



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Amanda Leal Coutinho


**Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para
Educação Infantil**

Rio de Janeiro

2017

Amanda Leal Coutinho

**Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para Educação
Infantil**



Dissertação exigida como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação pelo
Programa de Mestrado em Educação da
Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Orientadora: Professora Dra. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C871 Coutinho, Amanda Leal.
Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para
Educação Infantil / Amanda Leal Coutinho. – 2017.
102 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Crianças – Teses. I. Dias,
Rosanne Evangelista. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Amanda Leal Coutinho

**Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para Educação
Infantil**

Dissertação exigida como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação pelo
Programa de Mestrado em Educação da
Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Aprovada em 10 de maio de 2017.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a Rita De Cássia Prazeres Frangella
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a Clarissa Bastos Craveiro
Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro

2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, que todos os dias da minha vida me deu forças para nunca desistir dos meus sonhos, mesmo quando eu me sentia impotente frente as adversidades.

A minha família, em especial meus pais, Edvaldo Pereira Coutinho e Rosilene Leal Coutinho, por investirem nos meus sonhos, por entenderem as metamorfoses do meu processo de amadurecimento e por sempre encorajarem os meus estudos.

À minha irmã Rafaela Leal Coutinho que me incentivou a participar do processo seletivo e me apoiou quando estive ansiosa durante cada etapa eliminatória.

Ao meu avô, Edson Ferreira Leal da Cunha, que sempre sonhou em ter uma neta professora e se orgulha com a conclusão de mais uma etapa de minha trajetória acadêmica.

À minha tia Jane que se alegra com o meu sucesso profissional e sempre se lembra de mim, mesmo eu estando longe.

A Mabel F. Simões, Renato Simões, Roberta Leão, Ricardo Leão e a toda equipe que faz parte da minha família Sara Nossa Terra por contribuírem para que eu pudesse ter esperança em um futuro de crescimento contínuo e investiram no meu potencial de todas as formas possíveis.

As professoras Débora Barreiros e Glória Silva, por me acompanharem durante a graduação, pela oportunidade de aprendizado e, sobretudo, por serem referências na profissão que escolhi para trilhar.

As minhas primeiras diretoras da Creche Municipal Rio Novo Rio das Flores, do Município do Rio de Janeiro, Lídia Callado, Conceição Linhares, Alessandra Savaget e Lisdália Vilar, por serem militantes no segmento da Educação Infantil e por me acolherem carinhosamente, incentivarem o meu crescimento profissional e se tornarem amigas queridas.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pela oportunidade de dar continuidade aos meus estudos em seu Programa de Pós-graduação em Educação.

Aos professores do PROPED/UERJ, com os quais tive o privilégio de partilhar momentos e aprendizados ao longo do curso, em especial, às professoras Alice Casimiro Lopes, Raquel Goulart Barreto, Siomara Borba, Maria Isabel Ramalho Ortigão e Maria de Lourdes Rangel Tura.

À professora Rita de Cássia Prazeres Frangella, que participou do meu exame de qualificação, trazendo valiosas contribuições para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas do curso de mestrado, da turma de 2014.

Aos colegas do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Formação de Professores, coordenado pela professora Rosanne Evangelista Dias, pela acolhida e rica possibilidade de trocas de conhecimentos nos debates travados em nossas reuniões. Em especial, destaco a amizade que desenvolvi com todos em momentos de viagens aos congressos e apresentação de trabalhos, onde estreitamos relacionamentos e trocamos aprendizados.

Às queridas amigas: Ana Paula Peixoto Soares e Paula Eduarda Lima que foram como presentes neste percurso e estiveram sempre ao meu lado, tornando esta trajetória da minha formação ainda mais especial.

À minha orientadora, professora Rosanne Evangelista Dias, por me receber como primeira aluna sua no programa PROPED/UERJ, acreditando no meu trabalho e generosamente compartilhando comigo seus conhecimentos, fruto de uma generosidade que pude experimentar em cada encontro e orientação.

A todas as professoras que generosamente se dispuseram a compor a banca examinadora desta dissertação.

A todos que contribuíram para a realização do meu curso de mestrado, fica expresso aqui a minha imensa gratidão!

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.

Rubem Alves

RESUMO

COUTINHO, Amanda Leal. **Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para Educação Infantil.** 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O papel da Educação Infantil vem sendo ressignificado, assim como o dos profissionais que nela atuam, produzindo novos discursos, currículos, metodologias e especificidades para este segmento. Focalizamos nesta investigação a relação família e escola nas políticas de currículo para Educação Infantil. Iniciamos por uma pesquisa bibliográfica para conhecer a produção acadêmica para esta etapa da infância. Para a análise documental, selecionamos textos políticos: “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) com o intuito de interpretar as significações sobre a relação família e escola e as vinculações que estabelecem entre a família e a escola na formação identitária das crianças de 0 a 6 anos. A abordagem teórico-metodológica do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball (1994, 2004, 2011) em diálogo com autores brasileiros do campo das políticas de currículo (DIAS, 2009, 2013; FRANGELLA, 2010; LOPES, 2004, 2011; MACEDO, 2006, 2014) embasou nossa análise de pesquisa. Orientadas pelo ciclo de políticas focalizamos para a análise os contextos de influência e de produção do texto político. Destacamos o contexto de produção do texto político para identificar, em meio às relações de poder, o que se busca representar do que é política para as escolas em se tratando do papel da família na formação pessoal/social e para a construção identitária dos alunos durante a etapa da Educação Infantil. Entendemos que o processo de produção de políticas consiste em uma arena de embates no qual algumas ideias se tornam dominantes, como resultado das disputas de poder existentes, silenciando algumas vozes e encorajando outras. Com base na análise documental buscamos destacar alguns dos discursos presentes nos textos políticos selecionados para compreender os sentidos produzidos da relação família-escola. Concluímos que ainda é escassa a produção acadêmica que aborda a relação família e escola na política curricular da Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Relação família-escola. Educação Infantil. Desenvolvimento identitário.

ABSTRACT

COUTINHO, Amanda Leal. **Curricular policies: the relation family-school in political text for Childhood Education.** 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The role of Childhood Education has been redefined, as well as the professionals who work in it, producing new discourses, curriculum, methodologies and specificities to this segment. We focus, in this research, on the family and school relationship in curriculum policies for Childhood Education. We start with a bibliographical research to know the academic production about the family and school relationship in curriculum policies for Early Childhood Education. For documentary analysis, we selected political texts: "National Curriculum Framework for Early Childhood Education" (BRASIL, 1998), "National Policy on Early Childhood Education: for the right of children from zero to six years old to Education" (BRAZIL, 2006) and Guidelines (BRAZIL, 2013) to interpret the meanings of the relationship between family and school and the establishing links between family and school with the identity formation of children from zero to six years old. The theoretical-methodological of Stephen Ball's about the continuous policy cycle approach (1994, 2004, 2009, 2011) in dialogue with Brazilian authors in the field of curriculum policies (DIAS, 2009, 2013, FRANGELLA, 2010, LOPES, 2004, 2011; MACEDO, 2006, 2014) guided our analysis. Based on the policy cycle, we focus on the contexts of influence and production of the political text. We highlight the production context of the political text to identify, amid power relations, what is sought to represent what is politics for the schools in relation to the role of the family in personal / social formation and for the identity construction of students during Early Childhood Education. We understand that the policy making process consists of an arena of clashes in which some ideas become dominant as a result of existing power struggles, silencing some voices and encouraging others. Based on the documentary analysis, we sought to highlight the discourses present in the selected political texts to understand the meanings produced from the family-school relationship. We conclude that the academic production that addresses the relationship between family and school in the Curriculum Policy of Early Childhood Education is still scarce.

Keywords: Curricular policies. Family-school relationship. Childhood Education. Identity development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT -	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE -	Conselho Nacional de Educação
COEDI -	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPE -	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI -	Espaço de Desenvolvimento Infantil
FMI -	Fundo Monetário Internacional
GT -	Grupos de Trabalho
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME -	Ministério de Educação
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OCDE -	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSFE -	Observatório Sociológico Família e Escola
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNEI -	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME -	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO	24
1.1 Políticas curriculares para a Educação Infantil	25
1.2 Famílias nas pesquisas com foco nas políticas de currículo	32
2 TEXTOS POLÍTICOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS INFLUÊNCIAS E DEFINIÇÕES CURRICULARES	42
2.1 Contexto de influência e de definição do texto nas políticas de currículo.....	42
2.2 Família e escola nos textos políticos nacionais para Educação Infantil	50
3 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA EM TEXTOS POLÍTICOS DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	59
3.1 Produção de significados das políticas de formação identitária no eixo autonomia e identidade do Referencial Curricular para Educação Infantil	59
3.2 Família e escola na Educação Infantil e suas significações.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como foco a análise da relação família e escola nas políticas curriculares brasileiras para a Educação Infantil. A pesquisa desenvolvida nesta dissertação é parte da produção da linha Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, no grupo de pesquisa “Políticas de currículo e docência” sob orientação e coordenação da Prof. Dra. Rosanne Evangelista Dias, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nas pesquisas sobre políticas curriculares e na análise dos textos políticos publicados e selecionados para este estudo, busco compreender um pouco mais sobre o papel da família no processo de construção identitária e formulação de políticas brasileiras, além dos sentidos circulantes sobre a relação família e escola presentes nos textos analisados.

Nesse contexto, refletimos sobre a forma como os objetivos da escola têm se tornado cada vez mais amplos e ambiciosos. Desde a cidadania à preparação para o mercado de trabalho, todas as situações individuais e sociais estão presentes no meio escolar e exigem dos seus sujeitos a necessidade de gerenciar movimentos conflitantes.

Durante muitos anos, o conhecimento sistemático, conteudista, além dos aspectos racionais e cognitivos dos alunos foram supervalorizados em detrimento do conhecimento subjetivo. Não pretendo negar a importância dos mesmos para o avanço das ciências e tecnologias, porém, questiono: em que momento o desenvolvimento integral do educando passou a privilegiar alguns aspectos e a ignorar outros? Quais as políticas e contextos que garantem a prioridade de alguns conteúdos e a desvalorização de outros?

Sabemos que para a faixa etária da Educação Infantil, o processo de formação identitária, identificação pessoal, reconhecimento do outro e etc. formam uma das bases dos objetivos pedagógicos e, por se tratarem de alunos de pouca idade e autonomia, consideramos essencial a relação com os familiares de cada indivíduo em parceria com a instituição.

Esta relação currículo-família-escola é um tema que me desperta grande interesse devido à minha trajetória profissional e familiar. Trabalho na área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) há 6 anos e, em escolas privadas, há 4 anos. Nos dois segmentos atuei como professora de creche, pré-escola e professora bilíngue. Estou constantemente imersa nesse ambiente escolar, lidando com alunos, famílias e professores todos os dias. Ao olhar para minhas próprias experiências e vivências, identifico um conjunto de características aprendidas no meu núcleo familiar que me impulsionam,

motivam e despertam o interesse por conhecer mais sobre esse núcleo social do qual fazemos parte. Para além dos fatores genéticos, ressalto os envolvimento emocional, comportamentais e culturais que nos ajudam na construção dos processos identitários individuais e sociais.

Ao longo da minha formação profissional, pude observar a dificuldade que professores e gestores encontram para manter a parceria que precisam para contribuir com o desenvolvimento social, cultural, psíquico, emocional e cognitivo de nossos alunos. Cada indivíduo é formado por um somatório de experiências que o constituem e pelo qual compreendem e atuam no mundo em que vivem e considero o papel da família como “primeiro contexto social da criança e a principal responsável por sua educação” e que nos espaços de formação escolar desenvolvemos de forma compartilhada com a família “a responsabilidade de educar e cuidar, [...] pois, a qualidade na relação instituição-família tem impacto direto na vida da criança” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.13).

Em pesquisa ao portal do Ministério da Educação (MEC)¹, disponibilizado em consulta on-line para o acesso, encontramos documentos que trazem discussões políticas relevantes para a nossa pesquisa. Elaborado pelo Ministério de Educação e publicados em 2006, o documento: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006)* inicia essa discussão. Esse documento aponta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área política, buscando “contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil” (BRASIL, 2006, p. 4). O texto político parte do princípio que o aprofundamento da exclusão social gera um panorama de discriminação e negação dos direitos das crianças que precisa ser combatido com uma política que “promova a inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos” (BRASIL, 2006, p.5). Estas propostas se amparam na legislação vigente e, a principal delas, a Constituição Federal (1988), que determina os direitos à infância para seu desenvolvimento em diferentes dimensões. Ao Estado compete complementar a ação da família formulando políticas públicas e viabilizando recursos que garantam a essas crianças uma vida integral e plena entendendo também que para isso as famílias devem ser atendidas com políticas públicas amplas para que possam dirigir com responsabilidade as demandas de seus filhos.

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história, apenas nos últimos anos foi reconhecida no Brasil como primeira etapa da Educação Básica, como dever do

¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 03/04/2016 às 10:45h.

Estado e direito das crianças e das famílias. Famílias essas cujas configurações também se modificaram, significativamente, ao longo das últimas décadas, passando a buscar cada vez mais, nos espaços urbanos, as creches e pré-escolas como espaço de educação e cuidado para os seus filhos, pelos mais diferentes motivos.

Considerando que vivemos em uma sociedade em constante transformação e que cada processo de mudança afeta diretamente as interações que estabelecemos com o ambiente e com os outros à nossa volta, estas relações estão presentes no ambiente escolar reproduzindo e produzindo política.

O conjunto desses fatores de mudança movimentou a sociedade civil e os órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. Podemos dizer que “A partir de então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Um conjunto de outras normativas foram produzidas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, apontando para os direitos da criança (BRASIL, 1998).

Em 1998, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), pela primeira vez na história do país, se estabelece que a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica. O atendimento às crianças de zero a seis anos de idade constitui-se dever do Estado, com garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas. Nesse movimento são produzidas propostas políticas em todos os estados brasileiros.

Posteriormente, ainda partindo desses avanços e, dentro de um novo conceito de educação para a primeira infância, podemos citar com o exemplo a criação pela SME-RJ dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), “(...) unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico”, organizando o espaço de formação com “sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 4).

Ao longo deste processo histórico de desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, foram construídos textos curriculares que legitimaram um novo projeto-político social para as creches e pré-escolas. A produção desses textos políticos se configurou em um movimento de negação às práticas curriculares vigentes, a fim de legitimar o discurso da mudança e da nova política curricular, assim como dos novos ideais de educação que se pretende implementar (LOPES, 2004). A reflexão sobre tal abordagem é bastante útil no contexto brasileiro uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e “ainda

não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade...” (AZEVEDO; AGUIAR, 1999, p.3).

Entendemos o território de produções dos textos políticos de orientação e de referenciais curriculares como um campo de lutas políticas onde “comunidades disciplinares atuam nas políticas de currículo e produzem novos sentidos no jogo político, inclusive, pela introdução de suas interpretações, de forma híbrida, em documentos curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.50). Na Educação Infantil não tem sido diferente, pois essas produções também são marcadas pela heterogeneidade, conflito e ambivalência, modificando os discursos em um ciclo contínuo sem pretender separar a política da prática educativa, proposta e implementação curricular.

Nossos objetivos nesta pesquisa podem ser divididos em gerais e específicos. De forma geral buscamos analisar como a relação entre família e escola é representada nas políticas curriculares brasileiras para a Educação Infantil em textos políticos nacionais e em produções acadêmicas recentes.

De forma específica, buscamos:

- Destacar os sentidos atribuídos à relação família e escola nos textos políticos para a Educação Infantil. Em especial os seguintes textos: a) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); b) Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação – PNEI (BRASIL, 2006); e, c) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013).
- Buscar, à partir de um levantamento de produções acadêmicas dos últimos cinco anos, analisar alguns dos discursos presentes na relação escola e família presentes no mundo contemporâneo.
- Problematizar as relações e discursos anteriormente analisados, a partir do eixo: Autonomia e identidade, apresentado no Referencial Curricular para Educação Infantil, exercendo uma reflexão mais profunda sobre o conceito de identidade explorado no documento, contraponto a textos políticos mais recentes e conceitos pós-modernos de fluxos identitários.

A década de 1970 foi marcada pela atuação de diferentes movimentos que articularam ideias importantes para a construção da Educação Infantil como questão política (FRANGELLA, 2010). A reafirmação das mulheres no mercado de trabalho, a procura por mais oferta de vagas em instituições de Educação Infantil que garantissem esse novo ciclo, a

mudança na construção de um modelo familiar padrão, o novo papel da mulher na sociedade, inúmeros fatores de mudança social propiciaram um avanço nas discussões sobre a necessidade de se oportunizar maiores ofertas educacionais voltadas para a primeira infância de modo a garantir esse direito a todos, não apenas de forma assistencialista ou compensatória, mas voltadas para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nesse processo de articulação em defesa de direitos de cunho mais assistencialista debates sobre a Educação Infantil abordando os aspectos psicológicos do desenvolvimento da criança se inserem na produção e definição desses textos políticos extrapolando a esfera privada da educação, expandindo essa discussão para o setor público educacional (FRANGELLA, 2010).

Dessa forma, o papel da instituição de Educação Infantil passou a ser ressignificado, assim como o dos profissionais que nela atuam, na produção de novos discursos, currículos, metodologias e, especificidades de trabalho para segmento.

Frangella (2010) ressalta a ênfase no caráter pedagógico da Educação Infantil materializado no embate cuidar/educar, ainda tão forte nas discussões no campo. Um embate que busca superar a fronteira dos papéis atribuídos aos espaços de formação da Educação Infantil. Por um lado, a ideia de que pré-escola e creche estariam focadas no cuidado assistencialista distinguindo-se do ensino fundamental e médio que desenvolveriam o trabalho formal visando o desenvolvimento de conteúdos.

Se, inicialmente, a luta no campo da educação para a primeira infância foi motivada por uma necessidade de maiores oportunidades de vagas, garantia de acesso e reivindicação de direitos, posteriormente essa luta gerou uma série de novos questionamentos sobre como se constroem os saberes e se desenvolvem as relações educativas nesse espaço. Nessa linha, as políticas de currículo para a Educação Infantil buscam alterar o caráter assistencialista que predominava de modo a atender outras demandas envolvendo as concepções “sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas” (BRASIL, 1998, v1. p. 17).

Como apresentado anteriormente, uma série de documentos normativos foram produzidos tencionando orientar as ações da União e incumbir Estados, Distrito Federal e Municípios no que diz respeito aos seus papéis para assegurar a formação básica comum. Destaco o art. 9º, IV, da referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que aponta sobre: “A União incumbir-se-á de estabelecer [...] competências e diretrizes para a Educação Infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1998, v1, p.12). Dessa forma, o Ministério da

Educação e do Desporto propôs em 1998 um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que norteia posteriormente as Orientações Curriculares para a Educação Infantil dentre outros documentos oficiais.

A função desses documentos seria a de contribuir na produção de políticas e programas de Educação Infantil “socializando informações, discussões e pesquisas, substituindo o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (BRASIL, 1998, v1, p.13).

Considerando que as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos perpassam diretamente pelos princípios de qualidade das experiências oferecidas, pluralidade de práticas sociais e o atendimento aos cuidados essenciais à sobrevivência e desenvolvimento de suas identidades; o referido RCNEI cita o trecho do texto legal da LDB no título V, capítulo II, seção II, art. 29 que “marca a necessidade da complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família para o seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 1998, v1, p. 11).

A temática família e educação assume presença em muitos estudos contemporâneos e, por isso, ao buscarmos produções no Banco de Teses e Dissertações da CAPES² encontramos 656 registros (entre teses e dissertações) que relacionavam família e escola e mais 1.091 que abordavam o tema família e educação. Contudo, ao buscarmos por família, educação e currículo, 42 registros foram encontrados, sendo 7 teses de Doutorado e 35 dissertações de Mestrado.

Quadro 1 – Pesquisa no Banco de Teses da Capes, realizada em março de 2016, a partir das palavras-chave “Família”, “Escola” e “Currículo Escolar”.

Palavras-chave (combinadas):	Número de produções encontradas
Família – Escola	656
Família – Educação	1.091
Família - Currículo Escolar	42

A partir da leitura dos resumos, identificamos que nenhum deles analisava a relação família-escola nas políticas de currículo e nos textos políticos para Educação Infantil de forma mais ampla. Dentre as 7 teses de Doutorado, observamos o tema família associado ao fracasso escolar, à Sociologia da Educação, além de assuntos como: Governamentalidade e Relações Etnicorraciais. Dentre as dissertações de Mestrado, encontramos a relação família-currículo

² Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em 01/04/2016 às 20:30h

amparada em questões de gênero, diversidade sexual, indisciplina, tecnologia, cultura e cotidiano.

É possível encontrar trabalhos que falem separadamente sobre família e escola, sobre o papel da família nos processos de constituição identitários dos sujeitos. A diversidade e o número de pesquisas sobre o tema podem nos indicar que a importância do papel da família se reflete nos estudos desenvolvidos, porém, esses dados exemplificam a carência em aprofundamentos políticos e curriculares sobre a questão.

Destacamos três dissertações que se relacionam com o objeto de estudo, em especial a primeira delas que reflete sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

➤ **LOPES, ARIENE. REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA INTEGRADORA OU INTERDISCIPLINAR?'** 01/02/2011 81f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, ITAJAÍ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL COMUNITÁRIA DA UNIVALI ITAJAÍ

➤ **CURVELO, ANGELICA APARECIDA DA SILVA. SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO EDUCADOR DA INFÂNCIA SOBRE A FAMÍLIA'** 01/05/2012 166 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: MONTE ALEGRE

➤ **FIALHO, GLEICILENE NAZARE. UM ESTUDO COM ALUNOS ADOLESCENTES DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (PROETI) EM BETIM-MG: INTERPRETANDO SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A FAMÍLIA'** 01/02/2012 156 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: PUC MINAS

A partir da leitura mais detalhada desses três resumos das dissertações destacadas, identificamos que nenhum deles apresentam os referenciais escolhidos para esta pesquisa embora possam provocar discussões acerca dos debates políticos no campo, concordando com Frangella (2010).

Observamos que a relevância na elaboração de currículos escolares, a análise da importância dessa parceria, as dificuldades emergentes dessa conexão e as políticas de currículo presente nos contextos de influência, prática e definição de documentos norteadores têm sido pouco exploradas e problematizadas.

Acreditamos que a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão, atuando na construção do processo de formação identitária social e individual dos sujeitos. A integração entre escola e família tem despertado, recentemente, o interesse de pesquisadores que analisam a infância de zero a seis anos, onde essa proposta é ainda mais intensa.

Nosso propósito é o de contribuir com a produção de conhecimento sobre as perspectivas curriculares para a Educação Infantil, envolvendo na discussão dessa política o papel daqueles que participam em diferentes arenas políticas “na luta pela e na Educação Infantil” (...) também na compreensão dos diferentes aspectos envolvidos em seu desenvolvimento e formação (FRANGELLA, 2010, p.5).

Nesse contexto, escolhemos pesquisar, tendo por base a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, como a relação família e escola é representada nas políticas curriculares brasileiras para a Educação Infantil nos textos políticos selecionados, destacando para isso a análise dos sentidos que são produzidos nos discursos sobre família e escola no que tange às contribuições para o processo de formação pessoal e social, a partir do eixo: autonomia e construção de identidade, contidas no volume 1 do Referencial Curricular para Educação Infantil. Escolhemos iniciar nossas pesquisas a partir deste documento (BRASIL,1998), por identificarmos que ao longo do processo histórico de significações e lutas que este seguimento tem vivenciado, este Referencial permaneceu ao longo de décadas sendo utilizado em creches e pré-escolas públicas como texto político norteador de práticas e organização pedagógica.

Nas primeiras páginas dos RCNEI, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, cita a importância existente na parceria entre famílias e comunidades na elaboração de projetos educativos e no enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição.

Inicialmente também fizemos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e observamos que apesar desse interesse em pesquisas no campo da educação, que associem os temas família-escola ou família-educação, a maioria dos textos encontrados não aprofundam as questões políticas e curriculares que existem nesse processo.

Nossos objetivos foram sendo desenvolvidos a partir da inquietação através da leitura dos textos políticos selecionados inicialmente e especificados nos objetivos desta dissertação. Se a família é a primeira organização social na qual a criança está exposta, ao chegar à creche e pré-escola, a criança necessita da cooperação e parceria desses dois grupos sociais em que está inserida para construir meios ao seu desenvolvimento.

Situamos esta pesquisa em uma abordagem pós-estruturalista, que compreende o currículo enquanto prática discursiva, como prática de significação e de construção de sentidos. Amparados em Lopes e Macedo (2011a), entendemos que o currículo “(...) constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (p. 41). Assim, pretendemos interpretar como vem sendo significada a relação família e escola nas políticas de currículo para a Educação Infantil a partir de textos políticos que pretendem definir essa política.

Nessa perspectiva, o currículo se configura enquanto campo de disputa que envolve conhecimento e poder. Não defendemos uma relação vertical de poder, com pólos fixos e opostos – dominação/ resistência, saber/ poder, teoria/ prática – pelo contrário, buscamos questionar tais identidades fixas e, assim, “(...) produzir interpretações que superem e inter-relacionem esses pares binários” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 238). Nos apoiamos também nos estudos culturais em diálogo com os grupos sociais e culturais, uma negociação que se dá em contextos de assimetria de poder e que precisam ser reconhecidos como tal (LOPES; MACEDO, 2011a).

Olhar para o currículo, a partir de uma abordagem pós-estrutural, nos impulsiona, então, a questionar a hegemonia de determinados discursos, compreendendo-os como algo que não só pode, como deve ser desconstruído.

Sendo o currículo escolar um texto político, não poderia deixar de considerar os estudos culturais e articular economia, política e cultura, entendendo as complexidades e múltiplos sentidos do binômio educação e cultura além das polissemias, desacordos e ressignificações existentes, como a questão das diferenças e da imposição de valores.

Todos esses embates se estendem para a escola que, segundo Veiga Neto “são arenas privilegiadas onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais” (2003, p.15). Amparado em Hall (1997), situamos a cultura em um papel central, não por ocupar uma posição privilegiada, mas por atravessar tudo que é social.

Hall (1997), quando escreve sobre identidade e subjetividade, destaca que o impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do séc. XX, nos conduz a compreensão da relevância da cultura na construção da subjetividade, da

própria identidade e da pessoa como ator social. O autor define identidade não apenas como a constituição do ser individual, mas, também como diálogo pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente)” (HALL, 1997, p. 8) no qual estamos diariamente envolvidos e somos interpelados a reagir em processos de identificação.

Sendo os movimentos interculturais compreendidos como um campo de debate, identificamos que os processos de aprendizagem também desenvolvem hibridismos e ambivalências na construção de identidades multiculturais, atuando com temáticas transversais de cultura, de etnia, de gerações, de gênero e de movimento social gerando possibilidades de transformação e de criação cultural. Esse processo é contínuo e precário, está sendo constituído a todo momento “em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (FLEURI, 2003).

A construção da sociedade se dá pela interação e pela ação de dar significado ao mundo em que vivemos. Não há, porém, uniformidade nesse processo, já que cada pessoa se apropria dos novos conhecimentos de forma diferente e baseada nas suas estruturas cognitivas, na sua realidade e nos conhecimentos previamente estabelecidos; possibilitando, assim, uma infinidade de ressignificações.

No caso da Educação Infantil, devemos considerar que a relação entre famílias e escola é imprescindível para a formação pessoal e social dos sujeitos, considerando a faixa-etária dos alunos desse segmento e a relevância dessa parceria na primeira infância. Compreendemos também que as dificuldades e os conflitos que permeiam essas relações não surgem apenas no contexto da prática, mas em outras dimensões.

Dessa forma, “Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.253). O currículo é resultado de lutas políticas e embates por significações que constroem o que viria ser justiça, equidade, transformação social e identidade. Buscamos, portanto, contribuir e participar dessas lutas políticas.

Dessa forma, a abordagem do “ciclo de políticas”, baseada nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, destacam a natureza complexa e controversa das políticas educacionais, enfatizando os processos macro e micropolíticos, a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local ou global e indicando a necessidade desta articulação na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. Destacamos, portanto, a importância de se considerar as disputas e as resistências existentes no processo de desenvolvimento para mudança. Entendemos que a abordagem do ciclo de políticas nos permite a análise da

produção das políticas considerando de forma relacional diferentes contextos além da “desconstrução de conceitos e certezas do presente” (MAINARDES, 2006, p.58).

Stephen Ball e Richard Bowe descrevem que o ciclo de políticas é constituído por cinco contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto político, o contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Entendemos esses contextos de forma inter-relacionadas, não sendo compostos por etapas lineares, sequenciais ou temporais. Mas sendo cada um desses representados por arenas, lugares e grupos de interesses, envolvendo conflitos e disputas.

Segundo os autores (MAINARDES, 2006), os discursos políticos construídos no contexto de influência, onde as políticas públicas e as disputas dos grupos de interesse acontecem, propiciam uma definição do que seriam as finalidades sociais da educação e quais os discursos legitimados ou não para essa base política.

O contexto de produção de textos políticos representaria, portanto, a própria “política articuladas com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52) e podem se tomar em textos legais oficiais, textos políticos, pronunciamentos, comentários etc. Tais textos nem sempre são claros ou coerentes e precisam ser lidos e recontextualizados, considerando-se as competições, lutas e disputas por controle de representação política. Quando incorporados ao contexto da prática, “os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 247) podendo representar significativas mudanças em sua proposta política original, mas também sendo um contexto de produção de políticas curriculares.

Nesse sentido, acreditamos que diferentes contextos, produzidos em diferentes espaços, influenciam em políticas públicas, incluindo a produção no contexto da prática. Nesta perspectiva, “não acreditamos em uma política separada da prática, mas sim que políticas e práticas curriculares são interrelacionadas” (LOPES, 2006).

O contexto dos resultados ou efeitos preocuparia-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. É a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados (MAINARDES, 2006, p.54) e o contexto da estratégia política, apresentaria estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias não deveriam buscar uma essência redentora, mas um compromisso do pesquisador em contribuir para o debate em torno da política. Como apontado por Mainardes (2006) “A questão essencial desses dois contextos é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou

reproduzidas pela política” (p. 60), reiteramos, porém, que não optamos por aprofundar estes dois contextos anteriormente citados, mas nos debruçamos mais sobre os contextos de influência, produção de texto político e o contexto da prática.

Para tal, escolhemos iniciar esta pesquisa a partir de um resgate ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), por se tratar de um documento que por muitos anos tem sido referência em instituições públicas e que consideramos relevantes para as nossas reflexões acerca dos avanços e silenciamentos presentes ao longo das constantes reformulações ocorridas no cenário da Educação Infantil Brasileira.

Identificamos inicialmente nos RCNEI o compromisso 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” (BRASIL, 1998, v1, p.5). Para isto, o RCNEI continua apontando que a promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa passa por suas necessidades de afeto, alimentação, segurança, integridade corporal e psíquica durante o tempo que permanecem na instituição para assim, possibilitando o desenvolverem a sua identidade através de relações inter/intrapessoais no processo de socialização e crescimento pessoal.

Segundo os RCNEI, é por meio da exploração que faz no contato com outras pessoas e na observação daqueles com quem convive, a criança constrói sua própria aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesma e passa a comunicar-se com ele através das diferentes linguagens e inteligências. Esses avanços dependem tanto das interações socioculturais como da vivência de experiências nos primeiros núcleos de sociedade que estão inseridos, desde a família até a comunidade escolar. Porém, que espaço essa família encontra para interagir e contribuir com a Escola e seu Currículo no processo de consciência e aprendizado dessas crianças? Como os documentos oficiais estimulam essa parceria?

Ao longo dos três volumes encontramos extensas discussões desenvolvidas sobre a temática família e escola, que observamos um declínio neste levantamento inicial. A dificuldade na interação família-escola e a ideia de uma escola que prepare para o mundo contemporâneo se reflete na centralidade que este elemento tem na produção de políticas curriculares. Procuramos, portanto, repensar essa nova política curricular e identificar nos documentos vigentes, o que se fala sobre os processos de formação dos nossos alunos, sua relação com a família/escola/aluno no contexto escolar.

Acreditamos que este resgate em paralelo à análise de textos políticos mais recentes, irão contribuir para a compreensão e avanço de alguns questionamentos desta pesquisa, colaborando para fomentar novos estudos sobre políticas curriculares para a infância.

Buscamos a partir da abordagem do ciclo de políticas considerar os processos de negociação e luta entre grupos diferentes que disputam entre si na produção das políticas. Nos auxilia também nesta interpretação dos textos, a contribuição de Ball (1994) sobre textos e discursos, onde aponta que todo texto é passível de múltiplas interpretações e diferentes sentidos e que nenhum texto é desprovido de intencionalidade, ou seja, certos discursos nos conduzem a pensar de forma diferente ou limitam nossas oportunidades de compreensão e recontextualização. Podemos ultrapassar a compreensão de currículo como prescrição, entendendo-o como um complexo processo de significação entre os diferentes contextos de sua produção.

As políticas atuam, portanto, através de sistemas simbólicos: formas de representar e legitimar decisões políticas onde, segundo o autor, “políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos que são eles mesmos conjuntos de práticas que sistematicamente produzem os objetos dos quais falam” (BALL, 1994, p.5-16). Sendo assim, “discursos então sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de auto-percepção e auto-apresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras” (BALL; 1994, p.5-16).

Esta dissertação foi organizada, portanto, em três capítulos, onde no primeiro, desenvolvemos reflexões sobre a relação família e escola nas políticas de currículo partindo de um panorama histórico que nos ajuda a compreender os movimentos sociais que marcaram este processo de luta. Posteriormente, abordamos as políticas curriculares para a Educação Infantil e apresentamos o conceito de famílias no foco das políticas de currículo que destacamos como relevantes neste processo.

Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos os nossos referenciais teóricos e metodológicos, trazendo autores que nos auxiliam a analisar os contextos de influência e definições do texto nas políticas de currículo, além da questão da relação família e escola nos textos políticos nacionais selecionados.

Por fim, no terceiro capítulo, analisamos os sentidos atribuídos à relação família e escola em textos políticos do currículo para a Educação Infantil e o eixo: autonomia e identidade, do Referencial Curricular para Educação Infantil, em destaque a reflexão sobre o conceito de identidade explorado no documento que, contrapondo a ideia pós-moderna de fluxos identitários, nos auxiliam no objetivo de buscar compreender de que maneira estas

famílias são significadas nos textos políticos atuais e como se dão estas relações conflitantes do processo inicial de formação infantil.

1 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

No Brasil, os direitos relativos à infância estão sendo construídos gradualmente e a legislação que vislumbra a Educação Infantil ainda é recente em comparação ao início do atendimento à essa faixa-etária. Dessa forma, estudos que têm como base discursos curriculares e que buscam construir uma teorização específica sobre políticas curriculares para essa etapa do desenvolvimento infantil passaram a ser explorados nas últimas décadas. Iniciar, portanto, uma análise com esse enfoque específico se torna ainda mais desafiador, pois além de “o nascimento desse campo, com questões próprias, no Brasil e nos Estados Unidos, ser situado apenas no início dos anos 1990” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 233), as pesquisas que abrangem essas temáticas em uma perspectiva curricular ainda são pouco problematizadas.

Dessa forma, os trabalhos acadêmicos que envolvem política, em sua maioria, ainda estão apenas voltados à crítica dos documentos e projetos em curso, interpretando as políticas como um guia para a prática (LOPES; MACEDO, 2011a). Porém, com as teorias pós-estruturais, as relações entre política e prática são modificadas e “os estudos que buscam ressignificar tal separação entre proposta e implementação, bem como entre estrutura e agência, por meio de abordagens discursivas têm sido ampliados” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 235).

Entendemos que o processo de produção de políticas consiste em uma arena de embates no qual algumas ideias se tornam dominantes, como resultado das disputas de poder existentes, silenciando algumas vozes e encorajando ou empoderando outras. Nesta investigação, buscamos destacar os discursos presentes nos textos políticos selecionados para compreender os sentidos produzidos na relação família e escola.

Buscamos dialogar neste capítulo com a produção teórica sobre políticas curriculares para Educação Infantil, partindo de um levantamento de artigos acadêmicos que apontam a atuação de movimentos sociais e históricos marcantes no processo de luta e a elaboração de políticas curriculares nacionais específicas para a educação de crianças de zero a seis anos.

Para tal, foram reunidos artigos e dissertações recentes do campo da Sociologia, Psicologia, História e Infância, prioritariamente no Banco de Teses e Dissertações da CAPES³, conforme quadro 1 apresentado na introdução desta dissertação, que serviram como

³ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em 01/04/2016 às 20:30h

fonte inicial de pesquisa bibliográfica na construção de um levantamento da produção acadêmica e que em diálogo com pesquisadores de Currículo nos ajudaram a tecer um panorama das políticas curriculares para Educação Infantil.

Posteriormente, analisamos como vem sendo significada nos textos políticos a relevância do papel da família em parceria com a comunidade escolar para que haja um desenvolvimento integral dos alunos, principalmente nessa primeira etapa do processo de escolarização. Selecionamos em alguns textos políticos assinados por instituições executivas e legislativas nacionais, seja o Congresso Nacional ou o Conselho Nacional de Educação que acabam regulando o espaço de deliberação da educação, que apontam para essa parceria e levantamos algumas ideias que norteiam a nossa discussão na perspectiva de entender como vem sendo pensado o lugar das famílias nas instituições escolares? Que expectativas são projetadas na atuação das famílias no processo de formação e escolarização de seus respectivos filhos? Como essas relações contribuem para a construção da identidade dos alunos? Quais as dificuldades encontradas nessas relações? Como os textos políticos apontam sobre esta relação e de que maneira podem projetar que ela aconteça? Sendo assim, de forma central, buscamos compreender como esses discursos se apresentam nos diferentes contextos de influência?

1.1 Políticas curriculares para a Educação Infantil

De acordo com Silva (2014), é possível encontrar registros de cuidados específicos para as crianças na faixa etária de zero a seis anos que datam de mais de cem anos atrás (p.18). No entanto, apenas em 1934 essa assistência configurou-se em direito garantido por lei, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), como apontado por Campos (1999). Esta lei especificava em seu artigo 389, a obrigação de que:

[...] os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, deverá dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação (CAMPOS, 1999, p. 120).

Os movimentos de liberação da mulher nos anos 1960 e 1970 ampliaram os seus espaços de participação no mundo do trabalho. Por meio dessas iniciativas e com a crescente

participação das mulheres no mercado, a partir dos anos 1960 a procura por ofertas de vagas em locais que assistissem a seus filhos se tornou cada vez maior, colaborando desta forma para o surgimento de várias modalidades para esse atendimento, tanto nas instâncias públicas quanto privadas e filantrópicas “com diferentes denominações (creches, parques infantis, jardins de infância, escolas maternais, pré-escolas). Esses estabelecimentos se espalhavam pelo país, tendo pouca ou nenhuma supervisão dos órgãos públicos competentes” (SILVA, 2014, p.19).

Em 1970, com o início dos estudos e pesquisas voltados à infância, iniciava-se uma proposta de educação compensatória e a ideia de que a etapa pré-escolar poderia influenciar na diminuição da evasão e da repetência escolar. A partir de descobertas como essa, os governos federal, estadual e municipal deram início à expansão do atendimento à criança pequena nos sistemas de educação pública.

Paralelamente a esses esforços do poder público, em outros espaços o atendimento assistencial continuava a crescer, principalmente em creches comunitárias. Estas foram incentivadas, no final da década de 1970, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e implantadas na década de 1980 pelos movimentos sociais (dentre eles, as associações de moradores de bairro) (SILVA, 2014, p.20).

Nesse momento também surgiram, como aliados aos movimentos sociais, as propostas do movimento feminista que teve sua luta ampliada na década de 1990, pautada principalmente na participação política da mulher e sua luta por espaço no mercado de trabalho, além de mais acesso a vagas em creches públicas.

Toda essa pressão popular não foi suficiente para suprir as necessidades das famílias e o surgimento de creches caseiras cresceu com as chamadas mães vizinhas que, segundo Silva (2014), cuidavam de várias crianças enquanto suas mães iam trabalhar. Essa solução momentânea não seguia nenhuma orientação e apoiava-se apenas no modelo familiar de cuidado para com as crianças pequenas. “Isso também pode ser observado nos espaços autorizados por convênio com o Estado. O que também não era diferente do serviço prestado nas creches públicas, que tinham como cuidadoras as mães crecheiras, sem nenhuma formação específica” (SILVA, 2014, p.20).

Nesse campo de lutas, somente a partir dos anos 1980 iniciou-se uma produção crítica aos programas compensatórios em defesa de uma ação pedagógica nas creches e pré-escolas que oportunizasse à promoção do desenvolvimento infantil em todos os aspectos.

Segundo Corrêa (2002), o período de discussão, elaboração e promulgação da Constituição Federal, foi marcado por discussões teóricas e lutas sociais em favor do atendimento educacional para crianças na esfera pública.

Os profissionais da educação, por meio de suas associações representativas, participaram de modo efetivo das discussões de temas e tópicos que foram tratados pela atual Carta Magna do Brasil. Podemos afirmar que manifestações de professores interferiram para garantir às crianças pequenas o direito à educação (MACHADO; MONTEIRO, 2016, p. 339).

A partir da Constituição de 1988, alguns direitos anteriormente negados à população brasileira passaram a ser amparados. Também nesta constituição encontramos referências específicas para Educação Infantil, por exemplo, no Inciso IV do Art. 208 está firmada a garantia do atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

[...] somente com a Constituição Federal Brasileira, em 1988 (BRASIL, 1988), a criança de 0 a 6 anos passou a ser vista como sujeito de direitos, sendo garantido por lei o direito a todas as crianças de frequentar as instituições educacionais e não somente àquela provinda de família carente. O atendimento educacional para essa faixa etária passava a ser um dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família. Foi iniciada uma mudança no foco de atendimento, indo em direção ao atendimento à criança, independentemente de sua condição social. (SILVA, 2014, p.21)

Dessa forma, a educação das crianças começou a ser compartilhada e definida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) que proclamava em seu Art. 205 como explicitado na lei: “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” (p.137).

Já em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aponta para novas propostas (Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990) e embora não faça menção à Educação Infantil, faz referência às instituições que podem oferecer esse atendimento, destacando os direitos previstos para a infância e a adolescência.

Ainda nesta década foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96, onde:

A partir dessa lei a Educação Infantil passa a fazer parte da educação básica, portanto, deixou de ser de responsabilidade dos serviços de assistência social e começou a integrar os sistemas da educação. A Educação Infantil, como explicita a LDB, tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, por conseguinte, complementa a educação dada pela família. (MACHADO; MONTEIRO, 2016, p. 339).

A nova lei ampliou o que já havia sido assegurado pela Constituição de 1988 especificando as finalidades e as responsabilidades relativas ao financiamento para esse segmento, além de definir os critérios mínimos de formação para o exercício do seu magistério. A luta neste período também passava a ser por melhoria dos espaços físicos e qualificação profissional dos profissionais da educação, pois, as condições da maioria dos estabelecimentos eram precárias e não havia critérios quanto à qualificação dos profissionais que atuavam diretamente com as crianças. Seguindo os avanços apresentados na nova LDB, o documento apontou, ainda, as novas exigências quanto à formação dos profissionais que atendiam diretamente essa faixa-etária. “Esta deveria ser em nível superior, sendo aceitos os cursos de Pedagogia ou Normal Superior, admitindo-se a formação mínima em magistério, em nível médio.

Como se percebe a LDB ampliou o que já havia sido assegurado pela Constituição de 1988, pois especifica finalidades, define responsabilidades relativas ao financiamento e estabelece os destinatários da Educação Infantil. Além disso, indica critérios referentes à formação mínima para o exercício do seu magistério (MACHADO; MONTEIRO, 2016, p. 340).

Essa reflexão entre o cuidar e o educar despertaram discussões sobre a escolarização precoce das crianças, as necessidades pedagógicas do trabalho em creches, a desvalorização dos profissionais e dos ambientes educacionais e o distanciamento que havia entre creches e pré-escolas. Porém, acreditamos que existem mais questões a serem observadas do que a visão simplista que diferencia o caráter assistencialista e o educacional do que somente o espaço físico ou administrativo. Esses confrontos educacionais iniciaram uma forte produção das políticas de currículo provenientes de movimentos sociais, principalmente com início na década de 1990.

Identificamos neste momento um período de intensa produção onde todos que estavam envolvidos com a Educação Infantil no país começaram a luta pelo cumprimento dos direitos constitucionais à criança e por políticas que apontassem para um atendimento mais digno em todo o território nacional. E foi nesse espaço turbulento e conflitante que em 1998 divulgou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que apontava como função principal o objetivo de

contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, v.1, p. 13).

Silva (2014) questiona a forma como esse documento foi produzido e apresentado aos professores e, a partir desta questão, questiona se houve efetiva participação no processo de elaboração do texto político e se suas demandas foram por ele representadas.

A partir do conjunto de documentos produzidos no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), encaminhamentos sobre a universalização do ensino e as discussões a respeito de um currículo que estivesse amparado em diretrizes nacionais ganharam força e suscitaram o interesse por debates sobre a Política Pública Curricular para a Educação Infantil.

Ainda segundo Silva (2014), os estudos e a elaboração do material para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais que, em 1997, amparavam-se no conjunto de livros conhecidos como Parâmetros Curriculares Nacionais, também despertaram um amplo processo de discussão sobre a educação do país. O MEC iniciou a redação da primeira versão do que foi intitulado RCNEI, porém, distanciou-se dessas frentes quando finalizou a “elaboração de um documento sem a participação da sociedade civil” (SILVA, 2014, p. 24).

Além disso, com a necessidade de cumprir uma agenda política, o MEC ignorou o processo de discussão que vinha ocorrendo no Brasil sobre este nível de educação, tendo como resultado um aglomerado de propostas, teorias e modelos curriculares que não refletem a realidade da educação infantil brasileira. (SILVA, 2014, p.28)

Logo após a conclusão do texto, na tentativa de imprimir ao documento a ideia de amplo debate nacional, o MEC solicitou que profissionais da área elaborassem pareceres em um espaço curto de tempo, o que gerou uma série de críticas ao texto que necessitavam ser discutidas e corrigidas. Sendo assim, “a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) encomendou a alguns acadêmicos – entre os quais alguns eram pareceristas do MEC – textos analisando o RCNEI e, ao final, elaborou um parecer único que foi encaminhado ao MEC.”⁴ (SILVA, 2014, p. 24).

Ressaltamos que, apesar do documento do RCNEI (1998) não explicitar as fontes que foram usadas como inspiração para a formulação da estrutura curricular apresentada, Silva (2014) conclui que foi inspirada na proposta curricular espanhola e pode ser confirmado por várias das expressões presentes no documento que acompanham o modelo espanhol.

Muitos comentaristas identificaram a origem do modelo de currículo adotado da proposta desenvolvida para o sistema educacional espanhol. Entretanto, vários

⁴ Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 7, p. 8996, jan./fev./mar./abr. 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde07/rbde07_09_espaco_aberto_anped.pdf>. Acesso em: 10 julho. 2016

leitores apontaram para o fato de o Referencial parecer ter adotado uma concepção pedagógica para a educação infantil mais rígida e conforme uma visão tradicional de ensino do que aquela preconizada nos documentos espanhóis. Mais ainda, ao não contextualizar a contribuição da proposta espanhola, explicitando sua grande influência no documento, não se dá plenas condições ao leitor para uma opção consciente por essa ou outra linha teórica e metodológica (ANPED, 1998, p. 94).

Silva (2014) aponta ainda que embora os objetivos presentes no documento caminhem para uma educação menos sistemática e mais voltada para oportunizar experiências e vivências à criança pequena, essa ideia se confunde com uma listagem complexa e extensa de conteúdos que devem ser trabalhados. Nesse contexto, a concepção de uma Educação Infantil centrada na criança se dilui no excesso de orientações que remetem a um ensino fragmentado e com ênfase na pré-escolarização, cujo interesse parece se direcionar para o desempenho da criança, como nos outros níveis de educação.

Após o recebimento desses pareceres e propostas, o MEC realizou algumas alterações previstas para o RCNEI e ainda em 1998 enviou esse documento a todas as creches do país, mesmo antes da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que só em 1999 foram instituídas (com caráter mandatório) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da resolução CEB 01/1999 (BRASIL, 1999).

Silva (2014) considera que ainda não era o momento de lançar diretrizes curriculares nacionais, pois haviam muitos questionamentos sobre o processo educacional para essa faixa etária.

Nesse contexto, o RCNEI, nascido nesse processo contraditório e procurando harmonizar, pelo menos em parte, os conflitos sobre como orientar a educação infantil no Brasil, tornou-se o primeiro documento federal que organizou um currículo nacional para esta modalidade de educação, fazendo parte do conjunto de documentos elaborados para orientar a educação no Brasil. Na leitura do documento, observa-se o registro de sua intenção em uniformizar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, elaborando um currículo comum com base em uma concepção de criança, educação infantil e a tríade educar, cuidar e brincar. (SILVA, 2014, p. 26).

A partir deste levantamento inicial e das contribuições de Silva (2014) sobre o momento e a forma em que se deu a publicação do RCNEI, conduzimos esta pesquisa com vistas a compreender a trajetória de formação do que vem a ser entendido como Educação Infantil atualmente e destacamos documento Referencial Curricular para a Educação Infantil, que foi elaborado em meio a importantes discussões sobre o que vem a ser uma educação de qualidade nesta arena de disputas e significações.

Entendemos estes processos de significação como momentos conflitantes e, por este motivo, destacamos o RCNEI por ser um documento orientador de práticas pedagógicas,

considerado também como um avanço na busca desta qualidade para o atendimento da criança pequena.

Segundo Silva (2014) a forma como o documento foi elaborado e os conceitos apresentados ao longo do texto reforçam a proposta de escola idealizada e distante da realidade brasileira. Embora os objetivos dos RCNEI apontem para uma educação menos sistemática e mais voltada para oportunizar experiências e vivências à criança pequena, essa ideia se confunde com uma listagem complexa e extensa que devem ser trabalhados. Nessa proposição, a estrutura não contempla os problemas do cotidiano das instituições de Educação Infantil, desconhecendo ou ocultando limitações e dificuldades reais do segmento.

Na formulação de políticas públicas para Educação Infantil em nosso país, ressaltamos os processos progressivos na construção de um caminho que alcance a criança em sua realidade e concretude histórica, social, cultural, política e econômica em uma compreensão posteriormente apontada pela UNESCO como fundamental:

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 9)

O trecho acima destacado foi retirado do documento: Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica, que se constitui no relatório final do estudo brasileiro que analisa o processo educacional como o principal setor responsável por financiar, definir políticas públicas e oferecer o atendimento de educação e cuidado às crianças da primeira infância. Nesse relatório, Maria Fernanda Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet em parceria com a UNESCO, argumentam a insuficiência de pesquisas atualizadas sobre a opção de integrar o atendimento da primeira infância ao setor da educação. A UNESCO, que entre as suas missões, compromete-se a colaborar com a expansão e melhorias no cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as infâncias mais vulneráveis e em maior desvantagem atua influenciando a produção de políticas também na produção e disseminação desses materiais.

Leis e políticas são meios, instrumentos de ação; crianças são pessoas, sujeitos. Nelas estão a razão e o sentido da legislação e das práticas administrativas. É preciso encontrá-las em suas identidades, ser companheiros de suas trajetórias de vida, entendê-las como co-construtoras da sociedade que somos. Daí resulta a pergunta:

“quem é a criança?” Essa pergunta desafia várias ciências: filosofia, biologia, medicina (pediatria), psicologia, psicanálise, sociologia, antropologia, pedagogia, neurociência... Além das ciências, outras fontes alimentam-nos com ideias, sentimentos e experiências. Entre elas, a história, a religião, as manifestações culturais. Cada uma oferece contribuições valiosas, mas parciais, colhidas nos respectivos campos de ação. A articulação e o encaixe das muitas e diversas percepções e afirmações possibilitam construir uma visão holística da criança. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 9)

Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam, neste relatório, que uma das consequências de integrar o atendimento da primeira infância ao setor educacional é a afirmação da Educação Infantil como um dever de Estado para com o direito das crianças a uma educação pública e de qualidade.

Apesar de o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 compreender a principal proposição para a Educação Infantil, expressa na meta 1, que destaca a ampliação do acesso, por meio da universalização da pré-escola e da expansão do atendimento em creches para no mínimo 50% das crianças de até três anos, sabemos que essa meta quantitativa para a creche ficou aquém das indicações, que visava à progressiva universalização do atendimento à demanda na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral. Identificamos, portanto, uma realidade marcada por contradições entre a garantia do direito e precariedade da oferta.

Segundo Ball e Mainardes (2011) algumas vezes as análises tomam as políticas como claras e fixas e não consideram a permanente luta de sentidos que está em jogo. A própria desvinculação com o espaço e tempo no qual emerge uma política, é um aspecto ainda negligenciado. Dessa forma, ressaltamos a importância de se conectar as políticas educacionais à arena geral da política social para que seja possível “romper com a visão predominante de que as políticas se originam descoladas das pessoas e que se apresentam com um certo caráter utilitário que permitem as pessoas das mais variadas nações aplicá-las de acordo com as suas realidades, designando aos sujeitos um papel secundário e simplificado de implementação” (LIMA; SANTOS, 2012, p.295). Na perspectiva de Ball (2011), da qual compartilhamos, há um processo central de tradução e recriação o que tornam os sujeitos atores ativos das políticas. Portanto, uma análise séria de políticas educacionais precisa estar atenta às diversas interfaces que elas apresentam.

1.2 Famílias nas pesquisas com foco nas políticas de currículo

Presentes em todas as sociedades, a família é, predominantemente, um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo e atua como mediadora principal dos padrões,

modelos e influências culturais ao qual as crianças estão imersas. Ela tem um impacto significativo e uma forte influência no comportamento humano, especialmente das crianças pequenas, por ainda estarem em desenvolvimento de suas percepções de mundo e iniciando suas construções sociais. É vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. (DESSEN e POLONIA 2007, p. 22)

Segundo Dessen e Polonia (2007), as interações e transformações que acontecem na sociedade são resultado de um processo de influências familiares que abrangerão gerações futuras e se fazem presentes nos diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola. O ambiente familiar é o primeiro espaço no qual a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida.

Estas famílias influenciam e são influenciadas umas pelas outras de forma cada vez mais dinâmica, oportunizando novos traços que conseqüentemente afetam os contornos de suas relações. Embora a sua existência seja um fato observado universalmente (NOGUEIRA, 2006), a instituição intitulada socialmente como família apresenta configurações próprias em cada uma das sociedades espalhadas pelo mundo e alteram-se nos diferentes momentos históricos que vivemos.

No que tange à família ocidental, característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: a) diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); d) limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e “natural”) do casamento – e altas taxas de mortalidade infantil tornavam incerta a sobrevivência de um filho –, na contemporaneidade, ter ou não ter filhos torna-se uma deliberação do casal que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação. (NOGUEIRA, 2006, p.159)

O modelo estrutural familiar tem sido substituído por arranjos familiares distintos e mudanças no desempenho de papéis, reconfiguração de valores e expectativas diversas que contribuem no processo de formação do indivíduo.

Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Por exemplo, o apoio parental, em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas (Eisenberg & cols., 1999). Por outro lado, esses laços afetivos podem dificultar o desenvolvimento, provocando problemas de ajustamento social (Booth, Rubin & Rose-Krasnor, 1998). Volling e Elins (1998) mostraram que o estresse parental, a insatisfação familiar e a incongruência nas atitudes dos pais em relação à criança geram problemas de ajustamento e dificuldades de interação social. (DESSEN; POLONIA 2007, p. 24)

Se esse núcleo social/familiar e as relações parentais exercem tamanha influência na construção da autoestima, autoconceito e vínculos afetivos, acreditamos que essas interações são transferidas para outros ambientes sociais em que as crianças de 0 a 6 anos estão inseridas.

Esta visão também está pautada em ressignificações que dizem respeito ao lugar que a criança ocupa no contexto familiar atualmente. Cada vez menos ela é entendida como um integrante de força de trabalho, e cada vez mais identificada como objeto de afeto e de cuidado, uma razão de viver, ou um modo de realização pessoal (NOGUEIRA, 2006). A criança sai deste papel, para assumir um lugar de destaque no centro da afetividade familiar. Neste novo olhar para a infância, a escolha de limitar o número de filhos é feita para que se possa investir e oferecer ainda mais oportunidades, dentro das expectativas alimentadas por cada família.

Dessa forma, avaliar as mudanças contemporâneas sofridas pela instituição familiar e estabelecer uma relação como sistema escolar, constitui-se um novo desafio a cada dia, pois os arranjos e expectativas se alteram a cada nova interação.

As instituições escolares podem ser entendidas como um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, dentro dela encontramos uma diversidade de conhecimentos, regras, valores, além de conflitos e problemas a serem construídos conjuntamente. Embora envolva uma gama de pessoas diferentes, é no sistema escolar que se processam interações contínuas e multiculturais que preparam para uma inserção na sociedade.

Nesse interim, a relação entre a escola e a família vem assumindo um papel relevante nas questões discutidas por pesquisadores e/ou gestores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo.

As relações entre escolas e famílias constituem um tema que vem ganhando importância e visibilidade crescentes na sociedade atual, conquistando espaços nos meios de comunicação, nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos das escolas, na pesquisa científica sobre educação (RESENDE; SILVA, 2016, p. 30).

Esta ampla visibilidade social, influencia a formulação de políticas públicas educacionais que valorizem a cooperação entre as famílias e a escola. No Brasil, isto ocorre através de ações estatais e estratégias que visam o sucesso escolar, considerando a influência positiva do envolvimento parental na escolaridade dos seus filhos, contribuindo para a redução das taxas de evasão e repetência (NOGUEIRA, 2006).

Este discurso da colaboração e do diálogo entre famílias e escola vem se difundido em busca de uma coerência entre estas duas agências sociais, através da possibilidade de intervenção nos próprios projetos políticos-pedagógicos das escolas. Estas ações também podem ser representadas pelos movimentos que as famílias cada vez mais alimentam quando buscam participar da vida escolar de seus filhos e que caracterizam não apenas meros desejos, mas uma esfera do direito democrático.

Buscamos, assim, refletir sobre os diferentes fatores e discursos que circulam nesta interação entre famílias e escolas, bem como as a forma como essa relação se faz presente nos textos políticos e pesquisas acadêmicas que problematizam este objeto.

Para justificar nossas questões sobre o tema pesquisado, fizemos uma busca ao Banco de Teses, Dissertações e Monografias da OSFE⁵ (Observatório Sociológico Família e Escola), coordenado pela Profa. Dra. Tânia de Freitas Resende. O OEFE representa um grupo de pesquisa ligado ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (FaE). Em sua constituição o OSFE é formado por um grupo de coordenação e por pesquisadores associados.

O grupo busca contribuir para a problematização e a valorização da temática da relação família-escola no âmbito da Sociologia da Educação brasileira. Congrega pesquisadores e estudiosos em torno da proposição, do desenvolvimento, da discussão e da divulgação de pesquisas ligadas a esse campo de conhecimento. Possui cadastro no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ e está aberto à interlocução e ao intercâmbio científico com outros grupos e/ou pesquisadores nacionais e internacionais. (<https://osfefae.wordpress.com/about/apresentacao/>).

⁵ Disponível em: <https://osfefae.wordpress.com/> Acesso em 03/08/2016 às 15:50h.

O principal objetivo do observatório consiste em ampla divulgação de conhecimentos no campo das relações família-escola, além de contribuir para facilitar a pesquisa, estimular o acesso, valorização e problematização de estudos sobre a relação família-escola, reunindo trabalhos desde 1996 que se encontravam dispersos por sites de diferentes instituições e a partir dele identificamos várias áreas do conhecimento que podem contribuir com nossa busca.

O modo como o está organizado possibilita acessos distintos aos trabalhos do OSFE e também de Outras Instituições. Nesse sentido, a prioridade é para estudos que apresentem abordagem sociológica da relação família e escola sejam artigos acadêmico-científicos, capítulos de livro, livros, teses e dissertações.

Assim como no levantamento anterior que fizemos ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sobre a temática família e educação, identificamos novamente no OSFE uma escassez de textos sobre esta temática e um silenciamento no que se refere a relação família-escola nas políticas de currículo e nos textos políticos para Educação Infantil de forma mais ampla. Ressaltamos que definimos para esse levantamento das produções disponíveis nesse observatório o recorte temporal de cinco anos.

Em todo o espaço do observatório, apenas uma pesquisa refletia a relação família-escola na Educação Infantil, produzida por Albenira Alves Rodrigues Soeira em 2015 na universidade de Brasília. Esta dissertação de mestrado investigava a relação família-escola no contexto educacional para crianças especiais de zero a três anos e fazia parte do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento.

Além desse dado, evidenciamos também que, dentre as pesquisas publicadas neste período, nenhuma delas relacionava as temáticas: Família-escola, Educação Infantil e Currículo. Encontramos, entretanto, pesquisas diversas dentro deste tema família-escola, porém, a partir da seleção de palavras-chave e leitura de resumos, identificamos que nenhuma destas teses e dissertações propunha uma análise curricular de forma mais ampla.

Isto reflete mais uma vez esta escassez de trabalhos acadêmicos sobre a temática e justificam a necessidade de estudos que colaborem para esta problematização. Estes dados, porém, também acabam por apontar os próprios limites desta pesquisa, pois, confirmam a insuficiência no número de pesquisas que abordam este objeto de investigação.

Para aprofundar neste levantamento, dialogamos com Casanova e Ferreira (2016) quando analisam a produção do conhecimento acerca da relação escola e família a partir dos

trabalhos comunicados nas reuniões anuais da ANPED entre o período de 2000 e 2013. Em resumo as autoras descrevem como se deu a pesquisa:

A coleta dos trabalhos aconteceu por meio da homepage do evento, em todos os Grupos de Trabalho (GT). Com um corpus de 44 trabalhos, a análise estabeleceu-se em dois momentos. O primeiro, agrupando os trabalhos por GT, o que possibilitou observar a área da Sociologia da Educação com quase metade dos trabalhos. O segundo momento desenvolveu-se a partir da leitura dos trabalhos e reconhecimento da questão central de cada um, levando a quatro categorias definidas a posteriori: interação, representações, políticas educacionais e práticas e perfis familiares. (CASANOVA; FERREIRA, 2016, p. 355)

A ANPED é uma associação que congrega programas, professores e estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em educação e tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura. Dessa maneira, destacamos a importância das discussões apresentadas nas reuniões da ANPED em contribuição ao aprofundamento de pesquisas e sistematização de estudos, novas questões e pesquisas. Casanova e Ferreira (2016) apontam que “a busca pelos trabalhos foi realizada a partir do acesso ao Portal da ANPED, nos 24 Grupos de Trabalho (GT) permitindo, assim, a contribuição dos diferentes campos do conhecimento, pois cada GT reúne pesquisadores de diferentes áreas.” (p.358) O artigo se apresenta em dois momentos: as diferentes áreas do conhecimento e o movimento acerca dos trabalhos sobre a relação escola e família.

Ao selecionarem e organizarem os trabalhos por GTs as autoras observaram que a maioria dos trabalhos foi apresentada nos Grupos de Trabalho da Sociologia da Educação e da Educação de Crianças de 0 a 6 anos. No período analisado para o levantamento pelas autoras, nenhum trabalho foi apresentado no GT Currículo.

Quanto o movimento proposto pelos trabalhos apresentados as discussões giram em torno de temas principais como: tipos de relações estabelecidas na escola, a participação das famílias, as concepções e as expectativas de pais, professores e gestores sobre essa relação, a formação profissional, os perfis e as práticas familiares, o dever de casa, as políticas educacionais, entre tantas outras (CASANOVA; FERREIRA, 2016). Posteriormente separados em quatro grandes focos de interesse nos últimos 13 anos, encontramos:

Interação, representações, políticas educacionais e práticas e perfis familiares. O foco definido como interação se volta aos trabalhos que buscam as diferentes formas de contato, de negociações, das interconexões, da participação, dos desafios e das transformações da relação entre escola e famílias. As representações traduzem-se pelas pesquisas que investigam as crenças, as concepções, as expectativas e os sentidos e/ou significados atribuídos por familiares, professores e gestores sobre a relação entre família e escola. As políticas educacionais referem-se a pesquisas

sobre as ações do Governo Federal, Estadual ou Municipal e traduzem-se na análise da legislação, de programas e/ou de documentos. As práticas e os perfis familiares são pesquisas que investigam o envolvimento e a influência dos familiares no processo de escolarização das crianças segundo seu segmento social ou pertencimento racial, refletindo sobre a singularidade e o papel das famílias no desempenho escolar dos filhos (CASANOVA; FERREIRA, 2016, p.360).

A tendência que fala sobre as *políticas educacionais*, segundo as autoras, é a que representa menor produção sobre a temática e é pouco explorado na Educação Infantil. Destacam, portanto um “grande interesse pela investigação da gestão democrática como política educacional, mas seu foco nem sempre retrata a relação entre escola e família” (CASANOVA; FERREIRA, 2016, p. 366).

Observamos também, a partir das pesquisas de Casanova e Ferreira (2016), que ainda há muito o que se pesquisar e inúmeros questionamentos a serem explorados pelo campo do currículo, como: De que forma as famílias participam dos processos escolares? A gestão democrática garante a efetiva participação de um número expressivo de famílias? Que tipo de participação se configura? Há diferenças na participação das famílias entre os níveis de ensino? As famílias ainda estão distantes desse direito democrático?

O atendimento à primeira infância diz respeito a um processo complexo. Ele envolve diferentes políticas e setores governamentais e não governamentais, tais como educação, saúde e nutrição, assistência social e proteção da criança. Os serviços de atendimento à primeira infância precisam levar em consideração aspectos ligados à licença parental, ao emprego da mulher, à igualdade de oportunidades, às questões socioeconômicas das famílias, à ação e à responsabilidade de diferentes secretarias e ministérios. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 7)

Entendemos que para compreender os processos de desenvolvimento e seus impactos na pessoa, é necessário focalizar tanto o contexto familiar quanto o escolar e suas inter-relações. Para perceber, contudo, como as famílias estão posicionadas frente a estas políticas de currículo selecionamos o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação - PNEI* (BRASIL, 2006).

Elaborado pelo Ministério de Educação e a Secretaria de Educação Básica e publicado em 2006, o PNEI (2006) aponta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área política, buscando “contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil” (BRASIL, 2006, p. 4). Partindo do princípio de que o aprofundamento da exclusão social gera um panorama de discriminação e negação dos direitos das crianças que precisa ser combatido com uma política que “promova a inclusão,

combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos” (BRASIL, 2006, p.5).

Encontramos em sua definição inicial o compromisso de contribuir para “um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2006, p.4) através de construções coletivas com 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 de políticas públicas” (BRASIL, 2006, p.4). Para isso, o documento aponta que a promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa passa por suas necessidades de afeto, alimentação, segurança, integridade corporal e psíquica durante o tempo que permanecem na instituição para assim, desenvolverem a sua identidade em busca da autonomia através de relações inter/intrapessoais no processo de socialização e enriquecimento de si próprio.

A complexidade na interação família e escola e a ideia de uma escola que prepare para o mundo contemporâneo se reflete na centralidade que a família tem na produção de políticas curriculares para a Educação Infantil. Elemento esse que observamos a partir da análise minuciosa do documento que a todo momento enuncia a necessidade de complementação de deveres entre Estado e família na garantia dos direitos infantis.

Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família. (BRASIL, 2006, p.4)

O texto político faz um breve panorama histórico e descreve que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, “qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício da sua cidadania” (BRASIL, 2006, p. 10). Nessa nova dimensão a proposta articula-se também com a valorização do profissional que atua com essa faixa-etária além da necessidade de uma proposta pedagógico-curricular específica para a área.

Uma resposta a essas questões foi dada pela própria LDB (art.12 e 13), ao incumbir as instituições de Educação Infantil de elaborar as propostas pedagógicas com a participação dos professores. Dessa forma, a Lei reconheceu, ao mesmo tempo, a ação pedagógica de professores, construída no cotidiano das instituições de Educação Infantil, juntamente com as famílias e as crianças (BRASIL, 2006, p. 12).

Posteriormente, encontramos afirmado no documento as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil que a “Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2006, p. 17). Os objetivos de fortalecimento das relações entre escola e família podem ser observados nas metas de programas de “orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 6 anos, oferecendo, inclusive assistência financeira, judiciária e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema” (BRASIL, 2006, p. 21). O documento finaliza, então, recomendando que “os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas” (BRASIL, 2006, p. 27).

Identificamos que o documento selecionado Política Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 2006) aponta em suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias a relevância de se preconizar uma construção coletiva de políticas públicas para educação em complementação à ação da família “visando o mútuo conhecimento desses processos de educação, valores e expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas” (BRASIL, 2006, p.14). Porém, são necessários ainda mais investimentos na orientação de profissionais da Educação, além da implementação de programas que, de fato, contribuam para uma articulada interação entre família e escola, pois, essas diferenças e os conflitos que muitas vezes surgem, acabam criando barreiras de resistência que dificultam essa parceria reconhecida como fundamental ao invés de contribuir para a maior compreensão dessas relações.

A temática família se faz presente nos textos políticos escolares e é frequentemente reafirmada a importância que essa parceria tem a agregar no desenvolvimento de crianças em faixa-etária de Educação Infantil. Se a participação das famílias no processo de escolarização dos filhos tem sido vista socialmente como relevante, o debate acadêmico acerca do modo como se concretizam as relações família-escola na Educação Infantil ainda tem sido pouco explorado na produção acadêmica.

Almeida e colaboradores (2017) apontam que muitas vezes as escolas se posicionam como “fornecedoras de orientações a serem seguidas pelas famílias, portanto tal relação nem sempre ocorre em um nível de igualdade” (p.650). Ou seja, direcionando as ações esperadas dos pais/responsáveis, admitindo a contribuição dos mesmos em parceria com as famílias através de um certo “tutelamento” onde existem uma série de orientações a serem passadas sobre a forma como devem participar da vida escolar de seus filhos.

Observamos ainda uma dificuldade de comunicação entre as partes, o que dificulta a escuta real e o diálogo sobre que papéis desempenhar. Recai-mos em textos e documentos políticos que apenas prescrevem alguns dos deveres familiares e reforçam um discurso de famílias deficitárias, onde a ênfase maior está no que não é feito pelas famílias (ALMEIDA; et al., 2017).

Lopes e Macedo (2011a) apontam o currículo como um conceito multifacetado e na ideia de que para descrever o currículo é preciso falar muito além do formal, do oculto e do vivido. “O currículo é, ele mesmo uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação e de atribuição de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 41). Ele constrói a realidade, produzindo esses sentidos e se insere em diferentes discursos sociais e culturais, reiterando e recriando tais discursos.

Neste sentido, amparados em Almeida e colaboradores (2017) arriscamos sinalizar a existência de um “modelo” de família idealizado, que é esperado pela escola e determinam a forma como as relações se apresentam, desconsiderando as estratégias alternativas utilizadas pelas famílias para acompanhar a escolarização dos filhos. Portanto, para compreender melhor esses discursos, no próximo capítulo trataremos das políticas de currículo nos documentos oficiais para Educação Infantil.

2 TEXTOS POLÍTICOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS INFLUÊNCIAS E DEFINIÇÕES CURRICULARES

2.1 Contexto de influência e de definição do texto nas políticas de currículo

Nos últimos anos podemos observar um aumento significativo em pesquisas sobre políticas sociais e educacionais tornando-se cada vez mais atual e relevante pensar sobre como “ as pesquisas brasileiras sobre políticas educacionais têm estabelecido interfaces e debates com a produção de conhecimento sobre esse campo, que vem sendo desenvolvida nos países da América Latina e em outros continentes” (BALL; MAINARDES, 2011, p.12). Segundo Dias (2009), essa intensa ampliação na produção das políticas educacionais no Brasil, principalmente nos anos de 1990, partiu de um período de redemocratização e da mobilização de movimentos sociais que “são marcados pela ambivalência, resultado do complexo processo em busca da legitimidade por parte de diferentes grupos que atuam na produção da política curricular” (DIAS, 2009, p.10).

Lopes e Macedo (2011b), destacam a importância dos estudos de Stephen Ball para o Currículo a partir da apropriação de teorias e métodos sociológicos para analisar os processos políticos e seus efeitos. Estas contribuições vão desde os primeiros textos de Ball em 1980 (1982, 1983, 1985) e, segundo Lopes e Macedo (2011b) atualmente inúmeros trabalhos que são desenvolvidos na linha Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura (UERJ) analisam as políticas de currículo por meio da “abordagem do ciclo de políticas” formulado pelo autor e colaboradores. “Nessas investigações, ele se contrapõe à perspectiva Estadocêntrica e abre possibilidades instigantes para o campo do Currículo” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 253) aprofundando as relações global e local e assumindo uma interpretação complexa e não linear das políticas assumindo uma abordagem relacional.

Segundo Ball e Mainardes (2011), entendemos que as políticas não são fixas ou imutáveis e estão sujeitas a interpretações e traduções, sempre em algum tipo de fluxo. Outro aspecto importante é o de que a política não pode continuar a ser pensada ou planejada nos limites das fronteiras nacionais, pois ela “flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

A partir das reflexões presentes nas teorias pós-estruturais, o enfoque discursivo redefine em alguns aspectos o pensamento crítico, alterando a maneira como as primeiras

concepções das ciências sociais eram desenvolvidas. A forma como a hegemonia é interpretada modifica-se, assim como os entendimentos acerca das relações de poder que se tornam difusos e não mais verticalizados e denominados por polos fixos e opostos, podendo ser “substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 237).

Frente a esse quadro, a interpretação das relações entre política e poder exigem, ainda mais profundamente, considerar as relações para além do Estado como sociedade política e para além dos marcos estritamente ideológicos definidos pela economia, na busca do entendimento de como os processos de decisão são construídos em múltiplas instituições e dinâmicas sociais. Esse quadro, igualmente, faz com que a redução da política às ações do Estado e/ou à interlocução privilegiada com o Estado, como se este fosse uma instância definidora dos sentidos finais das práticas sociais, seja esvaziada de significação, na medida em que a própria ação política do Estado é esvaziada. (LOPES, 2004, p.36)

Acreditamos, portanto que devemos pensar as políticas públicas como defendido por Ball (2011) em uma perspectiva de ciclo contínuo de políticas. Incorporando a participação dos sujeitos e grupos sociais e buscando compreender as relações que ocorrem no processo de produção de políticas, além das relações macro e micro, concordando que essas construções não são influenciadas apenas pelo Estado e devem considerar as variações presentes em seus diferentes contextos.

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou capacidades locais. Políticas diferentes geram diferentes quantidades de “espaço de manobra”, mas são sempre objeto de alguma forma de tradução ou de leitura ativa, processos que permitem a compreensão de textos dentro dos limites da ação – um processo de re-presentação, reordenação e refundamentação. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14)

Dias (2009) diz que esse modelo analítico, voltado para a dinâmica das relações macro e micro, global e local no processo de produção de políticas, “abre uma perspectiva para repensar as investigações sobre a política educacional brasileira que contempla mais o caráter de complexidade que cerca a área de política pública” (DIAS, 2009, p. 12).

É justamente no sentido de compreender essas múltiplas dinâmicas, capazes de reconfigurar o escopo das ações do Estado, que considero importante seguirmos nas pesquisas em políticas de currículo. Defendo, em outras palavras, a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, tendo em vista interpretar em outras

bases da atuação do Estado e das práticas curriculares. Considero importante superar tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado. (LOPES, 2004, p.35)

Dessa forma, compreendemos o contexto de definições curriculares da política para a Educação Infantil, tendo como referência o processo de produção, nos variados contextos, focalizando discursos e sujeitos, presentes nesses conflitantes processos de legitimação das políticas. Entendemos que os variados discursos existentes, nos textos das políticas curriculares para a Educação Infantil, precisam ser analisados considerando os diferentes contextos em que são produzidos e os sujeitos e grupos sociais que neles participam, reformulando assim “a separação entre proposta e implementação que a abordagem do ciclo de políticas visa superar” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.253)

Para analisar o processo de produção das políticas, nos apropriamos de Ball (2004, 2011), Mainardes (2006), Lopes (2004) Lopes e Macedo (2011a, 2011b), Dias (2009), Lopes, Dias e Abreu (2011) no momento em que abordam o ciclo de políticas e destacam os três contextos que influenciam a produção das políticas. Lopes e Macedo (2011a) entendem que nessa abordagem, Ball “questiona a visão de um Estado onipotente que não deixa espaço para a ação humana de contestação, desempoderando os sujeitos da prática educacional” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.246). Desse modo, a abordagem pretende superar a separação entre teoria e prática além de outros binarismos desconstruídos também pelo ciclo de políticas e afirmando que as políticas envolvem processos de negociação e de luta.

Mainardes (2006) descreve que inicialmente Ball e Bowe, em 1992, buscaram caracterizar o processo político em três arenas políticas, dentre elas: i) a política proposta, que refere-se às intenções do governo, departamentos educacionais e outras arenas políticas como as próprias escolas e autoridades locais; ii) a política de fato que representava os textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. iii) e a política em uso que se referem ao processo de implementação das políticas pelos profissionais atuantes. Em estudos posteriores, os mesmos rompem com essa linguagem anteriormente utilizada por concluírem que apresenta uma certa rigidez que restringe o ciclo de políticas proposto e “rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Desta forma, o foco da análise de políticas a partir de uma abordagem discursiva, torna-se ainda mais potente quando considera a interpretação ativa dos sujeitos na relação com os diferentes contextos do ciclo de política. Esta interpretação “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.” (MAINARDES, 2006, p. 50). Entendemos que quando ocorrem as diferentes relações escolares, novos arranjos são formados a partir destas interpretações, possibilitando uma multiplicidade de ressignificações, em sua maioria incalculáveis.

Nesse sentido, atentamos para as inter-relações entre os contextos no ciclo de políticas onde uma espécie de hierarquia “top down” ou até mesmo “down top” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.255) se tornam um empreendimento impossível. Segundo Lopes (LOPES, DIAS, ABREU, 2011), podemos identificar trabalhos no campo das políticas públicas onde são focalizados

(...) deslocamentos dos discursos das arenas políticas convencionais para outras arenas e as tentativas de organização da sociedade civil fora da esfera do Estado em seu sentido estrito (...) na busca por construir modelos teórico-metodológicos capazes de investigar discursos circulantes no processo de construção de políticas, valorizando as relações saber-poder para além da esfera do Estado. (p.21-22)

Dessa forma, dialogamos com os autores (LOPES, DIAS, ABREU, 2011) quando nos utilizamos prioritariamente da relação entre esses três contextos – de influência, de produção do texto político, da prática, de resultados e de estratégia política – para problematizar as políticas que circulam e reforçam determinados discursos na relação entre a família e a escola durante a etapa inicial da escolarização.

Stephen Ball, em parceria com Richard Bowe, ao desenvolver a abordagem do ciclo de políticas, destaca que o objetivo deste ciclo não é descrever, nem tampouco fazer elucidicações a respeito das políticas, mas lançar mão de uma abordagem pela qual se pesquise e teorize a respeito das políticas em uma visão contínua, a fim de reafirmar a ideia deste enquanto um processo dinâmico, onde os

(...) objetivos para a inclusão da ideia de continuidade, penso que está a de romper com a fragmentação ainda tão presente nas análises que ora investigam o que pesquisadores chamam de produção, quando se referem à formulação das políticas, ora o processo de implantação (DIAS, 2009, p. 58).

O contexto da influência seria, portanto, onde grupos discutem a elaboração de textos políticos através de relações de poder. É neste momento do contexto da influência que os

diferentes atores se pronunciam e se manifestam. Onde, segundo Lopes e Macedo (2011b) as políticas públicas normalmente se iniciam e os discursos políticos são construídos (p. 256). Criando-se discursos e terminologias próprias que visam legitimar a intervenção e onde os conceitos mais centrais da política são hegemônicos.

Dentre estes atores destacam-se órgãos governamentais, partidos políticos, comunidades disciplinares, associações diversas e agências internacionais, cada um representando uma ideia e uma disputa, uma luta por hegemonia (DIAS, 2009, p. 21).

Nessa abordagem, os grupos de interesse lutam pelos discursos políticos (LOPES; MACEDO, 2011a) orientados por princípios básicos “desenvolvidos em meio a relações de poder, limitando as possibilidades de recontextualização e de produção de novos sentidos nas políticas” (p.247).

Segundo Mainardes (2006), os trabalhos mais recentes de Ball nos convidam a realizar uma análise mais aprofundada no âmbito do contexto de influência acerca das influências globais e internacionais que incidem no processo de produção das políticas públicas nacionais. Suas influências podem ser compreendidas e separadas em duas perspectivas, Segundo Ball, a primeira refere-se a um fluxo de ideias formado por redes políticas e sociais que abrangem o trânsito internacional de diferentes concepções, o processo de transferência de políticas, além dos indivíduos e grupos que podem comercializar suas ideias tanto no mercado político, como no acadêmico, como por exemplo, por meio de publicações de livros, periódicos e entrevistas; já a segunda, trata do financiamento, atrelado a algumas exigências políticas, em ações das agências multilaterais, como por exemplo:

(...)o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que podem ser citados aqui como exemplos de agências responsáveis por exercer influência no processo de produção das políticas públicas no campo da educação. (SOARES, 2016, p. 32)

Ainda segundo Mainardes (2006), essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação, porém a interação existente entre o local e o global “promovem uma migração de políticas” (p. 52) que não se caracteriza apenas por uma transferência, mas se sujeita a processos de interpretação dentro dos novos contextos nacionais que circulam, pois “os interesses desses diferentes grupos são muitas vezes

conflitantes, tratando-se de um contexto complexo de luta por hegemonia” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 56).

Para Lopes e Macedo (2011b), o contexto de influência e os contextos de produção do texto e da prática “são marcados pela noção de representação da política” (p.257). Dessa maneira, o contexto da produção de textos, poderia ser representado no ciclo de políticas pelo momento onde são colocados no papel as normas e regras que deveriam nortear as escolas. Assim, interpretamos os textos oficiais como uma forma de representação de uma política vigente. Entendemos, contudo, que esses textos podem ser lidos de diversas formas, de acordo com o contexto em que estão situados.

As políticas como texto seriam, portanto “codificadas e decodificadas de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade.” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 257). Concordamos com Lopes e Macedo quando apontam que essas negociações e acordos que constituem os textos produzidos resultam em um processo de “bricolage textual que torna o controle difuso” (p. 258). Dessa forma, mesmo que haja mecanismos discursivos que buscam controlar os sentidos e interpretações do texto, com o objetivo de direcionar as leituras, acreditamos que esse controle é sempre parcial, pois, além de ser representada por mais de um texto, uma política está em constante circulação de modo que o controle se torna inviável, seja pela lógica política ou pelas características próprias de um texto sujeito a interpretações e recontextualizações.

A incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais. Assim, abrem-se espaços de ação, onde Lopes e Macedo (2011b) consideram ser um “espaço instável e ambíguo” (p. 283), caracterizado por uma pluralidade de grupos em disputa.

Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados pela presença de discursos com variados sentidos, proposições com diferentes sentidos, resultando em documentos curriculares híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida (DIAS, 2009, p.13).

Para isso, o contexto de produção do texto político busca produzir os textos que procuram reproduzir para as escolas o que é política como um todo.

Em se tratando das políticas de um Estado-nação, como as investigadas por Ball, o contexto de produção de textos envolve as agências executivas e legislativas que assinam regulamentações, mas também toda sorte de documentos que buscam explicar e/ou apresentar a política às escolas e à sociedade em geral. (LOPES; MACEDO, 2011a, p.247).

Portanto, segundo Lopes e Macedo (2011b) uma das principais contribuições de Ball ao estudo das políticas curriculares, caminha pela defesa de que as “inconsistências ou incoerências nesses textos sejam compreendidas como produto das hibridizações que este jogo político propicia e necessita” (p. 259). Dessa maneira, um texto lido precisa ser compreendido, interagir com o leitor e compartilhar sentidos com ele, abrindo mão da pretensão de controle absoluto, sempre tendo em vista o jogo político em que foi produzido e atrelado a leitura de outros textos.

Mainardes (2006) ainda destaca que o contexto de influência está com interesses mais “estreitos e ideologias dogmáticas” (p.52) e os textos políticos, por sua vez, estariam articulados com a linguagem do interesse público geral. Eles podem se apresentar de forma contraditória e não estão finalizados no momento legislativo, mas precisam ser lidos e por isso possuem em si uma limitação material e carregadas de consequências reais que são vivenciadas no contexto da prática.

Dessa forma, é no contexto da prática que os discursos do contexto de influência e o contexto de produção do texto político são submetidos à recriações e interpretações que alteram os seus sentidos e significados, iniciando assim uma nova construção que segundo Lopes e Macedo (2011a) “são decorrentes, basicamente, de duas dimensões: comunidades disciplinares e especificidades institucionais” (p.247), onde há diferentes experiências que produzem hibridizações aos diferentes discursos das políticas.

Esses sujeitos e grupos atuam em forma de rede e ocupam diferentes posições nos diferentes contextos de produção de políticas, produzindo discursos curriculares. Esses discursos são disputados nesses contextos e visam a constituir propostas hegemônicas em meio ao processo complexo de articulação discursiva que envolve tensões e conflitos (LACLAU, 1993, 2005, 2006). (DIAS, 2009, p. 14, 15)

Mainardes (2006) aponta que para Ball, “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e a serem recriadas” (p.53) onde os professores não enfrentam os textos políticos como “leitores ingênuos”, mas que com suas histórias, crenças, experiências e valores, exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais.

O texto das políticas assume na prática uma pluralidade de leituras pela pluralidade de leitores que estão envolvidos. Porém, dentre as múltiplas influências que existem, apenas algumas são reconhecidas como legítimas fazendo com que apenas algumas vozes sejam ouvidas. E é sobre essa política como discurso que Mainardes (2006) amparado em Ball, aponta para “o que é permitido pensar e tem o direito de distribuir vozes, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (p. 54)

Segundo Ball, as políticas são simultaneamente discursos e textos, compreendendo o discurso como prática social, não se dissociando a linguagem da ação e das próprias regras que a constituem. Defendemos a produção de políticas curriculares para a Educação Infantil em sua dinâmica de ciclo, considerando os contextos de influência e definição dos textos como responsáveis pela construção dos consensos possíveis sobre as políticas.

Esses consensos, provisórios e contingentes, são constituídos a partir dos processos de articulação discursiva entre sujeitos e grupos sociais, que constituem as comunidades epistêmicas, a partir das demandas que vêm a influenciar a definição dos textos políticos curriculares também presentes nos textos selecionados. (DIAS, 2009, p. 15)

A proposta do ciclo é constituída por contextos distintos, porém, interrelacionados sem, no entanto, que esses representem uma sequência ou etapas lineares rigorosamente seguidas no processo de produção de políticas (MAINARDES, 2006). Evitamos, dessa forma, apresentações que classificam hierarquicamente os contextos analisados, pois entendemos, juntamente com Lopes, Dias e Abreu (2011) que “o mais importante é considerar que a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação” (p.23).

Em síntese, o contexto de influência seria aquele onde as definições políticas e os discursos são construídos, onde ocorrem as disputas entre quem influencia e participa das produções textuais que tentam dar significado a educação e as práticas educativas. O contexto de produção do texto seria marcado pela elaboração desses documentos de definições políticas que pretendem ser influenciadores da prática, onde as definições curriculares são recriadas, compondo um terceiro contexto.

Trabalhamos também no sentido de questionar que a abordagem do ciclo de políticas e as interpretações da política como um texto e como discurso apresentadas anteriormente não dão conta de superar as dualidades implícitas em sua análise, como por exemplo a separação macro e micro, mesmo mantendo a ideia de inter-relação. Segundo Lopes e Macedo (2011a) “Ball se aproxima mais das análises estadocêntricas, particularmente as de enfoque

gramsciano, do que seria esperado pela própria abordagem do ciclo” (p.251). Segundo Lopes, “Ball carece de uma teorização sobre hegemonia, e sobre a negociação que produz tal hegemonização, de forma a explicar tanto a mudança quanto a estabilidade política, desenvolvidas de forma simultânea, uma como condição de possibilidade da outra” (LOPES, DIAS, ABREU, 2011, p. 23).

Especialmente para esta dissertação, a abordagem do ciclo de políticas tem nos permitido a possibilidade de pensar o contexto de produção do texto político como espaço de representação política dando origem a textos híbridos que serão reescritos no contexto da prática. Também tem nos possibilitado ler os textos curriculares como uma expressão de um complexo processo de disputas e negociações marcadas por relações de poder. Ressaltando, porém a relevância não somente da presença dessas discussões como também de sua ausência, considerando assim como Dias ser “importante refletir sobre o sentido dos ‘silenciamentos’ nos textos políticos a partir da análise dos processos de negociação de sentidos que levaram à ausência de determinada posição nos textos analisados” (DIAS, 2009, p 18).

Defendemos que os documentos curriculares para Educação Infantil são produzidos em um campo complexo de lutas políticas e processos de afirmação, hegemonia de sentidos e legitimidade de grupos diversos na produção curricular onde algumas vozes são destacadas em detrimento de outras, onde diferentes contextos interagem entre si gerando impactos diferenciados. Destacamos, portanto, na próxima seção alguns documentos políticos para Educação Infantil e suas finalidades, refletindo sobre as formas como os textos políticos são recontextualizados, nessa tensão entre as possibilidades de leitura discursiva.

2.2 Família e escola nos textos políticos nacionais para Educação Infantil

Ao nascerem, os bebês não são capazes de sobreviver sem passar por um período de cuidado e atenção especial por parte dos adultos que são responsáveis na garantia das condições necessárias para que este novo integrante da sociedade cresça e se desenvolva. Por muito tempo esta foi uma tarefa apenas das famílias, porém, hoje ela é compartilhada com outras pessoas e/ou instituições.

Desde antes do seu nascimento, a criança é sujeito de direitos e está assistida pela Constituição Federal (1998), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), dentre outras leis que, a partir da conscientização

acerca da importância das experiências na primeira infância, regularizam o surgimento de uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

Para compreendermos os processos de institucionalização no segmento educacional que abrange essa faixa-etária e analisarmos a relação presente entre a escola de Educação Infantil e as famílias, iniciamos uma busca por textos políticos governamentais, inicialmente documentos curriculares publicados no site do Ministério da Educação⁶ e selecionamos os textos para a análise dessa dissertação, de acordo com a relevância para pesquisa do objeto.

Dentre eles os documentos selecionados destacamos três: a) Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL,1998); b) Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, UNESCO, 2006); e, c) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013).

Posteriormente, observamos alguns pontos principais no decorrer das leituras, principalmente no que diz respeito ao papel esperado para a participação das famílias na educação escolar. Para essa análise selecionamos o texto político Interação Escola-Família: Subsídios para práticas escolares, organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri, em 2009, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) foi elaborado com o objetivo de "auxiliar na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas" (v1, p.5) vindo a atender às determinações da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica" (BRASIL, 1998, v1, p. 5). O documento se apresenta como uma coleção de três volumes organizados da seguinte forma:

Um documento Introdução, que 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 orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Um volume relativo 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. Um volume relativo ao âmbito de experiência 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. (BRASIL, 1998, v.1, p. 7)

⁶ Os textos selecionados nesta dissertação podem ser encontrados no link: <http://portal.mec.gov.br/>

Os três volumes somam um total de 454 páginas e "pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras" (BRASIL, 1998, v.1, p. 7) favorecendo a construção de propostas educativas que atendam às demandas das crianças e seus familiares em território nacional.

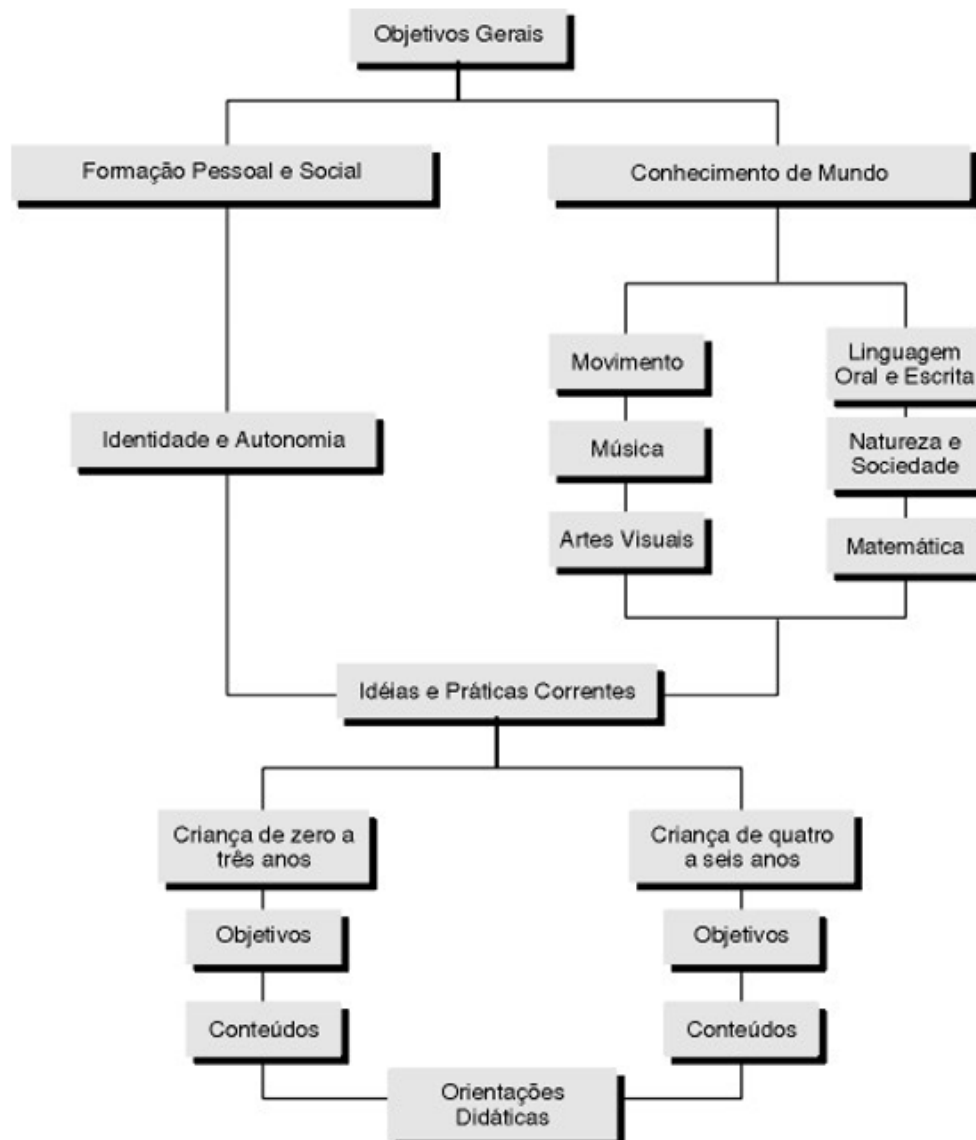
Apona como sua finalidade a de "contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais." (BRASIL, 1998, v.1, p. 13), orientando as ações na busca de uma melhoria de qualidade para a Educação Infantil e de caráter não obrigatório.

[...] este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1998, v.1, p. 14)

A compreensão de criança apontada pelo documento "tem no construtivismo sua maior referência teórica, aponta o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos" (BRASIL, 1998, v.1, p. 43), para isso, relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas para fornecer uma proposta de "operacionalização do processo educativo" (p.43). Tais orientações são divididas em diferentes eixos de trabalho que estão apoiados em uma organização por idades e divididas em dois blocos maiores que nomeiam os volumes 2 e 3: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática.

Quadro 2

ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: BRASIL, 1998, v.1, p. 85

Deste primeiro documento, destacamos o volume 2 por aprofundar os conceitos de identidade, autonomia e socialização por nele percebermos maior inserção da discussão família e escola. Segundo o documento

Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (BRASIL, 1998, v.2, p. 11).

A partir dessas interações que permeiam a primeira etapa da educação básica, buscamos compreender o papel da família no processo de construção da identidade da criança e como essa discussão tem sido abordada em documentos mais recentes, além de alguns impactos observados e que serão desenvolvidos no próximo capítulo.

O segundo documento selecionado foi elaborado pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica, com colaboração da ANPED e UNESCO: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação e publicado em 2006, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) com apresentação de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.

Este documento em sua primeira versão e em conformidade com a meta do MEC, que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, foi elaborado em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil. 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. (BRASIL, 2006, p.3)

Este documento (BRASIL, 2006) é iniciado com um breve histórico e reitera que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional. Aponta para uma política que promova “inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos” (BRASIL, 2006, p.5), cabendo ao Estado formular, implementar e viabilizar políticas que “garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família” (BRASIL, 2006, p.5).

No entanto, sinaliza que o sistema educacional precisa ser acompanhado de investimentos, e ainda no texto introdutório denuncia que “essa integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária necessária” (BRASIL, 2006, p.5). Essas questões são levantadas também no RCNEI (1998) quando descreve que:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas

educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição. (BRASIL, 1998, v.1, p. 14)

No texto do RCNEI encontramos uma série de aspectos que ressaltam o quanto o atendimento à infância deve ser encarado como um direito social, além de uma abordagem bem definida do papel da família em defesa dos direitos infantis, quando ressalta que a “a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público” (BRASIL, 2006, p.9). Também aponta para a parceria necessária entre estas três instituições, quando se expressa em relação às competências dos entes federados:

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co- responsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal. (BRASIL, 2006, p.14)

Em continuidade a este levantamento, o terceiro documento selecionado para esta pesquisa foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, publicadas pelo Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Básica no ano de 2013. Nesta publicação, estão reunidas diversas normativas atualizadas referentes à Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 4)

Inicialmente, fizemos um comparativo entre: i) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fixadas na Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, ii) Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, Processo Nº 23001.000038/2009-14 e iii) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). Confirmamos com este levantamento que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas na Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009 não foi modificada em nada quando comparada com a publicação de 2013.

O parecer Nº 20/2009 inicia com o histórico da construção de creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país que “insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças”

(BRASIL, 2013, p.81). Trata também da Identidade no atendimento a Educação Infantil, as funções sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, definições de currículo, objetivos e condições para organização curricular, a visão de criança: o sujeito do processo de educação, o processo de avaliação e a necessidade fundamental de parceria com as famílias na Educação Infantil.

Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições (...) O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. (BRASIL, 2013, p.92).

Escolhemos manter como documento principal para ser analisado as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), em destaque das páginas 80 até 102 que tratam da seção de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por ser o documento de atualização mais recentemente homologado e por compilar os dois documentos anteriormente citados, assumindo, assim não existir alterações significativas nas publicações anteriores. Ainda na apresentação, identificamos as demandas que caracterizam a necessidade de atualização do documento específico para educação básica:

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. (BRASIL, 2013, p. 6)

Ainda em 2009, no mesmo ano de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ministério da Educação, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO), publicou um estudo sobre a interação escola e família com o objetivo de oferecer aos gestores educacionais e escolares informações sobre o desenvolvimento de projetos e políticas que garantam o direito de aprender dos alunos.

O presente estudo, realizado pela UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação, elege como prioridade, dentre tantas funções importantes que a aproximação das escolas e das famílias pode ter, a recuperação da singularidade do aluno visto no seu contexto mais amplo. Percebeu-se por meio da análise de experiências concretas identificadas juntamente com a leitura de um conjunto

expressivo de pesquisas e ensaios sobre o tema, produzidas no Brasil, que, quando a escola melhora seu conhecimento e compreensão sobre os alunos, sua capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas aumenta e, em consequência, aumentam as chances de um trabalho escolar bem-sucedido. Nesse sentido, a conquista da tão desejada participação das famílias na vida escolar dos alunos deve ser vista como parte constituinte do trabalho de planejamento educacional. (BRASIL, 2009, p. 7).

Este documento ao mesmo tempo que destaca a relevância em se considerar a realidade dos alunos no processo de planejamento educacional, também reconhece os “desafios que extrapolam as atribuições e competências dos profissionais da educação” (p. 7). Ele ressalta que estas articulações devem ser “objetos de profunda reflexão e tomada de posição ao pensarmos nas políticas e práticas de interação com a família de todos os alunos” (p.7).

Embora nossa intenção seja direcionada à construção de novas práticas, este documento não é nem um guia, nem um manual. A relação escola-família é complexa e os assuntos a ela relacionados são extensos e polêmicos demais para serem abordados numa única publicação. Assim, fizemos recortes, escolhas e decidimos propor um trabalho que é, em boa medida, aberto ao necessitar de adaptações de acordo com cada realidade local. Todo esse esforço pretende provocar mudanças positivas nas condições de aprendizagem de crianças e adolescentes, posicionando a escola também como local estratégico para a construção de uma efetiva rede de proteção integral de seus alunos (BRASIL, 2009, p.11).

A partir deste porém, destacamos um dos discursos hegemônicos produzidos sobre esta temática e que coincidem também nos três documentos anteriores para uma participação familiar na escola que apontam para uma visão pré-estabelecida de como esta relação pode ser entendida como uma importante “estratégia” de apoio à aprendizagem.

A participação das famílias na vida escolar de seus filhos, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, é destacada como estratégia importante de apoio à aprendizagem em publicações técnicas e nas cartas e declarações internacionais resultantes de reuniões e conferências convocadas pela UNESCO desde os anos 1980. Entre elas, vale lembrar como marcos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMNTIEN,1990), reafirmada pela Conferência de Dacar (2000), que estabeleceu como um de seus objetivos assegurar, até 2015, o atendimento das necessidades de aprendizado de todas as crianças, jovens e adultos em processo equitativo. Como país-membro da UNESCO, o Brasil, por meio do Ministério da Educação, também tem renovado, ano a ano, este compromisso (BRASIL, 2009, p.10)

O MEC apresenta neste estudo (BRASIL, 2009) como objetivo principal “oferecer aos gestores educacionais e escolares informações qualificadas para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família em função da sua missão em garantir aos alunos o direito de aprender” (p.10). Esta forma como foi desenvolvido propõe uma reflexão

sobre a relação entre a escola e a família, com o principal objetivo de favorecer a aprendizagem das crianças e adolescentes.

Este texto está organizado em três partes. A primeira traz reflexões históricas e conceituais, além de localizar os marcos legais que pautam esta relação. A segunda articula os conceitos com as lições da prática, destacando elementos para a construção de uma política de interação escola-família. A terceira apresenta um cardápio de políticas em curso que podem compor a estratégia de intersetorialidade, além da bibliografia que serviu de base para as afirmações aqui colocadas (MEC, 2009, p.11).

Este documento de 103 páginas, totalmente dedicadas a relação família escola destaca como fio condutor de estudo a seguinte pergunta: “Como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e adolescentes?” (p.10). Esta questão, todavia, nos remete a uma ideia de responsabilização dos pais pelos êxitos e fracassos de seus filhos. .Voltemos a pensar no que é necessário para que uma criança incorpore a identidade de aluno. Será que todos têm as mesmas condições de fazer essa passagem? Quais características uma criança precisa trazer consigo para transitar bem pelos códigos e regras escolares? Que tipo de situação familiar facilita a entrada e permanência das crianças e adolescentes na escola e que tipo dificulta? (BRASIL, 2009, p. 17)

Sendo assim, a partir desta análise inicial dos documentos curriculares, nos debruçamos no próximo capítulo na reflexão sobre as questões levantadas, trazendo alguns autores do campo do currículo para dialogar conosco. Nessas discussões partimos do princípio de que cada um desses textos políticos possui múltiplos sentidos e que precisam ser continuamente interpretados, buscando identificar algumas demandas dos diferentes grupos envolvidos neste processo complexo de ciclo contínuo de políticas.

3 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA EM TEXTOS POLÍTICOS DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Produção de significados das políticas de formação identitária no eixo autonomia e identidade do Referencial Curricular para Educação Infantil

Assumo nesta seção, interpretar a produção de sentidos atribuídos à relação família e escola no que diz respeito ao processo de formação identitária no âmbito das políticas curriculares para educação básica. A partir de um resgate inicial às páginas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), percorremos por três volumes e destacamos um de seus eixos, com o objetivo de compreender e analisar os contextos de influência e definição do texto político nas fontes principais de pesquisa desta investigação.

Escolhemos inicialmente o RCNEI (1998), por se tratar de um texto político que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em estabelecer pela primeira vez na história de nosso país a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

Com o objetivo de “auxiliar na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (BRASIL, 1998, v.1, p.6), o RCNEI iniciou uma discussão importante sobre a relação família e escola, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças dessa faixa etária.

Constata-se em muitas instituições que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças (BRASIL, 1998, v.2, p. 75).

Este documento ressalta também que as características desta faixa etária, bem com a necessidade de construirmos uma sociedade mais pluralista e democrática, reforçam a “importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias” (BRASIL, 1998, v.2, p. 75). Sobre este aspecto, o texto assume uma visão mais progressista ao propor que sejam rejeitadas as ideias de que existam modelos ou padrões familiares.

Visões mais atualizadas sobre a instituição familiar propõem que se rejeite a ideia de que exista um único modelo. Enfoques teóricos mais recentes procuram entender a

família como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e disputa. (BRASIL, 1998, v.2, p.76).

Por muitos anos o RCNEI tem sido referência em creches e pré-escolas públicas e, apesar de o cenário de proposições para a Educação Infantil ter passado por constantes reformulações, consideramos enriquecedora a análise deste texto curricular nacional para evidenciar lacunas e reflexões que foram se perdendo em décadas posteriores.

Os três volumes analisados são extensos e ricos em discussões acerca desta temática, que tem sido pouco focalizada nas pesquisas atuais, conforme apresentado em levantamento anterior. Acreditamos que o resgate destes textos políticos em paralelo à análise de marcos legais e textos atuais, contribuem para a produção acadêmica no campo do currículo e no desenvolvimento de estudos sobre políticas curriculares para a infância.

Inicialmente, o documento Introdução encontrado no volume 1 do Referencial, “que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil (...) utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil, orientaram a organização dos documentos dos eixos de trabalho” (BRASIL, 1998, p.7). Posteriormente, este texto foi subdividido em dois volumes: Volumes 2 (Formação Pessoal e Social) e Volume 3 (Conhecimento de Mundo) que abordaram mais profundamente as questões levantadas no primeiro volume. Optamos por não utilizar o volume 3 para análise nesta investigação, pois este, trata de experiências relativas ao Conhecimento de Mundo divididos em eixos de trabalho e orientados em objetos do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática; por não abordarem especificamente a relação família/escola, nos detemos apenas ao volume 2, relativo ao âmbito de Formação Pessoal e Social, pois neste volume é abordado “o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças” (BRASIL, 1998, v.2, p.7). Neste volume, identificamos como os processos de construção identitários são compreendidos neste texto político e de que maneira a relação família e escola estava presente nestas negociações de formação pessoal.

Buscamos contrapor esta análise inicial aos sentidos apresentados em documentos legais mais atuais, para isto, selecionamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil inseridas dentro do texto político publicado em 2013: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e o documento do Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006). Pretendemos confrontar as

concepções de Identidade presentes nestes textos políticos, analisando de que forma significam os discursos sobre relação família e escola no contexto da Educação Infantil.

Amparados nesta análise bibliográfica inicial, partimos do pressuposto observando que o RCNEI se organiza através de um “caráter instrumental e didático” (BRASIL 1998, p. 8), elaborado para servir como orientação e base para discussões na produção de propostas educativas. O volume 2, especificamente,

(...) pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, v.2, p. 8)

Concordamos com o RCNEI que nesta primeira etapa da educação básica, as inter-relações entre família/escola/aluno correspondem à perspectiva de atendimento aos direitos das crianças em sua integralidade, onde os processos de construção de sentidos identitários devem ser indissociáveis. Para tal, são indispensáveis que “as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias” (BRASIL, 2013, p.92) em um sistema de parceria e diálogo.

Contudo, o volume 2 do RCNEI apresenta uma concepção de Identidade e Autonomia centrada em uma proposta sociocultural onde a “diversidade é entendida como um campo privilegiado da experiência educativa” (BRASIL, 1998, v.2, p.11)

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (BRASIL, 1998, p.11)

Esta concepção, também é expressa posteriormente no documento publicado pela Secretaria de Educação Básica: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006), onde a multiplicidade da sociedade brasileira e a heterogeneidade de propostas e práticas em Educação Infantil é vista como um ponto crucial quando se discute a questão do currículo. Esta questão social aponta para uma série de questionamentos que são levantados ainda na introdução do texto:

Como tratar uma sociedade em que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, no qual o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças – socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? Como contribuir com os sistemas de ensino na análise, na reformulação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógicas sem fornecer modelos prontos? Como garantir que neste imenso país as atuais diretrizes nacionais assegurem de fato o convívio na diversidade, no que diz respeito à maneira de cuidar e de educar crianças de 0 a 6 anos? (BRASIL, 2006, p.12)

Estes questionamentos foram levantados neste documento de 2006 que observou um cenário de “fragilidade e inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor” (BRASIL, 2006, p.12). Essas discussões destacavam a necessidade de uma proposta pedagógico-curricular e tomaram proporções ainda maiores com a elaboração da LDB (Lei nº 9394/1996), ao designarem (arts. 12 e 13) que as instituições de Educação Infantil deveriam elaborar suas próprias propostas pedagógicas com a participação dos professores, juntamente com as famílias e as crianças:

Dessa forma, a Lei reconheceu, ao mesmo tempo, a ação pedagógica de professoras e professores, (...) juntamente com as famílias e as crianças, bem como a riqueza e a diversidade brasileiras, que acolhem realidades extremamente diferenciadas (BRASIL, 2006, p. 13).

Sendo assim, estas políticas de respeito à diversidade deveriam “garantir certa unidade qualitativa às propostas das instituições e fornecer subsídios teóricos aos professores e as suas instituições no desenvolvimento de tal tarefa, determinada pela legislação” (BRASIL, 2006, p.13). Esta visão, porém, contrapõe-se a ideia pós-moderna de compreensão dos processos de política educacional, onde professores também são visto como produtores de políticas ou agentes implementadores de mudança social atuando nesta relação de forma participativa e influenciadora. Segundo o trecho acima, para garantia desta “unidade qualitativa” os professores deveriam receber subsídios que os capacitam a colocar em prática o que já está posto, como para desenvolverem apenas “tarefas” determinadas pela legislação.

Concordamos com Nudzor (2010) quando indica o paradoxo que se apresenta na implementação das políticas em práticas educacionais, onde “os resultados das políticas quase sempre diferem significativamente dos objetivos pretendidos e dos dispositivos promulgados” (p. 209). Tanto como “texto” quanto como “discurso”, são apresentadas relações de poder que fazem parte destas arenas políticas em constantes disputas.

Apesar de um tremendo investimento ser feito para produzir políticas, uma ampla evidência sugere que os atores das políticas são impermeáveis às informações sobre políticas. Agentes e implementadores de mudanças são, com frequência, vistos como seguindo diferentes agendas quando se trata da tarefa da implementação. (NUDZOR, 2010, p. 209)

Chamamos para esta discussão os autores que nos ajudam a interpretar esta temática que aponta para um conceito de resistência e emancipação (LOPES; MACEDO, 2011a) através de aportes pós-modernos, ao entendermos a escola como uma arena de “luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida” (p.165).

Sendo assim, a ideia de que a escola, seu currículo e propostas pedagógicas são considerados espaços de manifestação de resistência aos sentidos culturais dominantes, que operam vinculadas a um projeto de emancipação, acabam por desconsiderar os efeitos da estrutura social e política limitando as ações cotidianas dos sujeitos.

Acreditamos que tanto o professor, quanto o aluno, a família e os sujeitos sociais produzem saberes em diferentes contextos e relações de poder, atuando também na produção da diferença. Logo,

Como lidar com os limites impostos pela estrutura social, sem determinismos e sem desesperanças que nos levem ao imobilismo, à incapacidade de ação social de mudança? Como teorizar, por sua vez, a possibilidade de o sujeito atuar imaginando e produzindo uma transformação social, sem voluntarismo, visões românticas e dependentes de conceitos também fixos e estruturados como consciência de si e do mundo? (LOPES; MACEDO, 2011a)

Atualmente, procuramos responder a estas questões do campo do currículo reformulando a fixidez das identidades, pressuposta pelos projetos emancipatórios. Ou seja, se existe diferença em todos os processos culturais, ela também estará presente nos currículos, mas não apenas em oposição a homogeneização, “diferentemente, na teoria do discurso, o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação. Portanto, a emancipação e o processo emancipatório não existem fora da ação política. São construídos na medida em que atuamos politicamente” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 182).

Sobretudo, o RCNEI (1998) foi elaborado para referência e orientação pedagógica e é citado pelo PNEI (2006) por sua importância neste processo histórico e por ainda subsidiar a elaboração de novas propostas pedagógicas das instituições, como apresentado abaixo:

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base

nacional comum para os currículos. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p.13)

Este texto político de 2006, que foi publicado em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, “Em coerência com esse processo histórico, político e técnico, (...) com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias” (BRASIL, 2006, p. 16) também evidencia o que NUDZOR (2010) expõe acerca dos paradoxos existentes na implementação de políticas ao defender que são usadas por diferentes atores para alcançar intenções e/ou metas das próprias políticas, onde existe uma “aparente disjunção entre intenções e propósitos de política na teoria e os resultados da prática” (p. 209), ou seja, apesar dos investimentos que existem na implementação de políticas educacionais, nem sempre os resultados coincidem com os objetivos.

Acreditamos, porém, que não há apenas um projeto emancipatório ou uma proposta de qualidade da educação a ser unificada, mas sim, “múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se construírem como um projeto emancipatório” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.182). Todo projeto suposto como universal não deixa de ser um conjunto de demandas particulares que ao passar por lutas, provisoriamente se hegemoniza e ocupa um lugar universal.

A partir da análise do Volume 2 do RCNEI (1998), identificamos as instituições de Educação Infantil descritas como “espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores” (p.11) desta forma, o trabalho educativo pode criar condições para as crianças “conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais” (p.11). Sendo assim, “a fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida. Em geral a família que é a primeira matriz de socialização” (p.13) e o ingresso na instituição de Educação Infantil promove um alargamento do universo inicial destas crianças. Portanto, segundo o RCNEI (1998)

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes. (BRASIL, 1998, v.2, p.11)

Dessa forma, a construção da identidade diz respeito ao “conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida” (BRASIL, 1998, v.2, p.13). Para tal, o documento se estrutura a partir de concepções fundamentais, como: processos de fusão e diferenciação; construção de vínculos; além de objetivos, conteúdos e orientações gerais para o professor em jogos, organização do ambiente, do tempo e avaliação formativa.

Segundo Lopes e Macedo (2011a) “Nas teorias sociais, a temática da identidade é uma das mais complexas, envolvendo os domínios tanto do social quanto do individual” (p. 216). Torna-se, portanto difícil falar de identidade sem remeter à cultura e da mesma maneira impossível referir-se a ela sem remeter ao indivíduo. Dessa forma, as identidades culturais, cada dia se tornam mais objeto de atenção do campo do currículo, porém, “ainda que a produção teórica em torno da afirmação dessas identidades no país venha aumentando consideravelmente, ainda é pouco expressiva no campo do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 217).

O próprio conceito com o qual estamos lidando, “a identidade, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social” (HALL, 2002, p.8) e carece de mais problematizações. As discussões contemporâneas sobre a questão da identidade (LOPES; MACEDO, 2011) tem se manifestado por tensões que apontam dois principais lados: um caracterizado por essencializações identitárias e o outro por pluralizações infinitas de pertencimentos.

O RCNEI define a concepção de identidade, apontando para a relevância das interações sociais na construção gradativa da mesma.

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (BRASIL, 1998, v.2, p. 13).

Estas interações não seriam, portanto, movimentadas sem produzirem sentidos diferentes em cada um dos indivíduos que fazem parte destes percursos de possibilidades infinitas. O texto político continua reafirmando esta concepção e descreve as vastas oportunidades oferecidas como um “critério de qualidade”, onde a “socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma (...) contribuem para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, v.2, p.13).

Nessa concepção de que a identidade está em construção, o documento reafirma que “a maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros” (BRASIL, 1998, p.13), partindo de uma perspectiva de alteridade. Ou seja, segundo o RCNEI (1998), enquanto as crianças vão percebendo-se como diferentes, passam a acionar os seus próprios recursos internos para organizarem um novo esquema de ser, o que é definido como condição para o desenvolvimento individual e da autonomia pessoal.

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores. (BRASIL, 1998, v.2, p.14)

Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que elegeu a pluralidade cultural como um de seus temas transversais, a compreensão da diversidade ganhou relevância na área educacional. A partir de então, a noção de alteridade e a busca desta inserção como objetivo educacional que presume uma convivência igualitária e democrática entre diferentes grupos, recebeu denominações plurais também nas diferentes partes do globo, “tais como: no mundo anglo-saxão – educação multicultural; na Europa – pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação intercultural” (FLEURI, 2003, p. 497). Esta concepção de alteridade configura-se como um campo complexo e híbrido em perspectivas e debates, não se encaixando em esquemas explicativos generalizantes, mas, pelo contrário, tornando-se uma área de estudos e debates criativa e de incessante interação entre visões distintas, conforme supõe Souza (2005):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira. Como discurso não se pode deixar de elogiar a construção desse texto (...) mas até a implantação de medidas efetivamente concretas que possam realizar as transformações necessárias, há de se percorrer ainda um longo caminho (...) (SOUZA, 2005, p. 94)

Trata-se do “desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003, p. 497). A própria mobilidade do mundo globalizado caracterizada por uma sociedade de oportunidades fugazes e de frágeis seguranças onde não há mais espaço para a construção de identidades nos moldes tradicionais – de caráter rígido e inegociável. As identidades são fluidas, pois a globalização age de maneira paradoxal, ao mesmo tempo, uniformizando e diferenciando grupos culturais e indivíduos no panorama social.

Observamos, ao longo desta pesquisa, que o RCNEI apresenta uma discussão sobre identidade que foi se perdendo nos textos políticos e nas pesquisas acadêmicas ao longo destas duas décadas, porém, está cada vez mais presente na realidade do mundo globalizado. Novas legislações, como as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013), não tratam em seu texto desta temática com tanto enfoque além de não relacionarem o papel da família nesta formação identitária, mas apenas no que diz respeito a compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças. Muitas vezes fixando até mesmo de que forma esta família deve participar do desenvolvimento escolar de seus filhos.

Entendemos, também, que este processo de formação identitária não é característico apenas da infância, permeando todos os momentos da vida humana, porém, é nesta faixa-etária que as construções e negociações são feitas pelas primeiras vezes e envolvem vários contextos complexos e discursos que o permeiam. Experiências rígidas e engessadas podem comprometer as potencialidades de negociações possíveis e precisam ser discutidas e questionadas não apenas no âmbito familiar, mas cultural e político.

Sabe-se que o Brasil é um país multiétnico, de imensa pluralidade cultural. Todavia, o reconhecimento de tamanha diversidade, implica, necessariamente, em se ter clareza de que os fatores que constituem uma identidade inserem-se no campo da fluidez, onde,

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 1999, p. 13)

Dessa forma, ao assumir essas identidades cambiantes e plurais, a escola passa a ter a função de mediar seus significados, através da compreensão da diferença, para alcançar o aprofundamento da alteridade. Entretanto, isso se torna uma missão complexa, em meio as

dificuldades que estão presentes no tratamento desses desafios sócio-culturais vividos na contemporaneidade.

O RCNEI utiliza as teorias psicogenéticas, amparado nas ideias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, para fazer relações sobre as concepções socio-interacionistas no processo de legitimidade de regras e valores.

O complexo processo de construção da identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade (BRASIL, 1998, v.2, p.15).

Também são abordados nesse volume 2 os processos de fusão e diferenciação do bebê com a mãe, a consciência dos limites de seu próprio corpo, bem como as consequências de suas conquistas diárias a partir de seu nascimento. Dessa forma, deixa claro que a “exploração de seu corpo e movimentos, assim como o contato com o corpo do outro, são fundamentais para um primeiro nível de diferenciação do eu” (BRASIL, 1998, v.2, p. 15). É a partir destes primeiros contatos que a criança começa a perceber o seu corpo como separado do corpo do outro, ampliando o processo de formação identitária, organizando suas emoções, construindo os seus conhecimentos sobre o mundo que a cerca e encontrando segurança para lidar com as situações à sua volta.

Segundo esta proposta, é no ato de alimentar, fazer a higiene, carregar no colo, dentre outros que as crianças aprendem sobre si mesmos e estabelecem a confiança no outro e nas suas próprias competências. São os adultos próximos a elas que garantem a sua sobrevivência e o acesso ao mundo. Enquanto bebê, expressa-se e é interpretada pelos que estão a sua volta a partir das experiências culturais, pois “o bebê já nasce imerso nessa cultura” (BRASIL, 1998, v.2, p. 17).

O documento não considera, contudo, o processo de desconstrução que vem sendo realizado a partir da produção do campo do Currículo no Brasil com os estudos culturais, ocorridos ao longo dos anos 1990 e das discussões pós-coloniais acerca dos fluxos culturais e a compreensão do que entendemos como multiculturalismo da sociedade contemporânea, questionando a ideia de uma “Cultura” definida.

Lopes e Macedo (2011a) destacam conceitos como o da regulação cultural, onde, aponta as ideias de Stuart Hall de que toda prática social tem uma dimensão cultural e que o reconhecimento dessa centralidade nos permite observar a capacidade reguladora e excludente da “Cultura”. “Podemos dizer que, de forma geral, a regulação visa a impedir que as ações

sociais se desenvolvam na multiplicidade de sentidos em que isso poderia ocorrer e que os sujeitos sejam diferentes daquilo que já está programado” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.198).

Entendemos que quando o texto político do RCNEI destaca que todo bebê nasce imerso em uma cultura, não problematiza que significados de cultura são possíveis para este significante.

Compreender o processo de desconstrução que vem sendo realizado a partir do contato do campo do Currículo no Brasil com os estudos culturais, as discussões pós-coloniais acerca dos fluxos culturais e o que entendemos como multiculturalismo da sociedade contemporânea, é uma das formas de se questionar a ideia de uma “Cultura” definida.

Hall (2002) destaca que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades e “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações” (HALL, 2002, p. 9). Estas transformações estão abalando as ideias que somos sujeitos integrados, estáveis e apontando para um caminho de deslocamento e descentração.

Para a Educação Infantil, esta descentração tem provocado reflexões sobre o caráter inato da identidade e os processos incessantes de identificação. A fixação exacerbada destas identidades acaba por recair em novos sistemas de significações opostos entre si, criando pares binários que restringem suas complexas articulações. Segundo o RCNEI, o conjunto de interações sociais onde os alunos estão expostos propiciam a construção da identidade individual. Acreditamos em uma complexidade ainda maior desta visão, quando entendemos que

(...) o que existe são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas. É este tipo de estabilização que está em jogo quando se diz que os significados são construídos dentro dos sistemas de significação e que é no contato com as representações que os sujeitos constroem suas identidades. (LOPES; MACEDO, 2011a, p.225)

Esta atual concepção de substituir a ideia de identidades por identificações contingentes, implica diretamente na forma como pensamos os movimentos sociais e culturais (LOPES; MACEDO, 2011a), pois, se não há uma identidade social ou cultural que aproxime os sujeitos, como dar continuidade as lutas identitárias e garantir uma sociedade culturalmente mais plural?

No Brasil, segundo Macedo (2006) as noções sobre currículo e cultura têm sido desenvolvidas nos últimos anos com a influência de estudos culturais e das discussões

estadunidenses sobre o que vem a ser o multiculturalismo, seja através de abordagens críticas ou pós-críticas ou da aproximação entre estas.

Consideramos que “o multiculturalismo é um termo que se expandiu de forma heterogênea e que o multicultural tornou-se um significante oscilante” (Hall, 2003, p.51). A partir de uma diferenciação entre o que vem a ser multicultural (termo qualitativo) e multiculturalismo (termo substantivo), destacamos alguns tipos diferentes que estão ligados ao mesmo termo, como por exemplo o multiculturalismo: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo e assim por diante, para demonstrar que essa ideia também precisa ser desconstruída e questionada, pois, apesar de ser utilizado universalmente, não buscamos estabilizar seu significado. Por outro lado, sua condição questionável, não desconstitui o seu valor, apenas revela que precisamos continuar buscando formas de manifestar a diversidade cultural e sua importância.

(...) o multiculturalismo não só tem se alterado, mas também se intensificado. Tornou-se mais evidente e ocupa um lugar central no campo da contestação política. Isto é o resultado de uma série de mudanças decisivas _ uma reconfiguração estratégica das forças e relações sociais em todo o globo. (HALL, 2003, p. 55)

A partir desta visão, retornamos às reflexões de Lopes e Macedo (2011a) quando apresentam como foco a discussão contemporânea sobre a questão da identidade e os tensionamentos emergentes, mesmo que pareçam ter sempre existido, mas salientando que atualmente têm sido vivenciados com maior intensidade. Estas tensões “apontam, de um lado, certa essencialização identitária na forma de identidades mestras e, de outro, uma pluralização infinita de pertencimentos” (p.217) dentre eles: culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas ou nacionais.

Esta proposta essencialista busca definir e identificar a existência da essência dos seres, das coisas e um referencial onde a identidade possa ser definida e identificada de uma vez por todas. Está presente nos currículos de Educação Infantil em diversas situações, assim como quando observamos um contexto onde são oferecidos aos sujeitos alternativas baseadas no pertencimento a um determinado grupo cultural, nos currículos baseados em uma cultura geral, ou seja, políticas que denunciam a monoculturalidade (LOPES; MACEDO, 2011a).

Macedo (2006) ao escrever sobre o currículo como espaço-tempo híbridos de fronteira, onde as culturas precisam negociar sua existência ou inexistência, descreve também sobre a necessidade de lidar com as demandas por igualdade e diferença através de uma luta constante entre o particular e o universal, onde “as várias identidades culturais marcam a

incompletude de um certo horizonte universal, que será sempre redefinido de modo que nele possam ser negociadas as suas demandas particulares” (p. 294).

Também aparecem neste volume do RCNEI, questões relacionadas à sexualidade e as relações de gênero, mas destacando que este vínculo básico entre o gênero de uma pessoa se apoia em suas características biológicas e contribuem diretamente para os processos de construção identitária. Entendemos que as expectativas quanto a estas representações no grupo social ao qual a criança está inserida acontecem antes mesmo do nascimento, quando os familiares ainda não sabem o sexo do bebê. Estas representações de gênero vão se concretizando com o nascimento em situações como a escolha da cor da roupa, brinquedos oferecidos e até as atividades e brincadeiras permitidas. “Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade” (BRASIL, 1998, v.2, p.20). Segundo o documento, nos grupos sociais as crianças podem ter as suas percepções influenciadas quanto a representação social de gênero.

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres (BRASIL, 1998, v.2, p.20).

Lopes e Macedo (2011a) apontam que as discussões contemporâneas sobre a questão da identidade iniciam em tensões que emergem em um momento de trocas culturais e o deslizamento de alguns marcadores identitários considerados estáveis, como por exemplo as questões de gênero e de nação. Dessa forma, buscamos compreender as concepções de identidade moderna e como elas vêm se alterando no mundo contemporâneo, para então refletir como elas surgem, ressurgem ou são renegociadas.

Dentro dessas concepções anteriormente apresentadas, continuamos encontrando no texto uma composição de criança definida como: “um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas” (BRASIL, 1998, v.2, p.21). Esta criança, capaz de interagir e aprender com as pessoas que a cercam, encontra nos espaços de Educação Infantil uma oportunidade de ampliar suas relações, interações e formas de comunicação que complementam o seu grupo familiar através da capacidade de estabelecer vínculos a partir de recursos pessoais de aprendizagem típicos da sua faixa-etária. No RCNEI “Dentre estes

recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal” (BRASIL, v.2, 1998, p.21).

A imitação é entendida como “resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se” (BRASIL, 1998, v.2, p.21). Não é uma cópia da realidade, mas uma reconstrução interna a partir da observação das ações que auxiliam na construção do processo de diferenciação e construção da identidade. Assim como o brincar, a imaginação também proporciona elementos lúdicos para que as crianças aprendam mais sobre a o eu e sobre o outro, diferenciando-se também deste, afirmando o seu ponto de vista e os seus desejos através da linguagem corporal ou oral.

Segundo Lopes e Macedo (2011a) “uma forma de ver a presença da identidade no campo do currículo está ligada ao que se denomina políticas de identidade” (p. 216). Essas políticas oferecem alternativas aos currículos monoculturais (que valorizam apenas uma Cultura previamente instituída como superior) e se centram em diferenças como raça, gênero, sexualidade, dentre outras. Porém, a partir de uma posição pós-estrutural ou discursiva, definem a “cultura como sistemas simbólicos e práticas de significação que produzem significados na forma de representações” (p.217). Concordamos com as autoras quando defendem esta desconstrução de fixações identitárias em prol de sua dimensão de fluxo, nesse sentido, pensando a diferença cultural para além da identidade. Porém, sendo as identidades particulares em determinados momentos históricos, entendemos que ao emergirem novos movimentos, estas podem entrar em colapso, mesmo que hajam “mecanismos sociais discursivos de estabilização das identidades que dificultam a percepção da contingência das identidades” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.218).

Nestes períodos, onde ocorre um processo de crise das identidades fixadas, estes mecanismos de estabilização podem dificultar novas renegociações, mas segundo Lopes e Macedo (2011a) não podem impedi-las, pois, “nenhum controle sobre as formas de significar é total” (p.218).

Lopes e Macedo (2011) destacam conceitos como o da regulação cultural, onde apontam as ideias de Stuart Hall sobre toda prática social ter uma dimensão cultural e reiteram que o reconhecimento dessa centralidade cultural nos permite observar a capacidade reguladora e excludente da “Cultura”. Assim, “podemos dizer que, de forma geral, a regulação visa a impedir que as ações sociais se desenvolvam na multiplicidade de sentidos em que isso poderia ocorrer e que os sujeitos sejam diferentes daquilo que já está programado” (LOPES; MACEDO, 2011, p.198).

Hall (1997) trata com mais profundidade sobre as questões ligadas à regulação, propondo questionamentos sobre como a esfera cultural é controlada e regulada. Qual seria a relação entre a cultura e as outras forças que exercem um poder determinante de controle, de modelagem sobre a cultura? No centro desta questão destacamos as relações entre cultura e poder. Quanto mais central e importante se torna a cultura, mas significativas são as forças responsáveis por governá-la e moldá-la.

Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração geral da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou de regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural (HALL, 1997, p.15).

Tomamos como referência Stuart Hall, em seu livro *Identidade Cultural na pós-modernidade* (2002), quando explora algumas questões sobre identidade cultural na modernidade tardia e na contemporaneidade; avaliamos se existe uma crise de identidade, em que consiste e em que direção ela está indo.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2002, p.7)

Através de uma retrospectiva a moderna noção de identidade e de seu descentramento contemporâneo (HALL, 2002), buscamos entender como esta vem assumindo diferentes formas em determinados momentos históricos “a partir de uma posição basicamente simpática à afirmação de que as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (p.8). Ao examinar primeiramente as definições de identidade, apresentamos três concepções principais: a concepção de identidade do sujeito do iluminismo; a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno (HALL, 2002).

O sujeito do Iluminismo possuía um centro essencial do “eu” que era a própria identidade da pessoa, baseado em uma concepção individualista, de características unificadas que emergiam com o seu nascimento e eram desenvolvidas ao longo da vida.

Essa ideia se contrapunha à visão de que Deus estava no centro do universo e coloca o homem neste lugar central e característico da modernidade.

O homem é entendido como um indivíduo uno e centrado, um ser racional e consciente que possui um núcleo interior essencial (...) uma identidade inata ou, mais do que isso, uma identidade que o sujeito possui apenas por ser humano (LOPES; MACEDO, 2011, p. 218).

Dentro desta perspectiva essencialista, o discurso biológico que antecede a teoria da evolução dá fundamentos naturais que fortalecem o afastamento entre o homem e Deus, porém, também “geram e continuam gerando posturas conservadoras em que a identidade humana é substituída por identidades de grupos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 218).

Já a noção de sujeito sociológico era pautada no período onde as relações de valores, símbolos e cultura cooperavam para construção da identidade através da interação entre o “eu” e a sociedade.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”- entre o mundo pessoal e o público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então sutura o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2002, p. 12).

É nesta tensão entre o individual e o coletivo, que surgem as concepções de identidades historicamente construídas, não necessariamente essencial, mas estrutural e produzindo efeitos de fixação, como as ideias de Estado e nação. Podemos verificar “no caso do discurso sociológico ao deslocar o indivíduo para dentro de um grupo com suas normas coletivas, pode se argumentar que há uma radical discordância da ideia de uma identidade essencial do homem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 220). Esta concepção de sujeito sociológico está pautada no período definido como modernidade, onde as relações de valores, símbolos e cultura cooperavam para construção da identidade através da interação entre o “eu” e a sociedade.

A identidade então sutura o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2002, p. 12).

Porém, é na contemporaneidade que o sujeito unificado e estável passa a ser “fragmentado e composto não apenas de uma identidade, mas de várias, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2002, p. 12). Os processos de identificação tornam-se cada vez mais variáveis e provisórios, produzindo o “sujeito pós-moderno, conceptualizado

como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2002, p. 12). Hall define a identidade na pós-modernidade como uma celebração móvel, não mais construída biologicamente, mas historicamente, não mais unificadas por um “eu” coerente, mas contraditória.

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos no identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2002, p. 13).

Segundo o RECNEI, volume 1, “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (p.21) E é a partir das relações sociais que elas começam a descobrir o mundo em que vivem e interagir com ele.

O documento constrói uma linha de pensamento onde “A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.” (RCNEI, 1998, v.1, p. 21). Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir destas interações que estabelecem com o meio, não apenas reproduzindo, mas criando, significando e ressignificando o mundo.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, v.1, p. 21)

Esta visão, como observado anteriormente reúne as ideias de ação do sujeito e interação social das teorias psicológicas da inteligência e da aprendizagem de cunho cognitivista, se contrapondo tanto ao inatismo quanto ao comportamentalismo e concebem que o sujeito do conhecimento está continuamente reconstruindo suas ações e relações.

A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como

divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (BRASIL, 1998, v1, p. 22)

Porém, permanece com uma visão de prática conteudista quando organiza este desenvolvimento subdividindo os conteúdos em blocos e eixos de trabalho, a partir de uma seleção prévia de conteúdos descritos como prioritários e intrinsecamente relacionados. Reforçando a ideia de instrumentalização do professor e construção de metodologia que colabore com o desenvolvimento de sujeitos desenvolvidos na sua integralidade, não problematizando também o que Hall (2002) questiona enquanto identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente, conforme citação abaixo retirada do documento:

Esta abordagem é didática e visa a destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias: os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao “saber fazer” e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas. (BRASIL, 1998, v1, p. 49)

Levando em consideração o contexto mundial, à medida que a globalização permite a interconexão entre as diferentes áreas do mundo, inicia-se também um impacto sobre o que entendemos por identidade cultural. O sistema se torna global, segundo Hall (2003), pois sua esfera de atuação é planetária e “tem enfraquecido significativamente a soberania nacional e o raio de ação dos Estados-nação, sem deslocá-los completamente” (p.59), entretanto, este mesmo sistema não é global quando se entende que não acontece de forma uniforme, pois, em sua concepção, continua sendo um sistema de desigualdades e instabilidades.

Ao contrário das sociedades tradicionais, onde a tradição e o passado são venerados, na modernidade, as práticas sociais são altamente reflexivas e propensas a mudanças. Essa descontinuidade (HALL, 2002) é caracterizada por um processo de rupturas e fragmentações de uma estrutura deslocada (LACLAU, 1990), sendo substituída não apenas por outro centro, mas por uma pluralidade de centros de poder.

As sociedades na modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições do sujeito – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. Sem isso, argumenta Laclau, não haveria nenhuma história. (HALL, 2002, p. 17).

Para Hall (2002), o sujeito se torna descentrado, então, a partir de algumas rupturas dos discursos modernos que poderiam ser divididas em cinco avanços do pensamento nas ciências humanas, que tiveram impactos significativos no período da modernidade. O primeiro deles seria o descentramento associado à ruptura nas tradições do pensamento marxista de essência universal do homem; o segundo descentramento vem da descoberta do inconsciente por Freud; o terceiro descentramento apontado por Hall está associado ao trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure que estuda a língua enquanto um sistema social que preexiste ao individual; o quarto descentramento da identidade e do sujeito ocorre no trabalho do filósofo Michel Foucault e seus estudos sobre poder disciplinar, regulação e vigilância; o quinto e último descentramento seria o impacto do feminismo como movimento social e suas contribuições na ruptura conceitual do sujeito cartesiano e sociológico.

As culturas nacionais se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural (HALL, 2002), estas identidades não nascem conosco, mas “são formadas e transformadas no interior da representação (...) produzindo sentidos_ um sistema de representação cultural” (p.48). Uma cultura nacional é um discurso, pois ao produzirem sentidos com os quais nos identificamos, constroem identidades, onde não importa quão diferentes seus membros possam ser, esta cultura nacional tende para a unificação de uma identidade cultural.

Considerando que as nações foram unificadas por processos de violentas conquistas, compostas por diferentes classes sociais, grupos étnicos e de gênero, deveríamos entender as nações como híbridos culturais. Este hibridismo (HALL, 2003) é um termo utilizado também para caracterizar as culturas cada vez mais mistas e diaspóricas, tem sido comumente mal interpretado, pois não se refere apenas a uma mistura racial, mas “trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade” (p.74).

Assim, para discutir identidades nacionais em processo de deslocamento, “devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para costurar as diferenças numa única identidade” (HALL, 2002, p.65).

No que se refere as identidades nacionais (HALL, 2003), é no momento contemporâneo, a partir da globalização e associado ao fenômeno pós-colonial, que ocorre o processo de deslizamento e enfraquecimento de fronteiras nacionais. “A legitimidade dos Estados nacionais entra em crise e passam a irromper, com força, as identidades locais em meio a identidade transnacional que também se insinua” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 221).

Estas identidades locais também são fruto do esgotamento das identidades únicas e de movimentos que buscam denunciar suas exclusões proveniente das políticas de identidade na reivindicação política de pertencimento, mas que assumem um caráter fixador e essencializador.

O colapso das identidades culturais, provenientes da interdependência global, criam possibilidades de identidades partilhadas, de consumos globais que, à medida que as culturas nacionais se tornam expostas às influências externas, as desvinculações de tempo, história, espaço, passam a flutuar livremente.

Conceitos como “consumo global” ou “supermercado cultural” demonstram uma tensão entre global e local, dando um enfoque às identidades a partir de “novos modos de articulação dos aspectos particulares e universais da identidade ou de novas formas de negociação entre os dois” (HALL, 2002, p. 76).

É na globalização que as identidades estão sendo poderosamente deslocadas (HALL, 2002), quando processos atuantes em uma escala global atravessam fronteiras interconectando os espaços. Com a pós-modernidade, as identidades estão em declínio, porém novas identidades híbridas estão tomando o seu lugar.

Juntamente com sua tendência homogeneizante, a globalização também produz uma proliferação da diferença. O que segundo Hall (2003), “trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si” (p.60).

Através desta compressão de espaço-tempo, acelerados pelos processos globais de encurtamento de distâncias, destacamos como estes dois fatores servem de coordenada para os meios de representação cultural, ou seja, “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL, 2002, p. 71).

Portanto, esta concepção de identidade, por mais perturbadora que seja, pretende nos encorajar a compreender que a desarticulação das identidades anteriormente fixadas, abre possibilidade para outras articulações, criando novos processos de identificação.

Logo na sua parte introdutória, o RCNEI volume 2 apresenta este entendimento de que:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças

entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (BRASIL, 1998, v2, p.11)

Esta concepção que o documento desenvolve por seus três volumes está amparada nesta visão moderna de identidade que vem sendo fragmentada e pluralizada, como vimos anteriormente. Se o sujeito do Iluminismo, ou o sujeito sociológico vem sendo substituído por uma visão de sujeito pós-moderno, concordamos com Hall (2002) quando destaca que “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela torna-se politizada” (p.21). Ou seja, se entendemos que esta política de identidade vem sendo descentrada, acreditamos que as mesmas precisam ser ainda mais problematizadas nas pesquisas acadêmicas contemporâneas.

Observamos que o RCNEI recai, portanto, em um modelo fixado de “identidade autônoma”, onde as “funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade” (BRASIL, v.2, 1998, p. 23), que, segundo o texto, recai sobre a instituição o cumprimento deste papel socializador. Dessa forma, entendemos que no texto político são reforçados discursos de que o papel da escola seria o de propiciar o desenvolvimento desse objetivo a ser alcançado de “identidade autônoma”.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, v.2, p.23)

No que diz respeito a cultura e ao repertório de significados que constrói um conjunto de sentidos socialmente criados e que propicia a identificação dos sujeitos entre si, entendemos que é a partir dele que os conteúdos são trabalhados pelo currículo e que acontecem as interações no ambiente escolar. As contestações que surgem a partir desses conflitos apontam para que “mesmo que se aceite que, de alguma forma, existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos, nem todos são sempre considerados válidos como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítimo” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.185) propiciando assim, uma longa disputa que envolve exclusões e rejeições.

Não podemos esquecer que as interações que existem entre diferentes grupos não são inocentes, pois há relações de poder envolvidas, dessa forma, não são apenas as políticas de identidade que colocam em crise as fortes construções identitárias da Modernidade.

Demonstramos, portanto, a importância no processo de desestabilização que possa existir, porém indicamos que o “descentramento da noção de identidade envolve mais do que a pluralização de identidades particulares” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.222).

Para entender este descentramento característico da contemporaneidade dialogamos com Hall (1997, 1999 2002, 2003), Lopes e Macedo (2011a), objetivando descrever a dimensão epistemológica da centralidade da cultura, passando pelo estruturalismo, o pós-estruturalismo e optando por este último. Acreditamos que, muitas vezes “a crença que está por trás da fixação das identidades pode ser lida como uma pretensão realista (...) Fantasiam uma perfeita representação entre o termo e a coisa” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.223).

É a partir de uma perspectiva discursiva que buscamos compreender como os significados são produzidos através de processos imbricados no interior da cultura, pois é no interior desses sistemas de representação e através deles que os sujeitos constroem suas identidades (LOPES; MACEDO, 2011a).

Outra questão importante referente aos mecanismos de regulação através da cultura são os sistemas de representações cada vez mais fechados (LOPES; MACEDO, 2011a) sejam eles normativos ou com características mais sutis, porém, como vimos anteriormente, a regulação total dos sistemas é impossível e cada vez mais vem se afastando da concepção estruturalista e binarista.

(...)os pós-estruturalistas concebem uma estrutura aberta e descentrada. Isso significa que não há uma relação definida entre dois significantes. O importante para os pós-estruturalistas é a diferença e não aquilo que ela diferencia. Isso porque o que é diferenciado muda dependendo do contexto. Na estrutura desestruturada, os significantes apenas remetem a outros significantes e, como esse remeter não tem direção, não há como fixar sentidos para cada significante, nem pela diferença em relação a outro. O sentido será sempre flutuante e adiado. No limite, a posição pós-estrutural descentrada tão profundamente a identidade que a referência à identidade ou mesmo identidades dos sujeitos é impossível. O que existe são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas. É esse tipo de estabilização que está em jogo quando se diz que os significados são construídos dentro dos sistemas de significação e que é no contato com as representações que os sujeitos constroem suas identidades (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 225)

Contudo, as políticas de identidade, também representadas através de políticas curriculares, mesmo que trabalhem com a fixação de algumas identidades, segundo Lopes e Macedo (2011a) têm garantido uma sociedade culturalmente mais plural. Porém, não há rompimento com os discursos que constroem a diversidade, ou que hierarquizam os opostos pares binários, pois trabalham com a proposta de representação das diversas identidades fixadas no currículo.

Sendo assim, “diversidade não é o mesmo que diferença, na leitura pós-estrutural que estamos propondo: o diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 226), em contrapartida, “abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 227).

Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de construir identidades. O que ele produz é diferença pura, adiantamento de sentido e, portanto, necessidade incessante de significação. (...) um currículo assim é impossível, pois a proliferação caótica de sentidos impediria o próprio ato de significação e a interação caótica de sentidos impediria o próprio ato de significação e a interação entre os sujeitos. Essa impossibilidade não o faz, no entanto, desnecessário. Ela apenas o transforma num processo incessante de desconstrução dos discursos que buscam definir o que pode ser dito, que autorizam identidades, sejam as hegemônicas ou o seu oposto. (...) O afastamento da cultura como coisa em prol do seu entendimento como prática de enunciação facilita a desconstrução dos discursos que visam a controlar a diferença. Está, portanto, comprometido com a diferença para além da identidade. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227)

Lopes e Macedo (2011a) se apoiam em Laclau (2005) e Mouffe (2004) para descrever estudos no campo do Currículo que acreditam que existem grupos identitários politicamente ativos e baseados em um processo de identificação provisória, temporária e fluidas. Sendo a estrutura aberta e descentrada, existiriam movimentos incessantes que são estancados, mesmos que alguns sentidos continuem a vazar.

A partir de Lopes e Macedo (2011a), observamos que processo de inversão lógica desenvolvidos por Laclau e Mouffe desconstrói a ideia de que é a estrutura fixada que define a identidade dos sujeitos. Ao contrário disto, propõem que é “o sujeito, ao tomar uma decisão política, que fecha a estrutura no mesmo movimento em que se torna sujeito, em que se identifica com o outro” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 228). Isto, porém, não pretende destruir as identidades, mas apenas oportunizar novas possibilidades de identificações. Este esvaziamento de sentido desconstrói também as ideias de demandas identitárias, pois quando uma demanda toma o centro, a estrutura social deixa de ser descentrada. Para tanto, acredita-se que mesmo que uma provisoriade permaneça por muito tempo, não deixa de ser apenas um momento provisório de fixação, garantido por lutas políticas.

A fluidez das identidades não significa a ruína das ações políticas dos sujeitos, mas vem a ser uma politização de sujeitos descentrados, inseridos em uma estrutura de múltiplas decisões onde só existem diferenças. Sendo assim, “a identidade é apenas uma espécie de

produto fictício da intervenção do sujeito no sentido de conter a diferença” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 230).

Hall (2003), a partir das ideias de Derrida (1981, 1982), destaca conceito de *différance* como: “o movimento do jogo que produz (...) essas diferenças, esses efeitos de diferença” (p.60).

É uma “onda” de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas. *Différance* caracteriza um sistema em que “cada conceito [ou significado] está inscrito em uma cadeia ou em um sistema, ao outro e aos outros conceitos [significados], através de um jogo sistemático de diferenças” (Derrida, 1972). O significado aqui não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre em processo e “posicionado ao longo de um espectro. Seu valor político não pode ser essencializado, apenas determinado em termos relacionais. (HALL, 2003, p.61)

Ainda segundo Lopes e Macedo (2011a), existe uma impossibilidade de representação da diferença sufocada nos textos curriculares, que regulam os sujeitos, quando renunciam possibilidades e sufocam a diferença. Mesmo que os projetos educacionais necessitem também de identificações, não podem sufocar as singularidades do outro, oportunizando decisões que o tornem “sujeitos por meio de atos de criação” (p.232).

Chamamos a atenção para a importância de se pensar os processos de identificação para além das fixações de identidade, mais especificamente, à medida que este tem ocupado um lugar de destaque nas políticas curriculares. Reformulando os processos políticos que produzem os estancamentos de alguns significados em detrimento da fluidez e incompletude características dos processos de identificação. É no campo das políticas de representação que surgem alguns dos discursos que, mesmo sendo hegemônicos, continuam sendo disputados. Nestes embates estão presentes os múltiplos processos de diferir, que não partem de uma negação ou binarismo, mas que a partir de uma perspectiva pós-estrutural, está pautada em uma circulação constante de significantes em flutuação.

Contudo, não pretendemos desenvolver desconsiderando que existem inúmeras lutas de representações que já estão postas socialmente. Não temos como produzir do zero, desconsiderando o que está fixado, mas podemos problematizar algumas destas práticas e ressignificá-las. Trabalhar os processos de identificação e defesa da singularidade em cima do processo de diferir, desnaturalizando os discursos, com a fluidez dessas identificações, pois acreditamos ser ainda mais eficiente do que reforçar identidades solidificadas.

Afirmamos que cabe a nós, pesquisadores do campo, romper com os currículos instituídos através de movimentos de desconstrução de discursos e hegemonias, dentre eles os

de identidades fixadas e as bases curriculares que reforçam estes estereótipos, resistindo politicamente e discursivamente “com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se tornem impossível questioná-las” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 232).

3.2 Família e escola na Educação Infantil e suas significações

Segundo o RCNEI, “As características da faixa etária das crianças atendidas, bem como as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias” (BRASIL, 1998, v1, p.75).

Consideramos que os estudos no campo científico sobre o papel da família nas escolas de Educação Infantil vêm se constituindo historicamente e atuam como fundamento para a construção de um discurso hegemônico e para a elaboração das políticas curriculares específicas para as crianças pequenas.

O documento Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) aponta que “Ao Estado compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família” (BRASIL, 2006, p.5). Este dever complementar está previsto pela constituição (art.227) através dos direitos prioritário para toda criança e adolescente no que diz respeito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Sendo assim, a família, a sociedade e o Estado tem esse dever em comum, previsto por lei, de se complementarem para garantirem o cumprimento deste direito à criança e ao adolescente.

Porém, retomando o RCNEI, “constata-se em muitas instituições que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças” (BRASIL, 1998, v1 p.75). Esta concepção se traduz no RCNEI em um preconceito reafirmado por ações de discriminação, que dificultam o diálogo entre estas duas instituições e tem sido responsável pelo afastamento entre família e escola em prol da educação para crianças pequenas.

Podemos encontrar vários arranjos familiares que se diferem do padrão que existia como referência moderna, como a família nuclear. Sejam famílias nas quais apenas a mãe ou o pai está presente, ou famílias geradas a partir de novos casamentos, sejam famílias grandes

aonde várias gerações convivem em uma mesma casa, ou famílias formadas por casais LGBTs. Existem vários arranjos familiares possíveis na atualidade. Os documentos para a Educação Infantil já apontavam em 1998 para uma visão mais avançada nesse aspecto.

Visões mais atualizadas sobre a instituição familiar propõem que se rejeite a ideia de que exista um único modelo. Enfoques teóricos mais recentes procuram entender a família como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e disputa. (BRASIL, 1998, v1, p. 75)

As crianças emergem do seio de suas famílias e nelas encontram a primeira instituição social responsável pela efetivação dos seus direitos básicos cabendo, portanto às instituições educativas “estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil” (BRASIL, 1998, v1, p. 76). Esta visão está presente também nas Diretrizes Curriculares Nacionais quando destaca que

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos (BRASIL, 2013, p.92)

Atrelado a esta relação família e escola, identificamos ao longo desta pesquisa que as instituições de Educação Infantil também são marcadas por uma pluralidade cultural e diversidade de etnias, crenças, costumes, valores entre outros aspectos que são característicos da população brasileira. Cabendo, portanto, a instituição “Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro” (BRASIL, 1998, v1, p. 77).

Esta visão permanece nas diretrizes atualizadas em 2013 onde apontam que “o importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos” (BRASIL, 2013, p.92). Dessa forma, as diretrizes propõem que o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender as culturas familiares para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.

Um dos conceitos trabalhados por Lopes e Macedo (2011a) diz respeito a cultura e ao repertório de significados que constrói um conjunto de sentidos socialmente criados e que propicia a identificação dos sujeitos entre si. É a partir dele que os conteúdos são trabalhados pelo currículo e que acontecem as interações no ambiente escolar. As contestações que

surtem a partir desses conflitos demonstram que “mesmo que se aceite que, de alguma forma, existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos, nem todos são sempre considerados válidos como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítimo” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.185) propiciando assim, uma longa disputa que envolve exclusões e rejeições.

Ainda no volume 1 do RCNEI tomamos como exemplo a seleção de conteúdos básicos, que são organizadas previamente e tomam lugar de destaque no processo de desenvolvimento e socialização. Este documento reafirma que “É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos” (BRASIL, 1998, v.1, p.48), ou seja, a aprendizagem depende de situações educativas pautadas em “saberes socialmente construídos que são aprendidos por meio de contato direto ou indireto com atividades diversas” (BRASIL, 1998, v.1, p.47) onde o planejamento dessas situações envolve a seleção de conteúdos específicos a essas aprendizagens” (BRASIL, 1998, v.1, p.49). Esta visão aposta em um trabalho intencional e previamente selecionado, como descrito abaixo:

Nessa perspectiva, este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente (BRASIL, 1998, v.1, p.49).

Estes conteúdos são organizados pelo RCNEI em categorias que são explicadas ainda no volume 1 de forma a subsidiar a reflexão e o planejamento visando “destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar estas categorias de conteúdos” (BRASIL, 1998, v.1, p.49). Estas categorias, por sua vez, se dividem em conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao “saber fazer” e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas.

Se é a partir dos significados produzidos culturalmente que os conteúdos são selecionados e trabalhados (LOPES; MACEDO, 2011a), como vimos anteriormente, nem todos eles são legitimados no momento da seleção e organização dos currículos. Estas categorias identificadas no RCNEI que dividem os conteúdos em procedimentais e atitudinais,

também dividem o aprendizado infantil de um lado em “saber fazer” e de outro em “valores, normas e atitudes” (p.51).

Conceber valores, normas e atitudes como conteúdos implica torná-los explícitos e compreendê-los como passíveis de ser aprendidos e planejados (...) A aprendizagem de conteúdos deste tipo implica uma prática coerente, onde os valores, as atitudes e as normas que se pretende trabalhar estejam presentes desde as relações entre as pessoas até a seleção dos conteúdos, passando pela própria forma da organização das instituições (BRASIL, 1998, v.1, p.51).

Se cada uma destas duas categorias de conteúdos permeiam as relações entre as pessoas e a própria forma de organização da instituição, então inicialmente consideramos que são permeadas por lutas e disputas de significações.

Porém, segundo a proposta apresentada neste documento, “cabe ao professor, com vistas a desenvolver determinada capacidade, priorizar determinados conteúdos” (BRASIL, 1998, v.1, p.53) a partir do que já está selecionado nos eixos temáticos e que deve ser utilizado como instrumento e utilizados de forma integrada e relacionados entre si. Ou seja, o documento aponta a necessidade de interação com as famílias e um discurso que reporta a questões curriculares no que diz respeito as experiências significativas das crianças e uma relação pedagógica de retomada da cultura familiar. Contudo, em nenhum momento abre espaço de diálogo para as famílias na seleção destes conteúdos prioritários.

Segundo Lopes e Macedo (2011a), não podemos desconsiderar a existência de “uma disputa onde a distinção entre territórios válidos e não válidos é tão forte” (p.185). Obviamente, estas disputas complicam a definição acerca do que ensinar e de como representar diferentes culturas no currículo escolar. Em um quadro onde “a cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação” (p. 186), os sentidos passam a ser produzidos pelos sujeitos e operam em fluxos, opondo-se aos estancamentos artificiais do que seria um conceito em constante movimento. Esta desconstrução faz parte de uma discussão pós-estrutural que “temos entendido como a mais produtiva no sentido de pensar o currículo, na incerteza do mundo contemporâneo, como prática de atribuição de sentidos ou como enunciação” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.186).

Porém, também observamos que no PNEI, a primeira recomendação descrita pelo documento é de que “a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais” (BRASIL, 2006, p. 27), ou seja, encontramos nesta proposta curricular uma visão mais participativa também no que considera a interação efetiva

das famílias neste processo no campo das experiências significativas que dão sentido aos conteúdos previamente selecionados como prioritário para o aprendizado das crianças.

Um outro discurso presente no RCNEI destaca para a presença das famílias nas instituições de Educação Infantil, não apenas se limitando aos dias de comemorações, apresentações ou datas festivas para gerar um bom relacionamento.

Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em um material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com suas famílias (BRASIL, 1998, v.1, p.77)

Isto pode ser entendido positivamente, pois, estabelecer canais de comunicação para incluir as famílias no projeto institucional deve se tornar uma rotina, tanto de maneira informal, quanto por meio de reuniões, ou mesmo contatos formais e individuais, que devem fazer parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil. Porém, concordamos com o PNEI quando aponta também em suas recomendações que não apenas essas ações são suficientes, mas “os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas” (BRASIL, 2006, p.27).

Esta proposta está em consonância também com as Diretrizes Curriculares Nacionais onde “um dos pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2013, p. 92). Onde o trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras e usuárias de direitos do serviço prestado.

Consta também no RCNEI (BRASIL, v.1, 1998) que aos pais deve ser disponibilizado o acesso à:

Figura retirada do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

- filosofia e concepção de trabalho da instituição;
- informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências;
- informações relativas à estrutura e funcionamento da creche ou da pré-escola;
- condutas em caso de emergência e problemas de saúde;
- informações quanto a participação das crianças e famílias em eventos especiais.

Fonte: BRASIL,1998, v.1, p.79

Para o RCNEI, os períodos de adaptação devem ser tratados como momentos de acolhimentos dos pais e de outros membros familiares. Reconhecendo nos pais as pessoas que mais conhecem as crianças é um facilitador para o relacionamento Escola/Família e também contribui para que as crianças se sintam menos inseguras. “Antes de tudo, é preciso estabelecer uma relação de confiança com as famílias, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando ao bem-estar da criança. (BRASIL, 1998, v1, p. 80).

Encontramos no documento a menção de que o conhecimento familiar pode ser inserido no trabalho educativo através de projetos e atividades pedagógicas, através de questões culturais e regionais, assim como afetivas, como por exemplo: “a história da escolha dos nomes da criança, as brincadeiras preferidas dos pais na infância, as histórias de vida etc. podem tornar-se parte integrante de projetos a serem trabalhados com as crianças” (BRASIL, 1998, v1, p. 79).

Algumas décadas depois e após diversas lutas no campo da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram determinantes para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas e se apresentaram, diferentemente do RCNEI, com um

caráter mandatório e orientam a formulação de políticas (...) o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2013, p.83).

Neste documento mais atualizado que selecionamos – as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica, observamos que

embora os princípios colocados anteriormente não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes” (BRASIL, 2013, p. 82).

O parágrafo abaixo exemplifica algumas mudanças que ocorreram nesta década e que reforçaram a exigência de novos marcos normativos para a Educação Infantil em 2009 (PARECER CNE/CEB N° 20/2009)

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil. (BRASIL, 2013, p. 82).

Esta emenda constitucional nº59, foi aprovada em 11 de novembro de 2009 pelo Congresso Nacional e modificou alguns trechos da Constituição Federal de 1988, referentes à Educação. Destacamos aqui a mudança que diz respeito a ampliação da matrícula obrigatória na Educação Básica, que agora vai dos 4 aos 17 anos, tendo como principal dever do Estado garantir o ensino gratuito nessas etapas e também para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada.

Anteriormente, a redação da Constituição apenas garantia Ensino Fundamental obrigatório e gratuito e progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Esta alteração potencializou o surgimento de discussões acerca da importância da Educação Infantil no processo de formação dos alunos.

O texto da lei acrescenta no § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. Também dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

A importância do Plano Nacional de Educação (PNE) também aparece no Artigo 3º, que afirma que a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das

necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do PNE.

Anteriormente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº99 e parecer CNE/CEB nº 22/98) “foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p.82). Porém, a partir destas novas demandas, a atualização das DCNEI se tornou “essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (BRASIL, 2013, p.83).

A proposta é que “essas diretrizes possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna” (BRASIL, 2013, p. 5). Discussões também que priorizem a orientação do trabalho junto às crianças de até três anos em creches além das práticas que articulem, mas não antecipem processos do ensino fundamental às crianças de quatro e cinco anos.

Tanto no Referencial Curricular Nacional (1998) como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) a visão de criança enquanto sujeito histórico e de direitos não é alterada, em ambos, as crianças se caracterizam ainda mais fortemente como sujeito do seu processo de educação. Os adultos que a rodeiam são entendidos como mediadores e parceiros mais experientes.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p.86)

Da mesma maneira, quanto a necessidade de parceria com as famílias, as Diretrizes de 2013 permanecem, assim como no RCNEI, apontando como é fundamental esta interação na Educação Infantil, pois, através deste grupo social “as crianças constroem as suas primeiras formas de significar o mundo” (BRASIL,2013, p. 92). Esta relação necessita ser preservada e desenvolvida ao longo desta etapa educacional “exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem” (BRASIL,2013, p. 92).

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (BRASIL, 2013, p.92)

Outro ponto abordado e pouco explorado pelo RCNEI (1998), e considerado fundamental para o trabalho com as famílias é a participação dos pais na gestão da proposta pedagógica dos filhos e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. “A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2013, p. 92). Nesse processo, haverá mais produtividade se os pais forem ouvidos quanto as suas expectativas em relação ao atendimento na Educação Infantil “tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas” (BRASIL, 2013, p. 92).

No momento que buscamos compreender os sentidos que envolvem as diferentes significações presentes nas relações entre a família, a escola e os alunos, durante a etapa da Educação Infantil, decidimos partir da análise de textos políticos que estivessem diretamente vinculados a este segmento educacional.

Apontamos ao longo desta pesquisa, inicialmente através de levantamentos ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o Observatório Sociológico Família Escola, que, apesar de um forte discurso que envolve a participação ativa da família nas escolas, este tema ainda é pouco presente em estudos acadêmicos no campo de Currículo e ainda mais escasso quando tratamos de Políticas de Currículo. Com esta questão identificada, selecionamos alguns textos políticos, analisados anteriormente, que demonstraram reafirmar a importância do papel familiar durante o processo educacional de crianças pequenas que nos conduziram a novos questionamentos sobre como esses discursos se apresentam nos diferentes contextos de influência.

Essas relações perpassam por um conjunto de experiências que articulam os movimentos de formação identitária, que foi discutido com destaque no Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), porém, foi perdendo espaço em outros textos políticos mais atuais como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), documento nacional mais atual que selecionamos para este estudo.

Com o objetivo de contribuir com as políticas educacionais e políticas curriculares para Educação Infantil, buscamos destacar nesta pesquisa uma necessidade de se avançar nas discussões em torno da própria produção de políticas para além dos limites fixados, oportunizando articulações mais fluidas que consideram as enormes variações que podem existir nos diferentes contextos educacionais. Concordamos com Ball e Mainardes (2011) que “na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos” (, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de cada seção apresentada nesta dissertação, buscamos compreender alguns dos discursos que envolvem a relação entre famílias, alunos e escolas nos contextos de influência e definição de textos existentes para a Educação Infantil brasileira.

Consideramos potentes as contribuições teóricas da abordagem do ciclo contínuo de políticas, de Stephen Ball (1994, 2004, 2011), em diálogo com autores brasileiros do campo das políticas de currículo (DIAS, 2009, 2013; FRANGELLA, 2010; LOPES, 2004, 2011; MACEDO, 2006, 2014). Escolhemos trabalhar com esta perspectiva teórica, em análise de políticas educacionais, visto que, “poucos autores têm discutido ou buscado delinear referências analíticas mais específicas para a pesquisa de políticas públicas, sociais e educacionais” (MAINARDES, 2006, p.48).

Com o objetivo de tentar abordar os diferentes contextos e sua abordagem relacional, optamos por esta teoria para interpretar os diferentes textos políticos para a Educação Infantil e alguns dos discursos circulantes, em interlocução com as demandas familiares, sociais e culturais. O ciclo contínuo de políticas, desta forma, contribui na análise do material empírico auxiliando no modo de ler e interpretar cada documento selecionado para nossas análises.

Sobre a temática família e educação, não encontramos dificuldade para encontrar estudos e pesquisas que abordassem este assunto. Em acesso ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no dia 01/04/2016, encontramos 656 registros (entre teses e dissertações) que relacionavam família e escola, além de mais 1.091 que abordavam o tema família e educação, onde pudemos observar sua relevância nos estudos contemporâneos, além das lacunas e ausências reveladas neste levantamento inicial. Como espaço para um novo levantamento, escolhemos o Observatório Sociológico Família e Escola (OSFE) para realizarmos uma segunda seleção de textos que tratassem da temática escolhida. Optamos pelo OSFE por ser um observatório nacional, que reúne várias áreas do conhecimento e sendo um espaço reconhecido pela CAPES e com o apoio das universidades públicas de diferentes estados brasileiros. Nestas buscas, nas quais optamos por um recorte temporal de cinco anos, encontramos apenas uma dissertação que tratava sobre o tema família-escola na etapa de Educação Infantil, sendo que dentre estas, nenhuma que relacionasse as palavras-chave: família-escola-currículo.

Escola e família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas. As contribuições destes contextos para a promoção do

desenvolvimento humano, vem sendo estudadas por outras áreas do conhecimento com predominância da sociologia e da psicologia. Questões sobre configurações, vínculos familiares e a importância da rede social de apoio para o desenvolvimento da família são discutidas na escola, mas como pudemos observar em nosso primeiro levantamento, ainda muito escassas no campo de Currículo.

Esta foi a principal descoberta e por consequência o que delimitou os limites desta pesquisa. Logo, começamos novos questionamentos sobre quais discursos têm orientado as produções de textos políticos atualmente, especialmente para este seguimento, se os levantamentos demonstraram que as produções sobre o tema ainda são tão escassas na academia. Buscamos, ao expor os nossos limites, avançar em modestos e significativos passos que se confrontam com as dificuldades encontradas na própria academia e contribuir para que estes silenciamentos sejam superados.

Amparados em Frangella (2010) entendemos quão significativo é perceber o papel das universidades e centros de pesquisa como participantes das discussões pela Educação Infantil, que “mesmo diante desse posicionamento, a luta não cessa porque há disputas acerca da manutenção/reformulação/superação dos sentidos que foram assumidos como legítimos” (p.2).

Ao longo desta escrita, estes novos questionamentos e múltiplas formas de significação, confirmaram as questões inicialmente apresentadas ainda na introdução deste estudo, onde embora estejam muito presentes no campo científico a temática família-escola, ainda está marcada por lacunas e carência que precisam ser problematizados.

Inicialmente fizemos um mapeamento e aprofundamento do processo histórico de disputas para o surgimento e maturação do que entendemos hoje por Educação Infantil no Brasil. Posteriormente este panorama em diálogo com os autores e os textos políticos selecionados, orientaram a análise sobre as políticas curriculares para a primeira infância. Em meio a tais disputas ocorridas durante este processo histórico, cabe destacar que não objetivamos aqui verificar qual discurso construído poderia ser considerado como “único” ou “ideal”, mas refletir sobre as lutas que permeiam as significações nas políticas curriculares brasileiras.

Amparados em Silva (2014) e Machado e Monteiro (2016), elaboramos este levantamento histórico inicial para compreender a trajetória do processo de implementação e regulamentação da Educação Infantil. Desto destas pesquisas, a análise do RCNEI fomentou o questionamento do que vem a ser uma educação de qualidade nesta arena de disputas e os

sentidos atribuídos à relação família e escola nos documentos curriculares para a Educação Infantil.

Encontramos no RCNEI um documento que expressa este processo conflitante de significação e orientação de práticas pedagógicas para a Educação Infantil e consideramos sua relevância no avanço de busca desta qualidade no atendimento a crianças pequenas que representaram uma nova proposta frente ao assistencialismo da época. Porém, identificamos questões relevantes na forma como foi elaborado o documento e os conceitos reforçados no seu texto, que se distanciavam da realidade brasileira e reforçavam um ideal de escola padrão, homogênea e inatingível. Embora os seus objetivos apontem para uma proposta de educação sócio-interacionista e pautada nas experiências e vivências concretas, esta visão se confunde com uma proposta conteudista e pouco considera as realidades cotidianas e limitações das instituições brasileiras.

Nesta perspectiva, “Ball procura destacar que não se lê qualquer coisa em qualquer texto. Certos discursos nos fazem pensar, agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças e possibilidades de recriar” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.248). Desta forma, esta pesquisa buscou contribuir para novas oportunidades de pensar e agir esta relação família e escola ampliando as discussões acerca da maneira como aparecem nos documentos (BRASIL, 1998, 2006 e 2013), além de como a construção do processo identitário infantil está relacionada a esta parceria e como vem sendo discutida atualmente.

A relação entre a escola e a família assumiu um papel relevante nesta pesquisa, onde encontramos uma das limitações acima citadas. Segundo Dessen e Polonia (2007) as interações e transformações que acontecem na sociedade são também resultado de um processo de influências familiares que abrangerão gerações futuras e se fazem presente nos diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, e exercem relevante influência na construção da autoestima, autoconceito e vínculos afetivos. Casanova e Ferreira (2016) também contribuíram com esta análise quando analisam a produção do conhecimento acerca da relação escola e família a partir dos trabalhos comunicados nas reuniões anuais da ANPED entre o período de 2000 e 2013.

Estes autores, além de outros como: Nogueira (2006) e Almeida e colaboradores (2017) dialogaram conosco sobre a importância da relação família e escola para a Educação Infantil, provocando reflexões sobre a pequena expressão desse debate no campo do currículo.

Foi através do documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006)* que buscamos perceber, contudo, como as famílias estão posicionadas frente as políticas de currículo. No PNEI está explícita uma

proposta composta por estratégias de construção coletiva de políticas públicas para educação, seja na escola ou em complementação com a ação da família, produzindo um enriquecimento do processo educativo.

Através desta análise ao PNEI, observamos que a todo o momento é citada a necessidade de complementação de deveres entre Estado e família na garantia dos direitos infantis. Entendemos que a forma como esta relação se faz presente nas políticas curriculares, também indicam algumas das dificuldades vivenciadas no contexto da prática. Como observamos algumas vezes também no RCNEI (1998) e nas Diretrizes (2013), uma certa responsabilização dos pais frente ao sucesso da vida escolar dos filhos e um modelo a ser seguido de participação das famílias nas escolas, do que seria o esperado como orientação dos documentos para os responsáveis atuarem na escola. Dessa forma, nem sempre o que se espera das famílias na escola atenderia ao que está orientado nos textos políticos, ou seja, partimos do pressuposto que todo documento é ressignificado, recontextualizado e reinterpretado.

As negociações da constituição de um texto resultam de um processo de bricolagem (DIAS, 2009) que envolvem o controle de sentidos e interpretações através de mecanismos discursivos, buscando conduzir as interpretações, porém sem sucesso total, pois acreditamos que por estar em constante circulação este controle é parcial. Estes, por sua vez, são produtos de hibridizações (LOPES; MACEDO, 2011b) e precisam da interação e compreensão do leitor, descartando-se qualquer pretensão de controle absoluto para que, atrelado a outros textos e considerando-se o jogo político envolvido, possam ser recontextualizados. Eles podem se apresentar contraditoriamente e não estão finalizados no momento legislativo (MAINARDES, 2006), mas são carregados de consequências que o relacionam também ao contexto da prática. Reafirmando, desta forma, uma das características do ciclo de políticas ao demonstrar que cada contexto está interligado ao outro, não de forma hierárquica, mas em redes.

Compreendemos, então, que o processo de significação sobre a relação família e escola na educação, não se dá no campo das políticas curriculares para a Educação Infantil sem que haja disputas e silenciamentos. Do mesmo modo, tampouco acreditamos que a busca por um consenso nesse campo se dê sem conflitos. Desse modo, a abordagem contribuiu para nos ajudar a superar a separação entre teoria e prática além de outros binarismos que tendenciosamente encontramos e que a todo momento precisamos desconstruir e negociar. Lançar mão desta abordagem contribuiu com um novo olhar a respeito das políticas, onde reafirmamos a ideia de um processo mais dinâmico e contínuo.

Defendemos a produção de políticas curriculares para a Educação Infantil na mesma dinâmica de ciclo, considerando os contextos de influência e definição dos textos como responsáveis pela construção dos consensos possíveis sobre as políticas, influenciando e sendo influenciados por todos os contextos simultaneamente.

Pretendemos contribuir com esta dissertação para compreender e repensar estratégias ainda pouco consideradas e que precisam ser levadas em consideração quando se trata da relação família e escola e a melhoria desta oferta da Educação Infantil para crianças pequenas. Esta é, portanto, uma das formas de entender e refletir sobre os contextos de forma interligadas, onde a produção do texto político é uma representação híbrida que ainda serão reelaborados na prática.

Nesta pesquisa, quando buscamos refletir sobre os silenciamentos que ocorrem na produção do texto, além dos percursos que legitimam discursos e produzem ausências, encontramos a escassez de produções acadêmicas sobre a família em relação com a escola e o currículo. Será que estas discussões são pouco assumidas por se tratarem de uma política relativamente recente? Ou será que as famílias ainda estão distantes desse direito nas escolas?

Dentre os diversos discursos que permeiam a relação família e escola na Educação Infantil e estão presentes nos textos políticos analisados nesta pesquisa, um dos dados que para nós se destacou durante as leituras foi a significativa diminuição de reflexões sobre os processos de formação identitária ao longo das últimas décadas.

Enquanto em 1998 o Referencial Curricular para a Educação Infantil tratava de uma concepção de Identidade que se desenvolve ao longo do volume 2 denominado Formação Pessoal e Social; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), apresentam o parecer CNE/CEB nº 20/2009 e citam de forma reduzida a concepção de identidade pessoal e coletiva, que permanece desconsiderando os constantes arranjos e fluxos identitários existentes na sociedade pós-moderna.

Esta relação de complexidade no processo de formação pessoal envolve tanto os domínios sociais como individuais e apesar de esta discussão ter aumentado consideravelmente ao longo dos últimos anos, identificamos também ser pouco explorada no campo do currículo (LOPES; MACEDO, 2011a) e estar diretamente ligada a relação família e escola na Educação Infantil. Portanto, caminhamos nesta pesquisa reconhecendo a importância de se buscar essas interfaces entre os contextos de produção de texto político, pensando os mesmos, principalmente, pelas suas relações, à medida que esses se atravessam e são recontextualizadas.

Através da análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), também observamos que a necessidade de parceria com as famílias nas Instituições de Educação Infantil era destacada como essencial, pois colaboravam para a formação psicológica, emocional, social e cognitiva dos alunos. Ou seja, este discurso permaneceu ganhando espaço significativo nos diferentes textos políticos selecionados ao longo deste recorte temporal de duas décadas, porém, conforme levantamento apresentado anteriormente, esse debate ainda é pouco expressivo no campo do currículo e das políticas de currículo.

Através destas leituras, observamos que os documentos apresentam uma concepção de pluralidade e diversidade com relação as diferentes formas de constituição familiar, que constituem uma das dificuldades que enfrentamos na atualidade quando tratamos dos discursos que envolvem o que vem a ser uma família, sendo que os documentos curriculares já diziam que “famílias” podem ter muitas formas diferentes de se constituir.

Continuamos, desta forma, desenvolvendo perguntas sobre de que forma estes discursos se fazem presentes nos textos políticos para a Educação Infantil? Que perspectivas eles apresentam? Existe uma posição mais progressista sobre a relação com a família? Se os textos políticos apontam para uma participação mais ativa e uma maior colaboração da família no currículo, como se daria essa participação?

Observamos alguns discursos presentes no texto, seja através da valorização da trajetória das crianças, assim como propostas curriculares expressas via experiências familiares, ou seja, a família presente na escola quando a criança produz currículo, revelando culturas familiares através de relações pedagógicas. Os textos apontam uam perspectiva prescritiva para a participação ativa das famílias. Reforçam a escola como um espaço que fornece orientações a serem seguidas pelas famílias, direcionando as ações esperadas dos pais e responsáveis e nos fazem refletir se existe uma escuta real e um diálogo entre as partes sobre as necessidades, expectativas e os papéis a serem desempenhados nesta relação (ALMEIDA et al., 2017).

Cabe dizer, portanto, que uma das propostas desta pesquisa é contribuir para fomentar problematizações acerca da temática escolhida, para que novas questões sejam também levantadas e novos debates tencionem a forma como os textos políticos vigentes descrevem a relação família e escola em contribuição a formação das crianças na faixa-etária da Educação Infantil.

Na condição de pesquisadores do campo do currículo, não podemos fugir a este debate, nem pretendemos buscar um esgotamento ou uma resposta única para as questões

levantadas, mas esperamos contribuir para a ampliação destas reflexões no campo do currículo e da educação.

Pretendemos, por fim, com esta dissertação, contribuir para que esses limites apresentados ao longo da pesquisa sejam superados. Apresentamos assim as nossas ideias em confronto com estas dificuldades e silenciamentos que tratam de uma etapa da educação básica onde as crianças são ainda mais dependentes e muitas vezes têm suas vozes representadas pelos interesses de suas famílias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Escola Vista de Fora: O que dizem as famílias? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, abr./jun. 2017.

ANPED, Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 7, p. 8996, jan./fev./mar./abr. 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde07/rbde07_09_espaco_aberto_anped.pdf>. Acesso em: 10 julho. 2016.

AZEVEDO, J.M.L.; AGUIAR, M.A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: INEP, 1999. p. 43- 51.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In. BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994, p. 14-27.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, p. 23-34, maio 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2006.

BRASIL. MEC, **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares / organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri**. – Brasília : UNESCO, MEC, 2009. 104p.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

CASANOVA, L.V.; FERREIRA, V. S. A produção do conhecimento sobre a relação escola e família em 13 anos de Anped. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 355-378, maio/ago. 2016.

CORRÊA, B. C. Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**, 25, 2002, 16p. Anais eletrônicos... Caxambu-MG: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.or.br>>. Acesso em: 23 maio 2016.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 2007, 17, 36, 21-32 Disponível em www.scielo.br/paideia.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003, p.16-35.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248 p., 2009.

FRANGELLA, R. de C. P. Educação infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. **Revista Teias**, v.10, n.20, 2009, p. 1-15.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. A. A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 7. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S. A. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

LIMA, I. G.; SANTOS, G. S. Resenha crítica – políticas educacionais: questões e dilemas. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 292-305, Janeiro/Abril 2012

LOPES, A. C.; Macedo, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a. Apoio: Faperj.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago No 26, 2004, p.109-118.

LOPES, A. C. Discurso nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. (Orgs.) **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES E MACEDO 2011b. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p249-283.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.32, maio/ago. 2006, p.285-372.

MACHADO, L. B. ; MONTEIRO, L. O. F., Educação infantil: o consensual nas representações sociais de pais e mães de crianças. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 337-354, maio/ago. 2016. Disponível em:<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro>> Acesso em 20 de julho 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais, **Educação & Sociedade**, campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, jul./dez.2006, p.155-170.

NUDZOR, H. P. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. **Revista Teias**. v.11, n. 22, p.209-224, maio/agosto 2010.

NUNES, M. F. R., CORSINO, P., DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica / Brasília: DF. UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

RESENDE, T. de F.; SILVA, G. F. da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014) **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteir>> Acesso em 15 de julho 2016.

SILVA, S. O. de A., A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história. **Cadernos cenpec** São Paulo v.4 n.1 p.16-35 jun. 2014 Acesso em: 30 de Julho 2016.

SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. **HISTEDBR**. Campinas, n. 19, set. 2005, p.89-100.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação, **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**, Título do texto. 2010, p. 13. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf> Acesso em: 18 de Julho de 2016.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2003, n.23, pp.5-15.