejamento e uma operatividade compartilhadas; a participação consiste tanto na troca e no compartilhamento de ideias quanto em ações sinérgicas para alcançar objetivos comuns;
- A participação é um fim e um meio; é um fim enquanto condição forte para atingir objetivos educativos; é um meio enquanto sentido de pertencimento e de identidade que pode veicular reforça e apoia, por sua vez, o processo educativo;
- A participação em sentido educativo não significa somente associar-se, estabelecer laços para atingir em conjunto, mas é também condição para reflexão ampla sobre as experiências comuns; a consciência do porquê se participa e de como participar é um aspecto importante para a participação;
- A participação tem uma natureza dinâmica, voltada à inovação, à verificação, aberta à pesquisa;
- Participação é valorização dos recursos, das competências, dos interesses de quem entra no jogo.

A mesma autora refere-se a um ensaio dedicado a esse tema (MCWILLIAN; MCMILLEN B. J.; SLOPER; MCMILLEN, J.S., 1997) no qual são apresentados quatro modos de conceber o papel das famílias nas instituições educativas:

- As famílias como vítimas da pobreza e da ignorância, incapazes de criar adequadamente os próprios filhos;
- As famílias como mal necessário, onde é atribuído o papel de cuidar da criança, e, às instituições, o de educá-la, onde as famílias são destinatárias de informações

acerca do que a criança faz na escola, mas não são consideradas como parceiras na elaboração do currículo e do projeto pedagógico;

- As famílias como consumidores, onde sua satisfação é o critério último sobre o qual basear a qualidade da instituição;
- As famílias como parceiras, consideradas como efetivos coatores na educação infantil, onde as decisões são tomadas de maneira compartilhada, educadores são considerados especialistas nos processos de aprendizagem e os pais considerados capazes de apoiar o desenvolvimento dos filhos.

Destaca-se aqui os diferentes papéis atribuídos pela instituição às famílias quando declara querer sua participação, cujo conceito assume distintas interpretações. Embora reconheça-se a relação entre as duas instituições e tome a gestão democrática como princípio do ensino público, a qual tem como uma de suas características a participação das famílias, os critérios e procedimentos para que essa seja de fato traduzida em ação, trata-se de uma regulamentação genérica.

A participação exige “[...] em primeiro lugar, o pleno reconhecimento das partes atuantes e, em segundo lugar, não menos importante, seu envolvimento ativo, seu efetivo tomar parte” (BONDIOLI, 2013, p.41). Para tal, ter a participação das famílias como um dos eixos do trabalho desenvolvido na unidade educativa, na busca pela qualidade da Educação Infantil, nos faz refletir sobre a importância da democratização das relações ali estabelecidas, que considerem os diferentes pontos de vista e os coloquem em debate.

Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), as famílias e as instituições de Educação Infantil são contextos educativos que estão em relação, cada qual com suas especificidades relativas à sua finalidade. Nesse sentido, exige o compartilhamento de valores, o acolhimento, uma escuta e compreensão das emoções e sentimentos, de forma democrática e dialógica, contrapondo-se aos interesses individuais, por meio de uma colaboração recíproca. “Participar, portanto, como responsabilidade mais do que um direito ou dever, é como condição irrenunciável de qualquer processo educativo” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 16).

De forma a corroborar com esse conceito de participação, que perpassa por um processo de escuta, reconhecimento e valorização do outro, Vergara (2012, p. 14) afirma que “[...] é impossível que a participação se dê se quisermos escutar apenas as respostas homogêneas. Requer perder o medo da heterogeneidade nas buscas, nas respostas e nos procedimentos com as crianças, famílias e as comunidades”. Além disso, “[...] sua prática envolve a interação com outras pessoas, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar

e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros” (BORDENAVE, 1983, p. 16).

Tais escolhas - que revelam um processo participativo - comportam uma série de consequências, tais como: o esclarecimento dos objetivos para os quais os diversos atores participam; o esclarecimento dos valores que os envolvidos têm como referência e que influenciam no modo de conceber e realizar o processo educativo; o processo decisório, embora respeitando as especificidades dos papéis e consequências, é compartilhado; a interação é baseada na troca e no debate.¹⁰

Ao afirmarmos que a qualidade se alcança de forma participativa, para obtê-la se faz necessário a reflexão sobre a prática, onde se possa verificar o que até então foi realizado, mas, para além disso, se definam escolhas e direções a seguir. Nesse sentido, a participação é algo concreto, um compromisso que se traduz em ações definidas por um grupo de determinado contexto, com fins compartilhados. No mesmo sentido, Vergara (2012, p. 13), ao fazer uma análise a partir das tradições pedagógicas (conceito utilizado pela autora) da Educação Infantil, afirma que há participação quando “[...] existem propósitos compartilhados, confiança nos outros, de tal forma que o que se crie seja produto de um coletivo”.

Consideramos que todas as instituições de educação estão circunscritas por um contexto de sociedade e permeadas pelas práticas sociais dos indivíduos e dos grupos que nela estão inseridos. Todavia, exercer a gestão democrática de maneira a considerar todos os atores envolvidos nas relações que se estabelecem dentro e fora de um espaço educativo, é algo que ainda necessita de muita discussão, para além do que já nos apontam as legislações que apresentamos na próxima seção.

3.3 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NOS DOCUMENTOS NACIONAIS

A relação estabelecida entre Unidade Educativa e as famílias passa pelo princípio de gestão democrática anunciado na Constituição de 1988, a qual estabelece que,

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

Art. 206, inciso VI - o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

¹⁰ *Ibid.*, 2013

Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) preconiza em seu artigo 53, Parágrafo único que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garante o reconhecimento da participação da comunidade escolar, como sujeitos de direitos no plano legal, não mais predominantemente por razões de pobreza, mas por carecer de uma instituição complementar no cuidado e educação de seus filhos.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

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

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

Em relação ao compartilhamento com as famílias, a mesma Lei assevera que:

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

Nesse sentido, além desses marcos legais, que substanciam novas discussões acerca da garantia de acesso à Educação Infantil de qualidade, o Ministério da Educação apresenta diversas publicações que orientam o trabalho desenvolvido nas unidades educativas. Contextualizaremos a participação das famílias, enquanto aspecto da qualidade no atendimento às crianças de zero a seis anos, a partir de alguns desses documentos, tendo como recorte histórico o ano de 1996, demarcado pelo reconhecimento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica.

Destacamos que não pretendemos aqui, nesse momento, realizar uma análise de cada um dos documentos, seus objetivos e discussões acerca da Educação Infantil como um todo, mas, especificamente, assinalar se aparece ou não e, em que contextos, a participação das famílias. Desse modo, faremos breve contextualização de cada um dos documentos produzidos pelo MEC nas últimas décadas.

a) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Com o intuito de atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)* é publicado com o intuito de apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.

O referido documento foi concebido com o intuito de servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Está dividido em três volumes, sendo que o primeiro - **Introdução** - apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e a organização de eixos de trabalho que estão agrupados nos outros dois volumes, quais sejam: um relativo à *Formação Pessoal e Social* que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. E outro volume relativo ao *Conhecimento de Mundo* que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.**

O Referencial Curricular aponta duas dimensões complementares que possam garantir a efetividade das propostas desenvolvidas nas unidades educativas, sendo uma de natureza externa e outra interna às instituições. No que se refere às de natureza externa estão as características socioculturais da comunidade na qual a instituição de Educação Infantil está inserida e as necessidades e expectativas da população atendida. Já as dimensões de natureza interna contemplam o clima institucional, formas de gestão, passando pela organização do espaço e do tempo, dos agrupamentos, seleção e oferta dos materiais até a parceria com as famílias e papel do professor.

Especificamente, no que se refere à parceria com as famílias, o documento reitera que as crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições educativo-pedagógicas estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como

parceiras e interlocutoras no processo educativo das crianças.

Diante disso, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)* apresenta orientações que envolvem o respeito aos vários tipos de estruturas familiares, o acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças, estabelecimento de canais de comunicação, a inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo e o acolhimento das famílias e das crianças na instituição educativo-pedagógica.

O documento enfatiza que as famílias se organizam de diversas maneiras e suas diferentes culturas - diversidade de etnias, crenças, costumes, valores - compõem a unidade educativa da qual são parte. Nesse sentido, “[...] compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas etc. pode auxiliar na construção conjunta de ações.” (BRASIL, 1998a, p. 77)

Da mesma forma, aborda ainda a importância da comunicação com as famílias e a necessidade de as profissionais das unidades educativas planejarem momentos, para além dos encontros diários nos horários de entrada e saída na Unidade, que configurem espaços de diálogos individuais e coletivos, onde possam compartilhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Já neste documento está anunciado que “[...] as instituições de educação infantil precisam pensar em formas mais variadas de participação de modo a atender necessidades e interesses também diversificados”, bem como a importância de “[...] um trabalho coletivo envolvendo as famílias e o coletivo de profissionais por meio de consultas e negociações permanentes.” (Ibidem, p. 79)

O Volume 2 do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)* refere-se ao âmbito de experiência **Formação Pessoal e Social** que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. Para o Referencial,

A fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida. Em geral, a família é a primeira matriz de socialização. Ali, cada um possui traços que o distingue dos demais elementos, ligados à posição que ocupa (filho mais velho, caçula etc.), ao papel que desempenha, às suas características físicas, ao seu temperamento, às relações específicas com pai, mãe e outros membros etc. (BRASIL, 1998b, p. 13)

O documento enfatiza ainda que trabalhar a identidade da criança é uma forma de aproximar a família da instituição educativo-pedagógica, no sentido de reconhecer quem são esses atores e trazê-los para as vivências nas unidades educativas, seja para uma contação de

histórias, confecção de pipas ou outras possibilidades, a partir da cultura e contexto de cada família.

Já o Volume 3 é relativo ao âmbito de experiência **Conhecimento de Mundo** e contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**. Nesse volume, a participação das famílias aparece em pequenas orientações, tais como a possibilidade de envolver os familiares em contação de histórias ou atividades de musicalização, considerando suas culturas.

b) Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.

O documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006a)* foi elaborado em uma parceria do MEC com o então Comitê Nacional de Educação Infantil, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Assim, com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos, foram realizados, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), oito seminários regionais (nas capitais: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus) para a discussão do documento preliminar.

O documento reitera o que afirma a Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, que assevera que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. Nesse ínterim, apresenta uma trajetória histórica das legislações até a definição da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica e, a partir desse processo, define as diretrizes, objetivos, metas e estratégias que compõem a Política Nacional de Educação Infantil.

No que se refere às famílias, o documento apresenta as seguintes diretrizes:

- A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.
- É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos.
- A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser

realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.

Quanto aos objetivos:

- Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições.

Quanto às metas, não apresenta nenhuma que envolva as famílias, porém, apresenta as seguintes estratégias:

- Elaborar e implementar programas para fortalecer as funções diferenciadas das instituições e das famílias no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 6 anos.
- Apoiar tecnicamente momentos de formação para as famílias e as comunidades escolares, oportunizando o acompanhamento de seus filhos.

E por fim, apresenta recomendações, sendo que uma contempla a participação das famílias:

- Os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas.

c) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b)* apresenta um importante significado no contexto da legislação e das conquistas para essa primeira etapa da Educação Básica. É composto por dois volumes e contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas de ensino, por creches, pré-escolas e Centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades. (BRASIL, 2006b).

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b)* têm por objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema de ensino no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, apresentando os requisitos necessários para essa etapa da Educação Básica, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O documento está organizado em dois volumes, sendo que o primeiro apresenta uma

concepção de criança, de Pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. No segundo volume, são apresentadas as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais, e, por fim, os parâmetros de qualidade para os sistemas de ensino e para as instituições de Educação Infantil no Brasil.

Destacamos aqui o parâmetro de qualidade referente à participação das famílias:

3 As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade.

3.1 Antes de a criança começar a frequentar a instituição de Educação Infantil, são previstos espaços e tempos para que mães, pais, familiares e/ou responsáveis, professoras, professores, gestoras e gestores iniciem um conhecimento mútuo.

3.2 O período de acolhimento inicial (“adaptação”) demanda das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição.

3.3 Professoras, professores, gestoras e gestores são atenciosos com mães, pais e familiares ou responsáveis, estando disponíveis cotidianamente para ouvir solicitações, sugestões e reclamações.

3.4 Informações sobre as atividades e o desenvolvimento da criança são disponibilizadas periodicamente para mães e pais e/ou responsáveis.

3.5 Mães e pais e/ou responsáveis opinam sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica e a gestão da instituição. (BRASIL, 2006b, p. 32)

No que se refere à gestão das instituições de Educação Infantil, alguns parâmetros consideram as famílias no sentido de garantir sua participação:

10 Os gestores ou gestoras atuam em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local, exercendo papel fundamental no sentido de garantir que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que a frequentam.

[...]

10.3 Organizam e participam do processo de elaboração, registro em documento escrito, implementação e avaliação das propostas pedagógicas, com o envolvimento de todos os profissionais da escola, das crianças, de suas famílias e/ou responsáveis e da comunidade local.

10.4 Divulgam sistematicamente, com clareza e transparência, critérios, normas e regras tanto para as famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas quanto para a equipe de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.

10.5 Utilizam-se da supervisão externa como instrumento para o aprimoramento do trabalho da equipe como um todo.

10.6 Formalizam canais de participação de profissionais sob sua responsabilidade e das famílias e/ou responsáveis na elaboração, na implementação e na avaliação das propostas pedagógicas.

10.7 Preocupam-se em cultivar um clima de cordialidade, cooperação e profissionalismo entre membros da equipe de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças.

[...]

10.12 Têm uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) das crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição. (Ibidem, p. 37 e 38)

No que tange à organização dos espaços, equipamentos e materiais, é considerada também a disponibilidade desses para o acolhimento às famílias, conforme detalhado no parâmetro de qualidade:

16 Espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham:

[...]

16.3 são previstos espaços para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis, tais como local para amamentação, para entrevistas e conversas mais reservadas e para reuniões coletivas na instituição de Educação Infantil;

[...]

16.5 são destinados espaços diferenciados para as atividades das crianças, para a dos profissionais, para os serviços de apoio e para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis. (Ibidem, p. 43)

Em 2018, foi publicada a atualização dos quatro volumes em um único documento que apresenta todo conhecimento das versões de 2006, acrescidas das inovações que o arcabouço legal posterior trouxe e das atualizações quanto às orientações e referências de qualidade para a Educação Infantil brasileira. Nessa versão, destaca-se que o documento se destina a diversos públicos: Gestores de Secretarias de Educação e das instituições de Educação Infantil, Professores e profissionais, bem como familiares e responsáveis de crianças de 0 a 5 anos.¹¹

No que tange à utilização do documento por parte dos familiares ou responsáveis, assevera que os Parâmetros auxiliam no acompanhamento das condições e práticas da instituição e apresenta as seguintes sugestões para a utilização do documento:

- conversar com os profissionais da Instituição de Educação Infantil sobre as possibilidades e alternativas viáveis para elevar a qualidade do atendimento ofertado pela Instituição;
- inteirar-se do trabalho de órgãos colegiados e representativos como Conselho Escolar e Conselho Municipal de Educação, buscando conhecer e contribuir com

¹¹ Ao contextualizar os documentos, respeitamos no texto a faixa etária definida por cada um deles, sendo que alguns situam o atendimento na Educação Infantil sendo de 0 a 5 anos de idade, e outros, de 0 a 6 anos de idade. Este último inclui as crianças de 6 anos, com base no que determina o Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010, que assevera que as crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após 31 de março do ano que ocorrer a matrícula, deverão ser matriculadas na pré-escola.

estratégias para a melhoria da qualidade na Educação Infantil ofertada pelas Instituições de Educação Infantil da sua região;

- conhecer e envolver-se nos processos de acolhida, transições, acompanhamento e avaliação das aprendizagens das crianças, reforçando o trabalho integrado entre a Instituição de Educação Infantil e as famílias ou responsáveis. (BRASIL, 2018, p. 23)

Na versão atual, o documento apresenta uma estrutura diferenciada da publicada em 2006, sendo dividido em áreas, cada qual com seus princípios, detalhados em parâmetros.

A *Interação com a Família e a Comunidade* refere-se à área 5 do documento e apresenta um único princípio - Relações com a família e a comunidade - onde reitera que as “relações entre Gestores, profissionais e famílias, de maneira sensível, respeitosa e de comunicação recíproca, contribui com as crianças, reforça seu sentimento de pertencimento, sua segurança e consequentemente sua aprendizagem e desenvolvimento.” (Ibidem, p. 53). Esse princípio é então apresentado em dezessete parâmetros, sendo um destinado ao Gestor da Secretaria Municipal, em regime de colaboração com o Gestor da Secretaria Estadual, quando couber - “5.1.1. estimular e oportunizar a criação e a revitalização de espaços de convivência nos bairros onde a Instituição se localiza, como forma de integrar-se ao meio” -, um destinado aos professores - 5.1.17. ficar disponível para ouvir e atender, quando cabível, solicitações, sugestões e reclamações da família e comunidade escolar, em conjunto com os profissionais da Educação Infantil -, e quinze destinados ao Gestor da Instituição de Educação Infantil.

Nestes parâmetros destinados aos gestores, define a importância de estimular a criação de grupos de estudo sobre a BNCC da etapa da Educação Infantil direcionados à família ou aos responsáveis; prever no Projeto Pedagógico e nas jornadas de trabalho, espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das crianças e famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização, a relação efetiva com a comunidade local e a constituição de mecanismos que garantam a gestão democrática e os saberes da comunidade; apresentar periodicamente informações sobre as atividades, as aprendizagens e o desenvolvimento da criança para familiares ou responsáveis; buscar, por diferentes meios, aproximar-se das famílias, conhecer suas condições de vida e envolvê-las na produção de bons resultados educacionais; abordar a interação escola-família em uma perspectiva processual que estabeleça horizontes de curto, médio e longo prazos; orientar as famílias ou responsáveis da importância em se fornecer aos Professores informações relevantes e fidedignas sobre a criança; realizar encontros periódicos entre mães, pais, familiares ou responsáveis visando à qualidade da educação das crianças; planejar diversos formatos de encontros com as famílias:

rodas de conversa, palestras, dinâmicas de grupo etc. e reitera ainda que todos estes parâmetros devem ser realizados em conjunto com os Professores e profissionais da Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 53)

Os parâmetros aqui apresentados asseveram que, para que haja uma relação respeitosa entre Unidade Educativa, família e comunidade, cabe, com maior destaque à equipe diretiva, traçar metas junto ao coletivo da instituição, a fim de buscar ações que envolvam os demais segmentos, não somente na participação em reuniões e eventos, mas, sobretudo, em espaços de formação e discussão coletiva.

d) Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009a) caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade, conforme já citado neste estudo, na contextualização dos processos de avaliação no cenário nacional. Todavia, aqui, temos como foco sinalizar em que medida a participação das famílias é apresentada no documento.

Destacamos que sua elaboração contou com a participação de um Grupo Técnico, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, que se reuniu ao longo de um ano para elaborar a primeira versão. Essa versão foi discutida e alterada em 8 (oito) seminários regionais e, após a incorporação das sugestões, foi pré testada em instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, de 9 (nove) unidades federadas: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná.

A partir das discussões referentes à qualidade e a melhores oportunidades educacionais para todas as crianças até seis anos de idade, já assinaladas pelos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006b), o presente documento detalha esses parâmetros em indicadores operacionais, com o objetivo de auxiliar as profissionais junto com as famílias e a comunidade educativa, a realizar processos de autoavaliação do trabalho desenvolvido nos espaços em que estão inseridos.

Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009a) tem como premissa que,

A qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. (BRASIL, 2009a, p. 14)

Nesse sentido, ao compreender seus pontos fortes e fracos, as unidades educativas podem melhorar sua qualidade, a partir das suas condições e do que elegem como prioridade.

No que se refere à participação das famílias, o documento orienta que a mobilização da comunidade para participar da avaliação é o primeiro ponto importante e enfatiza que “[...] quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem em ações para a melhoria da qualidade da instituição de educação infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação brasileira.” (BRASIL, 2009a, p. 19).

Esse instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de Educação Infantil, expressos em sete dimensões: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

No que se refere à dimensão sete, apresenta três indicadores, são eles: 7.1. Respeito e acolhimento; 7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; 7.3 Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças. Nesta dimensão fica explícito que,

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar”. (BRASIL, 2009a, p. 57)

Importante considerar que neste documento, as famílias estão contempladas tanto na metodologia e aplicação do instrumento - no que tange sua participação na avaliação, discussões e negociação da qualidade -, bem como nos indicadores, onde a relação estabelecida entre Unidade Educativa e famílias também está entre os aspectos a serem avaliados por todos os atores envolvidos no processo.

e) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças

O documento aqui apresentado trata da segunda versão dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009b), sendo que sua primeira versão foi publicada em 1995.

O documento focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 e 6 anos de idade e está dividido em duas partes: a primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches e a segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

No que se refere aos *critérios relativos à organização e funcionamento das creches*, que envolvem a participação das famílias, estão elencados em contextos referentes aos direitos da criança à brincadeira; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressar seus sentimentos; especial atenção durante seu período de adaptação à creche e desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Na garantia desses direitos, está a ação compartilhada entre família e instituição educativa, sendo que as famílias estão contempladas nos critérios, em especial, nos que envolvem o processo de inserção. Porém, tais critérios estão mais voltados a ações que convidam os familiares a participarem de atividades, ou no que se refere às famílias serem informadas quanto à alimentação, saúde e higiene de seus filhos, ou ainda, quanto à importância e necessidade de que as crianças percebam que suas famílias são bem-vindas e respeitadas na creche.

Todavia, a participação da família só é mencionada no sentido político, de envolvimento nas discussões e decisões, nos *critérios para políticas e programas de creche*, onde destaca que deve estar prevista a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade. Para além desse critério, assevera que deve reconhecer a importância da comunicação entre famílias e profissionais, bem como a programação deve prever que os familiares sejam informados dos progressos de suas crianças, sem que isto implique em avaliação formal.

f) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Este documento tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas. Estas estão articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu artigo 6º, enfatiza que as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Destaca ainda que a proposta pedagógica da Educação Infantil deve, dentre outros aspectos, “[...] compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009)¹². No que se refere à organização de espaços, tempos e materiais, o mesmo documento salienta a importância da participação, diálogo e escuta cotidiana das famílias, bem como o respeito e a valorização de suas formas de organização.

Destarte, quanto aos processos de avaliação, reitera que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Todavia, seu detalhamento contempla aspectos referentes à avaliação da criança e não das práticas pedagógicas, onde as famílias são consideradas apenas no item que se refere à garantia de “[...] documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 29)

¹² Resolução do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Art. 7º, II

g) Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação

A partir da necessidade de subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) instituído pela Portaria Ministerial no 1.147/2011, que teve como atribuição propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. (BRASIL, 2012)

O referido GT, no cumprimento das atribuições que lhes foram propostas, elaborou o documento *Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (2012)*, e assumiu, nessa proposta, o caráter participativo da avaliação, que deve ser concebida com o envolvimento de diversas instâncias e segmentos que compõem a Educação Infantil, possibilitando uma avaliação democrática.

Para explicitar essa perspectiva de uma avaliação democrática, recorrem a MacDonald que, assim a caracteriza:

A avaliação democrática é um serviço informativo, prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Ela reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais. O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas. [...] O critério de sucesso é o alcance do estudo avaliativo, medido em termos de audiências beneficiadas por ele. [...] Os conceitos-chave da avaliação democrática são “sigilo”, “negociação” e acessibilidade. O conceito fundamental que a justifica é o “direito à informação”. (MACDONALD, 1982, p.17, *apud* BRASIL, 2012, p. 12)

Conforme detalhamos no capítulo que se refere à autoavaliação, o presente documento apresenta a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação de políticas. Todavia, no que se refere à participação das famílias, o foco está na avaliação institucional, espaço esse que põe em diálogo os diversos pontos de vista, do confronto entre diferentes perspectivas, a partir de indicadores previamente definidos. Assim, pode ser um instrumento que possibilita a reelaboração de metas e a reconstrução da prática, a partir da negociação coletiva das prioridades a serem atingidas.

No que se refere à avaliação das políticas e dos programas, o documento

“Monitoramento e Avaliação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”(2011) demonstrou que critérios propostos para avaliação da instituição educativa constituíram-se em referência para iniciativas de avaliação da Educação Infantil ofertada por Redes de ensino, bem como revelou a pertinência de o MEC acompanhar e avaliar a execução e efeitos de programas e iniciativas que vêm implementando, por meio de diálogo com os diversos segmentos e instâncias nelas envolvidos, como condição imprescindível para a sua efetivação. Destarte, nessa perspectiva de avaliação, as discussões quanto à participação, por mais que tenham avançado, ainda estão voltadas em consultas por meio de questionários, aos dirigentes e professores, precisando de maior envolvimento de outros segmentos como as famílias e a comunidade como um todo.

h) Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto

O presente documento expressa a contribuição dos integrantes do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”¹³ para a política nacional de avaliação em Educação Infantil, considerando que dentre os objetivos do projeto firmou-se “[...] formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil”. (BRASIL, 2015).

O documento está estruturado em três partes: uma primeira, que trata da relação entre qualidade na Educação Infantil brasileira e avaliação de contexto; uma segunda, que discute a perspectiva teórico-metodológica de avaliação de contexto e o percurso sintético do projeto realizado; e uma terceira, da contribuição do projeto para a política nacional de avaliação de Educação Infantil por meio de uma proposição que dialoga com a elaboração e a revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil.

Destacamos que teremos como foco aqui a contextualização da participação das famílias na terceira parte do documento, que se refere à contribuição do projeto para a política nacional, considerando que as partes anteriores, no que se refere à relação entre qualidade e avaliação, bem como as perspectivas teórico-metodológicas da avaliação de contexto, são parte

¹³ O projeto é uma ação da Universidade Federal do Paraná com outras universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina), além da universidade italiana – *Università degli studi di Pavia/Itália* – e conta com a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

integrante da fundamentação teórica deste estudo.

Importante destacar que a referida proposição para elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil, teve como base os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); a produção bibliográfica das pesquisadoras da *Università de Pavia*¹⁴ e a documentação da pesquisa de campo produzida pelo Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”. Para tal, “[...] apresenta um repertório consensuado e negociado na área de Educação Infantil que permite propor critérios de qualidade em um processo avaliativo comprometido com a melhoria da qualidade da oferta educativa, com o enfrentamento das desigualdades sociais e com a participação democrática.” (BRASIL, 2015, p. 61)

Com o intuito de dirigir a proposta para uma especificidade do campo educacional, que trata do trabalho com as crianças, o documento apresenta como eixo as experiências educativas e está dividido em três áreas, com suas respectivas subáreas: *ÁREA I. Experiências Relacionais e Sociais* que apresenta como subáreas: *Inserção; Relações e comunicação com as famílias; Diversidade e diferenças; Cuidado de si, cooperação e participação*; *Área II. Propostas e Contextos*, que apresenta as subáreas: *Interações; Brincadeiras; Manifestações da Arte* (gestual, dramática, musical, visual); *Narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; Relações quantitativas, espaciais e com o mundo físico e natural*. *ÁREA TRANSVERSAL. Organização, reflexão e socialização*, que tem como subárea: *Observação, planejamento, avaliação*.

Para articular as subáreas das áreas I: *Experiências Relacionais e Sociais* e II. *Propostas e Contextos*, foram elaboradas as dimensões *Tempos; Espaços e materiais e Relações dialógicas* entre professores e crianças. A *Área Transversal Organização, Reflexão e Socialização*, com a subárea *Observação, planejamento, avaliação*, perpassa as duas outras áreas e todas as subáreas e dimensões, e assume uma função própria como instrumento que assegura a dinâmica sistêmica necessária à experiência educativa.

Isso posto, destacamos que contextualizaremos a subárea *Relações e comunicação com as famílias*, que compõe a área I, nas suas diferentes dimensões, já acima assinaladas. Destacamos que a qualidade do trabalho desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil está vinculada às relações estabelecidas nesse espaço, dentre elas, aquelas entre profissionais

¹⁴ Em especial os instrumentos de avaliação (*ISQUEN - Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche; e AVSI - Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia – Autoavaliação da Pré-escola*)

e famílias. É essencial, portanto,

[...] que haja o estabelecimento de uma relação de confiança, de parceria e de compartilhamento entre os diversos sujeitos de ambas estas instituições responsáveis pelas crianças. Um ponto essencial para que esta relação se estabeleça é a construção de um diálogo entre os sujeitos envolvidos, de maneira a fortalecer o desenvolvimento das crianças. É necessária uma escuta atenta e sensível de cada um desses sujeitos (famílias, professoras, demais funcionários e crianças) de forma que as práticas educativas estejam em sintonia com as expectativas e demandas de todos os envolvidos. (BRASIL, 2015, p. 71)

Para que isso aconteça se fazem necessárias algumas ações que promovam a comunicação entre as profissionais da Unidade Educativa e as famílias das crianças. No que se refere à *Dimensão Tempo*, o documento assevera a importância de “[...] reuniões periódicas (individuais com cada família e coletivas, com todas as famílias de uma mesma turma) em que o diálogo aconteça de maneira a permitir que todos se posicionem em relação ao que as crianças estão vivenciando no cotidiano institucional e familiar.” Para além das reuniões, pequenos diálogos no dia-a-dia devem se estabelecer no sentido de fortalecer os vínculos entre famílias e professoras. Orienta ainda que, ao longo do ano, as instituições de Educação Infantil assegurem em seus calendários espaços para discussão com as famílias sobre temas centrais da infância e outros eventos, tais como: sessão de curtas-metragens, festas da família, eventos artístico-culturais, dentre outros. (BRASIL, 2015, p. 72)

No que se refere à *Dimensão Espaços e Materiais*, destaca a importância que tanto os espaços internos como a sala referência das crianças, como os externos, pátio e demais estruturas coletivas, sejam acolhedores e dialoguem com as diferentes culturas e identidades que compõem a comunidade e a instituição. Enfatiza ainda a importância de estarem visíveis as produções das crianças e adultos, assim como os registros que compõem a documentação pedagógica, “[...] explicitando a gramática relacional do espaço educativo pedagógico que é a creche e a pré-escola.” (Ibidem, p. 72)

Quanto à *Dimensão Relações dialógicas entre professores e crianças*, orienta que a instituição, enquanto instância profissional da relação com as famílias, precisa apresentar “[...] estratégias para ressignificar a competição que possa ocorrer entre creche e família, com o intuito de assegurar o bem-estar e educação das crianças.” (Ibidem, p. 72). Nesse sentido, reitera-se a necessidade de tempos e espaços que acolham os diferentes saberes e pontos de vista.

i) Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos as crianças e estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE - (BRASIL, 2017)

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a BNCC (2017) reitera a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, reafirma que:

[...] as instituições de educação infantil devem acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, ampliando suas experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (Ibidem, p. 36)

Destaca ainda que o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais, bem como o conhecimento, por parte das profissionais, das culturas plurais das famílias e da comunidade.

Para além das concepções apresentadas, a BNCC (2017) está estruturada em cinco campos de experiência: **O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.** Apesar de o documento em pauta destacar a importância do compartilhamento entre a instituição educativo-pedagógica e a família, não apresenta dentre os campos de experiência ou dentre os objetivos de aprendizagem que compõem esses campos, informações ou orientações acerca da participação das famílias.

A contextualização desses documentos nos permite identificar que as possibilidades concretas de participação asseguradas às famílias dependem de diversos fatores. Dentre eles – e talvez o mais importante – está a necessidade de que todos os atores envolvidos no contexto de determinada unidade educativa, busquem fins compartilhados e acreditem que é pela participação e envolvimento de todos – profissionais, famílias e comunidade - que se poderá buscar a qualidade almejada.

Na mesma perspectiva, tendo como foco a participação das famílias, na próxima seção

fazemos a contextualização dos documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

3.4 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NOS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Nesta parte faremos algumas considerações acerca dos documentos municipais no que tange a participação das famílias. Para tal, utilizaremos os documentos publicados pela própria Rede a partir de 2010¹⁵, quais sejam: *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (2010), *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (2012/2022)¹⁶, *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2015), *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Básica* (2016), *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016), *Base Nacional Comum Curricular* e os *Documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis: recontextualização curricular*. (2021).

Salientamos que a trajetória de elaboração dos documentos, permeada por formações, estudos e reflexões, adensa, a cada documento e em cada momento histórico vivenciado na RMEF, seus conceitos e práticas. Todavia, não temos como objetivo aqui contextualizar cada documento na íntegra, traçando um paralelo entre suas especificidades, mas sim ter como foco o que cada um nos apresenta no que se refere a participação das famílias.

a) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil

Com o objetivo de estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, foi publicado em 2010 o documento “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil”. Este documento foi elaborado pela professora consultora Eloísa Acires Candal Rocha, que retoma e tem como base os Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (2000).

Neste, a autora apresenta os *Núcleos da Ação Pedagógica*, de forma a retomar um detalhamento dos conteúdos da ação, considerando que:

¹⁵ Cabe salientar que os documentos que aqui nos referimos são apenas os elaborados após a recente sistematização do currículo para a Educação Infantil, tendo em vista que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no que tange à especificidade da primeira etapa da Educação Básica, dispõe de outros documentos que foram criados anteriormente e que demarcam outro momento histórico.

¹⁶ As Orientações Curriculares para a Educação Infantil foram reeditadas e publicadas em 2022. Para este texto utilizamos a contextualização da última versão.

O termo conteúdo da ação é definido com o objetivo de detalhar os núcleos/âmbitos da ação pedagógica, diferente do conteúdo curricular da escola tradicional, por não constituir-se nesta etapa educativa, por um programa disciplinar, com fins de estabelecer um padrão de terminalidade e conclusão de apropriação conceitual. Visa aqui estabelecer e dar visibilidade para os diferentes âmbitos pedagógicos que orientam a ação docente na direção da atividade infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.19)

Os *Núcleos da Ação Pedagógica* (NAPs) são apresentados aqui como: a) Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; b) Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal, identidade e origens culturais e sociais; c) Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. Consideramos importante destacar que, já nessa edição, há a preocupação de destacar que os núcleos e seus conteúdos aqui apresentados - que depois vão sendo ressignificados e ampliados nos demais documentos -, se entrelaçam entre si, sem o sentido de terminalidade, considerando o cuidado necessário para o não enquadramento das ações como um programa curricular. (Ibidem, p. 15)

No que tange a aspectos relacionados à participação das famílias, Rocha (2010) assevera que a sistematização de propostas pedagógicas pelas instituições de Educação Infantil deve considerar que o trabalho aí desenvolvido é complementar à ação da família, e a integração entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade. Ressalta ainda a necessidade de considerar e reconhecer a identidade pessoal de todos os envolvidos, sejam as crianças, suas famílias, professores e outros profissionais.

As Diretrizes asseveram que os processos educativos desenvolvidos em creches e pré-escolas devem considerar as diferentes dimensões que constituem a humanidade, dando acesso a diversos saberes. Para tal se faz necessária a oferta de espaços e ambientes seguros, agradáveis e saudáveis, com rotinas flexíveis; onde as crianças recebam atenção individual, proteção e cuidado dos adultos; em que possam desenvolver sua autoestima, curiosidade e autonomia; serem tratadas sem discriminação; não serem obrigadas a suportar longos períodos de espera; terem momentos de privacidade e quietude; terem suas famílias bem-vindas e respeitadas. Evidencia-se aqui que o respeito à criança, considerando as diferentes dimensões que a constituem, perpassa pelo acolhimento ao seu contexto e à sua família.

As Diretrizes foram apresentadas a professoras conferencistas para proferirem suas conferências tendo esse texto como base. Desse modo, o documento está dividido em duas partes: na parte um com os textos elaborados pelos professores conferencistas e na parte dois com relatos de experiências realizadas nas unidades educativas da Rede.

Nas conferências, os textos reiteram os documentos nacionais e enfatizam que a

sistematização de propostas pedagógicas pelas instituições de Educação Infantil deverá, também, considerar que o trabalho aí desenvolvido é complementar à ação da família, e a integração entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade.

Na segunda parte do documento, o texto “Supervisão na Educação Infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico” - que dá início à apresentação dos relatos de experiências - apresenta, dentre as atribuições dos supervisores da Rede, a necessidade de instigar a articulação/mediação entre os profissionais e as famílias. Destaca ainda que dentre os aspectos a serem considerados na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico, o princípio da escuta, da solidariedade, do compromisso e da participação de toda comunidade educativa deve estar em pauta.

Nos relatos de experiências que integram esse mesmo documento, são apresentadas vivências de diferentes unidades educativas relacionadas aos Núcleos da Ação Pedagógica. Em alguns, percebe-se a busca institucional por uma parceria junto às famílias no envolvimento das vivências planejadas, em diferentes perspectivas, seja nas discussões e tomada de decisão, ou apenas na socialização das produções em murais para que as famílias pudessem visualizar o que estava acontecendo no percurso pedagógico.

Consideramos que nos relatos de experiência as famílias são citadas enquanto parceiras das propostas planejadas pelas professoras ou pelo coletivo da Unidade, bem como nos textos das conferências, onde muitas das autoras retomam as legislações vigentes no que se refere ao atendimento às crianças, considerando as especificidades do ambiente familiar, suas culturas e a complementaridade entre essas duas instituições. Todavia, enquanto documento orientador, não apresenta orientações específicas acerca dessa relação e as possibilidades de participação que os espaços de Educação Infantil possam proporcionar. Orientações essas que serão traçadas posteriormente na elaboração do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).

b) Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Reiteramos que as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” teve sua primeira edição publicada em 2012 e posteriormente reeditada durante um processo formativo realizado nos anos de 2019 e 2020, com sua nova publicação em 2022. Os referidos estudos e debates coletivos ocorreram com o objetivo de ampliação e atualização de conceitos em torno da primeira edição, de modo a

dialogar com a prática pedagógica das profissionais da Educação Infantil da RMEF e servir de base para formações e estudos individuais e/ou coletivos das unidades educativas.

Durante o ano de 2019 ocorreram formações em grupos com as profissionais da Educação Infantil para o estudo e o debate sobre o documento original, para então aprofundar e atualizar conceitos, bem como mapear indicativos acerca de aspectos teóricos e metodológicos que precisavam ser aprofundados, explicados ou incluídos na composição das “Orientações Curriculares para Educação Infantil”. Baseados nesses indicativos, o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) da SME, vinculado à Diretoria de Educação Infantil (DEI), no final de 2019 e durante o ano de 2020, reuniu-se com diferentes especialistas, para um maior detalhamento e sistematização da escrita, para posterior publicação em 2022.

É então, no documento já reeditado e publicado que nos atemos nesta contextualização. Já na introdução o texto reitera o “[...] esforço coletivo de profissionais da Educação Infantil na atualização dos fundamentos teóricos e metodológicos que traduzem e orientam a composição da ação educativo-pedagógica, buscando manter um contínuo diálogo com os protagonistas da relação educacional (profissionais, crianças e famílias).” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p. 9). Importante esse destaque no sentido de que o documento, nas suas primeiras páginas, enfatiza as famílias, junto às crianças e profissionais, enquanto atores do processo educacional vivenciado nos espaços das unidades educativas.

O primeiro capítulo é composto pelas “Diretrizes Educacionais Pedagógicas”, já contextualizadas anteriormente, no documento publicado em 2010. O mesmo texto compõe as orientações curriculares, no sentido de enfatizar que todas as discussões, estudos e elaborações da RMEF estão em consonância com este primeiro, bem como com os documentos nacionais. Nesse sentido, reitera que o projeto educacional- pedagógico “[...] exige a definição dos processos de organização e estrutura que viabilizarão o cumprimento das funções socioeducativas da educação infantil: o espaço e os materiais, os mecanismos de relação com as famílias e os processos de formação dos profissionais.” (Ibidem, p. 22).

Na parte II do documento, o texto enfatiza a brincadeira enquanto eixo estruturante da ação pedagógica e ressalta que “[...] brincar é algo que se aprende no interior de uma cultura, na qual a criança se insere, não se trata de atividade inata da criança, seu desenvolvimento ocorre na relação que ela estabelece com o que percebe e vivencia ao longo dos primeiros anos de vida.” (Florianópolis, 2022, p. 39). Todavia, mesmo o brincar pressupondo uma aprendizagem social e sendo suas famílias – para a maioria das crianças - os primeiros contextos em que se inserem, a família é referendada aqui apenas no item que se refere ao

compartilhamento dos registros das descobertas e brincadeiras ocorridas no espaço da unidade educativa.

Já a parte III do documento é composta pelos *Núcleos da Ação Pedagógica*, quais sejam: NAP *Relações Sociais e Culturais*, NAP *Linguagens* e NAP *Natureza*. No que se refere às Relações Sociais e Culturais há uma seção voltada para orientações acerca das relações com as famílias, intitulada “As relações com as famílias nas ações educativo-pedagógicas da Educação Infantil”, onde se percebe que,

A presença e a participação das famílias na composição das relações educativo-pedagógicas são anunciadas e reafirmadas neste documento como um direito das crianças, portanto, um critério de qualidade do qual a educação infantil não abre mão. Como um direito das crianças, a participação das famílias não paira apenas na expectativa de que a família assuma esse interesse, mas configura-se essencialmente em uma atribuição da própria educação infantil em pensar, planejar, articular, garantir estratégias permanentes para uma relação dialógica e democrática com elas. (Florianópolis, 2022, p. 104)

Nessa perspectiva, de acordo com o documento, é função da unidade de Educação Infantil planejar espaços para que essa relação ocorra de forma respeitosa e complementar, considerando as diferentes culturas e estruturas familiares. Algumas possibilidades se constituem no dia a dia, no processo de inserção, nas reuniões individuais e/ou coletivas, no convite para que participem das proposições planejadas com as crianças, nas estratégias de comunicação, nos momentos de escuta dos seus pontos de vista, dentre outras.

O texto destaca ainda a relevância de buscar junto às famílias conhecimentos acerca de suas expectativas na Educação Infantil, assim como proporcionar espaços de diálogos sobre os cuidados desenvolvidos no contexto familiar. Buscar conhecer as relações que estabelecem em casa nos momentos de sono, alimentação, higiene, bem como aspectos das suas culturas como músicas, brincadeiras, imagens, culinária, são fundamentais para o planejamento das profissionais nas ações educativo-pedagógicas junto às crianças, respeitando assim suas singularidades.

Destarte, “[...] é na família que as crianças constituem suas primeiras formas de significar o mundo e de se reconhecer como parte de um grupo.” (Florianópolis, 2022, p. 101). Dessa forma é importante considerar que famílias e profissionais possuem saberes distintos, e que podem contribuir na composição das relações educativo-pedagógicas com as crianças no espaço das instituições.

No que se refere ao NAP: *Linguagem*, na parte específica da *linguagem oral e escrita*, orienta-se que o planejamento das ações deve ser coletivo, “[...] por meio de uma comunicação

constante com as crianças, a partir dos indicativos que elas nos dão, entre profissionais de diferentes grupos em diálogo com a supervisão e a direção, *considerando também os elementos trazidos pelas famílias em diferentes momentos do cotidiano*”. (Ibidem, p. 160, grifos nossos). Salienta ainda a necessidade de considerar o repertório e as diferentes manifestações artístico-culturais às quais as crianças e suas famílias têm acesso, e que, para isso, é importante saber das condições reais de leitura e escrita das famílias e buscar soluções coletivas sempre que necessário. Nessa parte orienta-se ainda que, sempre que possível, promova a participação das famílias nas diferentes ações que envolvem a linguagem oral e escrita, como criação e divulgação de poemas, narrativas em prosa, empréstimo de livros, rodas de conversa com escritores, entre outros.

No que se refere às *Linguagens Visuais: os gestos, os traçados, as construções, as cores e imagens*, as orientações estão acerca da documentação e socialização da produção das crianças, de modo que as crianças e suas famílias possam acompanhar o processo de construção e suas hipóteses elaboradas nas linguagens visuais, bem como organizar rodas de apreciação e discussão sobre painéis, murais e exposições das produções das crianças, com a participação das famílias.

Já no que se refere às *Linguagens Corporais e Sonoras: corpo, gestos, movimentos, sons, música, narrativas e o teatro* orienta-se, no que se refere à participação, que seja dialogado entre profissionais e famílias, “[...] os modos como as crianças estão descobrindo e construindo relações e identidades de gênero e sexualidade, sempre a partir de uma intervenção ética e cuidadosa” (Florianópolis, 2022 p.254). Como possibilidades de ações que envolvam essa linguagem, orienta-se: escutar e realizar pesquisas sobre as músicas e danças de Florianópolis, da comunidade e promover o encontro das crianças, desde bebês, e suas famílias com músicos e cantores da comunidade, da cidade e de diferentes faixas etárias e gêneros musicais; convidar as famílias a encenarem pequenas peças teatrais para as crianças, dentre outras possibilidades.

Ainda na parte III, o documento apresenta o *NAP: Natureza*, no qual orienta-se construir estratégias de diálogo entre unidades educativas e famílias acerca do que as crianças e profissionais docentes vêm realizando de descobertas no âmbito da natureza, bem como convidar as famílias a vivenciar o contato junto a outros elementos da natureza na companhia de seus filhos.

Definidos os princípios e os núcleos de ação pedagógica, o capítulo IV das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (2022)* apresenta os caminhos para efetivação das ações junto às crianças, de forma integrada e coletiva entre o

conjunto de profissionais, por meio das estratégias da ação pedagógica. Neste, destaca-se a importância da documentação pedagógica e a sua socialização para com as famílias, considerando que, uma das suas funções essenciais, é a “função política, como meio de criar um diálogo entre a Unidade Educativa e seus profissionais, as famílias e a comunidade”. (*Ibidem*, p. 395).

Ao falar da importância da observação atenta por parte das profissionais, às ações e manifestações das crianças, destaca o papel da família nesse processo, a qual apresenta escutas diferenciadas sobre as crianças, em seus diferentes contextos. Ou seja, “[...] a observação dos modos de viver a infância nos contextos de Educação Infantil, complementados pelas observações compartilhadas pelos familiares, evidenciam aspectos que muitas vezes ficam subsumidos para os adultos, contudo, são fundamentais para as crianças.” (Florianópolis, 2022, p. 405)

No que se refere aos registros, sugere-se que possam ser elaborados por toda a comunidade educativa, cada qual com seus pontos de vista. Destarte, destaca que “[...] cada profissional que traz seu ponto de vista, enriquece o processo de construção de experiências no contexto institucional, inclusive as famílias que são também convidadas a trazer seus pontos de vista sobre as experiências vividas com as crianças dentro e fora da instituição” (*Ibidem*, p. 415), a fim de ampliar as possibilidades de ações coletivas, em especial, as que envolvem a relação de complementaridade entre família e instituição.

Importante destacar ainda que o documento enfatiza que a socialização dos registros com as famílias “[...] possibilita que mães, pais, avós, responsáveis, irmãos, entre outros familiares, acompanhem as diversas situações vividas pelas crianças no cotidiano da instituição, e essa iniciativa pode contribuir para ampliar a sua participação no contexto institucional.” (Florianópolis, 2022, p. 417).

No que se refere ao planejamento das ações educativo-pedagógicas, reitera a necessidade de conhecer as crianças que compõem os respectivos grupos, suas famílias e seus diferentes contextos, bem como orienta que para o planejamento da organização dos espaços sejam consideradas questões que acolham a individualidade das crianças, profissionais docentes e famílias. No que se refere à avaliação da criança, o documento apresenta algumas estratégias - Relatório de vivências, Portfólio ou Histórias das relações -, e afirma ser a avaliação um documento que envolve todos os profissionais que atuam na Unidade, em um exercício de corresponsabilidade, que deve ser posteriormente socializado e discutido com as famílias. Enfatizando o direito da família de acompanhar os processos vivenciados por suas crianças nos espaços coletivos de Educação Infantil.

c) Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é o terceiro volume de um conjunto de documentos elaborados a partir de 2008, que visa a definir as bases para a estruturação de orientações curriculares

A sistematização do currículo é a síntese do cotejamento dessas com a documentação produzida pelas profissionais - registros e planejamentos, apresentados pelas supervisoras e analisados ao longo do processo de escrita do documento. Nesse sentido é importante destacar que as experiências do cotidiano das instituições revelam aspectos que o processo de documentação permitiu identificar.

Com o objetivo de complexificar os repertórios culturais e de conhecimentos das crianças, considerando que na sua maioria, vivem no espaço da Educação Infantil durante seus seis primeiros anos, o documento está organizado a partir de uma estrutura comum, em uma perspectiva de constância, de continuidade, mas também de aprofundamento. Para tal, cada uma das dimensões - *Brincadeira*; *Núcleo de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais*; *Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens* e *Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza* - apresenta indicativos para o planejamento, organizados em grupos etários, sendo eles: os bebês até 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas – 2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – entre 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses.

Na introdução do documento ressalta-se que essa divisão etária tem por objetivo perspectivar a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem das crianças, contudo, não há uma fronteira rígida entre esses grupos. Da mesma forma, relembra, conforme já anunciado nos documentos anteriores publicados pela Rede, que, as dimensões do currículo estão relacionadas, tendo em vista que:

[...] as formas privilegiadas, pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicam a impossibilidade de organizar e planejar de forma separada e parcial cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na educação infantil (ROCHA 2010, p. 13).

Já na introdução do documento é assinalada a orientação de que cabe à Educação Infantil promover o desenvolvimento integral das crianças, o que implica considerá-la nas suas múltiplas dimensões humanas, de modo indissociável e partilhar tal objetivo com as famílias.

Em todas as dimensões as famílias são consideradas de alguma forma. Na dimensão referente à *Brincadeira*, enquanto eixo estruturante do trabalho pedagógico, algumas das ações

orientadas propõem a interação com as famílias, seja para a confecção de materiais, contações de histórias ou para a ampliação de repertórios culturais, todavia, não apresentam orientação que promovam a participação das famílias enquanto atores envolvidos no processo educativo-pedagógico, conforme destacamos em alguns excertos do documento:

As fantasias podem ser criadas, tanto pelas profissionais junto com as crianças, quanto *com o auxílio das famílias*. Essas fantasias podem se basear nas *histórias que as famílias têm para contar*, nas que fazem parte da cultura local e do nosso patrimônio cultural (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.22, grifos nossos)

Disponibilizar brinquedos, artefatos, imagens, sons e propor manifestações culturais como danças e brincadeiras, que contemplem o contato e o conhecimento sobre as diferentes etnias e culturas. *Pode-se convidar, tanto as famílias como outros profissionais, para contribuírem com a ampliação dos repertórios de conhecimentos das crianças* (Ibidem, p.28, grifos nossos)

A dimensão referente ao *NAP Relações Sociais e Culturais* atravessa todas as ações desenvolvidas na instituição, sejam elas individuais ou coletivas, e é o que mais apresenta, na constituição do Currículo, de forma indissociável das demais dimensões, orientações acerca da relação que deve ser estabelecida entre Unidade Educativa e famílias.

A atenção às relações sociais e culturais, na proposta curricular para a educação infantil, exige observar que tais relações não se fundam no ambiente das instituições de educação infantil. Aprende-se que as crianças vivem relações que antecedem a entrada na creche e, que elas continuam a viver estas e outras relações de forma simultânea em seu processo de socialização. *Isto significa estar atento à composição de uma ação pedagógica que considere e dialogue com estes outros espaços sociais, principalmente quando nos referimos às famílias.* (Ibidem, p. 34, grifos nossos)

Destacamos que ao nos referirmos às crianças e suas famílias, se faz necessário compreender suas diferentes culturas, formas de se relacionar, classe social, etnias, gênero, dentre outros aspectos que as constituem. Destarte, a criança, nas relações que estabelece, interage de forma ativa e interfere na constituição daqueles com quem se relaciona, conforme apresentaremos no próximo capítulo ao tratar dos atores envolvidos nas relações estabelecidas entre Unidade Educativa e famílias.

Dessa forma, a dimensão *NAP: Relações Culturais e Sociais* dispõe de orientações que convocam os profissionais da Unidade Educativa a acolherem as famílias, a partir de ações pedagógicas que as envolvam, de forma a conhecer aspectos singulares das crianças e de seus grupos de pertença, conforme alguns trechos que destacamos:

Estar atento às *atitudes que enunciam às famílias a importância de sua presença na unidade*. Ações simples como: conhecer e chamar os familiares pelo nome, convidá-los para entrar na sala, solicitar sua participação em alguma proposta realizada com as crianças, perguntar como a criança está em casa, entre outras, podem contribuir para o fortalecimento da relação creche-família. (Florianópolis, 2015, p. 40, grifos nossos)

No que se refere à documentação pedagógica:

Apresentar a proposta pedagógica da unidade às famílias, desde o processo de matrícula, assegurando o direito destas de conhecerem e acompanharem a educação das crianças e bebês. Ações como: apresentação dos espaços da creche, a confecção e distribuição de informativos, a divulgação dos planejamentos dos grupos em reuniões periódicas, a exposição de registros filmicos e produções infantis, os encontros para avaliação contínua do processo vivido pelas crianças na instituição, dentre outras, contribuem com a continuidade e sustentação deste direito. (Ibidem, p. 40)

As famílias devem ser reconhecidas enquanto primeiros responsáveis pelas crianças, sendo necessário encontrar diferentes estratégias para ouvir seus pontos de vista, dúvidas e sugestões.

Considerar que os *familiares são os primeiros porta-vozes das crianças na unidade educativa*, aqueles que irão contar sobre os jeitos deles de ser e estar no mundo. Desta forma, a participação dos familiares no processo de inserção dos bebês na unidade é imprescindível. Algumas posturas e ações como: entrevistas, a permanência de algum familiar nos primeiros dias na creche, reuniões para ouvir as opiniões e anseios dos familiares, entre outras, podem ajudar na construção de uma ação pedagógica que considere a parceria com as famílias. (Florianópolis, 2015, p.43, grifos nossos)

Tal relação e parceria devem acontecer de maneira contínua, a fim de “[...] constituir um vínculo dialógico, de forma que tanto as informações vindas da instituição, como as que se originam do ambiente familiar, possam ser consideradas na educação e cuidado das crianças.” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 50). Dessa maneira, se faz necessário planejar momentos que vão além dos convites para participações em eventos, no sentido apenas de se fazer presente, mas, com o propósito de “[...] convidar as famílias para participarem de atividades elaboradas no contexto da unidade educativa, estando atentas às contribuições que elas possam dar a partir de seus saberes.” (Ibidem, p. 58)

A dimensão referente ao *NAP: Linguagens, está dividida em Linguagem Oral e Escrita, Linguagens Visuais e Linguagens Corporais e Sonoras*. Nas orientações acerca da participação das famílias, nas ações referentes à *Linguagem Oral e Escrita*, são reiteradas ações que envolvem apresentações culturais, acesso à biblioteca, envio da sacola literária, como por exemplo, “[...] criar momentos de empréstimo de livros para as crianças e famílias,

disponibilizando o acervo da instituição, de modo que possam levá-los para casa periodicamente e realizarem leituras compartilhadas.”, bem como “[...] oportunizar para as profissionais, crianças e famílias momentos de encontros com autores, ilustradores de livros e contadores de histórias.” (Ibidem, p. 88).

No que se refere às *Linguagens Visuais*, a família não é referendada. Todavia, na parte das *Linguagens corporais e Sonoras*, orienta-se planejar ações de participação das famílias e outros membros da comunidade nas mais variadas ações na Unidade Educativa, tais como: dramatizações, contação de histórias, brincadeiras de roda, faz-de-conta, brinquedos e brincadeiras, músicas, cantos, apresentações folclóricas, dentre outros, proporcionando a ampliação da linguagem sonoro-corporal e da diversidade cultural. E destaca ainda a importância de,

Planejar saídas com as crianças, profissionais e famílias para assistirem apresentações e/ou realizar visitas tais como: orquestras, bandas, grupos folclóricos, companhias de dança (balé, dança de salão, dança contemporânea, sapateado, dança de rua), grupo de capoeira, Maracatu, Maculelê, Ratoeira, teatro, teatro de rua, circo e musicais, bem como os festivais que acontecem na cidade e no seu entorno, para conhecimento e ampliação cultural. (Florianópolis, 2015, p. 127)

Por fim, e não menos importante, na dimensão referente ao NAP: *Relações com a Natureza*, a participação das famílias aparece apenas no sentido de terem acesso à documentação produzida, conforme orientação de que cabe à Unidade Educativa “[...] realizar registro documental das relações das crianças com a natureza, por meio de fotografias, de escrita, de áudio, de filme que revelem a elas, ao coletivo da unidade e a seus familiares, o processo vivenciado”. (Florianópolis, 2015, p.155)

De acordo com a contextualização aqui realizada, podemos afirmar que o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apresenta orientações e possibilidades de ações pedagógicas que envolvam as famílias, desde o processo de inserção, alimentação, desfralde, especificidades das crianças, envolvimento nos projetos pedagógicos, ações coletivas, dentre tantas outras.

Todavia, é na dimensão referente ao NAP: *Relações Sociais e Culturais* que aparecem orientações acerca da participação política das famílias, no que tange à organização de tempos e espaços que proporcionem momentos de debate, avaliação e negociação a partir de diferentes pontos de vista. Contudo, é importante ressaltar, mesmo que já informado anteriormente, que esse núcleo atravessa as demais dimensões que compõem o currículo por ora apresentado e que, com isso, todas as práticas desenvolvidas na relação com as crianças devem considerá-lo.

d) Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis: recontextualização curricular.

Com o objetivo de responder à Resolução CNE/CP nº2 de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - a qual assevera em seu art. 5º, que a BNCC é referencial nacional para os sistemas de ensino e para os municípios que o compõem, para construir ou revisar seus currículos - o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil - NUFPAEI, vinculado à Diretoria de Educação Infantil - DEI, estruturou um intenso processo formativo de estudos, análises, reflexões, no período de 2018 e 2019. Com a representação de professoras, supervisoras, diretoras e assessoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), as profissionais da Educação Infantil, envolvidas no processo formativo, elaboraram esta recontextualização curricular, a partir do cotejamento entre os documentos curriculares da RMEF e da BNCC e concluíram que os documentos elaborados pela Rede contemplam e alargam as indicações do documento nacional, na perspectiva que ampliam, diversificam e complexificam as experiências educativas.

O texto apresenta uma análise comparativa, entre os diferentes Campos de Experiências e os Núcleos de Ação Pedagógica, bem como um quadro que ilustra alguns objetivos de aprendizagem das crianças definidos na BNCC (2017) e os indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas a serem vivenciadas pelas crianças definidos nos documentos curriculares da RMEF.

No que se refere ao cotejamento de concepções contidos na BNCC e nos documentos curriculares da Rede, foram selecionadas as seguintes: Educação Infantil e Cuidar-Educar; Concepção de Criança; Experiência; Relações com as famílias; Brincadeiras e Interações; Intencionalidade Educativo-Pedagógica; Observação, Registro, Planejamento e Avaliação e a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Apresentaremos aqui a análise realizada no que se refere às concepções acerca das relações com as famílias.

O documento reitera que na BNCC (2017) encontramos referência à importância da proposta pedagógica considerar os conhecimentos da criança construídos no ambiente familiar ou na comunidade a qual faz parte, considerando a necessidade do compartilhamento de responsabilidades entre a unidade educativa e as famílias:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL 2017, p. 34-35, *apud* FLORIANÓPOLIS, 2021, p. 26).

Da mesma forma, o texto em tela assevera que encontramos nos documentos curriculares da RMEF um detalhamento referente às relações com as famílias como elemento constituinte da docência e das especificidades da Educação Infantil, o que também já explicitamos na contextualização dos documentos realizada nos itens anteriores deste capítulo.

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas do Município de Florianópolis (2010) afirmam a importância da participação das famílias na elaboração do projeto educacional-pedagógico, respeitando as características do contexto que se insere, as famílias e consequentemente as crianças, e as bases culturais que as constituem como tal. [...] E, as Orientações Curriculares (2012/2022), por sua vez, apresentam a importância de reconhecer e respeitar as diferentes origens e organizações familiares, o que implica considerar os diferentes modelos de famílias existentes, superar os preconceitos, conhecer as famílias das crianças com as quais trabalhamos e estabelecer uma relação de parceria. (FLORIANÓPOLIS, 2021, p. 26)

Tanto a BNCC como os documentos curriculares da RMEF, asseveram que a relação com as famílias na Educação Infantil precisa legitimar o princípio da complementaridade da educação em relação à ação das famílias e da comunidade presente na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Por fim, a recontextualização curricular reafirma que essas duas instâncias, que possuem funções singulares, precisam dialogar para que as crianças tenham assegurada uma educação que amplie e potencialize as formas de ser e estar no mundo. (Florianópolis, 2021, p. 28)

Destacamos que os documentos da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, aqui contextualizados, foram elaborados a partir de muito estudo e formação, de forma coletiva, entrelaçando referenciais teóricos, legislações e relatos de experiências. Em todos os textos, de diferentes formas, a participação das famílias é referendada, sendo que no Currículo, por se tratar de um documento mais orientador da prática pedagógica, com exemplos práticos que concernem o cotidiano das unidades educativas, essas orientações aparecem de forma mais sistematizada. Todavia, ainda temos um longo caminho para que tais orientações sejam percebidas na prática pedagógica das unidades educativas no que se refere às possibilidades de participação das famílias, ações estas que devem ultrapassar uma participação que se dá apenas no “estar presente” ou “ser parte”, mas que possibilite o “tomar parte”, a troca de opiniões e a negociação de diferentes pontos de vista.

Atrevo-me a encerrar a contextualização desses documentos com uma questão: Se a documentação curricular da RMEF indica que são necessárias ações para além das que convidam as famílias a estarem apenas presentes, mas espaços de discussão como “[...] reuniões para ouvir as opiniões e anseios dos familiares” (FLORIANÓPOLIS, 2015 p.43), “[...] encontros para avaliação contínua do processo vivido pelas crianças na instituição” (Ibidem, p. 40), bem como que “[...] as profissionais devem estar atentas às contribuições que elas [as famílias] possam dar a partir de seus saberes.” (Ibidem, p. 58), quais os limites ainda encontrados para que sejam criadas possibilidades de participação?

e) Outras publicações

Além dos documentos anteriormente publicados pela RMEF, elaborados em diferentes momentos históricos, compõem também o acervo (publicados a partir de 2010), as “Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica” (2015), a “Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Básica” (2016) e a “Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2016). Todavia, não detalharemos esses documentos, considerando que os aspectos referentes à Educação Infantil, no que tange à participação das famílias, estão em consonância – e se repetem - com a tríade de documentos específicos e orientadores dessa etapa da Educação Básica, já aqui apresentados.

Destarte, destacamos um ponto importante referente à ERER, ainda não mencionado nos demais documentos, que enfatiza que “[...] as discussões de enfrentamento à exclusão e os preconceitos podem ser formativos também para além dos espaços da unidade educativa, especialmente entre os estudantes e as suas famílias”. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 22)

O documento menciona ainda que, a partir de relatos apresentados nos encontros para debater sobre a Matriz ERER nos grupos da Educação Infantil, “[...] as famílias das crianças não brancas encontram dificuldades para apontar seu pertencimento étnico, demonstrando que são acometidas pelos estigmas que o racismo, os estereótipos e as representações negativas impingem aos grupos de descendência afro-indígena”. (Ibidem, p. 40) Dessa maneira, no momento da matrícula, muitas famílias tendem a identificar seus filhos no grupo dos pardos, mesmo apresentando características e fenótipos de pretos. Na discussão, conforme relatado no documento, as professoras afirmam ainda que tais atitudes são repetidas pelas crianças, que apresentam negação sobre seus traços étnicos e resistência para identificar-se com brinquedos e literatura que lhes representam.

Demos ênfase aqui a esses aspectos, no sentido de reiterar, o que já nos apresentam os

documentos nacionais e municipais, quanto à necessidade de ações por parte das unidades educativas, como momentos de formação com profissionais e famílias, que considerem as especificidades e culturas diante da heterogeneidade de contextos familiares que compõem os espaços de educação.

No próximo capítulo apresentamos a avaliação institucional como uma das possibilidades de participação das famílias nos processos políticos e pedagógicos das unidades de Educação Infantil. Pressupomos ser esta uma das formas de acolher os diferentes posicionamentos, com uma escuta atenta, permeada por debates e negociação.

4 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM CAMINHO PARA A PARTICIPAÇÃO

Se, conforme vimos argumentando nos capítulos anteriores, a qualidade é fruto de uma consciência compartilhada, a partir da participação de todos os envolvidos e do debate entre pontos de vista, “[...] para buscar obtê-la é essencial a proposição de momentos reflexivos, nos quais, de maneira o mais consensual possível, não somente se verifique o que foi realizado, mas também se reflita sobre a própria ideia de qualidade.” (BONDIOLI, 2013, p. 35)

É a partir dessa afirmação que compreendemos então a avaliação institucional enquanto espaço de reflexão, na busca pela qualidade da oferta educativa na Educação Infantil. Espaço esse que deve contar com a participação dos diversos grupos de interesse¹⁷, dentre eles, as famílias.

Para o aprofundamento do que acima afirmamos, este capítulo está dividido em três seções, sendo que a primeira apresenta uma contextualização histórica dos processos de avaliação da Educação Básica, com foco no lugar que ocupa a Educação Infantil nessa discussão. Na segunda seção apresentamos a avaliação enquanto espaço de participação e na terceira, um panorama dos processos de autoavaliação vivenciados no município de Florianópolis.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NO CENÁRIO NACIONAL

Conforme já apresentado no segundo capítulo deste estudo, o Brasil conta com um marco legal que assegura às crianças o direito à Educação Infantil. Todavia, para que esse direito se efetive com qualidade, se faz necessário o monitoramento e a avaliação da qualidade da oferta desse serviço.

Desde o início da década de 1990, vem se intensificando a implantação de um complexo sistema de “medida-avaliação-informação” (FREITAS, 2009) da Educação Básica, por iniciativa do governo federal, que se apresenta com o propósito de promover a qualidade da educação. No entanto, as proposições quanto ao escopo a ser assumido na condução da avaliação da Educação Infantil revelam controvérsias, que expressam visões divergentes em relação aos caminhos a serem trilhados na avaliação dessa etapa da Educação Básica. (SOUZA, 2018, p.66)

¹⁷ Entendemos por grupos de interesse todos os atores envolvidos na garantia da qualidade ofertada no atendimento às crianças da Educação Infantil.

No marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394 (BRASIL, 1996) fixou como incumbência da União a avaliação da Educação no conjunto da federação. Destarte, no art. 9º prevê, que seja assegurado “[...] processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Criado por meio da Portaria número 1.795/94, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁸ era composto, desde 2005, pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de caráter amostral, e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES - denominada Prova Brasil), de base censitária, que avaliam, a cada dois anos, alunos regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas. Destarte, para avaliação de alunos que concluíram o ensino médio, em 1998, foi criado pelo governo federal o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que posteriormente, em 2019, passou a ser utilizado como modalidade de acesso ao ensino superior. Em 2007, com o objetivo de aferir a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita correspondentes à alfabetização inicial pelas crianças de 7 e 8 anos, é disponibilizada às redes de ensino a Provinha Brasil. (BRASIL, 2012)¹⁹

Em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com o intuito de monitorar o desempenho das escolas a partir dos resultados da análise da Prova Brasil combinados às taxas de aprovação de cada escola. Tais procedimentos geram dados para as políticas públicas, todavia, se faz necessário iniciativas que abarquem a avaliação de insumos, processos e produtos, não focando apenas na avaliação e desempenho dos alunos.

Embora voltadas para a Educação Básica, tais iniciativas não contemplam a Educação Infantil. Para Rosemberg (2013), até bem pouco tempo a Educação Infantil esteve fora dessa discussão e percorreu um caminho divergente, buscando adotar procedimentos mais participativos, com maior ênfase na colaboração do que na competição.

Sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef, em 2009 é publicado o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” que buscou traduzir e detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL/2006) em

¹⁸ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem início nos anos finais da década de 1980 e foi formalmente instituído em 1994, por meio da Portaria nº 1.795, do Ministro da Educação e do Desporto

¹⁹ Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

indicadores operacionais, separados em diferentes dimensões. Esses indicadores constituem uma proposta de autoavaliação dos estabelecimentos educacionais, onde sugere critérios para análise do trabalho realizado em creches e pré-escolas, tendo como objetivo auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade e encontrar seu caminho na direção de práticas educativas, que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p. 12). No ano de 2011, o MEC, o Unicef, a Undime, a Ação Educativa e o Instituto Avisa Lá coordenaram o monitoramento do uso dos Indicadores com o objetivo de identificar tendências que subsidiem o MEC no aprimoramento do instrumento e na articulação do mesmo com a formulação de uma Política de Avaliação da Educação Infantil.

De forma concomitante a esse processo, em 2010, o Ministério da Educação (MEC), com apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e parceria da Fundação Carlos Chagas, desenvolveu uma experiência avaliativa intitulada “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa”. Um dos objetivos da pesquisa foi avaliar a qualidade de 150 instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina, por meio da observação dos ambientes de creches e pré-escolas, utilizando as escalas americanas *ITERS-R* e *ECERS-R* (CAMPOS *et al*, 2011).

A partir da necessidade de subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade, a Secretaria de Educação Básica - SEB - do Ministério da Educação - MEC - instituiu, pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011, o Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil. Esse GT propõe então uma sistemática de avaliação da educação infantil, enquanto processo, por meio de subsídios que apoiem o seu contínuo aprimoramento.

Para tanto, esse documento, intitulado como “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (2012), define que a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a educação infantil, possibilitando uma avaliação democrática. (BRASIL, 2012)²⁰ Da mesma forma, propõe diretrizes onde considera que a avaliação:

²⁰ Ibid., 2012

- seja coerente com as finalidades e características da Educação Infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por Redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação;
- pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional. (BRASIL, 2012, p. 18-19).

Destaca ainda que o campo da avaliação educacional atinge várias perspectivas cujos objetivos se diferenciam entre si e apresenta distinções entre “avaliação *na* educação infantil” e “avaliação *da* educação infantil”, considerando que:

- A avaliação na educação infantil é focada nas crianças, enquanto sujeitos e coautoras do seu desenvolvimento. É realizada pelas professoras, baseada principalmente na observação atenta das professoras, respeitando as infâncias, os processos vivenciados, espaços e tempos. Como previsto no art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.394/96), na Seção II, da Educação Infantil, “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Portanto, tem como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB número 05/2009) explicitam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança (BRASIL, 2012).
- Por outro lado, a avaliação da educação infantil nos permite olhar para o contexto, visando responder o quanto ele atende a sua finalidade, objetivo e diretrizes. É realizada por diferentes profissionais do sistema de ensino, bem como famílias e comunidade e deve estar voltada para as instituições, os programas e as políticas. Destarte, a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a educação infantil, possibilitando

uma avaliação democrática (BRASIL, 2012).

A operacionalização da proposta do GT ficou a cargo do INEP, autarquia do governo federal que assume, entre outras atribuições, a elaboração e aplicação das avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse sentido, o referido Instituto, em 2014 e 2015 define alguns encaminhamentos referentes à elaboração de indicadores, procedimentos metodológicos e ferramentas para o monitoramento de políticas referentes à aplicação da ANEI.

Por conseguinte, dando continuidade à operacionalização da proposta do GT, em 2016, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 369, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB - em substituição ao SAEB. Além das mudanças referentes às avaliações existentes para o Ensino Fundamental e Médio, a referida Portaria estabeleceu a criação da Avaliação Nacional da Educação Infantil -ANEI - conforme descrito em seu Artigo 8º:

Ficam definidos, no âmbito do SINAEB: a) a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil.

Essa normatização se manteve vigente apenas por três meses, quando foi revogada pela Portaria n.º 981 (BRASIL, 2016b), com a justificativa de que tais processos deveriam aguardar a publicação da Base Nacional Comum Curricular. Posteriormente, o decreto nº 9.432 (BRASIL, 2018), regulamentou a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica e em seu Art. 5º incluiu a Educação Infantil como integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sem, contudo, explicitar como será desenvolvido. Concordamos com Rosenberg (2013) ao afirmar que:

Se a agenda da política de avaliação na/da educação infantil pode se aproximar da agenda de política de avaliação da educação básica, não pode, entretanto, ser idêntica a ela. Neste campo de ação política, de práticas sociais e de conhecimentos lidamos, então, com várias particularidades que geram questões que podem ou não ser incluídas na política de avaliação da educação básica como um todo. Ou, dito de outro modo, ao integrar a educação infantil, a política (ou sistema) de avaliação da educação básica deve adequar-se a especificidades dessa etapa da educação, bem como das crianças às quais se destina. (ROSENBERG, 2013, p.53)

Da mesma forma nos assevera Sousa (2014, p. 72):

Se por um lado é possível afirmar que se tem hoje o reconhecimento da necessidade de institucionalização da avaliação da Educação Infantil no sentido de induzir a melhoria de qualidade desta etapa de ensino, por outro lado, não se tem acordo quanto aos caminhos a trilhar na avaliação e sobre as dimensões e critérios a serem considerados para aferir sua qualidade. Diferentes orientações que vêm sendo apresentadas apontam para visões divergentes quanto à própria concepção de qualidade da Educação Infantil a ser assumida como referência para avaliação.

Concomitante a esses processos, em 2014, o Plano Nacional de Educação que define os rumos da educação brasileira de 2014 a 2024, estabelecido por meio da Lei nº 13.005, prevê a implantação da avaliação da Educação Infantil, “[...] a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.” (BRASIL 2014)²¹

Em 2015, o MEC, em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a *Università degli Studi di Pavia* (UNIPV /Itália), desenvolveu o projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”. Este teve como metodologia avaliar a pertinência dos documentos de avaliação italianos *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* (ISQUEN) – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche – e *Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia* (AVSI) – Autoavaliação da Pré-escola para o contexto brasileiro. Tal projeto fomentou indicadores de avaliação de contexto para subsidiar a elaboração de políticas públicas de avaliação no Brasil. As pesquisadoras argumentaram que essa abordagem de avaliação que explicita a qualidade dos processos educativos pode representar uma referência, também em um contexto cultural diferente do italiano, tendo como base as experiências precursoras de Pavia (Itália) (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015).

Decorrente desse projeto, o MEC publicou um documento “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da Avaliação de Contexto”, e assevera que “[...] a temática da avaliação assume contemporaneamente tensões de ideias, práticas e políticas sobre e para a avaliação em educação e Educação Infantil” (BRASIL, 2015).

Destarte, com o objetivo de propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação e

²¹ Lei 13.005/ 2014, Meta 1, item 1.6

definir cursos de formação para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Ministério da Educação publicou a Portaria 203/18 onde o Art. 1º ressalta “Instituir a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico especializada em questionários para aferir a qualidade da educação básica” (BRASIL, 2018). Seriam aplicados questionários a dirigentes, diretores e professores para aferir a qualidade da oferta das creches e pré-escolas brasileiras no que diz respeito à infraestrutura, gestão e pessoal.

Em março de 2019, o MEC publicou a Portaria nº 271, que normatiza as diretrizes do SAEB (BRASIL, 2019). Diferentemente das demais etapas da Educação Básica, a Portaria estabelece que a avaliação da Educação Infantil seja realizada em caráter de estudo-piloto para uma amostra de creches e pré-escolas públicas, cruzando dados com Censo Escolar para gerar os resultados necessários. Em seguida, a Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, instituiu normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. A publicação incluiu a Educação Infantil e estabeleceu que o Saeb “[...] será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais” (BRASIL, 2020).

Por fim, o MEC instituiu a Portaria nº 10 de 08 de janeiro de 2021 que estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, onde reitera que a Educação Infantil será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva.

Destacamos que em seus 30 anos de existência, o Saeb vem sendo submetido a mudanças, entre elas: a alteração na nomenclatura, que foi unificada para Saeb, não sendo mais utilizadas as denominações de Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil); por ora contempla toda a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio; sua aplicação dar-se-á em anos ímpares, com divulgação dos resultados em anos pares (INEP/MEC, 2020).

Em 2021, foram aplicados questionários, por amostragem, aos diretores e professores da Educação Infantil, bem como aos gestores das Redes. Teve como objetivo aferir, com base nos parâmetros nacionais de qualidade, as condições de infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos e situação de acessibilidade, a partir das respostas aos instrumentos aplicados eletronicamente. (INEP/MEC/2022)

A partir das respostas dos questionários foi divulgado em setembro de 2022 uma edição

preliminar dos microdados do Saeb 2021 – Educação Infantil, contendo a base de dados desidentificada reunida por turma selecionada para compor a amostra; base de dados gerados por meio dos questionários aplicados aos secretários municipais; documentos técnicos explicativos.

A referida avaliação coletou informações sobre cinco eixos: *atendimento escolar, investimento, profissionais da educação, gestão e equidade*. No que tange ao eixo *gestão*, 84% dos Dirigentes Municipais de Educação responderam o questionário. Desses, 68,2% declararam possuir formação em nível de Especialização; 65,6% informaram que o município conta com currículo municipal para a Educação Infantil, sendo que 96,4% já foram atualizados em conformidade com a BNCC. 21,5% dos respondentes informaram que o município firma convênios e/ou parcerias com instituições para o atendimento de creche; 20,3% informaram que o município firma convênios e/ou parcerias com instituições para o atendimento de pré-escola.

Paralelamente a essa trajetória no que tange às discussões referentes à avaliação da Educação Infantil em nível nacional, as Redes de ensino vêm desenvolvendo seus percursos próprios, estudos e formações. Ressaltamos que as diferentes dimensões que compõem a avaliação, são importantes para a constituição de uma Educação Infantil de qualidade. Todavia, nas próximas seções, ao nos referirmos à avaliação da Educação Infantil, trazemos como foco a avaliação institucional enquanto espaço de participação.

Entendemos que as opções quanto aos encaminhamentos relativos à avaliação na/da Educação Infantil são retrato de uma dada perspectiva de qualidade - desde a escolha de seus instrumentos até a análise e divulgação dos dados. Porém, se faz necessário maior articulação entre as esferas federais e municipais - sendo esses os maiores provedores da Educação Infantil - que, apesar de exercerem papéis diferentes nesse processo, precisam dar conta de diversas políticas públicas.

Para aprofundar o debate, na próxima seção apresentamos algumas perspectivas de avaliação da Educação Infantil, que situam em primeiro plano a participação dos diferentes grupos de interesse na avaliação da qualidade.

4.2 A AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

Há uma polissemia de conceitos em torno da avaliação disponível nas mais variadas referências, todavia, cientes de que o estudo é permeado por escolhas teórico-metodológicas, esclarecemos, conforme já anunciado na introdução desta dissertação, que partimos da

perspectiva de participação referendada pelas pesquisadoras italianas da *Università Degli Studi di Pavia*. Tais produções nos auxiliam a pensar a avaliação a partir dos seguintes apontamentos:

[...] o caráter político e a não neutralidade do processo avaliativo, por considerar a natureza construída dos dados avaliativos e situada quanto ao objeto da avaliação; a perspectiva democrática e participativa da avaliação, por meio do debate e confronto de ideias entre os envolvidos e interessados na instituição educativa e da ação sinérgica a partir de acordos e consensos construídos; a concepção de avaliação como uma prática que permite à instituição educativa refletir sobre si, sobre sua identidade, verificando e consolidando consensos acerca de seu próprio projeto; a ênfase ao caráter formativo da avaliação de determinado contexto, o que potencializa a criação de percursos de melhorias, em detrimento do juízo final acerca dos resultados. (MORO, 2014, p. 122)

Contudo, para a implantação de um processo de avaliação, se fazem necessárias, escolhas, as quais delineiam o caminho a ser seguido, desde a definição dos instrumentos a serem utilizados, seus indicadores, critérios e padrões de referência, bem como os atores envolvidos e a metodologia de trabalho. Moro (2017), reitera que avaliar é um modo de repensar sobre, como e para que se faz, não apenas o aprendizado resultado da prática, mas principalmente a própria prática e os aspectos relacionados a ela, possibilitando a efetivação de práticas pedagógicas de qualidade.

Concordamos que a qualidade está diretamente atrelada aos processos de participação dos envolvidos e que, para tal, a avaliação participativa torna-se um caminho. Todavia, a avaliação nos aponta diferentes focos, que se complementam:

A avaliação na Educação Infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação da Educação Infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Essa é feita por um conjunto de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade etc. (BRASIL, 2011, p.13)

Em consonância com o exposto, o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (2012), nos apresenta três diferentes focos da

avaliação. O primeiro, a *avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento*, que tem como centralidade a criança, não deve se confundir com avaliação da educação infantil. Como previsto no art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.394/96), na Seção II, da Educação Infantil, “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Portanto, tem como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) explicitam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança.

Por outro lado, a *avaliação de políticas e de programas* de Educação Infantil, é de responsabilidade das Secretarias Municipais/Estaduais de Educação na formulação, implantação e avaliação da Política Municipal, sendo também uma demanda da esfera federal no que tange à responsabilidade do MEC quanto a avaliação da Educação Básica, onde se insere a Educação Infantil. A referida avaliação é condição inicial para alterar o quadro de precariedade que vem sendo evidenciado pelos diagnósticos disponíveis sobre esta primeira etapa, cabendo especial atenção para o modo como vem se dando o atendimento, não apenas em estabelecimentos públicos, como também em instituições conveniados com o Setor Público. (BRASIL, 2012)

Por fim, e propositalmente deixada por último, para maior detalhamento, considerando que é escopo deste estudo, a *avaliação institucional*, que, por ser centrada na Unidade Educativa, permite que os atores envolvidos possam olhar para o seu contexto e, a partir de instrumentos previamente definidos, expor seus pontos de vista e negociar a qualidade almejada para aquele espaço. Destacamos que nesse caso, conforme o modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner - já apresentado no capítulo 3 - a avaliação institucional, por ora, torna-se um microssistema que é diretamente afetado por outros microssistemas, bem como pelo mesossistema que seria a Secretaria Municipal de Educação e o macrossistema que poderíamos aqui considerar as ações do Ministério da Educação.

O mesmo documento, assevera que a avaliação institucional pode contemplar a autoavaliação e a avaliação externa. Entende-se por autoavaliação o conjunto de procedimentos avaliativos organizados por integrantes da instituição educativa, sejam eles os professores, outros profissionais, crianças e familiares, que realizam a avaliação do trabalho e das condições de sua produção. Já a avaliação externa ocorre quando se busca a avaliação da instituição educativa por meio do olhar de agentes públicos ou entidades da comunidade

escolar.

Portanto, a avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da instituição (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, expectativas e sugestões de toda a comunidade educativa, passando pelo registro e debate crítico das práticas, do ponto de vista de sua abrangência, intencionalidade e relevância. (BRASIL, 2012, p. 16)

Nessa perspectiva, a avaliação institucional torna-se um espaço de discussão da qualidade da Educação Infantil, assim como permite a prática democrática e ética, considerando que está diretamente atrelada à participação de todos os envolvidos nos processos políticos e pedagógicos que compõem o dia a dia de uma Unidade Educativa. Embora, na metodologia deste estudo tenhamos optado por uma análise a partir da autoavaliação, considerando ser nessa perspectiva que se dá a possibilidade de participação das famílias, consideramos de extrema relevância ancorarmos nossa discussão neste capítulo na avaliação institucional como um todo, compreendendo também a importância do avaliador externo enquanto mediador desse processo.

Dessa forma, “[...] o objeto de avaliação tem uma natureza local e situada. Trata-se de avaliar um contexto específico, caracterizado por uma história, por tradições e relações peculiares e captar seus traços distintivos, sua identidade peculiar” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015, p. 26). A avaliação institucional, na perspectiva de uma avaliação situada, que abarca a autoavaliação e a avaliação externa, é discutida a partir da perspectiva italiana, enquanto avaliação de contexto.

Com o objetivo de analisar o contexto da prática pedagógica numa instituição educativa, para compreender a baixa pontuação referente ao item *linguagem e raciocínio*, a partir do projeto intitulado “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa” - já mencionado na introdução -, Carmo (2018, p.74) aprofundou seus estudos no que se refere à avaliação a partir de um contexto.

Desse modo podemos considerar que a avaliação de contexto está interligada a todos os atores sociais, partícipes do processo de melhoria da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com e para as crianças, para além de diagnósticos de uma Rede ou de uma instituição. O processo de avaliar contextos exige uma forma de negociação entre os atores sociais ao dar voz e poder a todos aqueles que estão envolvidos para agirem de modo mais intencional e responsável. Assim, a avaliação de contexto oportuniza a tomada de consciência do cotidiano tornando explícito o que deve ser qualificado nas práticas educativas.

Da mesma forma, “[...] o contexto educativo nas suas articulações e complexidades torna-se objeto de reflexão com o objetivo de sistematizar hipóteses e projetos de melhorias” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 16). Reflexões essas tecidas a muitas mãos, dando espaço aos atores envolvidos no processo de olhar para o vivido e, de forma democrática, a partir do contexto, traçarem objetivos comuns para qualificar o atendimento às crianças pequenas.

Bondioli e Savio (2013, 2015) tomam como ponto de partida as ideias de Guba e Lincoln (1989/2011)²² e consideram a avaliação de contexto como de quarta geração. Os respectivos autores assinalam que esta - a avaliação de quarta geração - transpõe as gerações anteriormente existentes, centradas na mensuração, na descrição e no juízo de valor, para dar ênfase à negociação. Destacam ainda que, nesse modelo, a avaliação apresenta o resultado enquanto processo, a partir da construção e ponto de vista do avaliador e dos grupos de interesse. “Desse processo surgem uma ou mais construções, que são as realidades daquele caso” (ibidem, p. 14)

Tais construções estão diretamente relacionadas aos contextos aos quais elas se referem, considerando seus aspectos físicos, sociais, psicológicos e culturais. Para Guba e Lincoln (1989/2011), o contexto apresenta o entorno no qual as pessoas vivem e, essas mesmas pessoas, fazem parte do contexto uma das outras. Podemos assim dizer que, no mesmo sentido, os microsistemas apresentados por Bronfenbrenner, são sistemas que se relacionam e que, a partir do vivido em cada sistema, os contextos vão se alterando.

Destacamos que, a avaliação de quarta geração possui uma postura construtivista, que considera os fatores sociais e culturais no qual o contexto avaliado está inserido e que, a partir deste, geram construções compartilhadas, apresentando como elemento chave o diálogo e a negociação de pontos de vista. Nesse processo, o avaliador atua como mediador.

Guba e Lincoln (1989/2011), asseveram que os modelos anteriores - primeira, segunda e terceira geração - usam o paradigma científico para orientar seu trabalho metodológico, traçando uma crítica a essa extrema dependência em relação aos métodos da ciência. Consideram que tal método desconsidera o contexto, geram uma dependência em relação à mensuração quantitativa formal, apresentam dados como uma verdade absoluta e, por considerar que os dados apresentados são apenas fatos, libera o avaliador de qualquer responsabilidade.

²² Utilizamos como referência a obra traduzida para o português (2011)

Retomando a abordagem italiana, que muito tem contribuído para as discussões referentes à avaliação da educação infantil no contexto brasileiro, destacamos a avaliação como “promoção a partir do interno”. Apesar de inspirada na avaliação de quarta geração (GUBA; LINCOLN, 1989/2011), apresenta peculiaridades como os princípios da avaliação compartilhada e democrática, bem como “nasce de um *feedback* contínuo entre ação de campo e reflexão crítica das experiências efetuadas, com a intenção de padronizar o processo avaliativo e testar sua eficácia (BONDIOLI, SAVIO, 2009; SAVIO, 2011 *apud* BONDIOLI; SAVIO, 2015).

Dessa forma, a abordagem elaborada pelas pesquisadoras da Universidade de Pavia, assumiu características distintas. Conforme destacamos:

- Natureza situada do objeto de avaliação/ focalização no contexto: exige que o objeto da avaliação seja uma instituição educacional concreta, sendo esta um contexto caracterizado por uma história, tradições e relações distintas.
- Não neutralidade da avaliação, seu caráter político: nessa perspectiva o processo de avaliação leva em consideração os diferentes pontos de vista, de forma democrática, por meio de diálogo e negociação, para que, de alguma maneira, os indivíduos possam definir valores, objetivos e metas a serem alcançadas.
- Uma avaliação autorreflexiva e formativa: Trata-se de uma reflexão a partir dos fatos e das experiências, em um diálogo consigo mesmo, com o intuito de fazer emergir discussões referentes às práticas consolidadas. Dessa forma, faz da avaliação um espaço também de formação, a partir da troca de saberes e do debate, que se traduz em uma capacidade de agir de modo mais intencional e responsável.
- A avaliação como prática transformativa: Para além da função diagnóstica, a avaliação, a partir da participação, da negociação, do debate e da reflexão sobre a prática, deve produzir mudanças, uma “transformação para melhor”.

No que se refere à metodologia, essa abordagem apresenta alguns passos essenciais para a garantia das características mencionadas, que podem ser realizados em um ou mais momentos de trabalho e considerar as particularidades do contexto: *Primeiro passo* - é necessário que um dos indivíduos que compõem o grupo manifeste o interesse e, a partir disso, as partes envolvidas negociam quem fará parte ativamente do grupo de trabalho - que pode compreender desde os profissionais educadores, como as famílias, a comunidade e os responsáveis políticos pela instituição; *Segundo passo* - o grupo de trabalho negocia os objetivos pelos quais a avaliação é realizada e os aspectos a serem avaliados; *Terceiro passo* -

o grupo de trabalho define o instrumento a ser utilizado a partir de uma análise crítica (meta-avaliação); *Quarto passo* - realização da avaliação a partir do instrumento escolhido. Trata-se do único passo individual; *Quinto passo* - reflexão dos dados avaliados com atenção aos aspectos que emergem como “pontos fortes” e “pontos fracos”, bem como às eventuais diferenças de avaliação, para então negociar um perfil; *Sexto passo* - com base nas discussões dos dados avaliativos, o grupo negocia e toma decisões acerca de um projeto de melhorias; *Último passo* - avaliação do percurso avaliativo. (BONDIOLI; SAVIO, 2015). Ainda no que se refere a metodologia, para a realização dos passos aqui detalhados, as autoras defendem que a “avaliação a partir do interno”, exige a presença de um formador, que tem a função de “facilitar o desencadeamento dos processos de reflexão, debate e negociação, mas também do processo de avaliação verdadeiro e próprio, que exige o uso dos instrumentos nos quais é especialista”. (ibidem, p. 32)

Essa perspectiva faz do processo avaliativo, para além de orientar e projetar as ações da Unidade Educativa, um recurso para a formação dos envolvidos. Dessa maneira, corrobora com o que nos apresenta Bondioli (2013a) quando se refere à qualidade enquanto uma natureza formadora a partir da troca de saberes e pontos de vista que constituem aspectos da “transformação para melhor”.

Consideramos a avaliação institucional enquanto espaço de debate e de decisões, ao destacar a importância - não somente da formulação de metas para alterar o contexto - mas, do percurso dialógico e formativo vivenciado por todos os atores, a partir das discussões e reflexões sobre o que, para que e como fazer. Destarte, um processo que proporciona aos envolvidos o conhecimento sobre si, suas relações e a instituição, no sentido de ultrapassar as necessidades e desejos individuais, assumindo uma prática coletiva, negociada, que visa qualificar a Unidade Educativa, tendo como centralidade o cuidado e a educação das crianças.

Na mesma perspectiva, Freitas (2009) reitera o compromisso do coletivo da Unidade em tornar público o seu projeto, a partir das decisões de melhorias, de forma ética, no sentido de assumir uma responsabilidade para realizá-lo. Responsabilidade esta para com muitos atores: “[...] da escola para com seus estudantes, da escola para consigo mesma, da escola para com os gestores do sistema escolar e dos gestores do sistema para com a escola” (ibidem, p. 37)

Embora esse processo seja uma construção local, situada, não deve ser uma transferência de responsabilidades do órgão central ou das Secretarias de Educação para a Unidade Educativa. Freitas (2009) destaca que a avaliação institucional tem como referência o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa, o qual reflete o compromisso do coletivo,

todavia assevera que são também consideradas as políticas apresentadas pelos órgãos centrais - como uma “cesta de indicadores” - o que demanda do poder público as condições necessárias para que a “transformação para melhor” ocorra.

Transformação esta que deve ter como foco, tanto para o coletivo da Unidade como para o poder público, se o que realizamos junto com as crianças é significativo, ou seja, é formativo tanto para os professores, quanto para as crianças, como para as suas famílias.

Consideramos serem então, as crianças, profissionais e famílias, os envolvidos nesse processo, com o olhar de dentro da instituição. Alguns estudos recentes, de extrema relevância, como Carmo (2018), vêm se dedicando a compreender o papel dos profissionais diante da avaliação de contexto, a partir do olhar de dentro. Todavia, pouco ou quase nada se tem falado ou investigado sobre a participação de outros atores como as famílias e as crianças. Reiteramos que, neste estudo, temos como foco a participação das famílias nos processos políticos e pedagógicos da Unidade Educativa, por meio da avaliação institucional, sendo necessário ainda buscarmos pesquisas que possam discutir a participação infantil no que tange aos aspectos da avaliação da Educação Infantil enquanto espaço de debate e negociação para qualificar o atendimento às crianças de zero a seis anos.

Retomando o que nos apresenta o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (2012), que aponta duas etapas da avaliação institucional: autoavaliação e avaliação externa, destacamos que ao investigarmos a participação das famílias nesse processo, tivemos como premissa nos debruçar, no primeiro momento, em aspectos referentes à autoavaliação.

4.3 OS PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO VIVENCIADOS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), no que tange às especificidades da Educação Infantil, vem trilhando um caminho na elaboração dos documentos que são constituintes da prática pedagógica desenvolvida nas unidades educativas, dentre eles, um instrumento de avaliação de contexto. Todavia, alguns processos foram vivenciados até que as profissionais da Rede se mobilizassem para a elaboração de um instrumento de avaliação.

Até então, cada unidade educativa vem desenvolvendo seus processos avaliativos institucionais utilizando diversos instrumentos, sendo que algumas os elaboram a partir das discussões realizadas em reuniões pedagógicas e do Projeto Político Pedagógico. Outras utilizam documentos nacionais como os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”

(BRASIL, 2009), ou ainda, instrumentos elaborados por outras Redes, como os Indicadores da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016).

A Resolução 01/2019, do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, que fixa normas e diretrizes para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno das Unidades Educativas integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, assevera que os indicadores educacionais devem estar explicitados no PPP e considerar as diferentes etapas da Educação Básica, conforme descrito no Art. 5º, inciso V,

a) Nas Unidades Educativas de educação Infantil, devem ser considerados os critérios indicativos da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na unidade, a partir de instrumentos já elaborados e indicados pelo Ministério da Educação, ou a Unidade Educativa poderá construir seu próprio instrumento, desde que em observância à legislação educacional vigente e às diretrizes pedagógicas do sistema de ensino.

A partir da referida Resolução, a Diretoria de Educação infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME), encaminha orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa, bem como emite parecer a partir da análise deste, pela assessora pedagógica que acompanha a região²³. Para os anos de 2021 e 2022, no que tange aos aspectos referentes aos indicadores educacionais, estão traçadas as seguintes orientações:

IV- Indicadores Educacionais: ao considerarmos que este item diz respeito aos critérios que indicam a qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, é importante ressaltar os seguintes aspectos:

4.1 – A unidade opta por utilizar instrumentos já elaborados como os Critérios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC, 2009) ou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009), ou ainda, construiu seu próprio instrumento? Se a unidade optou por construir seu próprio instrumento, citar quais critérios elencou para definição de qualidade e incluí-lo aqui. Justificar a escolha do instrumento utilizado, conteúdo e metodologia.

Já no instrumento de análise, utilizado para acompanhamento do PPP da Unidade Educativa por parte da Diretoria de Educação Infantil e para emissão de parecer, exigido pela Resolução 01/2019, do Conselho Municipal de Educação, o item *indicadores educacionais* apresenta alguns questionamentos para que a Unidade possa direcionar suas ações. Quais sejam: a unidade opta por utilizar instrumentos já elaborados como os Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC, 2009) ou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009), ou ainda, construiu seu próprio instrumento? Qual critério de escolha foi utilizado? Se os critérios foram definidos pelas e pelos

²³ As unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis estão distribuídas em cinco regiões e cada qual é assessorada por duas assessoras pedagógicas.

profissionais, levaram em consideração as concepções do grupo ou dos documentos que norteiam a rede? Se a escolha for os documentos do MEC, como chegaram a essa opção? Qual foi o caminho percorrido até chegar à escolha final? Qual percurso metodológico foi desenvolvido no processo de avaliação?

Nesse sentido, as orientações para a avaliação institucional nas unidades educativas da RMEF, vêm sendo previstas de acordo com as resoluções do Conselho Municipal de Educação, como o destaque realizado acima do que está em vigência no momento, bem como a partir do planejamento das equipes que passam pela Diretoria de Educação Infantil. Consideramos importante ressaltar que, em 2009, a equipe que estava na gestão (2008-2011) dessa mesma Diretoria teve como uma de suas metas a utilização dos Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009) em um projeto piloto envolvendo três unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O objetivo foi testar os Indicadores de Qualidade no contexto das unidades de Educação Infantil da Rede, para então fomentar a sua utilização em todas as unidades.²⁴ Logo, a partir da avaliação do projeto piloto, se iniciou, por meio do assessoramento pedagógico, orientações às unidades educativas para que pudessem discutir seus indicadores de qualidade, nos seus contextos, e então elaborar uma proposta de avaliação institucional com o grupo de profissionais ou utilizar o documento publicado pelo MEC. Sobre essa experiência, tivemos acesso apenas aos planejamentos da DEI que citam essas ações, todavia, não foram encontrados registros dos dados gerados no referido projeto piloto.

Para 2010 a equipe da Diretoria de Educação Infantil apresentou como uma das metas do seu planejamento “1.2 - Elaborar os parâmetros de Qualidade para o Município”. Meta esta que não foi cumprida, considerando que dentre elas estava também a elaboração das Orientações Curriculares Municipais e todos os esforços voltaram-se para isso.

Ainda em 2009, conforme anunciado anteriormente, o município participou de uma experiência avaliativa, desenvolvida em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o MEC, para a qual foi utilizado como instrumento o modelo norte-americano, composto pelas escalas *Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)* – Escala de Avaliação do Ambiente Infantil – e *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)* – Escala de Avaliação do Ambiente na Primeira Infância –, ambas na versão revisada. Dessa experiência, participaram 150 unidades educativas distribuídas em seis capitais, localizadas nas cinco regiões geográficas do país.

O município de Florianópolis foi considerado como referência na qualidade da

²⁴ Dado retirado do Plano de trabalho da Diretoria de Educação Infantil, referente aos anos de 2009 e 2010

educação infantil, todavia,

Os dados colhidos sobre as políticas municipais evidenciaram caminhos muito diferentes na organização de suas redes de educação infantil. [...] Tal realidade torna bastante complexa uma comparação entre os resultados das medidas de qualidade entre instituições públicas, particulares e conveniadas, como previa uma das hipóteses do estudo. Foram constatadas pequenas diferenças em alguns aspectos, porém, devido à grande heterogeneidade de condições observadas em cada um desses segmentos, qualquer generalização, com base na amostra definida para esta pesquisa, se torna arriscada. (CAMPOS, *et al*, 2011, p. 15)

A referida pesquisa trata de uma avaliação externa que, resguardada sua importância para o monitoramento da qualidade da educação infantil, no sentido de investigar, de forma sistemática, as condições das instituições e dos ambientes em que as crianças são atendidas, não se refere a um processo de autoavaliação, foco deste estudo. Todavia, registramos aqui esse processo vivenciado pela Rede, considerando que, a partir dessa experiência, a RMEF amplia suas discussões acerca da avaliação da educação infantil ofertada no município.

Após a entrega dos relatórios elaborados pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2010 - atribuindo a Florianópolis o conceito de “capital com a melhor qualidade no atendimento à Educação Infantil” -, com o objetivo de expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, inicia-se uma negociação entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Foi concedido então, pelo BID, um financiamento que apresentou como prerrogativa a obrigatoriedade de avaliar externamente a oferta educativa da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, de modo a aplicar uma avaliação censitária em 2015, com o objetivo de ter um panorama da RMEF antes da aplicação do empréstimo do BID e outra em 2019, com o intuito de comparar e monitorar a qualidade ofertada a partir do investimento. Para a aplicação das avaliações e a elaboração de um sistema de monitoramento da avaliação da educação infantil do município, foi contratada a Fundação Carlos Chagas, firmando então uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação, Banco Interamericano e Fundação Carlos Chagas, com o projeto intitulado “*Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil*”.

Optou-se novamente pelo uso das escalas americanas, todavia, o instrumento não foi utilizado na íntegra, considerando que a subescala VII (pais e equipe) foi suprimido, excluindo a participação da comunidade educativa. A referida subescala refere-se a presença de espaços e equipamentos para os adultos (famílias e profissionais) e atendimento de suas necessidades, compreendendo quatro itens: necessidades pessoais do adulto; oportunidades para crescimento profissional; área de encontro de adultos; medidas para envolvimento das famílias.

Por fim, por diversos atropelos no que tange à execução do projeto, especialmente, no que se refere ao atraso nos prazos, causados pela morosidade de alguns processos e pela pandemia da COVID-2019, a segunda etapa da avaliação não foi realizada, bem como o sistema de monitoramento da Educação Infantil não foi concluído e entregue. Nesse sentido, por impossibilidade jurídica de continuação, o projeto foi interrompido em novembro de 2021.

Outra experiência vivenciada pelo município de Florianópolis refere-se ao projeto *Formação em Rede na Educação Infantil: Avaliação de Contexto* (BRASIL, 2015), que teve como objetivo discutir a potencialidade dos instrumentos italianos *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* (ISQUEN) – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche – e *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia* (AVSI) – Autoavaliação da Pré-escola – e os impactos teórico-metodológicos de uma avaliação de natureza reflexiva e participante, característico da proposta italiana para avaliação de contexto (SOUZA *et al.*, 2017).

Desenvolvido entre 2013 e 2015, coordenado pelas pesquisadoras Catarina Moro, Gisele Souza e Ângela Coutinho, ambas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com a consultoria das professoras italianas Anna Bondioli e Donatella Savio, da *Università degli Studi di Pavia*, na Itália, contou com o apoio de pesquisadoras de universidades de quatro capitais brasileiras (Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado de Santa Catarina e a Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Florianópolis foi uma das quatro capitais pesquisadas, tendo como pesquisadoras e articuladoras as professoras Dra Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e Dra Julice Dias. Na oportunidade, a RMEF elegeu a Unidade Educativa para participar do processo, a partir dos critérios definidos pela metodologia da pesquisa. Quais sejam: fazer parte da Rede pública municipal; atender a faixa etária de 0 a 6 anos de idade; ter, no mínimo, 80% das crianças atendidas em período integral (entre 8 e 12 horas diárias); apresentar porte médio de atendimento entre 90 a 120 crianças; a dependência física atender exclusivamente a educação infantil, podendo ter ou não espaços externos; ter pelo menos um profissional responsável pela coordenação pedagógica; os profissionais das turmas terem a formação mínima exigida (ensino médio e/ou superior) e com vínculo empregatício com o município (MORO, SOUZA, COUTINHO, 2015, p. 56-57). Salientamos que a Unidade Educativa escolhida, nesta oportunidade, é a mesma que está sendo pesquisada no presente estudo.

No que tange ao número de profissionais participantes, das 17 profissionais presentes na plenária inicial, 10 ficaram responsáveis pela análise do instrumento ISQUEN e 5 pelo instrumento AVSI. A diretora e supervisora da instituição também receberam os instrumentos, mas não participaram das demais reuniões, conforme orientação da coordenação geral da

pesquisa. Posteriormente outras profissionais que não estavam na plenária inicial integraram o grupo de trabalho, totalizando 25 profissionais (ABREU e DIAS, 2015, p. 187).

Ressaltamos que a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas sendo que a primeira teve por objetivo que as professoras analisassem o instrumento de avaliação com foco na pertinência do instrumento para aquele contexto. Na segunda etapa foram realizadas observações em seis grupo de crianças para uso dos instrumentos, com o mesmo objetivo de analisar o instrumento e não o trabalho das professoras, todavia se fez necessário o uso da pontuação, enquanto processo avaliativo, todavia as pontuações não foram divulgadas. Coube às professoras - pesquisadoras internas-, a tarefa de apropriar-se do instrumento e fazer a observação e pontuação no seu grupo de atuação, para posterior debate com o cotejamento junto à pontuação dada pelas pesquisadoras externas, a partir das suas observações.

Dentre as funções dos pesquisadores externos está a de ser o formador/facilitador nas etapas da meta-avaliação e de restituição dos dados. A utilização desta dupla identificação é decorrente do que implica estar neste lugar, que é ajudar os participantes a reconstruir uma imagem compartilhada da realidade na qual atuam, que consista em prospectar o futuro pensando/tendo consciência sobre *por que se faz e como se faz e como se poderia fazer melhor*. (MORO, SOUZA, COUTINHO, 2015, p. 62)

Nesse processo, foram muitos os questionamentos das professoras e as mediações e formações realizadas pelas pesquisadoras externas/formadoras/facilitadoras, nas diferentes etapas. Todavia, destacamos aqui as discussões que surgiram, a partir da análise do instrumento, no que se refere à relação com às famílias, objeto deste estudo.

Abreu e Dias (2015, p. 193) destacam que “[...] as profissionais criticavam a falta de comprometimento das famílias em relação à educação de seus filhos, alegando que grande parte teria uma concepção assistencialista da Educação Infantil”. Segundo as autoras, os itens dos instrumentos que se referiam às famílias geravam falas e posicionamentos que “[...] reforçavam a falta de parceria entre a instituição e as famílias das crianças”. Ainda nesse sentido “[...] as professoras responsabilizam a família por possíveis descasos frente à educação de seus filhos, mas, por outro lado, informavam que um trabalho de aproximação se faz necessário, em Florianópolis”. (*ibidem*, p. 193)

Segundo as mesmas autoras, na pesquisa “[...] identificou-se a necessidade de promover mais estudos focados na relação creche-família e em torno da inovação pedagógica, ambas as questões reiteradas ao longo dos encontros”, e asseveram que “[...] são temáticas recorrentes no âmbito da formação de professores e na prática pedagógica nas instituições, as quais requerem mais atenção da política nacional e local”. (ABREU E DIAS, 2015, p. 205)

Essas duas pesquisas, bem como os intensos debates em torno da avaliação da educação infantil, foram fundamentais para que a RMEF, que já tem uma trajetória de elaboração de diretrizes e orientações curriculares de forma participativa, com a contribuição de profissionais da Rede, começasse, em 2018, a pensar seus processos de avaliação da educação infantil,

Foi então, a partir da pesquisa de Carmo (2018), por meio da formação continuada, que a RMEF constituiu um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de elaborar um instrumento de avaliação de contexto considerando sua identidade, bem como seus documentos orientadores.

O GT foi formado por representação de profissionais das cinco regiões que compõem geograficamente o município, sendo duas profissionais docentes, duas supervisoras e duas diretoras de cada região, com a contribuição de assessoras da Diretoria de Educação Infantil (DEI) e do Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento da mesma diretoria (NUFPAEI), com a consultoria da professora Dra Catarina Moro e Dra Ângela Scalabrin Coutinho, ambas da Universidade Federal do Paraná. Em 2022, após algumas alterações no que se refere às equipes que compõem a DEI e, conseqüentemente, o NUFPAEI, o GT passou por modificações no que tange as representatividades por região, todavia, se manteve com a maior parte do grupo que está desde o início do processo e passa a ter como consultora a professora Dra Julice Dias, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Inicialmente o GT participou de encontros relacionados a estudos teóricos e conceituais sobre avaliação da Educação Infantil; Qualidade e Participação; Avaliação de Contexto; Indicadores de Qualidade; Dimensões e análises dos documentos curriculares da Educação Infantil da RME de Florianópolis e de alguns instrumentos de avaliação nacionais e internacionais. Foram constituintes do percurso formativo desses profissionais a participação em dois seminários, organizados pelo NUFPAEI/DEI sendo o primeiro realizado em setembro de 2018, com o objetivo de debater sobre as concepções acerca da avaliação da e na Educação Infantil a partir de perspectivas teóricas e metodológicas, bem como aprofundar a abordagem sobre avaliação de contexto, marcando o início do compartilhamento com representantes das unidades educativas sobre o processo de constituição do instrumento de Avaliação da qualidade e o percurso vivenciado pelo GT.²⁵

Participaram do seminário representantes de todas as unidades educativas da RMEF, que tinham como responsabilidade divulgar e informar sobre a elaboração do documento aos demais profissionais dos seus locais de trabalho. Com o mesmo objetivo foram organizados

²⁵ Informativo realizado pelo NUFPAEI referente à Contextualização da Avaliação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

encontros regionais, com diretoras e supervisoras, para que as informações acerca da elaboração do instrumento e das ações do GT fossem de conhecimento de todas as profissionais da Rede, se configurando um processo formativo e participativo.

Já o segundo seminário “Avaliação de Contexto na Educação Infantil”, ocorrido em novembro de 2019, teve por objetivo aprofundar a perspectiva teórica e metodológica da avaliação de contexto na educação infantil da RME de Florianópolis; compartilhar o percurso de elaboração do instrumento de modo a relacionar sua abordagem contextual e formativa, dialogando com os documentos orientadores publicados na referida Rede e; conhecer e dialogar com os processos avaliativos da avaliação de contexto na educação infantil desenvolvidos na Região de Romagna na Itália coordenado por Antônio Gariboldi. Neste seminário foi apresentado a escolha metodológica do instrumento e as principais dimensões que compõem a constituição do instrumento avaliativo que está sendo elaborado a partir do cotejamento dos documentos norteadores da proposta pedagógica da educação infantil da RME de Florianópolis.²⁶

O instrumento completo é composto por quatro dimensões, que são: I - Relações Educativo-pedagógicas; II - Estratégias da ação pedagógica; III - Gestão; IV - Aportes Fundamentais. No final de 2022 o instrumento foi utilizado para testagem, como estudo piloto, em cinco unidades educativas - sendo uma de cada região e distribuídas entre os critérios definidos pelo GT: quantidade de agrupamentos atendidos, classe econômica da comunidade atendida, faixas etárias das crianças e estrutura física. Para tal, foram designadas para a Secretaria Municipal de Educação cinco professoras que desempenharam a função de avaliadoras externas.

A partir do estudo piloto e das análises realizadas pelas consultoras especialistas sobre o instrumento, alguns encaminhamentos foram dados para 2023, dentre eles: a revisão da escala utilizada para pontuação dos critérios observados, bem como alguns conceitos que perpassam o documento como um todo.

A partir da revisão, tem-se como propósito a organização de mais um Seminário com participação de representantes das unidades educativas, com o intuito de mais uma vez divulgar o processo vivido até o momento e anunciar para a RMEF as próximas etapas para a implantação do instrumento. Perspectiva-se aplicar o instrumento em 30% da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no segundo semestre de 2023, ficando para 2024 as demais

²⁶ *ibidem*

unidades, a fim de garantir que todas as instituições de educação infantil da Rede passem por esse processo até o final da atual gestão municipal.

Será esse um importante passo para a RMEF no que tange às discussões referentes à avaliação da e na Educação Infantil, bem como na busca por qualificar o atendimento das crianças dessa faixa etária.

Delineadas então a ancoragem conceitual e metodológica da pesquisa, bem como nossa perspectiva analítica acerca dos documentos oficiais estudados, no capítulo seguinte apresentamos o contexto de nossa investigação.

5 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: ENTRELAÇANDO OS DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO E OS PONTOS DE VISTA DAS FAMÍLIAS

O presente capítulo apresenta uma análise mais alargada no que tange à participação das famílias a partir da documentação da Unidade Educativa, seja o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Gestão e as avaliações institucionais, bem como das reflexões e dados gerados nos encontros realizados com as famílias no grupo focal.

5.1 OS DOCUMENTOS DA UNIDADE EDUCATIVA

Pretendemos aqui localizar o que a Unidade Educativa anuncia enquanto participação das famílias em seus documentos, destacando o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto de gestão e as avaliações institucionais. Tal contextualização servirá de base para a análise dos dados gerados no grupo focal, para que possamos compreender em que contexto as falas das famílias estão referendadas.

Ao afirmarmos que tais documentos nos apresentam a concepção de participação das famílias elencada pela instituição, vale ressaltar que tanto no Projeto Político Pedagógico, como no Plano de Gestão, os familiares são (ou devem ser) partícipes dos processos de discussão e elaboração.

Conforme anunciado no Projeto Político Pedagógico da Unidade (2021),

[...] o presente documento está estruturado de acordo com a Resolução 01/2019, do Conselho Municipal de Educação e que esta sistematização considera os movimentos históricos que demarcaram (e ainda marcam) a trajetória desde seu início em abril de 2010, bem como, **conta com a participação das profissionais, das crianças e das famílias para sua constante atualização.** (grifo nosso)

Não fica manifesto no documento como se dá, atualmente, essa atualização do Projeto Político Pedagógico com a participação das famílias e crianças. Em princípio, no que tange à participação das profissionais, as atualizações ocorrem a partir das discussões em reuniões pedagógicas, todavia, as crianças e familiares não estão presentes nessas reuniões.

No que se refere ao Conselho Escolar, espaço de discussão e deliberação, está anunciado no Projeto Político Pedagógico (2021) que “[...] esses segmentos são destinados às organizações e deliberações referentes à Unidade Educativa de forma participativa, considerando os diferentes sujeitos envolvidos no processo e na busca da qualidade da Educação Infantil ofertada neste espaço”. E assinala que a composição da diretoria do Conselho Escolar prima por garantir que o/a presidente seja um representante de família e na

APP a presidência com representatividade de profissionais, sendo o tesoureiro com representatividade de famílias. Destacamos aqui a preocupação da Unidade em garantir a paridade de representatividade das famílias e profissionais no que tange à presidência dos órgãos deliberativos da instituição.

Acerca das datas comemorativas, o mesmo documento anuncia ter sido realizado em 2012 uma conversa conduzida pelo professor Alexandre Fernandez Vaz, professor da UFSC, com o grupo de profissionais e famílias, sobre “Educação Infantil: caráter público e privado”, onde, ao final, ficou encaminhado que a instituição focaria no lado “reverso” das datas comemorativas, conforme anunciado no PPP (2021) - “Continuamos as discussões sempre buscando referenciais teóricos para sustentar os debates e entender as questões ideológicas presentes, portanto não trabalhamos nenhuma data comemorativa sem intenção pedagógica.”

No tocante à participação das famílias, o PPP (2021) mostra que,

Dentre os espaços que buscamos planejar para uma maior interação entre creche e família, estão a Festa da Família, cafês da manhã, Grupos de estudos, Mutirões... Nos grupos de estudos com as famílias discutimos temas pertinentes ao desenvolvimento das crianças, trazendo palestrantes para mediar tais discussões. Por fim, realizamos algumas reuniões e contamos com as famílias na efetivação e trabalho da APP e Conselho de Escola. Ambos os segmentos buscam democratizar a gestão tornando este espaço mais participativo. Cronograma das reuniões e encontros; * Reunião Geral de Pais e funcionários; * Reunião Específica por sala/grupos para apresentação da proposta pedagógica, serão realizadas nos meses de março e setembro; *Cafê da Manhã com as famílias; *Jantar com as Famílias; * Reunião da APP; * Reunião do Conselho Deliberativo; * Reuniões no fim de cada semestre, para entrega de avaliação individual das crianças; * Festa Cultural em Junho * Festa da Família em Setembro

A Unidade pesquisada destaca ainda em seu PPP (2021) nos itens referentes ao processo de inserção, sono, alimentação, bem como outros momentos que compõem as vivências das crianças nos espaços da Unidade Educativa, a necessidade da relação e diálogo entre creche e família. Como por exemplo ao afirmar que, no que se refere ao sono, “[...] para não incorrer no equívoco de fazer todas dormirem ao mesmo tempo e independente da necessidade, é importante ter clareza dos dados anteriormente apresentados, considerando a rotina e a organização do sono das crianças em seu convívio familiar”.

No que concerne à socialização das vivências das crianças para com as famílias, as profissionais organizam mensalmente um informativo. Para tal são selecionadas algumas das propostas desenvolvidas durante o mês que são contextualizadas a partir de registros escritos e fotográficos. Ao final do documento as famílias são convidadas a deixarem suas impressões e sugestões. Importante destacar que o referido informativo é uma ação planejada e elaborada

pelas profissionais da Unidade a partir de um processo de avaliação institucional desenvolvido em 2012/2013/2014, onde foi possível identificar, com base nos dados gerados, que as famílias pouco, ou quase nada, conseguiam dizer sobre o que era desenvolvido na Unidade.

Consideramos importante apresentar aqui uma síntese desse percurso vivenciado, a partir do acesso aos registros disponibilizados pela Unidade no que concerne à avaliação institucional, pois nos traz dados significativos para que possamos considerar as ações desenvolvidas na instituição atualmente, bem como, na próxima seção, analisarmos os dados gerados no grupo focal e a relação das famílias com a avaliação institucional.

- 1ª etapa: 2012/1
 - Avaliação Institucional com profissionais e famílias
 - Nesta etapa, dos 160 instrumentos entregues para preenchimento, foram respondidos apenas 80 (50%)

- 2ª etapa: 2012/2 e 2013/1
 - Compilação dos dados gerados a partir da aplicação do instrumento de avaliação institucional do primeiro semestre
 - Análise dos dados junto às profissionais. Importante destacar que tais dados demonstraram que as famílias conseguiram avaliar aspectos referentes à acolhida, alimentação, higiene dos espaços físicos, eventos, porém, nos indicadores referentes à proposta pedagógica e Projeto Político Pedagógico, a maioria das famílias relatou desconhecer. Já na avaliação das profissionais, consideraram que a forma com que divulgavam o trabalho desenvolvido por meio de murais e estando sempre o Projeto Político Pedagógico à disposição das famílias na Secretaria da Unidade, era o suficiente para dar visibilidade e conhecimento às famílias do trabalho desenvolvido.
 - Estudo referente à função da documentação pedagógica e qual o objetivo da Educação Infantil para as famílias. Ao final do semestre foram organizados espaços com painéis divulgando o trabalho desenvolvido.

- 3ª etapa: 2013/2
 - Grupo de estudos com as profissionais com debates subsidiados pela leitura de alguns capítulos do livro “Participação e Qualidade em Educação da

Infância” de Anna Bondioli e Donatella Savio (2013)

- Elaboração de um plano de ação em que se definiu como estratégia a elaboração de um informativo mensal, por sala, a ser socializado com as famílias com as vivências realizadas no mês, bem como a organização de grupos de estudos com os familiares para discussão, cujas temáticas foram definidas a partir de sugestões deles.

- 4ª etapa: 2014/1

- Envio dos informativos
- Questionamento das profissionais quanto à eficácia dessa comunicação pelos informativos, onde algumas consideravam que não havia valorização dessa documentação por parte das famílias.
- Reunião com as famílias falando da importância de participação quanto aos espaços nos informativos para devolutivas, impressões e sugestões.
- Organização dos grupos de estudos com familiares com temáticas definidas a partir das suas sugestões, tais como: datas comemorativas, mordidas, desenvolvimento infantil, limites, dentre outros.

- 5ª etapa: 2014/02

- Avaliação Institucional com profissionais e famílias.
- Nessa etapa, 80% das profissionais e 78% das famílias responderam, resultado desse processo de estudo e diálogo.
- Os dados foram tabulados e apresentados em reunião no final do ano, com a participação das famílias e profissionais, onde juntos realizaram uma análise dos pontos em que, diante de uma mesma unidade de análise, havia divergência de opiniões. Nesse, a partir das discussões e debates, foi elencado um plano de ação para a melhoria. Como por exemplo, os momentos de acolhida e despedida, onde para as profissionais era realizado de maneira bastante satisfatória, porém, para as famílias havia vários pontos destacados para a melhoria.

Após esse percurso, o informativo permanece constituindo a gama de documentações que compõem os processos pedagógicos desenvolvidos na Unidade em foco, bem como um instrumento de comunicação entre a creche e as famílias. Todavia, os instrumentos de

avaliação institucional, bem como as metodologias para aplicação dos mesmos e discussão dos dados gerados, foram sendo reelaborados de acordo com os novos contextos e temporalidades vivenciadas pela instituição. Atualmente, de acordo com o PPP (2021), a avaliação institucional:

Caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade da instituição, por meio de um processo participativo e aberto as profissionais, crianças e famílias. Os critérios da avaliação estão pautados nos documentos basilares que orientam a proposta pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e qualificam a singularidade da instituição, no sentido de encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir a identidade da unidade educativa, contribuindo para uma sociedade mais participativa e democrática. A avaliação é realizada semestralmente a partir de um instrumento elaborado a cada semestre de acordo com o vivido no contexto da Unidade Educativa em relação às documentações da Rede Municipal de Florianópolis.

Ao acessarmos o arquivo de instrumentos de avaliação institucional utilizados na Unidade Educativa nos últimos cinco anos, podemos observar uma preocupação em garantir que as famílias preencham os formulários enviados, encaminhando-os por *e-mail* e, por vezes, por *Whatsapp* e reencaminhando para lembrar a todos da importância de preencher. Todavia, a compilação dos dados gerados é realizada pela equipe diretiva para posteriores encaminhamentos, discutindo-os em reunião pedagógica apenas com as profissionais.

Nesse período os formulários utilizados para avaliação institucional foram variando de acordo com as necessidades de discussão da Unidade Educativa. Na sua maioria tiveram como base alguns indicadores e critérios do documento Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009), bem como outros indicadores a partir das discussões e do cotidiano da Instituição. Porém, após o ano de 2016, as famílias participaram da avaliação apenas preenchendo os formulários elaborados pela Unidade Educativa, sem a possibilidade de discussão e debate dos pontos de vista. Os dados gerados são compilados pela equipe diretiva e discutidos em Reunião Pedagógica, para além disso, é apresentado às famílias em reuniões gerais as alterações realizadas na Unidade a partir das sugestões advindas da avaliação institucional.

Ainda no que se refere a como as famílias estão referendadas nos documentos da Unidade Educativa, destacamos que o Projeto de Gestão da Unidade apresenta uma perspectiva de planejamentos e ações a serem desenvolvidas entre 2023 e 2025. Para tal, foi necessário que na sua elaboração fosse especificado o público-alvo - crianças, profissionais, famílias - para o desenvolvimento de cada uma delas.

Importante destacar que para a elaboração do referido documento a Unidade Educativa enviou um formulário para as famílias solicitando sugestões de acordo com cada uma das

dimensões que o compõem: socioeconômica, pedagógica, administrativa, financeira e física. Nesse ínterim, destacamos as ações em que está registrado no projeto de gestão a família enquanto um dos públicos-alvo:

- Conhecer a realidade da Comunidade, atualizar os dados no PPP e desenvolver propostas de parceria com famílias e profissionais
- Ampliar os estudos do PPP para conhecimento e reedição e para garantir momentos de formação com toda a Comunidade.
- Desenvolver ações com o Centro de Saúde, outras unidades, Secretarias Municipais e Universidades Públicas.
- Desenvolver ações que possam propiciar momentos de estudos, reflexões e ampliação de repertórios sociais e culturais
- Qualificar o processo de transição do G1 ao G6
- Primar pela eficácia da comunicação e informação.
- Garantir a participação das famílias nos projetos de sala por compreendermos a criança como foco central do trabalho
- Manter a participação coletiva na Avaliação Institucional.
- Ampliar os eventos de integração entre unidade educativa e família.
- Ampliar a participação das famílias e profissionais nas instâncias deliberativas (Conselho Escolar e APP -Associação de pais e professores)
- Manter as comissões por representatividade de cada segmento e grupo de famílias
- Partilhar todas as informações e orientações
- Identificar as demandas da unidade para aplicação dos recursos captados.
- Revitalizar a área externa do NEIM

Na próxima seção realizamos a análise dos dados gerados no grupo focal, tendo como base os referenciais teóricos que sustentam as discussões até aqui levantadas.

5.2 A TRAJETÓRIA DO GRUPO FOCAL

Ao adentrar o espaço da Unidade Educativa, enquanto pesquisadora, fez-se necessário compreender que, mesmo sendo um campo conhecido, no sentido de ser uma instituição na qual atuei como professora, naquele momento seria para mim um *lócus* empírico, o que exigiu planejar os detalhes das diferentes relações que ali seriam estabelecidas.

Assim que a Unidade Educativa iniciou as atividades do segundo semestre/2022, logo após o recesso, enviamos um convite para todas as famílias, via *e-mail* e agenda das crianças, para participarem do grupo focal, explicando o tema e que fazia parte de uma pesquisa. Das famílias que responderam, trinta disseram ter interesse em participar, porém, conforme a metodologia de pesquisa e ancorada nas perspectivas teóricas também aqui descritas, seria necessário definirmos no máximo, doze familiares. Considerando ser a participação a centralidade deste estudo, acolhemos no primeiro encontro todos os interessados em contribuir com a pesquisa e lá, juntos, detalhamos os critérios de inclusão e exclusão, considerando primeiramente os critérios já elencados na metodologia. O encontro de acolhida aos participantes foi então agendado no horário indicado pela direção da Unidade, e, neste, junto às famílias, definimos que os demais encontros ocorreriam quinzenalmente, sempre no primeiro horário da manhã - das 08h às 09h30min - considerando o horário de trabalho dos participantes e a sua permanência na Unidade ao chegarem para levar seus filhos.

Nesse primeiro dia compareceram vinte familiares, sendo que as outras dez justificaram - umas já ao receber o convite para o primeiro encontro e perceberem que seriam dez dias, com intervalos quinzenais, outras por problemas familiares e outras ainda por algum imprevisto no dia agendado para esse primeiro encontro. Posteriormente, outras famílias fizeram contato, se colocando à disposição para participar, mas fomos explicando que por se tratar de uma pesquisa, já tínhamos o número suficiente de famílias. Consideramos a disponibilidade das famílias em participar da pesquisa já um importante dado, o que nos demonstra um interesse em discutir acerca da participação, considerando que já no convite situamos a temática do grupo focal.

Dos vinte familiares presentes, ao definirmos o melhor horário para a participação da maioria e que precisaríamos reduzir o número de participantes, entre elas mesmas já definiram para quem seria mais difícil de manter a constância nos dez encontros previstos, no horário negociado pela maioria. Assim, finalizamos fechando o total de doze participantes que se comprometeram em estar em todos os encontros, exceto em dias de imprevistos. Apresentamos um quadro situando as participantes²⁷ da pesquisa (nome fictício escolhido pela participante), destacando faixa etária, quantidade de filhos e faixa etária de seus filhos e filhas.

²⁷ Ao nos referirmos ao grupo de familiares que participou do grupo focal, utilizamos no feminino, considerando que fizeram parte das discussões 10 mulheres e 02 homens.

Quadro 5 - Apresentação das participantes da pesquisa

NOME	FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE DE FILHOS/AS	FAIXA ETÁRIA DO/A FILHO/A QUE ESTÁ NA UE
Ana	entre 20 e 30	01	entre 04 e 05
Aline	entre 30 e 40	02	entre 02 e 03
Carmen	entre 20 e 30	01	entre 03 e 04
Eduarda	entre 40 e 50	02	entre 02 e 03
João	entre 30 e 40	01	entre 01 e 02
Laura	entre 30 e 40	02	entre 03 e 04
Luana	entre 30 e 40	01	entre 04 e 05
Marcia	entre 40 e 50	02	entre 05 e 06
Maria	entre 30 e 40	01	entre 05 e 06
Paula	entre 30 e 40	02	entre 03 e 04
Pedro	entre 20 e 30	01	entre 01 e 02
Vivian	entre 30 e 40	01	entre 01 e 02

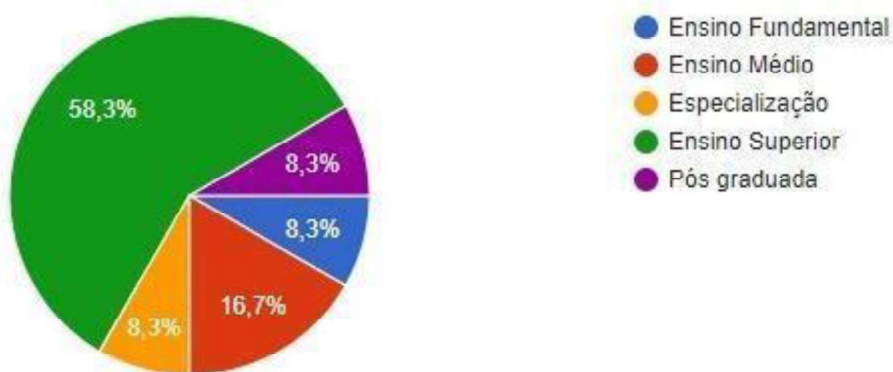
FONTE: Quadro elaborado pela autora (2023)

No quadro 5 podemos observar que três familiares possuem idade entre 20 e 30 anos, sete entre 30 e 40 e apenas duas superior a 40 anos. Quanto às crianças das famílias participantes, na sua maioria são filhos únicos, sendo que cinco possuem um/uma irmão/irmã.

Quanto ao trabalho desenvolvido pelas participantes, 75% possuem trabalho formal e 25% desempenham trabalho doméstico e/ou estudam. As profissões declaradas pelas participantes são: professora, gerente de loja, empreendedora, consultora de vendas, costureira, auxiliar de pécíveis, advogada, social media, analista financeiro, cozinheira, confeitiro e empresário.

Abaixo apresentamos dois gráficos que apresentam mais alguns dados referentes às características do grupo participante, sendo um referente à formação escolar e outro referente à renda mensal familiar.

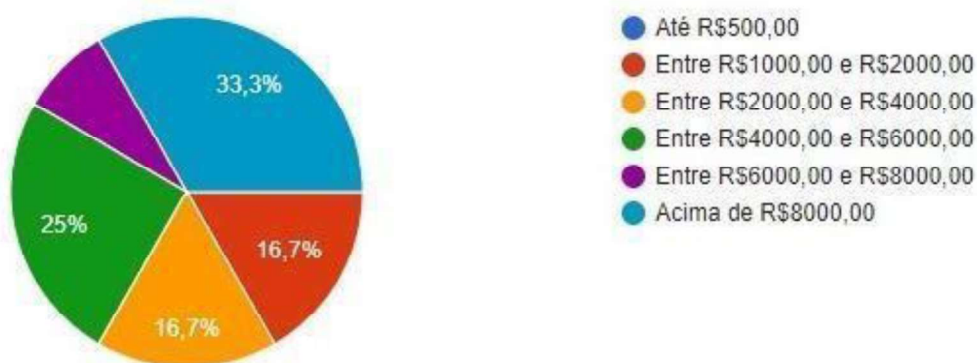
Figura 1 - Formação das participantes



FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Na figura 1 podemos observar que 8,3% das participantes possuem formação escolar até o Ensino Fundamental, enquanto 66,6% possuem graduação, sendo que destas 8,3% são pós-graduadas.

Figura 2 - Renda mensal da família das participantes:



FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Como desenvolvimento do processo do grupo focal, foram realizados dez encontros com duração de uma hora e trinta minutos, na própria Unidade Educativa, que foram gravados em áudio e vídeo para posteriores transcrições. Os dias e horários dos encontros foram definidos junto aos participantes, minimizando, na medida do possível, as ausências.

Os encontros foram se delineando a partir de um planejamento prévio, conforme os objetivos registrados abaixo:

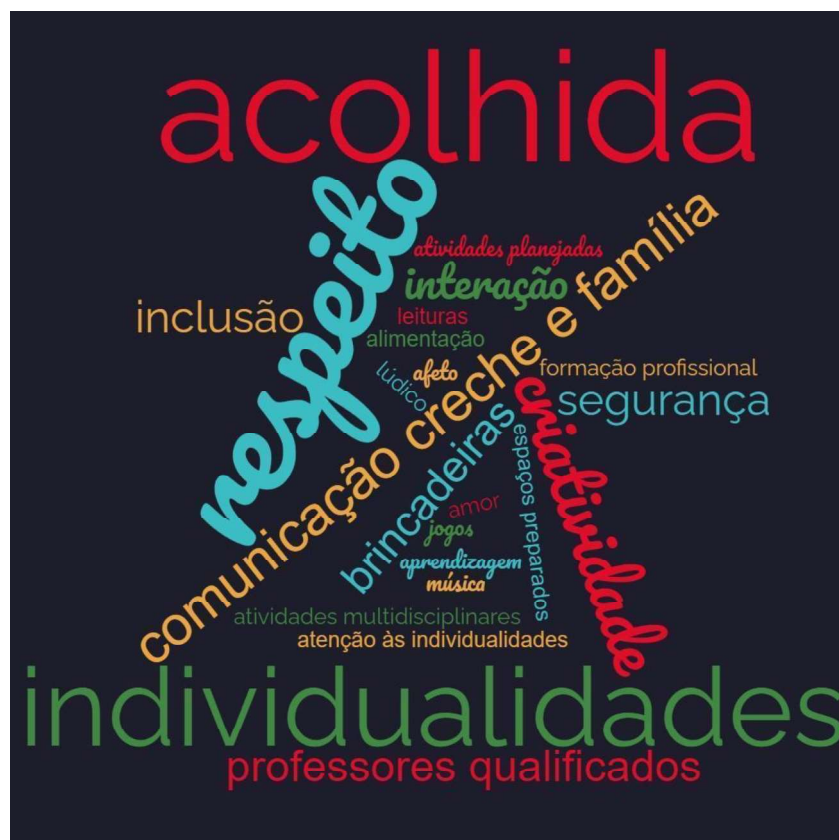
- Encontro 1: Acolhida e apresentação dos participantes; apresentação da pesquisa pela pesquisadora, apresentação e preenchimento do TCLE e Consentimento para Fotos, Vídeos e Gravações (faremos a leitura no coletivo para sanar as dúvidas); orientações quanto à metodologia do grupo focal e papel do moderador; realizar um “Brainstorm” sobre o que significa, do ponto de vista dos familiares, uma Educação Infantil de qualidade.
- Encontro 2: Discutir sobre os diferentes contextos que compõem o grupo, a fim de que compreendam o quanto o conceito de qualidade, ao qual nos ancoramos neste estudo, está atrelada aos diferentes contextos.
- Encontro 3: Contextualizar a história da Educação Infantil e dar continuidade à discussão sobre qualidade a partir da nuvem de palavras formada pelo que as famílias conceituaram como qualidade no primeiro encontro
- Encontro 4: Discutir quais os espaços de participação proporcionados pela creche a partir da perspectiva das famílias e apresentar as diferentes perspectivas de participação (ser parte, ter parte e tomar parte)
- Encontro 5: Dar continuidade à discussão referente aos espaços de participação a partir do que as famílias falaram no último encontro. Algumas questões permearam a discussão: Como se dá a sua participação nesses espaços elencados? Qual seu interesse em participar?
- Encontro 6: Elencar, dentre os espaços de participação definidos pelas famílias, em quais elas participam, o porquê, e quais elas consideram enquanto espaço político, onde podem dar suas sugestões e discutir pontos de vista. Definir ainda, dentre alguns indicadores de qualidade elencados pelo grupo, quais são possíveis de serem observados pelas famílias.
- Encontro 7: Discutir a avaliação enquanto espaço de participação e definir critérios de qualidade a partir dos indicadores que foram sendo apresentados pelos membros do grupo durante os encontros

- Encontro 8: Continuidade do encontro anterior. Elaborar critérios para três dos indicadores que as famílias consideram observáveis (acolhida, atuação dos professores e cuidados de higiene pessoal) – com base nos dados das tabelas utilizadas no encontro VI
- Encontro 9: Elaborar critérios de qualidade aos demais indicadores definidos pelas famílias enquanto aspectos possíveis de serem observados por elas (alimentação, mobiliário e materiais, projetos coletivos, estética da Unidade, eventos, comunicação creche e família, segurança das crianças, alimentação
- Encontro 10: Continuidade do IX encontro e avaliação do grupo focal

No planejamento destacado acima, podemos observar que o grupo focal teve também uma perspectiva formadora, no sentido de compreendermos, a partir já das primeiras discussões que, por se tratarem de famílias, com diferentes formações e com conhecimentos diversos acerca do processo histórico e da função da Educação Infantil, alguns conceitos basilares precisaram ser evidenciados e apresentados para que a discussão posteriormente fosse se direcionando para o objetivo em pauta.

No primeiro momento, ainda no encontro de apresentação, com o objetivo de saber de que ponto o grupo partiria, propusemos uma tempestade de ideias sobre o que as famílias consideram ser um espaço de Educação Infantil de qualidade. A partir das falas das famílias, solicitamos que cada participante resumisse em uma palavra, para que então pudéssemos gerar uma “nuvem de palavras”, conforme imagem apresentada abaixo, retratando a frequência com que estas apareceram em suas narrativas:

Figura 3 - Nuvem de palavras

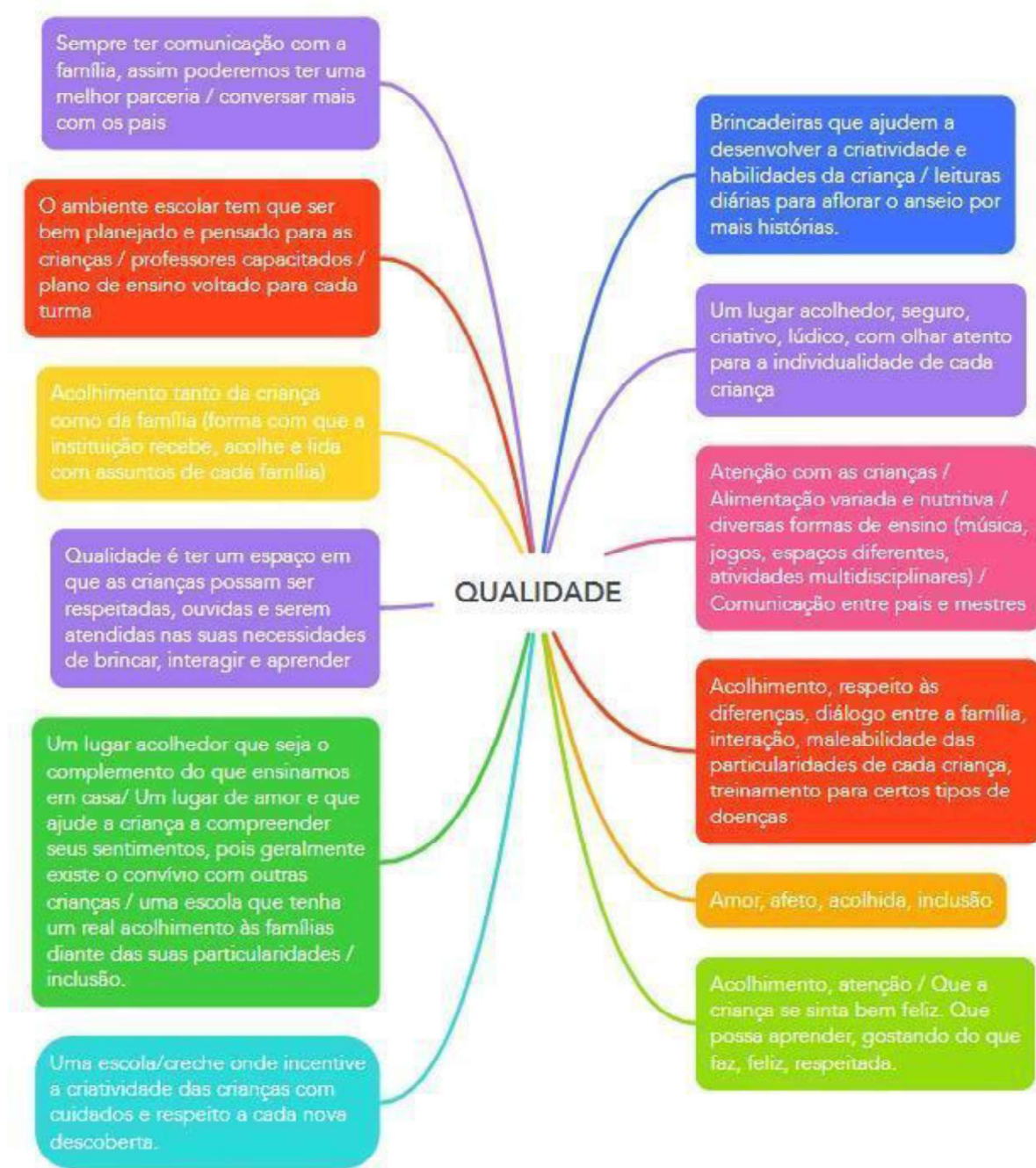


FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Na figura 3 podemos observar que, nesse primeiro momento, a qualidade - na perspectiva das famílias - esteve focada nos critérios que se referem à relação entre adultos e crianças, bem como entre os adultos profissionais e famílias. Palavras como acolhida, respeito e comunicação creche e família também foram bastante destacadas e estão diretamente relacionados às relações estabelecidas entre todos os atores que compõem a comunidade educativa. Tais dados serão retomados nas categorias de análise.

Destacamos ainda que a palavra individualidade se repetiu na fala das famílias com frequência, no sentido de considerarem que a qualidade também está atrelada ao respeito às individualidades das crianças e suas famílias, conforme destacado em algumas narrativas no primeiro encontro do grupo focal, apresentadas na figura 4.

Figura 4 - Qualidade



FONTE: Elaborado pela autora com base no registro de campo do dia 17/08/2022

Refletimos sobre o que nos assevera Rocha (1999), ao destacar a necessidade de uma Pedagogia voltada para a infância, que vai além da docência centrada na transmissão de conhecimento, mas que considera as relações e interações intrínsecas aos espaços de Educação Infantil. Entendemos aqui que tais relações e interações compreendem as estabelecidas entre as crianças e seus pares, as crianças e as professoras, as crianças e os espaços da instituição,

mas, envolvem ainda as relações que permeiam os espaços educativos e que não são diretamente com a criança, nesse caso, as estabelecidas entre a creche e as famílias.

Assim, a partir das transcrições dos vídeos e áudios que compuseram os registros dos encontros, os quais reafirmam a centralidade das relações, entre aquilo que é educativo e o que é pedagógico, os tempos e espaços em que essas ocorrem, e de que forma as famílias são partícipes desse processo, definimos as categorias de análise. Todavia, para tal, se fizeram necessárias algumas escolhas. Conforme constata Minayo (2007), ao refletir sobre pesquisa e produção do conhecimento das Ciências Sociais:

Em geral, várias teorias competem entre si para explicar ou para ajudar o pesquisador a compreender determinada questão. Muitas vezes também existem problemas novos para os quais não foram desenvolvidas teorias específicas. [...] Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. Por vários motivos. Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade. (MINAYO, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva, considerando que o grupo focal gerou vários dados passíveis de análise, mas que se faz necessário um recorte significativo, definimos a análise categorial (BARDIN, 1977), a partir da metodologia da *análise de conteúdo*, partindo da totalidade dos dados gerados.

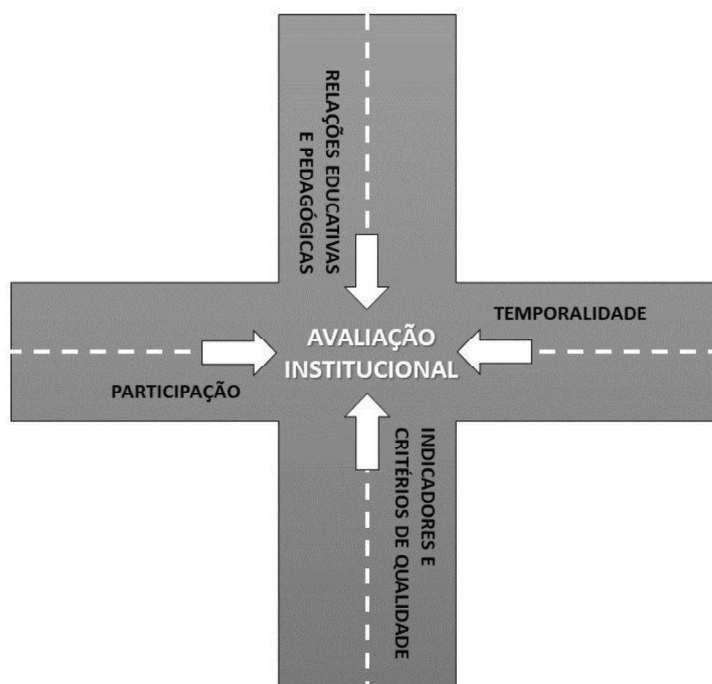
A técnica da Análise de Conteúdo consiste em um processo fundamental para a organização e interpretação dos dados qualitativos. Bardin (1977) descreve a categorização como um conjunto de operações intelectuais que consiste em agrupar e classificar unidades de registro (unidades de significado) em categorias relevantes. Para a autora, as unidades de significado são os elementos básicos que compõem o material analítico na análise de conteúdo. Elas representam segmentos de informação ou trechos do material que possuem sentido e relevância para a pesquisa.

A identificação das unidades de significado foi uma etapa crucial no processo para a definição das categorias e posterior análise. Para tal, buscamos identificar os trechos relevantes que continham informações relacionadas aos objetivos da pesquisa, posteriormente os agrupamos e classificamos em categorias, de acordo com os temas emergentes dos dados.

Segundo a mesma autora, as categorias devem ser construídas de forma sistemática, fundamentadas nos objetivos da pesquisa e nos dados gerados, bem como, devem ter uma definição precisa a partir de critérios consistentes como a organização, interpretação e

descoberta de padrões. Ancorados nessa perspectiva, elencamos como categorias centrais as *relações educativas e pedagógicas, participação, temporalidades, indicadores e critérios de qualidade*. Destarte, ambas as categorias são atravessadas pelas discussões referentes à avaliação institucional, objeto deste estudo.

Figura 5 - Categorias de análise



FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Reiteramos que o espaço da Educação Infantil é permeado pelas mais diversas relações e interações, que têm (ou deveriam ter) na sua centralidade, as crianças. Conforme nos assevera Buss-Simão e Rocha (2017), faz-se necessário reconhecer as crianças como seres reais e concretos, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais que as constituem. Nesse sentido, a relação entre os adultos envolvidos na educação das crianças, sejam as professoras, seus familiares, ou outras instâncias sociais das quais participem, torna-se um aspecto imperioso e inegociável.

Ao compreendermos a Educação Infantil enquanto uma etapa específica e única da Educação Básica, que se destina a crianças de zero a seis anos de idade, com o objetivo de proporcionar um ambiente de aprendizagem que considere suas particularidades físicas, cognitivas, afetivas, sociais e culturais, rememoramos, o que aqui já discorremos na

fundamentação teórica com base nas legislações vigentes, que essa etapa educativa possui fins de ações complementares à família na educação e cuidado das crianças.

Dessa forma, elencamos como primeira categoria na análise dos dados gerados, as relações estabelecidas entre essas duas instituições, com foco nos adjetivos **educativo** e **pedagógico**. Destacamos que toda relação social é educativa, pois envolve a construção de conhecimentos, valores e atitudes por meio da interação, considerando que todo ser humano ao nascer, já se insere numa estrutura social, constituída no e pelo fluxo cultural que sedimenta a vida em sociedade. Todavia, é o adjetivo pedagógico que diferencia a ação docente dos demais adultos envolvidos na educação da criança, exigindo então que essa seja uma ação planejada a partir de bases conceituais, com intencionalidade e acompanhamento. Conforme nos indica Schmitt (2014), em sua tese de doutoramento:

[...] a função dessa profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos possui sim um caráter educacional no seu sentido mais amplo, mas tem também um caráter pedagógico, ou seja, de intencionalidade prevista, acompanhada e sistematizada, a partir de concepções teóricas, de um posicionamento político que fomentam seu fazer. (SCHIMITT, 2014, p. 48)

A mesma autora defende que o termo educativo e pedagógico deve ser visto de forma indissociável, sem a possibilidade de classificar as ações docentes entre uma ou outra dimensão. Conforme já anteriormente assinalado por Machado (1993), ao utilizar o termo com um hífen - educativo-pedagógico - para reiterar a complementaridade e intersecção entre essas ações, principalmente, para evitar que o termo pedagógico seja utilizado apenas referindo-se às atividades ou propostas que envolvem conhecimento científico e o termo educativo para ações de cuidado ou assistência.

O caráter pedagógico da ação docente na Educação Infantil não está associado às atividades em si, mas à postura da professora, embasada em um conhecimento pedagógico, e uma escolha política, que a orienta na forma como estabelece e organiza as relações com as crianças no espaço coletivo. (SCHIMITT, 2014, p. 48 e 49)

Por exemplo, projetar a sombra do próprio corpo, pode ser uma brincadeira divertida, ou uma forma de ampliar o repertório infantil acerca da posição do sol, conceitos matemáticos (tamanho, distância, forma...), ou ainda as duas coisas ao mesmo tempo, depende se tem ou não uma intencionalidade pedagógica. Conforme nos assevera Machado,

As atividades pedagógicas são aquelas que, no entender dos adultos, ensinam algo às crianças. Entretanto, sabemos que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos (1993, p. 08)

Nesse sentido, a professora tem uma função fundamental, não apenas em fazer a relação entre o que já é conhecido pela criança com o desconhecido, mas na ampliação dos repertórios e vivências infantis, a partir de um planejamento sistematizado, com intencionalidade, além do registro, da observação e da avaliação do vivido.

Essa discussão torna-se bastante valiosa para a pesquisa que realizamos, compreendendo que na relação entre a Unidade Educativa e as famílias, as funções de cada uma dessas instituições por vezes se atravessam, considerando ser a criança única e que está em relação com diferentes ambientes no seu cotidiano. Todavia, não defendemos aqui uma igualdade de funções, mas o reconhecimento de atribuições específicas que são complementares e que podem (e devem) ser compartilhadas.

Nogueira (2006) assevera que há três processos responsáveis pelas mudanças ocorridas na relação entre a Unidade Educativa e as famílias, conforme já detalhamos na fundamentação teórica: *o primeiro* refere-se ao processo de aproximação entre essas duas instâncias; *o segundo* é a individualização das relações; e *o terceiro* refere-se à redefinição dos papéis. Tais aspectos evidenciam a importância do compartilhamento e complementaridade do trabalho educativo entre as duas partes - família e Unidade Educativa.

Na continuidade da discussão sobre as funções e a relação entre essas duas instâncias, elencamos como segunda categoria para a análise dos dados **a participação**, no que tange especificamente à participação das famílias nos espaços da Unidade Educativa. Para tal retomamos os aspectos referentes às diferentes formas possíveis de participação, sejam elas, conforme assevera Bordenave (1983): **ser parte, ter parte e tomar parte**. Destarte, nos atemos ao conceito de *tomar parte*, relacionando-o à avaliação institucional, no que tange a uma participação ativa, que exige das pessoas envolvidas o diálogo constante, a troca de ideias e sugestões, discussões e negociação dos diferentes pontos de vista.

Tratar da participação das famílias enquanto categoria de análise, a partir da perspectiva dos familiares, requer compreendermos o processo educativo como parte de um contexto mais amplo, rompendo com uma relação hierarquizada. Ao destacarmos que as relações educativo-pedagógicas - com as crianças pequenas - precisam considerar quem são as crianças envolvidas, suas diferentes infâncias, culturas e interesses, nos exige conhecer suas famílias, seus pontos de vista, pois entendemos que a dimensão do conhecimento na Educação Infantil

se dá “[...] numa relação extremamente vinculada aos processos gerais da constituição do indivíduo, uma vez que toda aprendizagem é consequência das relações estabelecidas com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada.” (ROCHA; BUSS-SIMÃO; 2017, p. 91).

As autoras utilizam o termo *infância situada* na perspectiva de Brandão (1985), considerando a criança em seu próprio universo cultural de significados, de vida e de criatividade. Aqui nos desafiamos a compreender não somente a criança de forma situada, mas também a família com a qual está em relação e em constante aprendizado.

Bronfenbrenner (2011), assevera que os contextos do desenvolvimento humano estão encaixados um no outro, como se fossem um conjunto de bonecas russas. Nessa esteira, afirma que,

Os contextos também influenciam e são influenciados simultaneamente uns pelos outros. Assim, o contexto familiar se encaixa dentro do bairro; o contexto do bairro, do contexto maior da cidade, do trabalho e do governo; e todos os contextos dentro do amplo contexto da Cultura. Qualquer fator que influenciar algum contexto maior influenciará, também a unidade mais íntima, a família. (p. 278)

Diante disso, podemos afirmar que a criança que compõe essa família é influenciada pelos diferentes contextos mais amplos. Destarte, assim como nos asseveram os autores já aqui mencionados e referenciados na fundamentação (SILVA, 2003, 2009; BRONFENBRENNER, 2011; NOGUEIRA, 2006), a relação entre a Unidade Educativa e as famílias é de extrema importância, considerando ser a criança única e que está em relação com esses dois microssistemas que precisam estar em constante diálogo. Todavia, quais são os modos concretos para que essa relação ocorra de forma significativa, no sentido de qualificar o atendimento aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas? Quais e como são planejados os tempos e espaços para que essa participação ocorra?

Nesse sentido, como terceira categoria, analisamos as temporalidades dos espaços de participação promovidos pela instituição, realizando um cotejamento entre o que a Unidade anuncia e como as famílias consideram e/ou compreendem esses tempos e espaços. Norbert Elias (1998), aborda o tempo como uma dimensão social fundamental que influencia as relações entre os indivíduos e a sociedade em geral. Argumenta que a percepção do tempo varia de acordo com as mudanças históricas e culturais, e que a sociedade moderna é caracterizada por uma aceleração do tempo que afeta profundamente as pessoas em suas vidas cotidianas, onde tendem a focar em suas próprias atividades e necessidades mais urgentes em detrimento das relações sociais.

Por conseguinte, o livro “O Tempo no Cotidiano Infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos”, organizado por Bondioli (2002), apresenta um conjunto de instrumentos e metodologias para se observar a forma de organização dos tempos e espaços na escola. Os textos que compõem o livro oferecem a possibilidade de refletir sobre a organização do tempo a partir da leitura do dia-a-dia das crianças em diferentes contextos educativos. Neste, a autora destaca que o tempo é,

[...] entendido como modalidade com que a vida cotidiana na escola é ritmada e distribuída, na sucessão dos episódios que a caracterizam, o tempo, como aspecto de complexa ecologia dessas instituições, não parece ser objeto de atenção especial, nem no âmbito da pesquisa nem nas reflexões das professoras sobre a prática. Concebido como um mero receptor de episódios dotados de significado educativo, como um “acessório” pedagogicamente irrelevante ou como um mero elo organizador, não é pensado nem projetado como um instrumento potencial de gestão educativa. No entanto, o suceder-se dos episódios na vida cotidiana, na creche, na pré-escola, na escola elementar, o ritmo e a distribuição dessa sucessão, o seu andamento rotineiro ou imprevisível, agitado ou tranquilo, a dimensão coletiva do seu acontecer e as negociações que ela impõe para enfrentar as exigências individuais, contribuem decisivamente para caracterizar o clima social dos grupos nas instituições, para influenciar os seus comportamentos, e também - e isso é ainda mais importante - para veicular comportamentos e aprendizagens sobre o significado e o uso do tempo. (*Ibidem*, p. 17)

Destarte, a afirmação acima refere-se aos tempos da Unidade Educativa como um todo, tempos que atravessam as relações com as crianças, a celeridade dos planejamentos, a ausência de espaços para planejar os diferentes tempos e espaços, e, nessa sucessão de episódios, a impossibilidade de parar e pensar sobre o próprio tempo enquanto um instrumento potencial de gestão educativa. Nesse ínterim inclui-se a gestão dos tempos e espaços para a participação das famílias.

Silva (2003), destaca que os tempos de participação das famílias nas instituições educativas variam amplamente, dependendo das circunstâncias específicas de cada família e de cada instituição. A forma como as profissionais da Unidade Educativa compreendem a participação das famílias conduz a disponibilidade em planejar os espaços e tempos para que esta ocorra, pois requer trazer mais um ator social para as discussões, o que significa alterar as rotinas e as relações já previamente estabelecidas. Assim como, por parte das famílias, algumas têm mais disponibilidade de tempo e recursos, ou até mesmo interesse, para se envolverem ativamente, enquanto outras enfrentam obstáculos como a falta de tempo ou barreiras linguísticas.

Diante do que destacamos até aqui quanto à busca pela qualidade de forma participativa e negociada, com espaços e tempos que considerem uma participação política por parte das

famílias - para além da execução -, a avaliação institucional toma centralidade nas discussões, enquanto um instrumento que pode e deve considerar os diferentes atores que compõem a comunidade educativa, de maneira a garantir a participação nas decisões, de forma compartilhada. Todavia, conforme aprofundamos na fundamentação teórica deste estudo, a qualidade é um conceito plural e deve considerar os parâmetros definidos no contexto da Unidade Educativa. A definição de tais parâmetros não é algo simples e apresenta uma natureza política, pois precisam ser negociados e validados por todos os partícipes do processo, a partir de intenções compartilhadas.

A definição dos aspectos centrais que estarão compondo a avaliação dependerá, desde a primeira etapa do processo, da definição compartilhada dos indicadores e critérios que devem qualificar o trabalho desenvolvido com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Destarte, diante do que nos propomos neste estudo, definimos como quarta categoria os indicadores e critérios elaborados pelas famílias, a partir do que consideram qualidade no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, na primeira etapa da Educação Básica. Todavia, trata-se de uma sugestão por parte dos familiares que devem, conforme aqui já defendemos, enquanto metodologia para uma avaliação participativa, ser discutidos, *a posteriori*, com todos os atores envolvidos.

Conforme nos assevera Bondioli (2013) “Avaliar deve ser um empreendimento coletivo, que chama a participar os diversos “atores sociais”, e leva em conta os diversos pontos de vista em jogo.” (p. 72). Nesse sentido, o que detalharemos na seção referente a quarta categoria de análise - indicadores e critérios da qualidade - demonstra a possibilidade de participação das famílias desde a elaboração dos aspectos a serem observados, através de um levantamento de dados das suas próprias experiências enquanto famílias situadas em um determinado contexto.

Destacamos que os indicadores são “significados compartilhados” (BONDIOLI, 2013a) sobre o que deve haver em uma Unidade Educativa, nesse caso, a partir da perspectiva das famílias. Todavia, não se tratam de padrões, mas, aspectos definidos a partir do cotidiano da instituição, a serem debatidos e negociados, com objetivos a serem buscados de forma coletiva.

Apresentamos nas próximas seções as discussões das categorias de análise a partir dos dados gerados por meio da participação dos familiares em um grupo focal, constituído por um processo de reflexão de pontos de vista acerca da qualidade e participação, em uma instituição de Educação Infantil. Destacamos que a análise que propomos e o destaque a alguns recortes de narrativas que compuseram a discussão do grupo focal não têm o intuito de julgamento ou

culpabilização dos sujeitos, pois objetiva a reflexão da prática educativo-pedagógica na relação com as famílias, compreendendo que são inúmeros os fatores que a influenciam, tanto em nível micro, quanto macro.

5.2.1 Relações educativas e pedagógicas

O binômio cuidar e educar esteve - e permanece - na centralidade das discussões quanto à finalidade do trabalho desenvolvido nas unidades de Educação Infantil. O percurso histórico das creches e pré-escolas no Brasil e o receio de que essa etapa educativa reforce a concepção escolarizante pode ser observada já no texto final da LDB (1996), que define os três níveis que compõem a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A legislação já apresenta uma diferença na denominação, garantindo que a primeira etapa da Educação Básica carregue a palavra Educação - diferenciando-se das demais etapas que se vinculam ao ensino.

Para ampliarmos as discussões acerca do que acima anunciamos trazemos as reflexões apresentadas por Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) ao problematizar a tese de Philippe Ariés, no que concerne a um estudo sobre a criança e a vida familiar - onde defende a inexistência das particularidades infantis no período medieval, baseado nas representações da infância nas artes plásticas como pequenos adultos. Para os autores, no que se refere à história da Educação Infantil, “[...] fantasiou-se a transição de um momento em que esta seria *assistencial* para depois ser alçada à categoria de *educacional*.” (p. 22, grifos do autor). Com isso, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) não têm o objetivo de negar as transformações que ocorreram ao longo do processo histórico, mas, enfatizam que se faz necessário levar em conta as tensões existentes em torno das relações sociais que constituem tais processos.

Não se passa de um momento histórico em que a educação ocorra no interior da família para outro em que passe a ocorrer na instituição escolar. Família, infância, escola, pedagogia se produzem por meio de processos sociais e de forma interdependente. Aprender, instruir, conhecer a si e ao mundo, se associam ao processo de crescimento que ocorre no interior de relações sociais. (*Idem*, p.29)

Dessa maneira, concordamos com os autores que a criança transita por diferentes papéis sociais e, a partir disso, constrói diferentes relações. Como o próprio exemplo do texto quanto ao par criança-aluno, onde considera que mesmo a criança que não tenha acesso à escola, é por ela afetada, assim como, para a criança que frequenta a escola, não se pode pensar que no

interior da instituição ela deixe de ser criança para se tornar aluno, como se a condição de aluno desconsiderasse a condição de criança.

Segundo os autores, essa interpretação distancia o Ensino Fundamental da Educação Infantil como se estivesse o primeiro sob “[...] os auspícios dos métodos e processos pedagógicos, o que estaria contraposto aos interesses e necessidades das crianças”, e que a segunda “[...] seria provida em instituições onde se interdita mencionar as palavras *escola, ensino e aprendizagem*, entre outras” (KUHLMANN JR. E FERNANDES, 2012, p. 32), como se os termos garantissem ou não um ambiente adequado às necessidades das crianças.

Para além da denominação e da negação da palavra ensino para essa primeira etapa da Educação Básica, a convicção de que as instituições de Educação Infantil não são espaços de assistência científica, no sentido de substituir as relações familiares, mas que também não têm o intuito de reproduzir as relações pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental, fez com que profissionais e pesquisadores da área buscassem por uma definição da especificidade da Educação Infantil, com caráter pedagógico.

Todavia, Kuhlmann Jr e Fernandes (2012) nos chamam atenção do quanto, “[...] ao se fazer uma leitura equivocada de que antes a creche era assistencial e agora ela é educacional, cria-se a falsa oposição entre educação e assistência.” (p. 33). Destarte, destacam a necessidade de que a Educação Infantil promova a ampliação do vínculo com a assistência científica para as demais etapas da Educação Básica, no sentido de garantir que tanto as crianças, como os adolescentes e jovens, precisam de acompanhamento das gerações mais velhas e de se sentirem acolhidos nos ambientes escolares. (*Idem*, p. 34). Ressaltamos que ao se referir ao caráter assistencial da educação, os autores não estão qualificando a Educação Infantil enquanto assistencialista, como uma Pedagogia com práticas clientelistas, onde os direitos sociais são encobertos por políticas de favor, mas destacam a relação existente entre a educação e a assistência no sentido do cuidado, ancorado em práticas sociais e pedagógicas com caráter profissional, específicos da docência.

Ao buscar seu espaço no sistema educacional, não se pode perder de vista que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil envolve a articulação entre o educar e cuidar. Ainda que essa discussão seja realizada de forma indissociável, torna-se necessário reafirmar que não deve haver distinções entre as proposições ligadas às áreas de conhecimento - por vezes definidas pelo educar - e as vinculadas às relações com o corpo e/ou com as emoções - por vezes definidas pelo cuidar. Cerisara (2004), apresenta algumas questões para uma reflexão acerca do educar e cuidar como finalidade da Educação Infantil

[...] dizer que o objetivo da Educação Infantil é educar e cuidar de forma indissociável tem referenciado que tipo de práticas junto às crianças pequenas? É possível dizer que esse objetivo fez avançar a compreensão do caráter educativo dessas instituições? A que preço? O que significa cuidar? Até onde vai a educação e o cuidado? Onde começa um e outro? Será que educar já não contempla o cuidar? Se o cuidado faz parte da vida humana e é constitutivo de todas as relações entre seres humanos, será que é necessário utilizá-lo na Educação Infantil? Que benefícios e que prejuízos a expressão "educar e cuidar de forma indissociável" tem trazido para o trabalho com crianças? (p. 8)

As questões levantadas pela autora nos levam a refletir se as ações de cuidado já estariam contempladas, ou não, nas ações educativas desenvolvidas com crianças tão pequenas, considerando ainda que o cuidado está presente em toda relação educativa, independentemente da idade. Porém, nesse caminho, onde estaria a especificidade da Educação Infantil? Queremos aqui ampliar um pouco mais essas questões. Partimos do pressuposto que toda relação social é educativa, pois é permeada de conhecimentos e vivências a partir do interesse e necessidade dos envolvidos. Então, o que diferencia as relações educativas estabelecidas entre as crianças e seus familiares, das relações educativas estabelecidas nos espaços de Educação Infantil?

Schimitt (2014) chama a atenção para a especificidade da docência na Educação Infantil ao destacar que “[...] está implicada com a construção de um perfil profissional que considere sua ação integrada às ações das crianças e famílias, de forma contextualizada e tem, portanto, características específicas”. Tais especificidades diferenciam as relações educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, das que ocorrem no âmbito familiar.

Na instituição de Educação Infantil, um contexto público de direito das crianças, além da identificação dos adultos como profissionais com saberes e conhecimentos específicos a respeito da infância e sua educação, há uma estrutura que necessita ser pensada e planejada, envolvendo um coletivo constituído heterogeneamente. Ainda que algumas ações sejam próximas das exercidas no ambiente doméstico, as relações de cuidado nas instituições de Educação Infantil envolvem o planejamento das relações nestas situações de cuidado e a organização intencional de um tempo e espaço para o convívio diário com um coletivo de crianças e adultos diversos. (FLORIANÓPOLIS, 2022, p. 86)

Nesse sentido, a função educativa da Educação Infantil requer ser acompanhada do adjetivo *pedagógico*, no sentido de garantir que tais especificidades sejam traduzidas em ações planejadas antecipadamente, com intencionalidade e base conceitual, que considere a infância de forma situada, o que exige conhecer as crianças e suas culturas.

Assim, a ação pedagógica, que tem como foco as relações sociais e culturais, exige tomar como base o modo como essas ocorrem, mas também observar e compreender o que é enunciado e quem delas participam (crianças, famílias e profissionais). A relação social é condição para composição da ação educativa e o próprio foco de investimento desta, implicada no conjunto de relações que as crianças vivem cotidiana e continuamente no âmbito das Unidades Educativas. (FLORIANÓPOLIS, 2022, p. 68)

Concordamos que todas as relações vivenciadas no espaço da Unidade Educativa, seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, precisam estar, de forma concomitante, envolvidas pelo caráter educativo-pedagógico. Nessa perspectiva nos assevera Barbosa (2006) que “[...] sob uma ação de cuidado, há um projeto educativo e que todas as propostas pedagógicas precisam avaliar a dimensão dos cuidados necessários para sua plena realização.” (p. 169). Todavia, é inegável que, em alguns casos, algumas das ações, em especial, as que estão diretamente relacionadas às atividades rotineiras²⁸, como por exemplo, momentos de higiene, alimentação, descanso, acolhida, dentre outros, estão desprovidas de um planejamento prévio, reflexivo, a partir de um embasamento conceitual.

Nessa perspectiva, com especial ênfase aos momentos da rotina que envolvem ações de cuidado com o corpo, a relação entre creche e família na Educação Infantil pode ser um ponto de aproximação, como também de distanciamento. Bronfenbrenner (2005, 2011), conforme já apresentado neste estudo em capítulos anteriores, defende a compreensão do desenvolvimento humano a partir de sistemas (micro, meso, exo e macrosistema), que interagem com o indivíduo durante seu ciclo de vida. Nesse caso, os microsistemas que envolvem o desenvolvimento da criança/filho(a) em questão são postos em relação, formando o mesossistema. Cada um desses ambientes é afetado um pelo outro, estando em constante transformação, formando uma cadeia de interações.

Para melhor elucidar essa afirmação, apresentamos um pequeno trecho de um estudo de caso realizado por Anna Bondioli (2004) em que observou o dia de uma criança, de 03 anos, em casa e na escola, com ênfase em discutir as aprendizagens sociais que a criança faz nos dois contextos dos quais é chamada a participar, refletindo sobre as continuidades e descontinuidades, sem o intuito de comparação entre as realidades domésticas e escolares.

²⁸ Aqui, ao nos referirmos às atividades rotineiras, estamos considerando os espaços e tempos que compõem o cotidiano da Unidade Educativa e que ocorrem diariamente seguindo uma sequência previsível e estruturada, tais como: a alimentação, a higiene, o descanso, o parque, os rituais de entrada e saída, dentre outros.

Uma consideração inicial deve ser feita sobre os tipos de ocasiões sociais em casa e na escola: “informais” as primeiras, estruturadas e mais rigidamente definidas as outras. Os diversos momentos do cotidiano doméstico, tanto de manhã antes da escola como de tarde depois da escola, aparecem como um fluir de eventos que se desenrolam, em relação às exigências dos participantes, sem um plano predefinido de atuação. Até momentos costumeiros e rotineiros como a refeição, o banho antes do jantar e o jantar propriamente dito parecem não acontecer de acordo com um enredo estabelecido de antemão; seu significado funcional para a economia da vida doméstica não transgride o social; na maior parte dos casos, esses momentos são reinterpretados em função do humor e das necessidades de Érika.

Não é o que ocorre na escola, onde o alto número de crianças por turma e a reduzida presença conjunta das professoras impõem uma estruturação mais rígida do tempo cotidiano, segmentando em momentos destinados às diversas exigências: rotina, atividade, brincadeira; são muitos os momentos na escola planejados para atender a objetivos específicos, que por esse motivo se desenvolvem em espaços e tempos definidos e segundo uma ordem e uma modalidade de desenvolvimento previsível. (BONDIOLI, 2004, p. 136)

É importante destacarmos que, com esse relato, não se tem o intuito de comparar as diferentes funções e atribuições dos adultos que interagem com as crianças, tanto nas relações domésticas como nas relações pedagógicas. Todavia, ressalta-se que os cenários, as pessoas envolvidas, as regras, os objetivos, as estratégias definidas, os contextos com os quais a criança se relaciona podem mudar, de forma rápida, em um mesmo dia.

O que procurei fazer foi mostrar quão complexos e diferentes podem ser os “jogos sociais” de que crianças tão pequenas como Érika são chamadas a participar e, igualmente, quão diferentes podem ser as situações preparadas pelos adultos e as estratégias por eles adotadas para solicitar o envolvimento dos pequenos e a sua adesão aos encontros compartilhados por ambos. Tempos diferentes, diferentes modos de utilização do tempo, momentos e ritmos de socialização diferentes marcam o dia da menina observada. É razoável supor que as aprendizagens que a pequena pode fazer em casa e na escola sobre o uso social do tempo e a sua gestão também são diferentes - e não sabemos quão sinérgicas sejam. (BONDIOLI, 2004, p. 142)

No mesmo sentido, concordamos com Silva (2009) ao considerar que a criança não está entre a Unidade Educativa e a família, mas ela é, ou vive, ao mesmo tempo, nessas duas instituições sociais. Dessa maneira, como primeiras responsáveis pela educação e formação das crianças, as famílias apontam a necessidade de conhecerem as rotinas vivenciadas pelos seus filhos na instituição educativa, em especial, no que concerne à ação das professoras, ou suas concepções, diante das situações que envolvem o cuidado, conforme destacamos na fala de alguns familiares²⁹ participantes do grupo focal:

²⁹ Os nomes utilizados são fictícios e foram definidos por cada uma das participantes do grupo focal

Vivian: Saber como está a rotina deles é muito importante. O meu, essa semana, tá com um dentinho nascendo e tá muito enjoado. Não quer comer nada, precisa de mais atenção. Então, essa parceria é necessária, é preciso conversar para a criança ficar bem. Ele é muito pequeno ainda, então, esse limite entre o que faço em casa e o que a creche faz, ainda não consigo ver. Tudo se mistura. (Registro em áudio, 14/09/22)

Ana: O respeito às particularidades das famílias, eu acho isso muito interessante. Tem uma criança que está sendo ensinada a não fazer certa coisa em casa, aí vir aqui a professora falar, ah mas você pode aqui, aqui não é errado, então a criança fica assim tipo confusa. Outro dia eu escutei, tem uma criança que não pode comer carne de porco, por opção da família, e aí tem algumas (professoras) que falam com a criança que é carne de porco, algumas que não falam, né? Eu fiquei um pouquinho chocada, não gostei e eu até falei para ela. Porque a criança, quando descobrir, ela pode ficar magoada, porque ela tá assim, sendo incentivada a fazer algo que a família disse que não pode. (Registro em áudio, 28/09/22)

Os espaços e tempos de acolhida e despedida compõem alguns dos momentos em que as famílias estão em relação, tanto para se despedir dos seus filhos, como na interação com outras crianças, professoras e famílias. Em especial na chegada à Unidade Educativa, principalmente para as crianças que estão vivenciando o processo de inserção (que pode durar uma semana ou meses), essa ocasião tem um significado de extrema relevância, que perpassa por uma separação diária de um ambiente que é individual e pessoal, para outro que é coletivo. Para tal, é essencial que seja realizado em parceria, de forma cuidadosa, ao orientar os responsáveis pela criança, acolher, proporcionar um espaço para que se despeçam, onde criança, família e professoras estejam seguras.

João: a minha inserção foi bem tranquila aqui, porque eu estava muito assustado mesmo, meu filho nasceu no meio da pandemia, eu entrei em contato com outras crianças, só quase um ano depois que ele nasceu. Então, eu fiquei muito assustado porque ele só convivia com a mãe e o pai e a vó, não via mais ninguém. Então, eu disse, cara, isso vai demorar muito. Mas não, meu filho foi bem tranquilo, as professoras cativaram bastante ele. E assim, a inserção foi maravilhosa.

Pedro: É, no caso da M, o primeiro trimestre ficou uma auxiliar que era da sala anterior dela para adaptação de todo mundo. Para M e para mim foi maravilhoso porque ela tem muito essa insegurança de ficar com alguém que não conhece, então ela sempre tinha medo de, ah, eu vou ficar com alguém desconhecido, vou ficar aqui e não vão me pegar e ela não ficava. Daí esse começo desse ano foi muito bom, porque a auxiliar ficou junto e acompanhou até que se adaptassem. Hoje ela está em outra sala e de vez em quando aparece na sala, mas também já tá super adaptada. (Registro em áudio, 05/10/22)

Os relatos acima demonstram uma intencionalidade na ação, no sentido de planejar a organização dos grupos, garantir a permanência de uma profissional que auxilie na transição de um grupo para outro, colaborando na constituição de novos vínculos, tanto para a criança como para a família. O processo de inserção planejado pelas profissionais desta Unidade

Educativa, com o compartilhamento com as famílias no início do ano letivo, de forma dialógica, no sentido de respeitar os diferentes contextos familiares, são aspectos que influenciam para a constituição de laços de confiança e pertencimento.

Tais ações são pautadas no documento *Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil* da RMEF, elaborado por profissionais da própria Rede, a partir de formações e do I Seminário *O Processo de Inserção na Educação Infantil: experiências em debate*, realizado em setembro de 2018. O referido documento tem por objetivo o aprimoramento de “[...] práticas cuidadosas e atentas aos processos de entrada ou retorno das crianças à educação infantil, sob a perspectiva de valorizar a constituição de relações dialógicas e de confiança entre os diferentes sujeitos envolvidos: crianças, famílias e profissionais.” (FLORIANÓPOLIS, 2019, p.1). Destacamos que o Seminário para discussão do documento contou com a presença de algumas famílias de unidades educativas que, a partir dos seus relatos dos processos de inserção vivenciados com seus filhos, apontaram caminhos para que esse diálogo fosse se constituindo de forma participativa.

Porém, a ação de acolher as crianças e suas famílias não se restringe ao processo de inserção, cuja temporalidade é compreendida apenas como os primeiros dias em que a criança chega ou retorna para a instituição. Por vezes, a ação de acolher diariamente, de preparar o ambiente, para além do processo de inserção, é pouco discutida e planejada entre as profissionais, considerando que em alguns casos, nos primeiros e últimos horários de atendimento na Unidade Educativa, há apenas uma professora em sala que precisa acolher quem está chegando ou saindo, sanar as dúvidas das famílias e atender às demais crianças do grupo que estão em sala.

Na fala dos familiares:

Laura: Cada professora tem sua forma de acolher, não existe uma sintonia entre as professoras ao receber as crianças. No nosso caso são menores né? Com algumas professoras eles são mais resistentes em ficar, outras aceitam melhor. Talvez essa forma de receber a criança, de fazer a interação da criança para que seja mais fácil, tanto para a criança ficar quanto para os pais ficarem bem também, né? Porque eu já vi muitas mães chorando no corredor porque deixou o filho chorando, mas, quando vira as costas a criança para de chorar, dá uma raiva. Então assim, no meu caso, tem uma professora que fala, deixa aí que é no tempo dele, daqui a pouco ele vai, ele tira a agenda e vai. Tem uma outra que já chega e diz assim, olha, hoje nós vamos ter isso. Ele dá tchau e vai lá na mesa ver o que que vai fazer. Então isso fica mais fácil, fica mais leve, né gente. A criança não fica chorando, entra querendo participar. E é uma coisa simples, ela não faz nada demais. Eu percebo que só em convidar para fazer algo, já ajuda. Não só pegar a criança e colocar para dentro da sala. Às vezes se agarram nas pernas e não querem ficar.

Carmen: Na sala do meu filho tem uma professora que só pega a criança e bota para dentro da sala. As outras duas não, elas perguntam: Como você está? Vamos brincar?

Tanto tem essa diferença que agora eu trago depois das oito, que é o horário que a outra professora já está.

Ana: Eu não tenho esse problema, tá? Até coloquei como critério porque sei que a professora faz e funciona. Ela canta uma música na chegada das crianças, tem uma brincadeira que é entre elas, a criança já chega se escondendo e depois pula. E aí eles vão pegar a agenda junto, ela pergunta como que foi e as outras crianças já sabem, elas ficam brincando com a outra professora, enquanto ela recebe cada um individualmente e eu gosto muito disso porque ela dá atenção. E a outra professora canta, olha quem chegou, algo assim, a música, e ensina. As crianças sabem quem é o pai de quem, quem são as meninas da limpeza, quem é da cozinha e eu acho tão legal. (Registro em áudio 09/11/22)

Nos relatos acima podemos identificar que Laura e Carmen anunciam uma ausência de planejamento nas ações de acolhida por parte de algumas das profissionais responsáveis pelo grupo referência de seus filhos. Nessa perspectiva, refletimos que a forma com que ocorrem as relações entre adultos e crianças, entre os adultos, ou até mesmo a organização dos tempos e espaços para as interações entre as crianças, precisam estar marcadas por intencionalidades, por um planejamento prévio, com objetivos em comum, que apresentem a perspectiva pedagógica das ações educativas que permeiam esse momento da chegada na instituição. Já Ana parece perceber um planejamento e intencionalidade entre as duas profissionais que estão na sala, quando relata que enquanto uma canta e interage com as crianças, a outra atende individualmente cada criança que chega.

Destarte, afirmamos a necessidade de uma docência compartilhada, que tenha firmado no planejamento e na prática de todas as profissionais envolvidas em determinado grupo - professores, professores auxiliares, auxiliares de sala, professores de Educação Física - os objetivos das suas ações e uma prática coesa, de acordo com o que nos apontam os documentos norteadores.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a docência é compartilhada entre professoras referência e professoras auxiliares, no sentido de serem estas as responsáveis por sistematizar o planejamento e estarem em atuação com as crianças em dias diferentes. Porém, compõem ainda o grupo de atuação³⁰ a professora de Educação Física e, em alguns casos, a professora de Educação Especial. Para além, há ainda a auxiliar de sala, profissional esta que está diariamente com as crianças e que, mesmo não tendo a função de sistematizar o planejamento e as demais documentações pedagógicas, está em constante atuação na relação com as crianças e suas famílias e permanece em sala ao mesmo tempo em que a professora

³⁰ Entende-se por grupo de atuação todas as profissionais que atuam com um determinado grupo de crianças (professora referência, professora auxiliar, professora de Educação Física, professora de Educação Especial e auxiliar de sala).

referência ou a professora auxiliar. Nesse sentido, a professora referência e a auxiliar de sala desenvolvem ações de forma concomitante, assim como, em outros dias, a mesma auxiliar de sala atua com a professora auxiliar, o que requer um planejamento coletivo e comunicação constantes.

A pesquisa de Loch (2021) contribui muito com a área, em especial, com a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nas discussões referentes à docência compartilhada, considerando ser ainda incipiente nessa Rede, a atuação compartilhada entre diferentes profissionais que atuam diretamente com um mesmo grupo de crianças.

Essa nova perspectiva da docência por grupos de atuação alterou e interferiu na concepção e na organização de trabalho pedagógico na Educação infantil. A partir disso, não é suficiente apenas trocar/socializar planejamentos e registros, mas possibilitar interações entre os pares, que favoreçam a definição das intencionalidades pedagógicas e das metas a curto, médio e longo prazo. (LOCH, 2021, p. 87)

Da mesma forma, a ausência de planejamento ou reflexão acerca de uma posição política e pedagógica é “[...] recorrente nas situações de cuidado com o corpo, visto que estas ocorrem muitas vezes de forma repetida, mecânica e dissociada de qualquer reflexão ou embasamento” (SCHMITT, 2008), porém, mesmo que a professora não perceba, incidem sobre o processo de formação da criança. Destacamos alguns recortes da fala dos familiares, ao compartilharem, após um trabalho em grupo, critérios que consideram ser de qualidade no que se refere à higiene.

Eduarda: Colocamos (como critério de qualidade) a escovação de dentes nos dois turnos, porque o filho dela vem só à tarde e nem é pedido escova, porque não escovam os dentes à tarde

Pedro: Nós colocamos aqui um item sobre a troca de fraldas. De não demorar e observar cada criança, algumas precisam ser trocadas com mais frequência, porque ficam muito assadas, outras não. É preciso conhecer cada criança. (Registro em áudio 09/11/22)

Percebe-se nas falas acima destacadas um olhar atento das famílias no que se refere a pontos específicos das rotinas de cuidado. O mesmo destaca-se nas falas de Laura, Carmen e Ana, ao referirem-se aos momentos de acolhida. Nesse sentido, torna-se necessário nos perguntarmos, enquanto professoras, o que temos anunciado às famílias sobre o que é vivenciado nos espaços de Educação Infantil? Elas têm conhecimento dos conteúdos e ações que fazem parte do planejamento das professoras? Como isso é apresentado aos familiares? Têm conhecimento dos documentos norteadores da Educação Infantil? Ou as famílias

conhecem as práticas educativo-pedagógicas desenvolvidas na Unidade de Educação Infantil apenas pelo recorte temporal dos momentos em que levam ou buscam seus filhos na instituição, ou ainda, pelo que as crianças comunicam em casa, sem uma interlocução com a base conceitual ou objetivos pelos quais as ações são planejadas?

Com o intuito de problematizar a expectativa das famílias sobre as funções da Educação Infantil, quando não têm o conhecimento das ações desenvolvidas nessa etapa da Educação Básica, destacamos abaixo um trecho de uma discussão no grupo focal, no que se refere à compreensão de alguns familiares acerca da alfabetização:

Eduarda: Eu entendo essa questão de não ser uma obrigatoriedade alfabetizar. Só que eu fico com pena das crianças, querendo ou não vão para o primeiro ano, cruas na verdade, né? Porque antigamente existia o pré, então eles tiraram o pré e inventaram o nono ano. No meu ponto de vista eu não vejo essa necessidade, eles poderiam ter sim continuado com o pré e vai até o oitavo ano e acabou porque daí quem sofre com isso são as crianças, daí fica uma diferença muito grande, né? É. Um G seis pra cá pro primeiro ano, tipo assim, cadê o inicial? Isso, exatamente. Por mais que a professora não queira, no primeiro ano ela tem que ir com tudo, que tá ali naquele planejamento.

Ana: Então, acho que seria bom as professoras já iniciarem o último ano deles aqui na creche. Alfabetizar não, mas já dá produções assim.

Eduarda: Mas elas já dão na verdade, elas já dão praticamente desde quando entra no G1. Porque é uma coisa muito trabalhada, eles têm a questão da leitura, né? Provavelmente a professora deve mostrar o livro, ele está lendo as figuras e tal. inconscientemente vai falar assim, então, aqui a gente tem a letra A, da árvore. Então, já é uma coisa inconsciente, na brincadeira, que elas acabam trabalhando. Sem ter essa obrigatoriedade, né? Mas elas não podem botar uma criança sentada e dizer não, agora a gente vai aprender a escrever teu nome, elas não podem.

Ana: Vai ter criança que não vai querer ir para escola. Acho que o meu é um. Sim, eu tenho certeza que assim, porque eu já vou é preparando ele. Olha só, meu filho não escreve certinho, mas ele já escreve com a espuma, eu faço isso com ele em casa. É, quando ele vai brincar comigo, não precisa sempre tá com brinquedo assistindo desenho. Aí eu boto uma folha em branco para ele desenhar, e quando ele vai colorir eu cobro. Lembro que uma vez a professora disse para meu esposo que não era para cobrar, deixar ele pintar como ele quiser. Eu falo que não, eu digo para ele pintar dentro da linha. Digo para ele que se pintar tudo, no final fica só riscos. E ele tem que ser ensinado, ele tem que aprender que não pôde sair da linha, porque a linha tem uma função, para isso ela tá ali. Então, eu acho que é bom ensinar isso para as crianças.

(Registro em áudio, 26/10/22)

Destacamos que o pequeno trecho acima é apenas um recorte, porém, consideramos importante apresentá-lo, no sentido de problematizar a fragilidade na compreensão de que espaço é esse em que seus filhos estão inseridos. Demonstra uma preocupação em prepará-los para o Ensino Fundamental, em detrimento do acolhimento às curiosidades das crianças em

relação às letras, às palavras e seus significados, assim como a compreensão do uso social da escrita no cotidiano por meio do acesso aos diferentes suportes que a constituem.

Porém, tal interpretação por parte dos familiares é pertinente, no sentido de que cabe às profissionais da Educação Infantil, apresentar para as famílias, a partir de diferentes estratégias, a função docente desenvolvida com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Cria-se assim, a necessidade de uma posição atenta para um planejamento que inclua ações de formação com as famílias, compreendendo que as crianças não estão em um *entre – lugar* (BHABHA, 1998), mas são crianças e filhos em uma relação que deve ser complementar entre família e instituição educativa.

Conforme destacado nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para a Educação Infantil (2022), as famílias possuem saberes distintos das instituições de Educação Infantil e podem contribuir na composição das relações educativo-pedagógicas com as crianças e profissionais. Todavia, torna-se urgente compreender as diferentes funções e a corresponsabilidade enquanto princípio da participação.

5.2.2 A participação pelas lentes dos familiares

São diversas as formas de participação que atravessam as unidades educativas: desde estar presente em um café de acolhida, contribuir com o dia da fruta, ou tomar parte de uma discussão, no sentido de contribuir com as decisões a serem tomadas. Todavia, a pesquisa em tela conceitua participação a partir de um posicionamento político, que requer pôr em debate os diferentes pontos de vista e, a partir deles, negociar a qualidade do contexto vivido, não se restringindo à execução de tarefas.

No entanto, considera-se que esses dois “tipos”, ou duas “modalidades” de participação - na execução ou política - não estão desvinculadas, e que a primeira, de alguma forma, influencia na segunda. Conforme assevera Paro (2021)

Não se trata de descartar a participação na execução como se ela fosse um mal em si, pois ela pode constituir até mesmo como estratégia para se conseguir maior poder de decisão. O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir, quer financeiramente, quer com seu trabalho na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões. (p. 63)

Na mesma esteira, na discussão do grupo focal, ao dialogarmos sobre participação, os familiares, ao serem questionados sobre as formas de participação, logo identificaram as atividades que envolvem a execução de algo, *a priori*, planejadas pela instituição:

Carmen: Na sala do meu filho tem muita abertura. Tipo, além da APP a gente faz as reuniões para falar sobre o que que precisa para sala, o que que mais interessa aos pais para elas trazerem para sala. Como o difusor, que compraram, foi perguntado aos pais. Ah, e teve o piquenique de confraternização.

Aline: Sim, teve o piquenique com a nossa participação. Mas, eu falo sobre abertura para conversar. Como que eu vou explicar? A gente fez o piquenique e tudo, mas não teve uma conversa, vamos conversar, vamos sentar. Eu, por exemplo, fiquei sozinha, não consegui interagir com ninguém e meu filho não parava de correr. A professora fala como foi o dia. Quando venho buscar o V tem bem pouca criança na sala, então conseguimos conversar um pouco. Mas, a professora não é a creche em si, como um todo.

Carmen: Eu acho que a professora é como se fosse uma representante da unidade, né?

Aline: Sim, com certeza.

Carmen: Eu já vejo essa a questão da unidade se importar mais com a criança da sua sala. Não é bem piquenique, é uma reunião específica da sala, acho que de três em três meses né?

Paula: Tem também o dia da fruta, muito importante isso. Mais uma coisa que eu nunca tinha me atentado, né? Às vezes para gente, levar uma fruta ali é uma coisa simples, mas a gente também tá dando oportunidade para uma criança que não tem acesso a um determinado tipo de frutas. Conhecimento.

Laura: Às vezes a gente não compra algumas frutas que eles têm convívio. É uma forma dos pais participarem, né?
(Registro em áudio, 28/09/22)

Contribuir com a APP³¹ (Associação de Pais e Professores), levar frutas diferenciadas no Dia da Fruta³², ou um evento como o piquenique³³ foram os itens mais elencados pelos familiares quando discutimos o que eles compreendiam por espaços de participação. Assim como a participação das famílias em atividades voltadas à confecção de algo junto às crianças:

³¹ A contribuição com a APP ocorre de forma espontânea, por meio de um envelope, que é enviado mensalmente na agenda. Todo final do mês a Unidade presta conta dos valores recebidos, as despesas e saldo..

³² O Dia da Fruta refere-se a um dia na semana no qual cada família leva uma fruta diferenciada, não fornecida pela PMF, que é solicitada pela Unidade (é enviado um bilhete na agenda com o nome da fruta e a quantidade que cada criança deve levar). Essa organização é definida junto às famílias na primeira reunião do ano letivo.

³³ O piquenique é um evento organizado pela Unidade Educativa onde as famílias são convidadas, junto com outros grupos, de acordo com a organização da Unidade, a participarem de um café coletivo e interagirem com seus filhos nos espaços coletivos da instituição, externos à sala, nas oficinas planejadas e organizadas pelas professoras.

Ana: Na sala do meu filho tem muitas atividades. Teve um dia que a professora mandou mensagem e disse que no dia seguinte se alguém pudesse ficar um pouquinho com a criança, era para pintar uma bolsinha para levar os livros da biblioteca e a gente que fez essa bolsinha com eles. Achei muito bonito. Principalmente para criança depois se soltar. Eu me lembro que meu filho no começo ele não queria ficar. A professora conversou comigo e perguntou se teria algum problema ela baixar um pouquinho a máscara para ele poder compreender, conversar, já que ele quase não entendia. E todo dia a professora criou um grupo pelo *WhatsApp*, elas mandam um relatório do que as crianças fizeram. Se foram no parque, se foram no bosque, agora elas estão incentivando para comer com garfo e faca. Aí elas mandam uma foto, tudo que eles fazem, as professoras fazem uma colagem e mandam e tem dias que elas abrem o grupo para gente conversar, porque às vezes não dá tempo de conversar na sala. Então, acho muito legal isso, porque a gente conversa pelo *WhatsApp*. E aí, todas as mães conversamos, acho bem bonito.

Ana: Tem uma atividade que eu me lembrei. Eles fazem um sorteio, né? E aí a criança que ganha, né? Leva a bernúncia para casa, outro dia foi uma florzinha, a gente pintava com a criança e botava na água e ela abria e a gente mandava foto para a professora. Eles já tinham feito isso aqui. Mas as crianças foram orientadas a fazer com a família, eu acho bem legal. É bem diferente.

Luana: Elas estavam trabalhando na apresentação do meio ambiente e em casa ele conversava muito, ele falava mãe, preservar é o nosso compromisso. Eles mandaram as fotos agora, maravilhoso. Eles mandaram uma florzinha dentro de uma lata que eles pintaram e aí foi que colocaram a plantinha e ele me disse certinho como eram as camadas. Mãe é a terra antes que a pedrinha, sabe certinho como e aí tá lá uma plaquinha, né? Preservar o nosso compromisso. Ele chega em casa, mãe, pode molhar agora? E a questão da fruta, como para eles assim a questão de seguir o que o amiguinho faz. O meu filho não come nada de fruta. E, esse dia da fruta para meu filho foi muito bom desde o início. Para vocês terem noção pensei, vou fazer um piquenique com ele em casa, igual da creche né? Abri uma toalha, peguei morango e banana. Nossa, filho, olha que lindo esse piquenique e tal. Claro, como estava na minha casa, eu fiz algo que não é feito na creche, peguei o morango e botei um pouco no açúcar. Ele gostou e comeu. Mas outro dia ele comeu morango aqui. Assim, estimulando os amiguinhos, né? Então assim, é um trabalho mesmo de formiguinha, mas junto, nós e a creche. É uma forma de participar.
(Registro em áudio, 28/09/22)

Entendemos aqui que a participação na execução tem um papel de extrema relevância no que se refere à relação estabelecida entre a Unidade Educativa e as famílias, considerando que tais proposições aproximam os familiares do espaço da Unidade, bem como do que vem sendo vivenciado pelas crianças e o planejado pelas professoras. Conforme podemos exemplificar abaixo com o relato de uma participante do grupo focal:

Laura: Só queria compartilhar uma coisa legal. Ontem o meu esposo e meu sogro ficaram aqui fazendo o portãozinho do parque e eles ficaram das oito da manhã às cinco da tarde. Eu já vinha conversando com ele assim que, terminando meu TCC e tal, talvez ano que vem eu gostaria de deixar os meninos meio período assim, porque dá uma dorzinha no coração em deixar o dia inteiro. Daí ontem, depois de passar o dia todo aqui, ele falou assim, olha, pode arrumar outros trabalhos se tu quiser o ano que vem e ficar em paz, porque aquelas crianças só brincam e comem, o dia inteirinho, não tem tédio, não tem não, aquilo dali eles curtem para caramba, fica tranquila, pode cuidar também da sua vida profissional. (Registro em áudio, 26/10/22)

Tais formas de participação possibilitam que as famílias circulem pelos espaços da Unidade Educativa, conheçam como seus filhos interagem com o espaço, com os colegas, com as professoras, o que fazem, como se dá o cotidiano vivenciado de forma coletiva. Todavia, há uma grande distância entre essas modalidades ou formas de participação, do que entendemos enquanto espaços de decisão, onde, conforme nos assinala Bondioli (2012), exige envolvimento, compartilhamento, cooperação, a partir de metas e objetivos definidos conjuntamente.

A mesma autora, a partir do relato de um ensaio dedicado a esse tema - detalhado no capítulo três deste estudo - destaca que a função das famílias pode ser concebida pelas instituições de diversas formas: família como vítima, família como mal necessário, famílias como consumidores e famílias como parceiras. Todavia, entendemos que, neste último, podemos ainda encontrar diversas ramificações, dependendo do que cada uma dessas instituições compreende por parceria.

Diante das narrativas dos familiares já aqui mencionadas, podemos afirmar que, de alguma forma, há uma parceria, mas que tipo de parceria? Podemos atrelar a condição de ter uma parceria, com o que estamos aqui definindo por participação? Compreendemos que não. Mesmo sendo a parceria entre essas duas instituições algo presente nas ações planejadas pela Unidade Educativa, nem sempre essa parceria tem como um dos seus objetivos a participação enquanto espaço político, pois, para tal, exige que as partes se reconheçam enquanto atores do processo e um envolvimento ativo, em um efetivo tomar parte. “Participar, portanto, como responsabilidade mais do que um direito ou um dever, é como condição irrenunciável de qualquer processo educativo. (BONDIOLI; SAVIO, 2013, P.16)

No aprofundar da discussão sobre participação, algumas falas dos familiares começam a diferenciar o que aqui estamos definindo por participação na execução e participação política.

Aline: Essa parte mais crítica assim de abertura para melhorias ou para críticas, eu não vejo assim muita abertura. Eu vejo sim da professora, tu conversar como que foi a rotina do teu filho, coisa que é bem importante, né? Se comeu bem, né? Se tá tudo bem, se aconteceu alguma coisa. Essa comunicação tem todos os dias, mas assim, trazer a família em si para escola, para uma questão que a gente conversa aqui, por exemplo, uma data comemorativa ou até pelo menos perguntar o que você prefere piquenique, não sei, esse tipo de trazer a gente assim que eu não vejo, eu vejo um retorno, claro, para saber conquistar os nossos filhos, mas não essa abertura da escola para com as famílias de decisões ou nesse sentido, que eu não vejo abertura nenhuma. Eu acho que é importante. Inclusive eu me coloquei à disposição para vir aqui né? O que eu queria era ter um espaço maior com a escola. Eu queria conhecer mais, eu queria tá mais presente, eu queria de alguma forma estar presente, pais, professores.

Maria: Tem o conselho escolar que é esse grupo de trabalho com famílias e professoras, a diretora, enfim, que tomam algumas decisões. Algumas coisas da Unidade, antigamente não era assim, mas algumas coisas precisam passar pelo Conselho. Algumas decisões, sabe? Tem a Prefeitura, né? Tem algumas coisas que são.

Eduarda: Eu não sabia disso. A APP eu conhecia, mas esse outro (Conselho Escolar) não..

Maria: É. Ou seja, agora eu não sei quem é o presidente, lembro que era o A. Algumas decisões, por exemplo, a obra, que eu acompanhei mais. Então, foi uma luta de tempo. O conselho escolar que encabeçou muito esse processo de ir para Secretaria de Educação, marcar audiência com o Secretário, reivindicar, então acaba ganhando uma outra força, né? Quando as famílias vão pedir algumas coisas. Porque a diretora é claro que ela quer a melhoria da Unidade, mas quando as famílias vão junto tem outro peso. Lembro que elas falavam que o conselho escolar nesse processo de reforma teve uma contribuição grande, assim de tá lá, sempre reivindicando. Pedindo as coisas assim. Então existe, agora eu não sei como que é, mas é uma reunião mensal eu acho, né? Coisa assim, pra definir sobre alguma verba que vem da Prefeitura, do Governo Federal. Tudo isso acaba vindo, acaba tendo que ter a assinatura do presidente do conselho de escola, tem que passar por esse. O presidente não necessariamente tem que ser uma família, né? Por isso que se eu não me engano, acho que pode ser um professor, né? Só que aqui os últimos têm sido sempre família.

Eduarda: Engraçado, eu nunca soube disso.

Pedro: Nem eu. Nunca, nunca nem imaginei.

Carmen: assim, quando teve a pandemia, muita coisa foi *online*. Numa das reuniões perguntaram se alguma das mães queria participar e a G, que é da sala do meu filho, ela se voluntariou para fazer parte e hoje ela é presidente. Antes eu acho que era a S, né? Que também é uma professora aqui da Unidade.

Aline: Então agora eu vejo o Conselho como esse espaço dessa participação que eu tô sentindo falta, sabe?
(Registro em áudio, 05/10/22)

Consideramos que o Conselho Escolar é um espaço de participação política, assim como já definido inclusive no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa. Ao analisar a documentação da Unidade, podemos afirmar que esta defende que o referido Conselho tenha representatividade das famílias de todos os grupos de crianças e que, na sua constituição, prime-se pela paridade entre a representatividade de profissionais e familiares que compõem o grupo. Todavia, o que queremos destacar no recorte das falas acima, é a falta de conhecimento, por grande parte das famílias, da existência de espaços deliberativos como o Conselho Escolar.

Uma das familiares presentes assinala que foi falado sobre esse assunto em reunião com as famílias; outra, que diz não conhecer, frequenta a Unidade enquanto família há, pelo menos, nove anos, considerando o tempo de matrícula dos dois filhos; outra ainda, que também afirma não ter conhecimento, estava na mesma reunião da mãe que explica o que é o Conselho Escolar. Ou seja, a informação foi repassada, todavia, como podemos planejar as reuniões com

as famílias, para que as informações não sejam algo tão subjetivo? Ou ainda, qual tem sido o interesse das famílias em ocupar esses espaços?

Outro aspecto importante na composição do Conselho Escolar é a compreensão do que seja representatividade. Qual a compreensão das famílias e profissionais quando elegem representantes dos determinados grupos para ocuparem o lugar do diálogo como conselheiros? Os grupos (famílias e profissionais) sabem quem são seus representantes? Estes - os representantes conselheiros - compreendem suas funções no sentido de levar a discussão para o coletivo, buscar suas sugestões e representar em suas falas e negociações na reunião aquilo que não seja a sua opinião na esfera privada, mas a voz de um grupo do qual é representante?

Essas questões nos fazem retomar as discussões referentes aos *estabelecidos* e *outsiders* (ELIAS, 2000), no que se refere à forma de organização de cada um desses grupos. Em princípio, o corpo docente, bem como os demais profissionais da Unidade Educativa, representa o grupo *estabelecido*, no sentido de se reconhecerem enquanto grupo, com certa coesão e sentimento de pertença, além de terem um contato quase que diário, possibilitando encontros para que seus representantes possam realizar suas funções de ouvir as necessidades do grupo, seus argumentos e opiniões. Já as famílias não apresentam ferramentas para se autogerenciar, enquanto grupo, bem como possuem dinâmicas e estruturas diferentes na sua organização. Cabe então à Unidade Educativa possibilitar que essas organizações possam ocorrer a fim de que os representantes das famílias possam ouvi-las, proporcionar o debate e então oficialmente representá-las.

Adriana Querzê, em um capítulo do livro *Participação e Qualidade em Educação da Infância*, organizado por Anna Bondioli e Donatella Savio (2013), discorre sobre o valor da participação e destaca uma questão de extrema relevância para a discussão em tela, no que se refere ao Conselho Escolar:

[...] como integrar a visão da participação, entendida como valor em si e multiplicador de práticas democráticas, com a da participação entendida como escolha instrumental para melhorar a eficácia do sistema? Quais vínculos construir entre a participação dos pais centrada no filho e aquela mais política centrada na escola e na comunidade. (2013, p. 56)

Segundo a autora, há um “desvio da participação” das famílias em relação à Unidade Educativa, estando mais centrada na relação com os filhos, a qual considera um viés privatista, a partir de uma desilusão referente à forma de participação política. Considera ainda que, em alguns contextos, as famílias não estão “[...] interessadas na instituição no seu conjunto, que é percebida - talvez mais do que no passado - como serviço instrumental para a satisfação das necessidades privadas”. (QUERZÊ, 2013, p. 56,57). Todavia, ainda para a autora, no caso das

creches e pré-escolas municipais (referindo-se ao contexto italiano), as famílias ainda participam dos vários momentos colegiados como coautores do processo educativo.

No que se refere ao contexto pesquisado, concordamos com a autora ao compreender que as famílias sentem-se mais mobilizadas a participar quando as pautas envolvem diretamente seus filhos e não o contexto da Unidade Educativa como um todo. Podemos referenciar tal perspectiva na fala de alguns familiares ao se referirem aos espaços de reunião enquanto possibilidades de participação.

Eduarda: A reunião geral, nem coloquei (como espaço de participação política) porque para mim ela é uma coisa cansativa, eu normalmente eu não venho, depende muito do que vai ser abordado. Porque ela demora muito e eu também tenho que deixá-los em casa com o marido, enfim. Então, assim, normalmente eu não venho.

Laura: Olha, eu vou te dizer que eu venho e não entendo nada, nada. Me cansa. Eu só consigo entender quando vai para sala.

Eduarda: É abafado, é muita gente. As pessoas não param de falar, uma coisa cansativa, desgastante, eu prefiro evitar a fadiga.

Laura: Foi muito mais produtivo na sala, foi muito claro, né? É que quando vai para sala as professoras repassam alguns informes mais geral e depois volta mais para sala dos meninos. Ela começa depois da reunião geral. Eu venho por conta dessa reunião que acontece lá na sala, porque ela sim é produtiva. Foi muito legal assim. Aí eu acho bem produtivo. Eu não sei como é nas outras salas, mas a sala dos meninos ali, os pais são bem participativos, sabe? Então, isso eu acho que vale a pena sim. Talvez isso poderia acontecer uma vez por mês, ou a cada dois meses, faria diferença para o bem-estar das crianças. Isso, às vezes assim ó, tá com uma angústia, aconteceu comigo. Eu tava com angústia daí, comecei a conversar com o pai, com outro pai, com outro pai e aí você vai vendo que tipo, não é uma coisa só tua, tem mais gente naquela situação e isso é bom.

Carmen: Eu concordo, na geral, às vezes fico até viajando.

Laura: Claro que a intenção é que a direção não tenha que fazer onze reuniões, uma para cada sala, para falar as mesmas coisas. Mas, às vezes, se fizesse um dia só para os grupos um, para os grupos dois, e assim por diante, porque daí seria bem menos pessoas e seria mais participativo, né?

Eduarda: Ou de dois em dois grupos. Porque com todo mundo junto eu também acho complicado.

Carmen: Essa reunião é necessária, mas acho que se fosse realmente dividido acho que seria mais interessante.

Eduarda: Hoje ela não é produtiva. Se fosse dividido acho que ela entraria nessa forma de participação dos pais que a gente vem conversando aqui no grupo. Com um número menor de pessoas, eles conseguiriam dar suas opiniões. O que ali não dá.

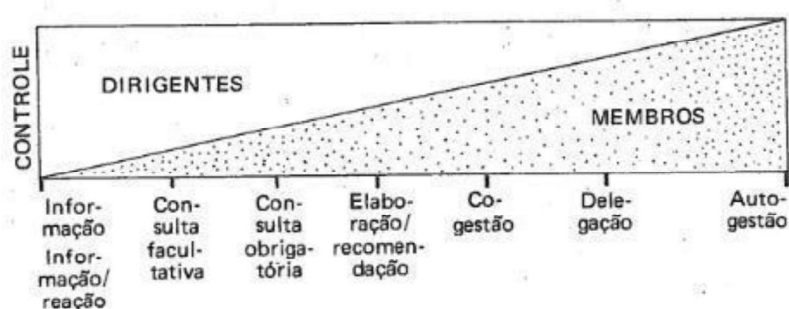
Carmen: Fora que assim as necessidades de cada sala seriam mais bem discutidas. Acho que as necessidades seriam mais focadas por idade,
(Registro em áudio, 19/10/22)

No trecho acima, ao falar de reunião geral, Eduarda refere-se à reunião coordenada pela equipe diretiva, que acontece com a presença de todas as famílias da Unidade, já a reunião específica, ou de sala, é a reunião apenas com as famílias de cada grupo. Na Unidade Educativa pesquisada, as famílias são convidadas para primeiramente dirigirem-se ao *hall* central onde ocorre a reunião geral. Nessa, a direção repassa alguns informes: organização do calendário, pontos específicos do regimento interno, dentre outros assuntos voltados ao coletivo da Unidade. A cada assunto abordado, a diretora abre a fala para as considerações dos presentes, porém, segundo relato das participantes do grupo focal, apesar da intenção de quem está coordenando a reunião, de que as pessoas participem e se manifestem, raramente as famílias falam, considerando ser uma reunião com muitas pessoas. Logo, as famílias são convidadas a dirigirem-se às salas dos seus filhos, onde então ocorre a reunião específica com as professoras do grupo. Conforme o registro, esta última sim, consideram uma reunião com possibilidade de debate e troca de pontos de vista.

Na mesma esteira, retomamos Bordenave (1983), ao afirmar que a participação pode ter um caráter afetivo ou instrumental. Por afetivo, entende que a pessoa participa de uma determinada atividade por satisfação pessoal, indo muito além dos resultados; no caso da instrumental preocupa-se com os resultados práticos. Destacamos, no caso da participação das famílias na Unidade Educativa, a necessidade de desenvolver uma consciência que possa equilibrar essas duas bases, tornando-as complementares. É premente querer estar com outras pessoas, por afinidade e prazer - participação afetiva -, todavia, para discutir a qualidade, é essencial ainda perceber a eficácia da discussão coletiva e da troca de ideias e opiniões, debates e negociação de metas em comum, que se desdobrem em ações concretas.

Bordenave (1983, p. 31) apresenta um quadro que ilustra os graus de participação possíveis de se alcançar em uma determinada organização. Aqui, vamos nos ater à participação das famílias na Unidade Educativa.

Figura 6 - Formas de participação



FONTE: Bordenave (1983, p. 31)

Tomamos como base a imagem para refletirmos sobre alguns dos espaços de participação até aqui mencionados. O menor grau é a *informação*, mesmo que, em princípio não haja uma ação direta das famílias, segundo o autor, já se constitui certa participação, considerando que dependendo da reação à informação repassada, pode haver uma reconsideração do que foi informado.

A *consulta facultativa*, pode-se consultar, em algumas ocasiões, no caso aqui, as famílias, solicitando suas críticas e ou sugestões, para resolver algum problema. Por conseguinte, na *consulta obrigatória*, deve haver a busca pelas opiniões em determinados casos, porém, a decisão final permanece com os dirigentes. Num grau mais avançado está a *elaboração/recomendação*, onde as famílias propõem medidas que podem ser aceitas ou não pelas profissionais da Unidade Educativa, todavia, precisam ser justificadas.

Num degrau acima está a *co-gestão*, onde comitês ou conselhos são utilizados para tomar decisões a partir de representatividade, como é o caso do Conselho Escolar. Mais acima está a *delegação*, enquanto forma de participação, que é no caso de as famílias assumirem funções antes ocupadas pelos administradores, com autonomia nas decisões. Como por exemplo, a presidência de um Conselho Fiscal da APP, ou ainda a coordenação de uma comissão para reivindicar ações junto ao poder público.

Por fim, na tabela apresentada por Bordenave, está a *Autogestão*, que se refere a grupos que determinam seus objetivos, sem autoridade externa. Neste, desaparecem as hierarquias. Consideramos que esse último grau de participação não se enquadra nas diferentes formas de participação possíveis em uma unidade educativa, considerando que essas possuem profissionais e uma equipe diretiva - subordinados ainda a uma instância maior - que tem o dever de assegurar que toda e qualquer decisão, mesmo que coletiva, tenha por base os construtos teóricos da Rede em que está inserida, às normativas, tomando sempre como centralidade da discussão a negociação da qualidade no atendimento às crianças.

Diante das discussões no grupo focal sobre as formas de participação, seja na execução ou nas decisões, Maria sintetiza sua compreensão e afirma considerar a avaliação institucional como uma instância de participação:

Maria: Acho que tem duas participações diferentes aqui. A de tá junto ali para alguma atividade que eu acho que é muito importante. Chamar para fazer alguma coisa assim que seja para pintar a sacolinha na creche... A outra que talvez o que elas falaram que talvez eu sinta essa falta é a minha participação em opinar, por exemplo, sobre a festa. Tem uma coisa também, que a gente acaba não olhando muito os *e-mails*, mas foi reforçado na agenda, tem a avaliação em um formulário para preencher e precisamos escrever lá nossas opiniões. Eu também vejo isso como uma forma de participação, porque ali a gente consegue escrever o que a gente acha que tem que

melhorar. Ali é uma forma da gente tá falando ali mesmo e aí tá contribuindo, dando a minha opinião. É, esse é um jeito de elas arrumaram para fazer, né? Talvez existam outros. Por exemplo, agora no piquenique é mais organizado, foi tudo lindo, maravilhoso, mas ninguém perguntou para gente, né? O que você acha melhor, fazer na sala ou melhor fazer um monte de grupo juntos? Eu não tô tirando o mérito delas, é difícil conseguir agradar tudo. E nem é essa a ideia. Mas de dar voz. Eu vejo hoje que essa abertura tem na sala do meu filho, se tá acontecendo alguma coisa, quero conversar, elas vão prontamente marcar um horário com a diretora. Essa abertura eu vejo muito grande, se eu quiser conversar ou sugerir por conta própria, vou ter essa abertura, mas talvez que falte, eu não sei se é possível, tá? Eu tô aqui falando assim, como mãe, né? É isso de chamar as famílias para opinar, por exemplo. Fazer isso. Não dá para abrir assim para todo mundo falar e discutir. Duzentas e poucas crianças. Mas, dar opções, tipo, a gente pensou no piquenique, pensou em fazer na turma, pensou fazer uma festa, ou uma festa grande para creche inteira, colocar opção. Outra coisa que é simples de definir junto às famílias, o horário da reunião. Algumas famílias têm a realidade que eu já vi que tem que ser cinco e meia da tarde, porque senão ninguém vai. E então essas pequenas coisas, talvez grandes coisas, que talvez não exista ainda. A participação de chamar a gente para estar aqui, a gente tá lá dentro da sala, participando das festas, as frutas, existe assim nessa creche com bastante primor. (Registro em áudio, 28/09/22)

Maria identifica que a Unidade Educativa dispõe de muitos espaços de participação, porém, voltados para a execução de tarefas, e destaca ser a avaliação institucional um espaço de participação que tem na sua centralidade considerar as sugestões e opiniões diante dos diferentes aspectos que compõem o cotidiano educativo.

Quando a avaliação institucional é tomada então, na discussão, enquanto espaço de participação, das 10 (dez) participantes presentes, 03 (três) informaram ter preenchido o instrumento, via formulário, que foi enviado por *e-mail* ao final do primeiro semestre. Na sua maioria, dos que não preencheram, disseram não ser o *e-mail* uma boa forma de comunicação, sendo que não acessam diariamente, ou ainda, que não responderam por não ter acesso depois às respostas e saber se o que sugerem é ou não discutido.

Pedro: (Não preenchi) É mais pelo fato de eu não acessar o *e-mail*

Carmen: É, eu acho que se fosse na agenda, por exemplo, as professoras mandariam um envelope.

Eduarda: eu acho que o *WhatsApp*, papel não. Elas vão ter que pegar todas as respostas e tal, no formulário já cria uma tabela direto. Mas, poderia ser em *link*, mas pelo *WhatsApp*. A gente abre no *WhatsApp*, responde e já vai.

Ana: eu nunca respondi. Porque eu não conheço nem o portal, porque eu não, assim, sério, eu não tenho tempo de ficar escrevendo aquele *link* para entrar.

Luana: Para mim é igual o Pedro falou, quase não uso o *e-mail*.

Maria: se preencher acho que já dá conta assim (de saberem nossas sugestões) por ali né?

Aline: Não concordo. Só preencher... Tu não consegues debater, ouvir os outros, decidir. Tu só escreves ali. Não consegue ter retorno.

Maria: Isso é verdade. Responde, mas não sabe como foi considerado e não dá para debater com os outros.

Aline: Sobre a avaliação só queria complementar que tá, a gente responde, mas não sabe do retorno, não consegue saber das outras opiniões. Debater.

Pedro: É fica sem retorno.
(Registro em áudio, 19/10/22)

Esse episódio apresenta dois aspectos referentes à avaliação enquanto espaço de participação: o primeiro refere-se ao instrumento e à forma como as famílias o acessam, o segundo refere-se ao retorno e debate das respostas. Se, como discutimos na fundamentação teórica, a qualidade não é se adequar a padrões impostos, mas surge a partir do compartilhamento de opiniões, de trocas de ideias e metas a serem cumpridas por um coletivo que desenvolva uma consciência compartilhada, torna-se imperioso proporcionar espaços e tempos de participação. Não somente espaços, no sentido de um instrumento para “coletar” a opinião dos que compõem a comunidade educativa, como uma *consulta facultativa ou obrigatória* (BORDENAVE, 2013), mas, espaços e tempos, que provoquem as vozes em debate, que propiciem a troca de opiniões e a compreensão de que lugar esse outro fala, para que possam negociar seus pontos de vista, elaborar e apresentar metas. Na seção seguinte, discutimos as temporalidades que perpassam a participação enquanto aspecto da qualidade.

5.2.3 Temporalidades para a participação

Para a análise do que aqui consideramos as temporalidades que envolvem a participação das famílias nos espaços da Unidade Educativa, reconhecemos o tempo como uma dimensão essencial da experiência humana e como algo que convencionou as relações sociais e a vida em sociedade. Para tal, nos ancoramos em Elias (1998), ao defender que o tempo não é apenas uma noção objetiva, mas também é socialmente construído e moldado pelas estruturas sociais e pelos processos históricos.

Elias (1998) buscou compreender o tempo e sua regulação social a partir do processo civilizador e não como algo passível de ser apreendido. Nesse sentido, defende que a organização do tempo assume um papel importante na compreensão das sociedades, configurando os cotidianos e seus ritos. Compreende o tempo em duas perspectivas, sendo uma objetiva - relacionada à natureza, como as colheitas e as semeaduras - e a outra subjetiva - relacionada às experiências do cotidiano, sejam elas individuais ou coletivas, que permeiam as relações sociais.

Elias também aborda a relação entre o tempo e o poder nas relações sociais. Ele discute como a estruturação temporal, incluindo as noções de passado, presente e futuro, é utilizada como uma forma de controle social. Destarte, o tempo é compreendido como regulador da vida humana ao estabelecer horários, estipular prazos e impor ritmos de trabalho, sendo o relógio, o calendário, formas de ritualizar um período temporal e adequar as ações em uma coletividade social.

Dessa forma, cada indivíduo passa a seguir o ritmo de acordo com o grupo social em que está inserido, constituindo diferentes configurações conforme elucidado por Elias e Scotson (2000) na obra *Os estabelecidos e os outsiders*:

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas. (p. 184)

É nessa relação de interdependência, entre os indivíduos e as configurações, orientadas pelas estruturas (vida societária) e pelos tempos, que se constituem as ações desenvolvidas nas Unidades Educativas. Gariboldi (2004), ao descrever um estudo pautado na observação do dia-a-dia de crianças em um contexto educativo, destaca, no que se refere à temporalidade, que:

A articulação temporal do dia-a-dia educativo é frequentemente entendida, sobretudo em relação ao equilíbrio entre os três diferentes tipos de situações: as rotinas não deveriam ocupar a maior parte do dia, as atividades educativas deveriam garantir uma variedade de experiências cotidianas, o dia não deveria ser tão rigidamente estruturado a ponto de não deixar espaço para os interesses individuais ou então, ao contrário, o dia não deveria ser tão desprovido de planejamento educativo a ponto de ser essencialmente caracterizado como uma longa situação de brincadeira livre. (2004, p. 97)

O autor salienta a articulação do tempo no cotidiano educativo, tendo como centralidade as crianças, no que tange à forma com que (o tempo) é - ou não - planejado. Ao transpormos a mesma reflexão para as temporalidades planejadas - ou não - pela Unidade Educativa, no que se refere à participação das famílias, podemos encontrar esses mesmos três diferentes tipos de situação. No que se refere às rotinas, também se atravessam, ocupando a maior parte do tempo, o que faz com que pensar e planejar espaços e tempos para além do calendário já exigido pelo poder público, torna-se exaustivo. Já os tempos e espaços, quando pensados, deveriam garantir variedade de experiências cotidianas, não somente a participação na execução, mas esta como base, para uma efetiva participação política, que propicie

momentos de discussão, debate e negociação de pontos de vista. Da mesma forma, esses espaços, não deveriam ser tão rigidamente estruturados - como as reuniões gerais destacadas na categoria de análise referente à participação - para que possam propiciar não somente o repasse de informes, mas a possibilidade de ouvir as diferentes vozes que compõem o coletivo presente; ou ainda, não ser desprovido de planejamento provocando que as participações ocorram apenas quando há um “problema” a ser discutido.

Sobre esse aspecto, Ribeiro (2022) enfatiza que é importante que por um lado, o cotidiano comporte uma rotina estruturada, que transmite segurança às crianças e adultos, porém, é necessário também que disponha de tempos e espaços onde o novo possa surgir. Assevera ainda que “essa dupla função do cotidiano, de ser uma estrutura conhecida, uma rotina, uma rota e, ao mesmo tempo, o local da experimentação, da mudança e inovação, é um importante aspecto a ser investigado.” (*ibidem*, p. 96)

A constituição desses tempos e espaços está permeada por diferentes formas de comunicação entre as famílias e as profissionais da Unidade Educativa. A partir de uma mesma informação, as compreensões podem ser diversas, dependendo do espaço onde a reunião acontece, a predisposição dos envolvidos em ouvir, o cansaço acumulado do dia de trabalho, as diferentes expressões ou até mesmo o silêncio.

Dias e Santos (2013), a partir de uma pesquisa etnográfica que teve por objetivo dar visibilidade a questões emblemáticas em torno das infâncias vividas na creche, assinalam a falta de sensibilidade que ainda impera nas unidades educativas, referindo-se à forma em como o tempo é vivido na relação com as crianças, ao desconsiderar as diferentes maneiras que as crianças encontram para se comunicar: falar, dançar, sorrir, olhar, desenhar, silenciar, dentre outras.

Muitas vezes, essas formas de comunicação não são atendidas pela falta de sensibilidade que ainda impera nas instituições educativo-pedagógicas, pois os adultos professores ainda vivem em função de outro tempo - não o tempo das interações e do percurso formativo das crianças, mas o tempo dos rituais, o tempo do relógio, o tempo da atividade em si. (DIAS e SANTOS, 2013, p. 125)

Da mesma forma, os processos de escuta entre os adultos também estão permeados por essa falta de sensibilidade, tanto por parte dos adultos professores, como dos adultos familiares. Os ritos, o tempo do relógio e o tempo da atividade, imperam sobre as relações cada vez mais atribuladas pelos fazeres cotidianos, e acabam por silenciar os adultos que não param para dialogar e discutir sobre como qualificar os tempos e espaços vivenciados com e para as crianças.

Portanto, vivenciar a participação e a escuta, não são tarefas tão simples. Ribeiro (2022) assevera que, por vezes, as atividades cotidianas tornam-se mecânicas, o que pode ir cristalizando comportamentos, sem uma reflexão sobre suas causas e consequências, e uma fragmentação do indivíduo.

A alienação da vida cotidiana pode ser caracterizada como uma espécie de anestesiamento, onde passamos a vivenciar o cotidiano de forma a não mais nos surpreendemos com ele, pois o tratamos como algo já presumível e conhecido, como se não tivéssemos mais surpresas, nada a ser descoberto, olhado, desvendado, bastando repeti-lo incansavelmente. (Ibidem, p. 97)

O cotidiano das unidades educativas parece engessado nos horários fixos do relógio, que tem na sua centralidade o horário das profissionais, onde, por exemplo, o momento da alimentação gira em torno de uma organização da cozinha, assim como o momento do descanso gira em torno do horário da professora que precisa sair para o seu intervalo. Da mesma forma, essa estrutura influencia nas rotinas domésticas que giram em torno do horário de trabalho dos adultos da família.

É nesse entrelaçar de diferentes tempos dos adultos que se dá a relação entre a Unidade Educativa e as famílias. Paro (2016), ao discutir a gestão da escola pública com foco na participação da comunidade destaca que em uma das entrevistas que realizou,

[...] de todos os fatores apresentados como determinantes na falta de participação da população na escola, o mais frequentemente mencionado, tanto por pais e usuários em geral, quanto pelo pessoal escolar, foi o relacionado às condições de vida das camadas populares, especialmente a falta de tempo e o cansaço após um longo e pesado dia de trabalho. (p. 67)

Na fala dos familiares:

Eduarda: A reunião geral, nem coloquei porque para mim ela é uma coisa cansativa, eu normalmente eu não venho, depende muito do que vai ser abordado. Porque ela demora muito e eu também tenho que deixá-los (os filhos) em casa com o marido, cansada, enfim. Então, assim, normalmente eu não venho.

Carmen: (Quando venho), às vezes fico até viajando.
(Registro em áudio, 19/10/22)

Importante destacar que essa reunião a que Carmen e Eduarda se referem é realizada de forma coletiva no período noturno, com a participação de todas as famílias e profissionais. Todavia, ao referirem-se às reuniões individuais, agendadas apenas entre as professoras, com apenas uma família, por vezes com a participação da equipe diretiva e em um horário acordado

entre as professoras e a família, Laura e Pedro relatam que “[...] é só uma vez por semestre, acho pouco”, “[...] sinto necessidade de que aconteça mais vezes, então marco com as professoras, elas são bem acessíveis para isso.” (Registro em áudio, 19/10/22)

Ainda no que se refere à comunicação e às reuniões individuais, entre as profissionais da Unidade Educativa e as famílias, alguns familiares relataram a forma acolhedora com que as profissionais recebem suas dúvidas e preocupações, procurando agendar um horário para que as questões logo sejam sanadas, destacando o quanto professoras e equipe diretiva são acessíveis.

Maria: Eu vejo hoje que essa abertura tem na sala do meu filho, se tá acontecendo alguma coisa, quero conversar, elas vão prontamente marcar um horário com a diretora

Pedro: Então, às vezes uma profissional acaba não conseguindo conversar com a outra e acaba não sabendo. Então, acho que é bom assim, ah, não conseguiu atenção com a professora, marca com a diretora. Acho que essa é uma participação que a família tem que ter assim obrigatória.

Laura: É. Eu também não gosto muito de falar, *porque são os nossos filhos lá né.* Mas, a gente não pode ter receio. Então essa abertura que a creche tem é muito boa e muito importante, assim a gente precisa usar isso e perder o medo disso. porque eu acho que isso é um medo que a gente traz de tudo que a gente vai fazer, né?
(Registro em áudio, 28/09/22, grifos nossos)

Todavia, mesmo todas as participantes concordando, nesse encontro, com o que foi verbalizado por Maria, Pedro e Laura, no encontro seguinte, ao retomarmos a comunicação entre a Unidade Educativa e as famílias, algumas falas merecem destaque:

Luana: No início eu pensei, eu vou falar, mas depois fiquei pensando, o que elas vão pensar, que eu sou cheia de frescura. Fiquei com isso na cabeça.

Paula: Às vezes eu acho assim ó, não sei se tem pais, eu vou dizer por mim, né? Às vezes eu tenho receio de falar algumas coisas, elas interpretarem de outro jeito ou não gostarem. Então, eu sempre tento, assim, meio que ver o que que tá acontecendo para depois chegar e falar assim, sabe?

Luana: Eu tenho esse receio também e assim ó, eu sempre procurei ter uma boa conversa com os professores. Porque eu acho que isso gera uma confiança
(Registro em áudio, 19/10/22)

Destacamos a fala de Laura, considerando que, mesmo que compreenda a importância de procurar pelas professoras sempre que necessário para dialogar sobre algo que tenha dúvida ou queira sugerir, enfatiza que “Eu também não gosto de falar, porque são os nossos filhos lá né?”. Nesses episódios, bem como na documentação da Unidade Educativa, percebemos que as profissionais, incluindo as professoras e a equipe diretiva, primam por um ambiente onde a

comunicação com as famílias possa ocorrer de forma acolhedora, compreendendo suas inseguranças e sanando suas dúvidas. Todavia, ainda por parte das famílias, como retratado nas falas de Luana e Paula, há um receio de serem julgadas e ainda de como serão tratados seus filhos caso haja alguma indisposição na relação com a professora.

Nesse contexto, retomamos Silva (2009), onde assevera três diferentes papéis atribuídos às crianças, conforme fundamentamos no segundo capítulo deste estudo: *a criança mensageira*, *a criança mensagem* e *a criança moeda de troca*. Todavia, destacamos aqui, o quanto as falas por ora destacadas, remetem-se ao que Silva denomina por *a criança moeda de troca*.

A interação escola família constitui, como todas as relações, uma relação de poder. Uma relação de poder numa teia urdida por uma pluralidade de atores sociais. O poder é desigual, mas nunca absoluto nem unidirecional. As crianças não estão (totalmente) indefesas. Apesar disso, elas representam nesta teia, de alguma forma, o elo mais fraco da cadeia. Várias vezes, diferentes pais me testemunharam o seu receio em interpelarem determinada professora sobre assuntos envolvendo seu educando com medo de *prejudicar a criança*. Este poder sobre a criança que o professor (e a instituição escolar, em geral) detém constitui uma arma silenciosa, mas sempre onipresente nas relações entre pais e professores. Este uso da criança como moeda de troca significa que os pais estão parcialmente reféns dos professores, significa que essa relação entre encarregados de educação e docentes é, também por este motivo, estruturalmente desigual. Tão mais desigual quanto ela for travada num plano individual - a professora X e o pai Y; não o corpo docente e a associação de pais, por exemplo. Por outro lado, esta dependência parcial dos pais não deixa de reforçar - paradoxalmente - a importância do papel da criança, na medida em que o seu permanente escrutínio sobre o que se passa na escola e na sala de aula pode fornecer informações que constituem uma arma adicional para os pais. (p. 26)

Porém, mesmo que as relações de poder ainda predominem em determinados grupos, precisamos ter sempre em foco que é pela criança e para a criança que a relação entre Unidade Educativa e família existe. Nesse sentido, torna-se imperioso que tanto as professoras e demais profissionais da Unidade Educativa, como as famílias, busquem diferentes tempos e espaços de participação para que, cada vez mais, ampliem as formas de comunicação e reduzam as distâncias que ainda permanecem.

Ao serem questionadas sobre as formas de participação política, é unânime na fala dos familiares, após alguns encontros, que as reuniões (gerais, individuais, por grupo, do Conselho Escolar) e a avaliação institucional são, na sua essência, os espaços que, em princípio, possibilitam que a participação se dê, para além da execução, mas com um objetivo político, onde “conseguem” se posicionar. Todavia, dependendo ainda como esses espaços são planejados, por vezes essas vozes sentem-se silenciadas, como demonstramos nas falas já destacadas acima. As reuniões gerais são consideradas cansativas e apenas para passar

informes, já as com o grupo das salas referências - cujas pautas referem-se apenas aos grupos dos seus filhos - consideram produtivas, permeadas de possíveis debates e negociações.

Quanto à avaliação institucional, as narrativas destacadas nos apresentam que a maior ênfase quanto ao desinteresse em preencher o instrumento/formulário está na falta de retorno do que foi decidido a partir das respostas das famílias, se suas sugestões foram ou não consideradas e, ainda, sobre a metodologia de aplicação do questionário. Demarcamos que o instrumento de avaliação é fundamental, mas a metodologia, a forma com que ele vai sendo desenvolvido, os desdobramentos e o cronograma, são tão importantes quanto.

Aline: Não concordo. Só preencher... Tu não consegue debater, ouvir os outros, decidir. Tu só escreve ali. Não consegue ter retorno.

Maria: Isso é verdade. Responde, mas não sabe como foi considerado e não dá para debater com os outros.

Aline: Sobre a avaliação só queria complementar que tá, a gente responde, mas não sabe do retorno, não consegue saber das outras opiniões. Debater.

Pedro: É fica sem retorno.
(Registro em áudio, 19/10/22)

Sobre o instrumento de avaliação, Bondioli (2013) assevera que precisa ser validado por todos os atores partícipes do processo, “[...] o que exige um trabalho reflexivo que constitui um momento formativo para quem para ele contribui”. (p. 166). Defende ainda que se faz necessário discutir os critérios sob os quais serão avaliados, a fim de garantir que façam sentido para todos os envolvidos e correspondam ao que se pretende avaliar.

Dessa maneira, na próxima seção, desenvolvemos a quarta categoria de análise, considerando a participação das famílias nos processos de elaboração de indicadores e critérios para a composição de um instrumento de avaliação institucional.

5.2.4 Indicadores e critérios da qualidade

No que tange à participação das famílias na avaliação institucional, os indicadores e critérios a serem avaliados precisam fazer sentido para que suas respostas gerem dados passíveis de debate.

As formas de avaliação devem, para serem produtivas, isto é, para desencadear processos efetivos de melhoria da qualidade, nascer do consenso do acordo acerca do que faz a qualidade do que se pretende avaliar - no caso específico, a creche. Daí a busca de parâmetros “próprios”, que permitam descrever e explicitar os modos peculiares com os quais, em cada realidade, flexiona-se a qualidade; mas parâmetros explícitos que permitam um efetivo confronto. (BONDIOLI, 2014, p. 64)

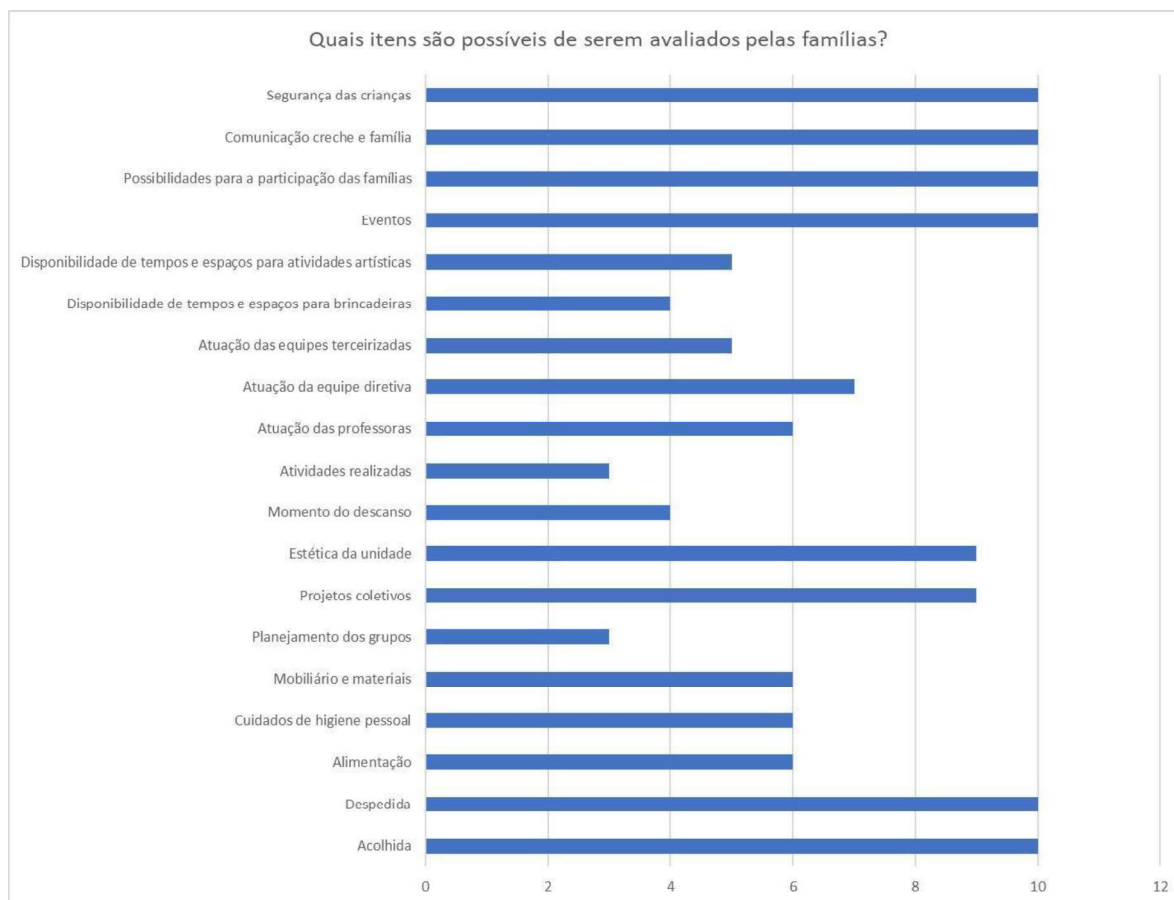
Assim, a partir do contexto vivido pelas famílias da Unidade Educativa pesquisada, diante dos aspectos explicitados nas discussões do grupo focal e nos documentos apresentados para as famílias, tais como a avaliação institucional e os Indicadores de Qualidade do MEC³⁴, bem como das reflexões relativas à busca pela qualidade de maneira participativa e negociada, relacionamos alguns indicadores e fomos analisando se seriam ou não observáveis pelas famílias. Dentre os indicadores estavam: *acolhida, despedida, alimentação, cuidados de higiene pessoal, mobiliário e materiais, planejamento dos grupos, projetos coletivos, estética da unidade, momento do descanso, atividades realizadas, atuação das professoras, atuação da equipe diretiva, atuação das equipes terceirizadas, disponibilidade de tempos e espaços para brincadeiras, disponibilidade de tempos e espaços para atividades artísticas, eventos, possibilidades para a participação das famílias, comunicação creche e família e segurança das crianças.*

Dentre esses indicadores, as famílias *a priori* definiram o que consideravam observável ou não por elas no cotidiano educativo, para posteriormente discutirmos e elencarmos quais os critérios de qualidade poderiam integrar os respectivos indicadores.

Nesse percurso vivenciado no grupo focal, pudemos observar o envolvimento das famílias, percebendo-se enquanto parte de um processo, definindo indicadores e critérios a partir de suas exigências, de forma negociada. Segue um gráfico comparativo, onde a linha horizontal corresponde à quantidade de familiares que consideraram o item observável ou não.

³⁴ Indicadores de qualidade para a Educação Infantil – Brasília. DF: MEC/SEB, 2009a

Figura 7 - Indicadores observáveis pelas famílias



FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Destacamos que as famílias que consideraram ser possível avaliar momentos mais internos à sala referência ou a outros espaços e tempos em que os familiares não estão presentes - como o momento do descanso, atividades realizadas, disponibilidade de tempos e espaços para brincadeiras ou atividades artísticas -, são mães ou pais de crianças que frequentam os grupos 4, 5 ou 6, e que têm conhecimento desses aspectos a partir do relato de seus filhos.

Tal aspecto da análise nos remete ao que Silva (2009), assevera ao considerar a criança como ator social da relação entre creche e família: *a criança mensageira* e *a criança mensagem*. Nesse contexto concordamos com o sociólogo, que essa função não é neutra e vai carregada dos sentidos e significados já atribuídos pela criança a partir da informação recebida ou das suas vivências.

Destacamos que alguns indicadores, mesmo que não sejam passíveis de uma observação *in loco* pelas famílias, elas mesmas consideraram a possibilidade de serem avaliados, pois tomaram conhecimento da qualidade e desenvolvimento desses a partir do

relato dos seus filhos, bem como pelas documentações pedagógicas, como o informativo mensal³⁵. Para além desse documento, a Unidade Educativa compartilha suas ações coletivas nos murais, por *e-mail*, bem como no Portal Educacional da Unidade, vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

A partir dos indicadores apresentados no gráfico, os familiares definiram alguns como prioridade para a elaboração de critérios de qualidade, conforme apresentamos mais à frente. Salientamos que “[...] tal definição não pode ser feita de uma vez por todas, mas é, por sua própria natureza, revisível, negociável, complementável e corrigível.” (BONDIOLI, 2014, p. 64)

Importante destacar que na maioria dos critérios os familiares faziam questão de referendar os aspectos que a Unidade Educativa “já dá conta”, com excelência, no sentido de compreenderem que os aspectos elencados não são o que consideravam estar “em falta” na Unidade, mas pontos a serem sempre discutidos, observados e avaliados.

João: Eu acho a alimentação bem diversificada e isso é um ponto importante da qualidade.

Pedro: Tem os passeios também. Acho bem importante essa parceria com as famílias. No caso da M vai um responsável por cada criança junto. Porque no horto, é mais aberto.

Laura: Vejo como importante um aspecto da qualidade a manutenção dos equipamentos. É uma creche que não se vê nada quebrado, tudo tem manutenção quando precisa. É tudo adaptado para a idade deles, até o buffet, para servir a comida quentinha, acho um luxo.

João: Sim, na sala do meu pequeno, como é G1, tem muito brinquedo disponível e as professoras também fizeram muita coisa com material reciclado, uma piscina de bolinha feita de caixa de leite, muito legal. Eles só querem ficar dentro.

Eduarda: Então, é uma creche muito acolhedora, sempre tudo muito organizado, isso é importante e mostra a qualidade. Acho bem importante também os cartazes, que colocam sempre na porta, do que a criança vivenciou naquele período, não sei se é no mês ou se é na semana, enfim, por um tempo, cada tempo fica um cartaz. Como a gente não está sempre aqui, a gente consegue ver uma coisa ou outra. São estratégias que nos dizem o que as crianças estão fazendo aqui. É que eu achei bem legal.

Pedro: Ah, é tudo muito organizado. Dá para perceber o cuidado, como no refeitório, vasinho nas mesas. Isso é importante. Acolhe. (Registro em áudio, 23/11/22)

³⁵ Documento elaborado mensalmente pelas professoras do grupo, de forma coletiva, com o objetivo de registrar e socializar algumas das vivências do mês.

Ressaltamos que os critérios de qualidade por ora elaborados são aspectos importantes, a partir da perspectiva dos familiares, a estarem sempre em foco nos debates e planejamentos de metas na busca pela melhoria da qualidade no atendimento às crianças. Todavia, servirão de guia para uma posterior avaliação, o que quer dizer que precisam ser ainda discutidos e analisados por todos os partícipes da avaliação institucional.

Da mesma forma, THURLER (1998), assevera que

[...] a eficácia que conta, em última instância, resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum. Assim, a eficácia não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários. (p.176)

Nessa perspectiva, é imperioso enfatizarmos que os critérios elencados pelos familiares são parte de um processo vivenciado por um pequeno grupo e que, em etapas sucessivas, devem ser revistos de acordo com as finalidades e exigências de um coletivo formado por profissionais e famílias, que devem negociar a pertinência e realizar os ajustes necessários.

No momento aqui o intuito não é utilizar uma escala de pontuação, mas, sugerir que esses critérios, sendo parte integrante do cotidiano educativo passíveis de avaliação pelas famílias, possam compor um instrumento de avaliação institucional.

Quadro 6 - Indicadores e critérios de qualidade na perspectiva das famílias

INDICADORES	CRITÉRIOS
Acolhida e despedida	Cordialidade na recepção das crianças, sendo um planejamento coletivo entre as professoras.
	Acolhimento de forma individualizada, de acordo com as necessidades das crianças (algumas entram com facilidade, outras precisam ser envolvidas em alguma proposta para então se despedirem da família,...)
	Comunicação com a família na despedida quanto a alimentação e outras necessidades individuais da criança, para que possam ser acompanhadas em casa.
Higiene Pessoal	As fraldas devem ser trocadas de acordo com a necessidade de cada criança e não com horários estipulados, considerando que umas tem a pele mais sensível que outras.

	A escovação dos dentes deve ser realizada nos dois turnos (após o almoço e a janta).
	No momento das trocas de roupa e especialmente de higiene pessoal, os processos devem ser verbalizados - narrados - para as crianças.
	Material suficiente disponível: sabonete, água, creme dental, escova, dentre outros.
	Incentivo à autonomia das crianças para realizarem a higiene e a troca de roupas sempre que necessário.
	Higienizar as mãos antes e depois das refeições, após sair do parque e após ir ao banheiro.
Atuação das professoras e equipe diretiva	Respeitar as restrições alimentares, seja por doença ou por escolha da família, ou até mesmo se a criança não aceita determinado alimento.
	Planejar de forma a garantir a ampliação das experiências das crianças e que venham a contribuir para o seu desenvolvimento
	Participar de espaços de formação para qualificar o atendimento às crianças com alguma deficiência.
	Intervir e mediar conflitos que ocorram diante das situações de agressão por parte de algumas crianças, orientando as famílias em como lidar com a situação.
	Buscar estratégias para ampliar a comunicação com as famílias
Segurança	Manter as portas de vidro e portões sempre fechados
	Ter sempre alguém na Secretaria da Unidade Educativa.
	Acompanhar as crianças em qualquer deslocamento que façam da sala para outro ambiente da Unidade Educativa - banheiros externos, secretaria,...
	Manter o terreno dos fundos da Unidade Educativa limpo
	Construir um muro entre a Unidade Educativa e o terreno dos fundos, evitando a entrada de bichos ou, até mesmo, a passagem de uma criança para o outro lado.
Projetos Coletivos	Atenção ao conteúdo dos livros que seguem para casa no Projeto Biblioteca

	Envolver as famílias no planejamento e execução sempre que possível
	Manutenção do projeto horta com apoio das famílias
Estética da Unidade Educativa	Exposição do cotidiano da Unidade Educativa e vivências das crianças por meio de cartazes e murais, sendo atualizados sempre que possível
	Ornamentação do refeitório com flores e toalhas
	Manutenção dos espaços externos, mantendo a grama sempre baixa
	Organização dos materiais que compõem a área externa, como os espaços com livros, tapetes e brinquedos.
Eventos	Parceria com as famílias para acompanhar as crianças nos passeios
	Planejar os eventos de forma a garantir que as famílias possam interagir com as demais famílias do grupo dos seus filhos
	Proporcionar pequenas atividades, apenas com um grupo de crianças e suas famílias, com alguma oficina que contribua com o trabalho desenvolvido em sala.
Alimentação	Atualizar o mural do refeitório com o cardápio logo no início da manhã e só alterar no outro dia, também no início da manhã, facilitando assim que as famílias saibam o que as crianças comeram naquele dia
	Elaborar cardápios diferenciados para as crianças com restrição alimentar
	Diversificar as frutas com a participação das famílias
	Oferecer saladas e legumes com pratos decorados, com uma boa apresentação, a fim de motivar as crianças a se alimentarem desses itens.
Comunicação creche e família	Padronizar a comunicação de todos os grupos a partir de uma lista de transmissão.
	Zelar para que todas as crianças recebam os bilhetes enviados na agenda
	Equipe diretiva e professoras sempre disponíveis para agendar um horário e sanar as dúvidas das famílias
	Enviar os informativos mensais a fim de compartilhar as

	vivências das crianças
	Zelar para que a pauta das reuniões gerais aconteçam de forma a possibilitar a troca de opiniões com as famílias, realizando-as em pequenos grupos.
	Propor grupos de estudo e discussão junto às famílias, com o objetivo de qualificar as ações educativas, tanto das famílias como das professoras
Mobiliário	Manter a manutenção dos equipamentos, em especial o parque, evitando que as crianças acessem algo que esteja quebrado.
	Disponibilizar os brinquedos e livros ao alcance das crianças.
	Adquirir materiais adaptados para as crianças com deficiência.
	Garantir mobiliários adaptados para a altura das crianças, mesas, cadeiras, <i>buffet</i> para se servir no refeitório, ...

FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Nos processos de avaliação, para além dos instrumentos e metodologia para aplicação, debate e negociação, compreendemos que, para a elaboração do plano de metas, há aspectos correspondentes ao micro e/ou ao macrosistema - aspectos a serem qualificados apenas pela Unidade Educativa ou aspectos de uma política de Rede. As professoras e demais profissionais da Unidade Educativa têm uma responsabilidade sobre o que está sendo avaliado, pois é nesse contexto que se executa o que é planejado. Todavia, não são as únicas responsáveis, compreendendo que tais ações estão atreladas ao envolvimento também das famílias e, em especial, do poder público, no caso, da Secretaria Municipal de Educação.

Consideramos ainda que a validade do processo depende do engajamento da comunidade educativa, da adesão do grupo, do reconhecimento dos indicadores e critérios como aspectos da qualidade daquele contexto. Ao final do último encontro do grupo focal avaliamos o processo vivido e algumas falas referem-se à forma participativa com que discutimos e elaboramos os indicadores e critérios:

João: Foi muito interessante discutir como podemos participar, eu não tinha essa ideia no início. Eu vinha aqui, deixava meu filho e não sabia que poderia dar sugestões. Poder dizer quais critérios eu considero importante para melhorar o atendimento.

Eduarda: Precisamos de mais momentos assim, onde conseguimos dar nossas sugestões, pensar em melhorias e debater, mesmo com opiniões diferentes. Aqui tivemos opiniões diferentes, mas, o quanto aprendemos com isso.

Pedro: É, aprendi muito aqui com essas conversas, faltam momentos assim, em que as famílias estejam juntas, colaborando, pensando quais os pontos que podem melhorar, o que já está adequado e como podemos ajudar.
(Registro em áudio, 07/12/22)

Nesse sentido, nos assevera Bondioli (2013a) que,

A aquisição da consciência, a troca de saberes, o confronto construtivo dos pontos de vista, o hábito de pactuar e examinar a realidade, a capacidade de cooperar constituem, igualmente, aspectos da “transformação para melhor” que se pretende induzir por meio do “fazer a qualidade”. A avaliação dessa “transformação” constituirá, portanto, o critério básico para comprovar a qualidade. (p. 17)

Essa troca de saberes, o confronto de ideias e a capacidade de negociar, a partir de indicadores e critérios que traduzem o cotidiano educativo, são base para a natureza formadora dos processos avaliativos vivenciados no contexto da Unidade Educativa. Tais processos vão muito além de uma avaliação diagnóstica ou responsabilização individual diante dos aspectos a serem qualificados, mas um comprometimento coletivo, com metas a serem cumpridas de forma a garantir que todos os atores envolvidos sejam partícipes desde a validação do instrumento, sua utilização, debate, negociação de pontos de vista, até a definição e execução das metas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela procurou analisar a participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, enquanto espaço de debate, formação, negociação e decisão.

Para buscar responder à problemática destacada, algumas questões foram norteadoras da pesquisa: Qual a posição dada às famílias nas relações estabelecidas no contexto da Unidade Educativa? Como as famílias são concebidas nos documentos e discursos internos à Unidade? Sendo a avaliação institucional uma possibilidade de participação, como as famílias são consideradas nesse processo?

Nesse sentido, alguns percursos metodológicos foram trilhados para que chegássemos à geração dos dados e posterior análise. Tendo como um dos objetivos específicos discutir como a participação dos familiares é referendada nos documentos legais, realizamos um mapeamento dos documentos nacionais, publicados pelo MEC, tendo como recorte histórico o ano de 1996, demarcado pelo reconhecimento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, bem como dos documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, elaborados a partir de 2010, que são os constructos teóricos que orientam o trabalho desenvolvido nas Unidades de Educação Infantil.

Pudemos observar que a relação com as famílias é um tema que vem, com o passar dos anos, sendo referendado nos documentos orientadores, tanto nos nacionais, como nos municipais, demarcando assim o que já nos é garantido por lei. Todavia, mesmo que ampliadas tais discussões, os documentos nacionais ainda referem-se à participação dos familiares na Unidade Educativa, na sua maioria, com foco na execução, com pouca discussão sobre o viés político que tal participação deve contemplar.

Já os constructos teóricos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, apontam alguns caminhos no que tange a orientações referentes à participação das famílias para além da execução, destacando que seus pontos de vista devem ser considerados para o planejamento educativo-pedagógico. Porém, como fazer para que as diferentes vozes sejam postas em debate, para que a qualidade aconteça de forma compartilhada e negociada, ainda é um ponto a ser muito discutido e conquistado.

Considerando a amplitude dos fatores envolvidos para que a relação entre a Unidade Educativa e as famílias ocorra de forma a garantir a participação enquanto um princípio da busca por qualificar o atendimento aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, traçamos um diálogo com a Sociologia das Teias de Interdependência (ELIAS, 1994, 1998,

2000 e SILVA, 2003 e 2005) e com a Psicologia, na perspectiva da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2011), com o intuito de destacarmos os microsistemas dos quais a criança faz parte e suas respectivas relações.

A partir da interlocução entre essas diferentes áreas do conhecimento, entendemos que a relação entre a Unidade Educativa e a família, perpassa pela presença de diferentes atores sociais. Tradicionalmente, essa relação era restrita à instituição e às famílias, mas o campo da Sociologia muito contribui para que seja pensada de forma mais ampla, com uma diversidade de atores envolvidos, como as crianças, a comunidade, as associações de moradores e as organizações locais. Essa relação entre a Unidade Educativa, a família e a comunidade é complexa e envolve diferentes culturas, as quais formam teias de interdependência. Todavia, faz-se necessário considerar que, ela existe por ter a criança na sua centralidade, a qual não está entre essas instituições, mas é e vive sua infância nesses diferentes contextos, num jogo relacional (ELIAS, 1998).

Destarte, enfatizamos que discutir a qualidade da Unidade Educativa requer pensar a participação dos diferentes atores que compõem a comunidade educativa, e que ambas - qualidade e participação - caminham juntas. Na mesma esteira, a eficácia dos processos que buscam a qualidade das Unidades Educativas está diretamente relacionada à negociação dos diferentes pontos de vista a partir do envolvimento dos diversos atores, considerando que a qualidade não é vista na mesma perspectiva pelas profissionais, familiares ou representantes políticos, por exemplo.

A participação aparece com frequência em vários estudos referentes à relação entre as Unidades Educativas e as famílias, ou ainda no que tange à participação das crianças nos contextos educativos. Porém, mesmo diante de diversos significados tão heterogêneos, buscamos a todo o momento neste estudo, enfatizar que, apesar de considerarmos a participação na execução como algo essencial na relação entre essas duas instituições, o foco que aqui problematizamos trata da participação no sentido político, que se concretiza a partir da prática social. Essa escolha nos permite afirmar que só há participação quando os envolvidos tomam decisões sobre aquilo que lhes afeta, como autores de um processo que é coletivo.

Nesse sentido, vai além de eventos, oficinas, passeios, e demais práticas desenvolvidas pelas profissionais da Unidade Educativa no sentido de proporcionar que as famílias estejam presentes, mas, compreende a participação em processos reflexivos, de decisão, troca de pontos de vista, debate e negociação. Assim, exige que todos reconheçam-se enquanto parte do processo e se envolvam de forma ativa, abrindo espaço para a heterogeneidade de opiniões, para que então se definam escolhas e direções a seguir.

Na contextualização dos documentos da Unidade, pudemos perceber uma preocupação por parte das profissionais em garantir que as famílias tenham acesso às informações das mais variadas formas, seja pela agenda, *e-mail*, informativos mensais, portal educacional, cartazes espalhados pela Unidade Educativa, murais, entre outros, bem como um zelo e atenção no que tange a proporcionar espaços em que as famílias possam estar presentes, como cafés coletivos, piqueniques, mostras culturais e passeios.

Para que pudéssemos ouvir sobre as possibilidades de participação desenvolvidas na Unidade Educativa em foco, pela perspectiva das famílias, tornando-as partícipes do processo de geração de dados, utilizamos como técnica de pesquisa um grupo focal com 12 familiares, contemplando todos os grupos etários atendidos na instituição. Destacamos que o percurso desenvolvido com o grupo precisou, antes de discutirmos diretamente os espaços de participação, situar de que qualidade estávamos falando e as diversas concepções acerca da participação, isso fez com que o grupo focal vivenciasse também momentos formativos.

Inicialmente, assim que o tema participação começou a ser abordado, as famílias identificaram como espaços de participação os mesmos aqui já identificados na documentação pedagógica da Unidade Educativa. Todavia, ao aprofundarmos os estudos, diferenciando a participação na execução, da participação política, apontaram as reuniões e a avaliação institucional enquanto tempos e espaços que vão além da participação na execução. Destacamos ainda a relação de acolhimento que a equipe diretiva e as profissionais têm para com as famílias, o que é demarcado a todo o momento pelos familiares participantes do grupo focal.

Embora considerassem as reuniões como espaços políticos, enfatizaram que as reuniões gerais acabam por serem meramente informativas e que mesmo que a direção da Unidade Educativa prime por ouvir as famílias, o ambiente e a forma com que a reunião é organizada, coletivamente, com muitas pessoas, não possibilita a troca de pontos de vista e que as sugestões possam ser manifestas. Porém, destacaram que já as reuniões em sala, com apenas as famílias do grupo de seus filhos e suas respectivas professoras, torna-se um ambiente mais propício para sugestões, debates e negociação.

Nas discussões do grupo focal ficou demarcado ainda o Conselho Escolar enquanto espaço político de participação, entretanto, percebemos nas falas dos familiares presentes que, na sua maioria, desconheciam o que é o Conselho Escolar, mesmo que entre as famílias três tenham dito que esse assunto foi tratado pela direção e pelas professoras nas reuniões gerais e específicas. Para além disso, desconheciam também seus representantes, o que torna a representatividade e a sua função um ponto a ser discutido na Unidade educativa, bem como,

o planejamento de tempos e espaços para que os representantes possam reunir-se com as demais famílias e juntas definirem os aspectos e sugestões a serem levadas para as reuniões do Conselho Escolar.

Tais dados apontaram que as famílias têm maior interesse em participar de espaços e tempos que envolvam mais diretamente seus filhos, como as reuniões que acontecem diretamente com as profissionais dos respectivos grupos etários, do que de espaços que discutam a Unidade Educativa como um todo, como as reuniões gerais e as do Conselho Escolar. Porém, faz-se necessário um equilíbrio, considerando que os espaços que discutem a instituição como um todo, compõem os tempos de discussão e debate coletivo das decisões que implicam na qualidade do atendimento.

A partir dessas reflexões, destacou-se a avaliação institucional enquanto espaço de participação política na busca pela qualidade da Educação Infantil. Todavia, observamos, a partir dos dados gerados, que o preenchimento do formulário enviado por *e-mail*, com um instrumento de avaliação elaborado pelas profissionais da Unidade Educativa, não atinge a participação das famílias no sentido político. A maioria das famílias afirmou não ter respondido ao formulário por ser um documento enviado por *e-mail*, o que não o torna de fácil acesso, ou ainda, por não terem retorno das sugestões que registraram no formulário, se foram consideradas para o planejamento das próximas ações e metas da Unidade Educativa.

Quando problematizamos a avaliação institucional enquanto espaço político de participação, ficou explícito ainda que a falta de debate acerca dos indicadores e critérios definidos para serem avaliados naquele determinado momento, faz com que as famílias não se sintam partícipes do processo.

Dessa maneira, podemos constatar que a Unidade Educativa apresenta diversas formas de participação e que tem como um dos seus objetivos, tanto no Projeto Político Pedagógico, quanto no Plano de Gestão, o cuidado em planejar tempos e espaços para que as famílias estejam sempre presentes na Unidade e interajam com seus filhos, bem como sejam ouvidas individualmente, sempre que necessário - ponto este bastante destacado pelos familiares. Todavia, faz-se necessário planejar momentos de debate, reflexão, onde os diferentes pontos de vista, diante de um determinado tema ou indicador da qualidade, previamente definido pelos atores envolvidos, seja posto em pauta.

Destacamos ainda que a ausência desses tempos e espaços de discussão, não são responsabilidade apenas das profissionais, mesmo que sejam estas as pessoas que estão diretamente no cotidiano da Unidade Educativa, mas, são também, das famílias e do poder público, pois a participação é relacional. Afirmamos ser uma responsabilidade compartilhada,

no sentido de as famílias também sentirem-se pertencentes a ponto de mobilizarem e demonstrarem a necessidade desses momentos, não ficando apenas como espectadoras, o que também torna sua função bastante passiva diante de tantas demandas que constituem o cotidiano das instituições. E, do poder público, no sentido de dar condições para que isso ocorra, de forma a garantir orientações acerca do tema, bem como, que a gestão da Unidade tenha o suporte profissional necessário, na composição da equipe, para que possa planejar para além do que já está estabelecido em calendário escolar, mas observar o contexto, elaborar as pautas das reuniões, mobilizar discussões e debates, ter condições de analisar os dados gerados, sistematizar, retomar o debate, elaborar metas e planejar ações coletivamente.

Podemos perceber que pensar a participação das famílias para além dos modelos encontrados atualmente, demanda tempo, interesse e envolvimento dos diversos segmentos que compõem a comunidade educativa.

Dessa forma, consideramos que a avaliação institucional, enquanto espaço político de participação das famílias, é uma responsabilidade coletiva, o que exige ações em nível macro, que repensem as políticas de avaliação no sentido de envolver as famílias, não somente no preenchimento de formulários avaliativos, mas no debate acerca dos indicadores e critérios de qualidade para um determinado contexto, a definição do instrumento, a metodologia de aplicação, o acesso aos dados gerados, sua discussão, debate, negociação de pontos de vista e definição de metas.

Assumir essa perspectiva de participação, requer questionar as concepções de qualidade assumidas nos contextos micro e macro, considerando que os atores envolvidos precisam se sentir pertencentes, para que ocorra de forma negociada.

Os dados gerados neste estudo apontaram caminhos, a partir da análise, de que a relação estabelecida entre a Unidade Educativa e as famílias tem um caráter educativo-pedagógico e que, se não posta em debate, pode ser uma armadilha para que as funções dessas duas instituições entrem em conflito. Assim, as temporalidades planejadas para a participação das famílias precisam ser ampliadas, constituindo um ambiente democrático, rompendo com uma estrutura temporal que nega a participação.

Nessa perspectiva, concordamos que o tempo é social e que tudo que é social, é cultural. Assim, problematizar qual o lugar das famílias nas discussões referentes à qualidade da Educação Infantil requer pensar os tempos das Unidades Educativas e os tempos dos contextos familiares, pois, por vezes, esses vão na contramão dos tempos da infância.

Na análise da quarta e última categoria foram registradas possibilidades de indicadores e critérios que, do ponto de vista das famílias, constituem uma perspectiva de qualidade.

Todavia, reiteramos que tais sugestões vão muito além de um objetivo diagnóstico, mas constituem um processo formativo, que considera o percurso tão ou mais importante do que o instrumento utilizado, e que conta com um envolvimento coletivo. Reiteramos ainda que esses indicadores e critérios apresentados, mesmo que discutidos e debatidos a partir de um contexto vivido pelas famílias, foram elencados por um pequeno grupo dos segmentos que compõem a comunidade educativa, o que requer que sejam postos em debate e negociados com os demais atores envolvidos, para que então possam compor um instrumento de avaliação.

Os dados gerados nesta pesquisa tornaram explícita ainda, a necessidade de tempos e espaços de formação, tanto para as profissionais como para as famílias. No que tange a formação das profissionais, faz-se necessário aprofundar estudos acerca do planejamento, que possibilite a participação das famílias enquanto espaço político e o caráter democrático e participativo da avaliação institucional. Já no que consiste a formação para as famílias, é imperioso que sejam realizados grupos de estudos, com temáticas acerca das relações educativo-pedagógicas, participação política, representatividade, datas comemorativas, função da Educação Infantil, funções do Conselho Escolar, além de temáticas referentes aos aspectos cotidianos como mordidas, disputas, frustrações, dentre outros.

Salientamos que ao destacar a urgente necessidade de ampliarmos as discussões referentes à participação das famílias de forma política, afirmamos também que nessa relação, as professoras precisam ter clareza das suas funções e do que é ser professora de Educação Infantil, considerando aqui que os construtos teóricos e a base conceitual não estão em negociação. Esses não estão em debate com as famílias, pois são conteúdo da prática docente, demarcados pelo viés pedagógico das ações educativas, que são função da professora e não podem ser atravessadas pela função das famílias.

Consideramos que o presente estudo é apenas o início de uma discussão que pode ser ainda aprofundada e que aponta a necessidade de uma investigação que posicione em debate o ponto de vista das profissionais junto ao ponto de vista das famílias, no sentido de gerarmos dados que apresentem a interlocução e negociação entre esses atores, para posteriores análises quanto aos limites e possibilidades.

Consideramos que esta pesquisa apontou que a avaliação institucional pode e deve ser considerada um espaço de participação política das famílias, todavia, requer ir para além do preenchimento do instrumento, mas uma participação que considere o processo, as sugestões, o debate e a definição de metas de forma coletiva. Nesse sentido, pautados em uma perspectiva de gestão democrática e participativa, torna-se imperioso que sejam traçadas orientações para que esse percurso seja desenvolvido no microcontexto das unidades educativas da Rede

Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como, que seja tomado enquanto política pública, no sentido de inserir as famílias nos processos de avaliação que vêm sendo planejados pela mesma Rede, no que tange ao macrocontexto.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BATISTA, Rosa. **A Rotina no dia-a-dia da Creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 1998.
- BECCHI, Egle. **A qualidade das redes educativas e suas derivações: projeto, sistema, verificação**. In BONDOLI, Anna. (Org.). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59-64.
- BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil**. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009
- BONDOLI, Anna (Org.). **O Tempo no Cotidiano Infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. São Paulo; Cortez, 2004
- BONDOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013.
- BONDOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: à qualidade negociada**. 2ª edição revista. Campinas, SP; Autores Associados, 2013a.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a Política Nacional: A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade para a educação infantil** – Brasília. DF: MEC/SEB, 2009a
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** – Brasília. DF: MEC/SEB, 2006b

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** – Brasília. DF: MEC/SEB, 2018

BRASIL Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação**. MEC/SEB/COEDI, 2006a

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André de Carvalho Barreto; revisão técnica: Silvia H. Koller - Porto Alegre: Artmed, 2011. 310p.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil**. Brasília. V 30, n. 100, p. 83-93. set/dez 2017

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v.36, n.127 p.87-128, 2006

CAMPOS, Maria Malta et al. **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CARMO, Andreia. **Avaliação de contexto na educação infantil: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. 2018. 216p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018, 216p.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo, Cortez. 2002

CORRÊA, Bianca Cristina; PARO, Vitor Henrique. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil**. 2001.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DIAS, Julice. **(Pré)-escola, cidade e famílias: produção de comunidades de sentido em cadeias ritualísticas de interação (1980 - 1999)**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. 234p.

DIAS, Julice; SANTOS, Luciana Mara Espíndola. **As infâncias na creche : cenas do cotidiano**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 45, n. 31, p. 111-130, jan./abr. 2013

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Organizado por Michael Schroter; Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed. 1994

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed. 1998.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed, 2000

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**. Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FLORIANÓPOLIS, **Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis [livro eletrônico] : recontextualização curricular**. - Florianópolis, SC : Secretaria Municipal de Educação, 2021.

FLORIANÓPOLIS, **Currículo da Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Betm – MG; CGP Solutions, 2015

FLORIANÓPOLIS, **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**, Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Prelo gráfica e editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS, **Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Básica**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. CGP Solutions, 2016a.

FLORIANÓPOLIS, **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. CGP Solutions, 2016b.

FLORIANÓPOLIS, **Orientações curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis**, Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2022

FREITAS, Luis Carlos de. et al **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 2ª edição. Petrópolis. Vozes, 2009

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GARIBOLDI, Antonio. **Os tempos na pré escola: as formas da sociabilidade**. In: BONDIOLI, Anna. (org). O tempo no cotidiano infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004b. p.97-103.

GUBA, Egon; Lincoln, Yvonna. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato - Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2011

MACHADO, Maria Lúcia. **Educação Infantil e Currículo: a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-escolas**. Trabalho apresentado na 16a Reunião Anual da ANPEd., Caxambu, Minas Gerais, (mimeo), 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 3ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2011

MORO, Catarina. **Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.44-56.

MORO, Catarina. **Diferentes olhares para a creche: a avaliação de contexto com o instrumento SPRING em um município da Emilia Romagna**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 138-160, maio/ago. 2018

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação**. Educação & Realidade [en linea]. 2006, 31(2), 155-169[fecha de Consulta 1 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0100-3143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227044010>

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 3ª edição. São Paulo: Xamã, 2016.

QUERZÉ, Adriana. **O valor da participação**. In. BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella.(Orgs.). Participação e Qualidade em Educação da Infância. Curitiba: UFPR, 2013

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RIBEIRO, Luci Silva. **Processo e Figuração: Um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias**. Tese (Doutorado em Sociologia). UNICAMP, 2010, 281 p.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A função social das instituições de educação infantil**. Zero-aSeis, v. 5, nº 07, 2003. ISSN 1980-4512 Florianópolis, Brasil.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de Educação Infantil e Avaliação**. Cadernos de Pesquisa. v.43 n.148 p.44-75 jan/abr. 2013.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Dissertação de Mestrado – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. Tese de Doutorado - PPGE-UFSC, Florianópolis, 2014.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma relação armadilhada**. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Pedro. **Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias**. In: SARMENTO, Teresa. Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais. Porto Editora, 2009

SOUSA, Sandra Zakia. **Avaliação da Educação Infantil: Propostas em debate no Brasil**. INTERACÇÕES N°. 32, 2014, pp. 68-88.

SOUSA, Sandra Zakia. **Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 23, n.1, p.65-78, 2018. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3958>

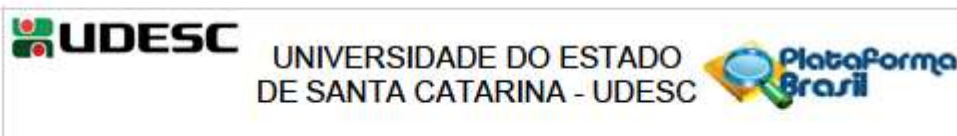
SOUZA, Gisele; MORO, Catarina. **Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014

SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. **Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: UFPR, 2015.

THURLER, Monica G. A eficácia das escolas não se mede, ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: Sistemas de avaliação educacional. São Paulo. FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998, p. 175-190

VERGARA, Ofélia Reveco. **A participação como maneira de viver a Educação Infantil**. Infância Latinoamericana: Revista digital da Associação de Professores ROSA SENSAT, N. 4, abril, 2012

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação Institucional na Educação Infantil: Possibilidades e limitações na participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Pesquisador: JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59358622.7.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.535.179

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP de protocolo relacionado ao projeto de pesquisa de mestrado intitulado "AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES NA PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES NOS PROCESSOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DE UMA UNIDADE EDUCATIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS", do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob responsabilidade da mestrandia Joice Jacques da Costa Pereira, e orientação da professora Dra. Julice Dias.

Segundo o resumo informado pelas pesquisadoras, "A participação das famílias nos instrumentos de avaliação institucional de uma unidade educativa da Rede Municipal de Florianópolis é objeto deste estudo. Partimos do suposto que a participação é algo concreto, um compromisso que se traduz em ações definidas por um grupo de um determinado contexto, com fins compartilhados. O objetivo geral deste estudo consiste em analisar a participação dos familiares nos processos de avaliação institucional da unidade educativa, tendo como objetivos específicos: a) Discutir como a participação dos familiares é referendada nos documentos do MEC e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; b) Conhecer estratégias de participação dos familiares na unidade educativa; c) Identificar possibilidades e limitações na participação de familiares na unidade educativa; d)

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo - sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-7881 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 5.535.179

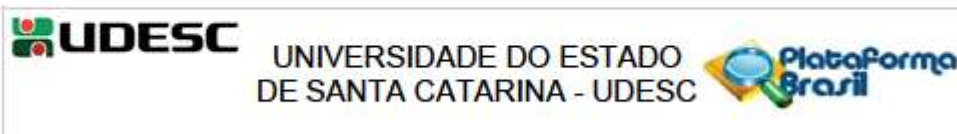
Elaborar, junto aos familiares, sugestões de indicadores e critérios que dêem visibilidade a participação das famílias na avaliação institucional. Tomamos a perspectiva qualitativa para respaldar esta pesquisa e, para atender a problemática, utilizaremos a pesquisa documental e um estudo exploratório, tendo como técnica de geração de dados o grupo focal. Iniciaremos com a pesquisa documental fazendo um levantamento dos documentos publicados pelo Ministério da Educação e pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com foco na análise quanto aos contextos e orientações acerca da participação das famílias. Como instrumento de geração de dados faremos um levantamento da documentação pedagógica de um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, quais sejam: o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Gestão, Planejamentos Anuais e Avaliações Institucionais, com o intuito de analisar como é referendada a participação das famílias. Com o propósito de buscar uma metodologia que torne os sujeitos da pesquisa - no caso as famílias - partícipes do processo investigativo, propomos uma aproximação utilizando como técnica para a geração de dados um grupo focal com os familiares."

Participantes da pesquisa:

De acordo com as informações do Projeto Básico, a pesquisa terá um total de 11 participantes em um grupo focal.

Os critérios de inclusão são: "Familiares de crianças matriculadas no [REDACTED], em diferentes contextos quanto à faixa etária e consequentemente grupo referência em que a criança está inserida. Assim, ao considerar que a Unidade Educativa escolhida atende 11 grupos de crianças, sendo em 2022, 08 grupos de creche (G1 a G4) e 03 grupos de pré-escola (G5 e G6), utilizaremos como critério para a composição do grupo focal o/a familiar de 01 criança de cada grupo atendido. No caso de mais familiares por grupo de crianças, apresentarem interesse em participar, utilizaremos como critério de seleção as famílias com mais filhos que já foram ou são atendidos na Unidade Educativa. Este critério justifica-se por compreendemos que esse familiar poderá apresentar contextos distintos que permeiam essa relação entre família e Unidade Educativa. Caso não tenhamos essa situação em algum grupo, conversaremos com as famílias para que juntas busquemos definir quem estará participando, considerando as possibilidades viáveis de tempo e disponibilidade diante das suas agendas e, por fim, se necessário, utilizaremos o sorteio. Unidade pretendida para coleta de dados secundários - [REDACTED] - critério de inclusão o trabalho e estudos desenvolvidos acerca da relação com as famílias nos últimos anos, bem como a aplicabilidade de instrumentos de avaliação institucional semestralmente e a participação em duas avaliações externas, sendo uma delas parte de um projeto em parceria com

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Retortia - Térreo - sala CEP/UDESC
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.retortia@udesc.br



Continuação do Parecer: 5.535.179

o Ministério da Educação."

Os critérios de exclusão são: "Famílias de crianças não matriculadas na Unidade Educativa pesquisada Pesquisa documental - demais unidades da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, considerando que a pesquisa deve ser realizado em apenas uma das unidades."

Instrumentos de pesquisa:

Conforme metodologia descrita no Projeto Básico, "Este estudo caracteriza-se em uma perspectiva qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta como estratégia essencial de investigação a observação participante e a entrevista denominada como não estruturada ou aberta, onde o objetivo do investigador é o de compreender as especificidades dos sujeitos investigados. Para atender a problemática utilizaremos a pesquisa documental e um estudo exploratório, tendo como técnica de geração de dados o grupo focal. Iniciaremos com a pesquisa documental fazendo um levantamento dos documentos publicados pelo Ministério da Educação e pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com foco na análise quanto aos contextos e orientações acerca da participação das famílias. Como instrumento de geração de dados faremos um levantamento da documentação pedagógica do [REDACTED], da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, quais sejam: o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Gestão, Planejamentos Anuais e Avaliações Institucionais, com o intuito de analisar como é referendada a participação das famílias. A definição por essa Unidade Educativa se deu por considerar seus estudos referentes a participação das famílias, bem como a aplicabilidade de avaliações institucionais semestralmente e participação em duas avaliações externas, sendo uma delas parte de um projeto em parceria com o Ministério da Educação. No que se refere às avaliações institucionais, teremos como foco um levantamento quanto às dimensões, indicadores ou critérios de análise onde as famílias sejam referendadas, bem como o lugar que ocupam nas metodologias definidas por esses instrumentos. Para tal, mapearemos as avaliações institucionais realizadas na Unidade Educativa de 2014 a 2019. Este recorte temporal justifica-se por compreendemos que os instrumentos utilizados em cinco anos, aplicados semestralmente, nos darão acesso à dez instrumentos de avaliação institucional utilizados pela Unidade Educativa, oferecendo dados suficientes para análise. Optamos em não incluir os anos 2020 e 2021, pois neste período a avaliação institucional ocorreu de maneira a se adequar ao contexto de isolamento social provocado pela pandemia do COVID 19. Com o propósito de buscar uma metodologia que tome os sujeitos da pesquisa - no caso as famílias - participantes do processo investigativo, propomos uma aproximação utilizando como técnica para a geração de dados um grupo focal com os familiares. Esse terá como objetivo a análise das

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Retorta - Térreo - sala CEP/UDESC
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.retorta@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 5.535.179

avaliações institucionais da Unidade Educativa com foco nos indicadores, critérios e metodologias que envolvem as famílias, bem como a elaboração de um plano de ação para qualificar as possibilidades de participação familiar nos processos políticos e pedagógicos da Unidade Educativa. No que se refere à composição do grupo focal, Gatti (2005) ressalta que deve se basear em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam diferentes opiniões. Neste sentido, teremos como elemento de homogeneidade a condição de o grupo ser formado por famílias cujas crianças estão matriculadas na Unidade Educativa em questão. Quanto às variáveis para a composição do grupo, optamos por dialogar com famílias em diferentes contextos quanto à faixa etária e consequentemente grupo referência em que a criança está inserida. Assim, ao considerar que a Unidade Educativa escolhida atende 11 grupos de crianças, utilizaremos como critério para a composição do grupo focal o/a familiar de 01 criança de cada grupo atendido. Como desenvolvimento do processo do grupo focal, pretendemos realizar encontros de 1 hora, na própria instituição educativa, que serão gravados em áudio para posteriores registros. Os dias e horários dos encontros serão definidos junto aos participantes, minimizando, na medida do possível, as ausências. Em decorrência da Pandemia da Covid-19, tomaremos todos os cuidados previstos pelo Ministério da Saúde, que incluem uso de máscara e álcool gel."

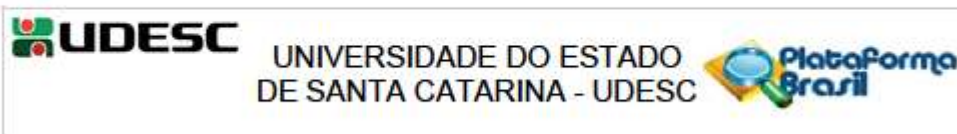
Metodologia de análise de dados:

Conforme descrito no Projeto Básico, "Tanto na análise dos instrumentos de avaliação, como na análise dos registros do grupo focal, utilizaremos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 47) consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições, tanto da produção do documento quanto da recepção de outros sujeitos sobre o documento. A mesma autora define três etapas no trabalho com análise de conteúdo: a pré-análise, que consiste na organização do material; a descrição analítica, que se caracteriza pela etapa de procedimentos como codificação, a classificação e a categorização; e a fase de interpretação referencial que, segundo a autora, é o ponto da reflexão, da intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecendo relações, aprofundando as conexões de ideias."

Orçamento, fonte dos recursos, discriminação detalhada:

O pesquisador informa que o projeto terá financiamento próprio e informou um custo de R\$

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Retorta - Térreo - sala CEP/UDESC
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.retorta@udesc.br



Continuação do Parecer: 5.535.179

150,00 referente ao custeio de materiais de consumo.

Cronograma proposto pelo pesquisador informado no PB:

Qualificação do projeto: 10/08/2022 a 30/08/2022

Etapa 1 - análise da documentação pedagógica da Unidade Educativa: 15/08/2022 a 30/09/2022

Análise documental e dos registros do grupo focal: 01/10/2022 a 30/04/2023

Revisão e redação final: 01/02/2023 a 30/06/2023

Etapa 2 - Grupo Focal: 15/08/2022 a 08/12/2022

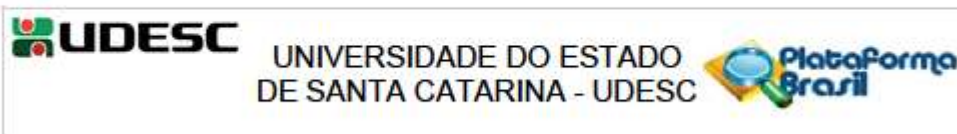
Objetivo da Pesquisa:

Conforme informado nos Projetos Básico e Detalhado, o objetivo primário é "Analisar a participação dos familiares nos processos de avaliação institucional da unidade educativa." Quanto aos objetivos secundários, "a) Discutir como a participação dos familiares é referendada nos documentos do MEC e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; b) Conhecer estratégias de participação dos familiares na unidade educativa; c) Identificar possibilidades e limitações na participação de familiares na unidade educativa. d) Elaborar, junto aos familiares, sugestões de indicadores e critérios que deem visibilidade a participação das famílias na avaliação institucional".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No Projeto Básico a pesquisadora informa: "Dados primários - Etapa referente ao Grupo Focal - 11 participantes = como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta pesquisa também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes. Estamos cientes que as discussões e tomadas de decisões poderão lhe causar cansaço, desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações em áudio; dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro escritos no caderno de campo, potenciais alterações físicas, psicológicas e sociais. Se durante tais procedimentos o Senhor/a fique cansado poderá sair para outra sala para relaxar e amenizar o cansaço e tomar água, se assim desejar. Nesse sentido, nos responsabilizamos, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos. Dados secundários - Etapa referente ao acesso à documentação pedagógica da unidade educativa - contato com a diretora da unidade [REDACTED] = Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta pesquisa também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes. Nesse sentido, os riscos deste procedimento será mínimo por envolver a busca por arquivos de um computador para que os mesmos possam ser entregues à pesquisadora, os quais poderão promover ao Senhor/a

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Retorta - Térreo - sala CEP/UDESC
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.retorta@udesc.br



Continuação do Parecer: 5.535.179

cansaço, desconforto ou alguma alteração no comportamento por disponibilizar seu tempo para sistematizar tais materiais. Para minimizar tais riscos marcamos o encontro de entrega um mês após a solicitação do material, assim o Senhor/a poderá ter um tempo maior para realizar a organização prévia destes materiais, caso seja necessário. O tempo de coleta destes dados pela pesquisadora se dará em aproximadamente 1 hora, mas caso fique cansado durante a disponibilização da coleta, poderá sair para outra sala para relaxar e descansar ou tomar água e/ou café. Nesse sentido, nos responsabilizamos, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos".

De acordo com a pesquisadora, os benefícios são "Partimos do suposto que os benefícios e vantagens deste estudo podem constituir uma importante contribuição teórica e conceitual para respaldar a participação das famílias nos processos políticos e pedagógicos das Unidades de Educação Infantil, bem como apresentar informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa está bem estruturado e fundamentado para a análise ética da pesquisa.

Os objetivos, riscos e benefícios são apresentados de forma clara e adequada nos projetos básico, detalhado e TCLE.

O número de participantes, critérios de inclusão e exclusão são informados adequadamente em todos os documentos pertinentes.

O cronograma está adequado para iniciar a coleta de dados considerando a aprovação no CEP SH.

O instrumento de pesquisa (roteiro do grupo focal) é claro, objetivo e está em conformidade com as exigências éticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-Folha de Rosto: O documento está devidamente preenchido, datado e assinado digitalmente.

-Projeto de Pesquisa Básico gerado pela Plataforma Brasil.

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Retorta - Térreo -sala CEP/UDESC
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.retorta@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 5.535.179

- Projeto de Pesquisa Detalhado inserido pelo pesquisador.
- Declarações de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas inseridas e preenchidas conforme modelo do CEP/UDESC.
- Declaração de Fiel Guardião inserida na inseridas e preenchidas conforme modelo do CEP/UDESC.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Documentos devidamente detalhados e elaborados conforme modelo do CEP/UDESC (ambiente presencial).
- Instrumentos de Pesquisa contendo o roteiro do grupo focal que será aplicado.
- Termo de Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações - Maiores de 18 anos.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em relação as pendências apontadas na primeira versão, seguem as avaliações.

1) Informar nos projetos Básico e Detalhado qual a Unidade Educativa de onde serão os participantes selecionados para a pesquisa, bem como o critério de seleção da referida unidade. Salienta-se que foi localizada apenas no Roteiro do Grupo Focal e no TCLE (Dados Secundários) a informação de que a Unidade Educativa é o [REDACTED].

(PENDÊNCIA ATENDIDA)

2) Informar, também, se existe vínculo da pesquisadora com a referida Unidade Educacional, e caso exista, esclarecer como evitará possíveis conflitos de interesse entre pesquisadora e professora.

(PENDÊNCIA ATENDIDA)

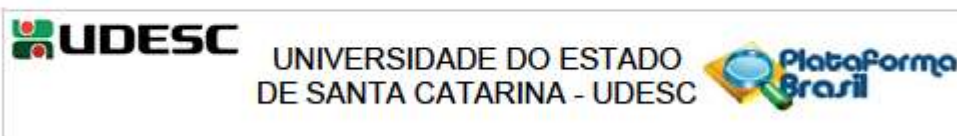
3) Atualizar o cronograma com todas as etapas da pesquisa no Projeto Básico, em consonância com demais documentos.

(PENDÊNCIA ATENDIDA)

4) Esclarecer sobre os reais procedimentos de pesquisa a serem realizados com "participante dados secundários" e rever seu enquadramento como participante (vide "Comentários e Considerações sobre a Pesquisa").

(PENDÊNCIA ATENDIDA)

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Retortia - Térreo -sala CEP/UDESC
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.retortia@udesc.br



Continuação do Parecer: 5.535.179

5) Atualizar o número de participantes em todos os documentos, ou seja, Folha de Rosto e Projeto Básico (vide "Comentários e Considerações sobre a Pesquisa").

(PENDÊNCIA ATENDIDA)

6) Anexar, devidamente preenchida e assinada, conforme modelo CEP/UDESC, a Declaração de Fiel Guardião (vide "Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória").

(PENDÊNCIA ATENDIDA)

7) Anexar o TCLE conforme modelo atualizado do CEP/UDESC (logos, informações do CEP e CONEP) (vide "Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória").

(PENDÊNCIA ATENDIDA)

Considerando que as pendências listadas foram todas atendidas, conclui-se o protocolo de pesquisa como APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Retortia - Térreo - sala CEP/UDESC
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.retortia@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 5.535.179

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1954355.pdf	01/07/2022 11:41:45		Aceito
Outros	Carta_ao_CEP.pdf	01/07/2022 11:32:21	JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Novo_Projeto_Detalhado.pdf	01/07/2022 11:05:20	JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA	Aceito
Outros	Declaracao_de_Ciencia_do_Fiel_Guardiao.pdf	01/07/2022 11:03:19	JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Novo_termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_maiores_de_18.pdf	01/07/2022 10:55:26	JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	nova_folhaDeRosto.pdf	01/07/2022 10:48:02	JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/06/2022 13:25:30	JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA	Aceito
Outros	Roteiro_do_Grupo_Focal.pdf	03/06/2022 13:18:36	JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA	Aceito
Outros	Consentimento_Para_Fotografias_Videos_e_Gravacoes_maiores_18_ano.pdf	03/06/2022 13:09:37	JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_ciencia_e_concordancia_das_instituicoes_envolvidas.pdf	03/06/2022 12:31:32	JOICE JACQUES DA COSTA PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

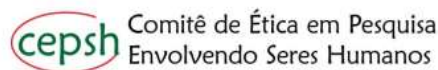
FLORIANOPOLIS, 19 de Julho de 2022

Assinado por:
Gesilani Júlia da Silva Honório
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Retorta - Térreo - sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-7881 E-mail: cepsh.retorta@udesc.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada Avaliação Institucional na Educação Infantil: Possibilidades e limitações na participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, cuja pesquisadora realizará, como técnica para a geração de dados, um grupo focal com os familiares de crianças matriculadas na referida Unidade. Apresentamos como objetivo geral analisar a participação dos familiares nos processos de avaliação institucional da unidade educativa e os objetivos específicos abarcam a) Discutir como a participação dos familiares é referendada nos documentos do MEC e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; b) Conhecer estratégias de participação dos familiares na unidade educativa; c) Identificar possibilidades e limitações na participação de familiares na unidade educativa e d) Elaborar, junto aos familiares, sugestões de indicadores e critérios que deem visibilidade a participação das famílias na avaliação institucional. Diante destes objetivos formulamos as seguintes questões norteadoras: Qual a concepção das famílias em relação à Educação Infantil? Quais possibilidades de participação elas almejam? Qual a posição dada às famílias nas relações estabelecidas nos contextos das Unidades Educativas? Como as famílias são concebidas nos documentos e discursos internos à Unidade? Sendo a avaliação institucional uma possibilidade de participação, como as famílias são consideradas nesse processo?

Este estudo caracteriza-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa e, para o alcance dos objetivos, ancora-se no grupo focal enquanto procedimento metodológico. Para o grupo focal serão propostos 10 encontros, previamente agendados, com duração de uma hora, sendo que a data e horário para a realização desses será definida a partir da disponibilidade dos participantes. Essas medidas serão realizadas no [REDACTED] - com o objetivo de dialogarmos sobre o que as famílias compreendem por qualidade e participação na Educação Infantil, bem como analisar os instrumentos de avaliação institucional utilizados na Unidade, no que tange a participação das famílias nos indicadores de qualidade e na metodologia apresentada. Salientamos que farão parte das discussões e diálogo, para além da pesquisadora, 11 familiares de crianças matriculadas na Unidade Educativa. Em decorrência da Pandemia da Covid -19, durante a pesquisa garantimos que tomaremos todos os cuidados previstos pelo Ministério da Saúde, que incluem uso de máscara e álcool gel 70%.

Durante os encontros que fomentam este processo, a pesquisadora utilizará múltiplas formas de registros, quais sejam, em áudio, vídeo e escritos utilizados para posteriores análises e (re)elaboraões. A identidade dos/as participantes será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um nome fictício.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado/a pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas.

A participação da pesquisadora neste processo será previamente agendada com as/os participantes. Partimos do suposto que os benefícios e vantagens em participar deste estudo podem constituir uma importante contribuição teórica e conceitual para respaldar a

participação das famílias nos processos políticos e pedagógicos das Unidades de Educação Infantil. Todavia, como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta pesquisa também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes. Estamos cientes que as discussões e tomadas de decisões poderão lhe causar cansaço, desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações em áudio; dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro escritos no caderno de campo, potenciais alterações físicas, psicológicas e sociais. Se durante tais procedimentos o Senhor/a fique cansado poderá sair para outra sala para relaxar e amenizar o cansaço e tomar água, se assim desejar. Nesse sentido, nos responsabilizamos, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de pesquisa, também manter-se-á sempre presente o direito do/a participante a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem também ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa.

Ao participar desta pesquisa, o/a Senhor/a não terá nenhum benefício direto pois esta pesquisa serve para produção científica. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico e este conhecimento gerado poderá ajudar a coletividade, sendo assim, sua participação é muito importante. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

A garantia de acesso aos resultados da pesquisa pelos participantes se dará por meio da Dissertação, ou seja, após a sua conclusão cada participante poderá acessá-la online no banco de dados da Biblioteca Universitária da UDESC, bem como por meio de publicação de artigos. A devolutiva deste estudo para o Senhor/a, ocorrerá por meio de um encontro, o qual serão convidados/as os/as participantes da mesma.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão as pesquisadoras: Joice Jacques da Costa Pereira, mestrande do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina (PPGE/UDESC) na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação e a professora responsável Doutora Julice Dias, orientadora da mesma.

Esta pesquisa está sendo realizada com a aprovação e consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Ressalto ainda que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Joice Jacques da Costa Pereira

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 98407-6344

ENDEREÇO: Rua Olinda Celestina Lacerda, 170 - Carianos - Fpolis/SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP SH/ UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____

Local: _____

Data:

____/____/____.

**APÊNDICE B –
CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**



CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas () fotografia, () filmagem ou () gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada **Avaliação Institucional na Educação Infantil: Possibilidades e limitações na participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada, por nome ou rosto, em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As () fotografias, () vídeos e () gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura

APÊNDICE C – PROTOCOLO DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

DATA	MEMBROS PRESENTES	OBJETIVO
17/08/22	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laura 2. Aline 3. Eduarda 4. Carmen 5. Pedro 6. João 7. Paula 8. Maria 9. Ana 10. Luana 11. Marcia 12. Vivian 	Acolher as famílias, apresentar o projeto de pesquisa e fazer uma chuva de ideias sobre o que é qualidade na educação infantil na perspectiva das famílias.
31/08/22	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laura 2. Aline 3. Eduarda 4. Carmen 5. Pedro 6. João 7. Paula 8. Maria 9. Ana 10. Luana 11. Marcia 	Discutir sobre os diferentes contextos que compõem o grupo, a fim de que compreendam o quanto o conceito de qualidade, ao qual nos ancoramos neste estudo, está atrelada aos diferentes contextos.
14/09/22	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laura 2. Aline 3. Eduarda 4. Carmen 5. Pedro 6. João 7. Paula 8. Maria 9. Ana 10. Marcia 11. Vivian 	Contextualizar a história da Educação Infantil e dar continuidade à discussão sobre qualidade a partir da nuvem de palavras formada pelo que as famílias conceituaram como qualidade no primeiro encontro
28/09/22	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laura 2. Aline 3. Eduarda 4. Carmen 5. Pedro 6. João 7. Paula 8. Maria 9. Ana 10. Luana 	Discutir quais os espaços de participação proporcionados pela creche a partir da perspectiva das famílias e apresentar as diferentes perspectivas de participação (ser parte, ter parte e tomar parte)
05/10/22	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laura 2. Aline 3. Eduarda 4. Carmen 5. Pedro 6. João 	Dar continuidade à discussão referente aos espaços de participação a partir do que as famílias falaram no último encontro. Algumas questões permearam a discussão: Como se dá a sua participação nesses espaços elencados? Qual seu interesse em participar?

	7. Maria 8. Ana 9. Luana	
19/10/22	1. Laura 2. Aline 3. Eduarda 4. Carmen 5. Pedro 6. João 7. Paula 8. Maria 9. Ana 10. Luana	Elencar, dentre os espaços de participação definidos pelas famílias, em quais elas participam, o porquê, e quais elas consideram enquanto espaço político, onde podem dar suas sugestões e discutir pontos de vista. Definir ainda, dentre alguns indicadores de qualidade elencados pelo grupo, quais são possíveis de serem observados pelas famílias.
26/10/22	1. Laura 2. Eduarda 3. Carmen 4. Pedro 5. João 6. Paula 7. Maria 8. Ana 9. Luana	Discutir a avaliação enquanto espaço de participação e definir critérios de qualidade a partir dos indicadores que foram sendo apresentados pelos membros do grupo durante os encontros
09/11/22	1. Laura 2. Aline 3. Eduarda 4. Carmen 5. Pedro 6. João 7. Paula 8. Maria 9. Ana 10. Luana	Continuidade do encontro anterior. Elaborar critérios para três dos indicadores que as famílias consideram observáveis (acolhida, atuação dos professores e cuidados de higiene pessoal) – com base nos dados das tabelas utilizadas no encontro VI
23/11/22	1. Laura 2. Eduarda 3. Pedro 4. João 5. Marcia	Elaborar critérios de qualidade aos demais indicadores definidos pelas famílias enquanto aspectos possíveis de serem observados por elas (alimentação, mobiliário e materiais, projetos coletivos, estética da Unidade, eventos, comunicação creche e família, segurança das crianças, alimentação)
07/12/22	1. Laura 2. Aline 3. Eduarda 4. Carmen 5. Pedro 6. João 7. Paula 8. Maria 9. Ana 10. Luana	Finalizar o documento com indicadores e critérios a ser encaminhado para a equipe diretiva da Unidade Educativa e avaliar os encontros do grupo focal

APÊNDICE D – TABELAS UTILIZADAS COMO METODOLOGIA NAS DISCUSSÕES DO GRUPO FOCAL

	Quais itens são possíveis de serem avaliados pelas famílias?
Acolhida	
Despedida	
Alimentação	
Cuidados de higiene pessoal	
Mobiliário e materiais	
Planejamento dos grupos	
Projetos coletivos	
Estética da unidade	
Momento do descanso	
Atividades realizadas	
Atuação das professoras	
Atuação da equipe diretiva	
Atuação das equipes terceirizadas	
Disponibilidade de tempos e espaços para brincadeiras	
Disponibilidade de tempos e espaços para atividades artísticas	
Eventos	
Possibilidades para a participação das famílias	
Comunicação creche e família	
Segurança das crianças	

	Em quais desses eu participo	Quais considero espaços políticos de participação
Dia da fruta		
Avaliação da unidade		
Café com as famílias		
Piquenique		
Mutirão		
Reuniões gerais		
Reuniões por sala		
Reuniões do Conselho Escolar / APP		
Reunião Pedagógica		
Conversas individuais com as professoras		
Contribuições financeiras (água/APP)		

APÊNDICE E – DOCUMENTO ENTREGUE À UNIDADE EDUCATIVA

À Diretora e demais profissionais da Unidade Educativa.

Primeiramente, agradecemos a disponibilidade para que pudéssemos desenvolver a pesquisa: **A participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, já anteriormente apresentada. Destacamos ainda o compromisso da Unidade Educativa em qualificar o atendimento às crianças, considerando que aceitar e acolher uma pesquisa, requer permitir que outro adentre o contexto vivido e, a partir de um recorte e de um ponto de vista, ajude a olhar o que ainda, talvez, não tenha sido visto.

Conforme é de seu conhecimento, o estudo teve como um dos seus objetivos específicos elaborar, junto aos familiares, sugestões de indicadores e critérios que deem visibilidade à participação das famílias na avaliação institucional. Nesse sentido, este documento tem por finalidade disponibilizar o que foi elaborado, de maneira a sugerir que os indicadores e critérios aqui apresentados, sendo parte integrante do cotidiano educativo passíveis de avaliação pelas famílias, possam servir de guia para posterior debate com todos os atores envolvidos nos processos políticos e pedagógicos que permeiam o contexto da Unidade Educativa.

Todavia, é imperioso enfatizarmos que o presente documento, conforme descrito no quadro abaixo, é parte de um processo vivenciado por um pequeno grupo e que, em etapas sucessivas, deve ser revisto de acordo com as finalidades e exigências de um coletivo formado por profissionais e famílias, que devem negociar a pertinência e realizar os ajustes necessários.

Indicadores e critérios de qualidade elencados pelos familiares partícipes do grupo focal

INDICADORES	CRITÉRIOS
Acolhida e despedida	Cordialidade na recepção das crianças, sendo um planejamento coletivo entre as professoras.
	Acolhimento de forma individualizada, de acordo com as necessidades das crianças (algumas entram com facilidade, outras precisam ser envolvidas em alguma proposta para então se despedirem da família, ...)

	Comunicação com a família na despedida quanto a alimentação e outras necessidades individuais da criança, para que possam ser acompanhadas em casa.
Higiene Pessoal	As fraldas devem ser trocadas de acordo com a necessidade de cada criança e não com horários estipulados, considerando que umas tem a pele mais sensível que outras.
	A escovação dos dentes deve ser realizada nos dois turnos (após o almoço e a janta).
	No momento das trocas de roupa e especialmente de higiene pessoal, os processos devem ser verbalizados – narrados – para as crianças.
	Material suficiente disponível: sabonete, água, creme dental, escova, dentre outros.
	Incentivo à autonomia das crianças para realizarem a higiene e a troca de roupas sempre que necessário.
	Higienizar as mãos antes e depois das refeições, após sair do parque e após ir ao banheiro.
Atuação das professoras e equipe diretiva	Respeitar as restrições alimentares, seja por doença ou por escolha da família, ou até mesmo se a criança não aceita determinado alimento.
	Planejar de forma a garantir a ampliação das experiências das crianças e que venham a contribuir para o seu desenvolvimento
	Participar de espaços de formação para qualificar o atendimento às crianças com alguma deficiência.
	Intervir e mediar conflitos que ocorram diante das situações de agressão por parte de algumas crianças, orientando as famílias em como lidar com a situação.
	Buscar estratégias para ampliar a comunicação com as famílias
Segurança	Manter as portas de vidro e portões sempre fechados
	Ter sempre alguém na Secretaria da Unidade Educativa.
	Acompanhar as crianças em qualquer deslocamento que façam da sala para outro ambiente da Unidade Educativa – banheiros externos, secretaria, ...

	Manter o terreno dos fundos da Unidade Educativa limpo
	Construir um muro entre a Unidade Educativa e o terreno dos fundos, evitando a entrada de bichos ou, até mesmo, a passagem de uma criança para o outro lado.
Projetos Coletivos	Atenção ao conteúdo dos livros que seguem para casa no Projeto Biblioteca
	Envolver as famílias no planejamento e execução sempre que possível
	Manutenção do projeto horta com apoio das famílias
Estética da Unidade educativa	Exposição do cotidiano da Unidade Educativa e vivências das crianças por meio de cartazes e murais, sendo atualizados sempre que possível
	Ornamentação do refeitório com flores e toalhas
	Manutenção dos espaços externos, mantendo a grama sempre baixa
	Organização dos materiais que compõem a área externa, como os espaços com livros, tapetes e brinquedos.
Eventos	Parceria com as famílias para acompanhar as crianças nos passeios
	Planejar os eventos de forma a garantir que as famílias possam interagir com as demais famílias do grupo dos seus filhos
	Proporcionar pequenas atividades, apenas com um grupo de crianças e suas famílias, com alguma oficina que contribua com o trabalho desenvolvido em sala.
Alimentação	Atualizar o mural do refeitório com o cardápio logo no início da manhã e só alterar no outro dia, também no início da manhã, facilitando assim que as famílias saibam o que as crianças comeram naquele dia
	Elaborar cardápios diferenciados para as crianças com restrição alimentar
	Diversificar as frutas com a participação das famílias
	Oferecer saladas e legumes com pratos decorados, com uma boa apresentação, a fim de motivar as crianças a se alimentarem desses itens.

Comunicação creche e família	Padronizar a comunicação de todos os grupos a partir de uma lista de transmissão.
	Zelar para que todas as crianças recebam os bilhetes enviados na agenda
	Equipe diretiva e professoras sempre disponíveis para agendar um horário e sanar as dúvidas das famílias
	Enviar os informativos mensais a fim de compartilhar as vivências das crianças
	Zelar para que a pauta das reuniões gerais aconteça de forma a possibilitar a troca de opiniões com as famílias, realizando-as em pequenos grupos.
	Propor grupos de estudo e discussão junto às famílias, com o objetivo de qualificar as ações educativas, tanto das famílias como das professoras
Mobiliário	Manter a manutenção dos equipamentos, em especial o parque, evitando que as crianças acessem algo que esteja quebrado.
	Disponibilizar os brinquedos e livros ao alcance das crianças.
	Adquirir materiais adaptados para as crianças com deficiência.
	Garantir mobiliários adaptados para a altura das crianças, mesas, cadeiras, <i>buffet</i> para se servir no refeitório, ...

Por fim, nos colocamos à disposição e convidamos para que possam acessar a dissertação na íntegra, a fim de compreenderem os caminhos percorridos durante a pesquisa, bem como acessar os dados gerados e as respectivas análises. Desejamos que este estudo possa contribuir e qualificar o trabalho desenvolvido nesta Unidade Educativa.

Atenciosamente,

Joice Jacques da Costa Pereira