



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**FÁBIO JOSÉ PEREIRA**

**RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: VOZES DE MÃES DE UMA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO LITORAL SUL DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2025**

FÁBIO JOSÉ PEREIRA

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: VOZES DE MÃES DE UMA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO LITORAL SUL DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na Linha de Pesquisa e de Intervenção Gestão Educacional (LIPIGES) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

SÃO PAULO  
2025

Pereira, Fábio José.

Relação escola-família: vozes de mães de uma escola de educação infantil do litoral sul de São Paulo. / Fábio José Pereira. 2025.

111 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosiley Aparecida Teixeira.

1. Relação escola-família. 2. Educação infantil. 3. Peruíbe.

I. Teixeira, Rosiley Aparecida.

II. Título

CDU 372

FÁBIO JOSÉ PEREIRA

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: VOZES DE MÃES DE UMA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO LITORAL SUL DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho (UNINOVE), que é submetida ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Linha de Pesquisa e de Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Pela Banca Examinadora formada por:

São Paulo, 25 de fevereiro de 2025.

---

**Presidente:** Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira – Orientadora – (UNINOVE)

---

**1º Titular:** ProfA. Dra. Márcia Fusaro – (UNINOVE)

---

**2º Titular:** Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda – (USCS)

---

**1º Suplente:** Profa. Dra. Adriana Terçariol – (UNINOVE)

---

**2º Suplente:** Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy – (UEMS)

Aprovado em:

São Paulo

2025

Dedico esta dissertação ao meu pai Xangô, guia e protetor, cuja força, sabedoria e justiça me inspiraram ao longo de toda esta jornada. Que sua energia continue iluminando meus caminhos e fortalecendo minhas escolhas.

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui nunca teria sido possível sem vocês, minha rede de apoio.

À minha família: minha mãe Lionilda, por ter me incentivado o tempo todo e compreendido minhas ausências; minha irmã Cheile, por sempre acreditar em minha capacidade, apoiar minhas escolhas e cuidar da nossa mãe com todo carinho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosiley Teixeira, pela oportunidade, por acreditar no meu potencial e me ajudar nos momentos mais difíceis, quando pensei em desistir do curso, segurando minhas mãos e me encorajando a seguir em frente.

Ao Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, pela acolhida e pelas palavras de incentivo durante a qualificação.

À Profa. Dra. Márcia Fusaro, pela honra e privilégio de ter cursado a disciplina *Education in a Global Perspective* com ela. Carregarei para sempre as inspiradoras aulas, que me deram ânimo para continuar resistindo e seguindo em frente.

Ao meu amigo Wagner Santiago, muito obrigado pelas conversas, pelo consolo ao longo desse período e por sempre me dar forças para continuar. Sua colaboração foi fundamental para que eu pudesse equilibrar minhas responsabilidades e concluir esta dissertação.

Ao meu amigo Antônio Giovanne, por me acolher com tanto carinho e por me oferecer abrigo nos momentos em que mais precisei.

A Rubens Pereira, por ser uma presença especial em minha vida, oferecendo compreensão, paciência e apoio incondicional, mesmo nos momentos em que estive ausente.

Aos colegas do curso, que proporcionaram reflexões profundas e vivências significativas, contribuindo para minha formação pessoal e acadêmica.

E à Uninove e a toda a equipe docente, cuja sensibilidade, competência e espírito reflexivo foram fundamentais para minha trajetória pessoal e desenvolvimento profissional.

Na educação, não há espaço para a dicotomia; família e escola devem caminhar juntos em um diálogo constante.

Paulo Freire

## RESUMO

PEREIRA, Fábio José. **Relação escola-família**: vozes de mães de uma escola de educação infantil do litoral sul de São Paulo. 2025. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

O objeto de estudo desta pesquisa é a relação entre escola e família. Busca responder a seguinte pergunta: Como ocorrem as relações escola-família no âmbito da educação infantil em uma escola no litoral paulista? Para a condução deste estudo foi escolhida a abordagem qualitativa de investigação, com o objetivo geral de entender as relações existentes entre escola e família, a partir das percepções das mães. Como objetivo específico, foi proposto empreender um levantamento bibliográfico sobre a relação escola-família na educação infantil, com a análise das concepções das mães sobre como se dá essa relação escola-família. Os sujeitos de pesquisa foram seis mães que se dispuseram a participar e relatar suas percepções sobre a interação entre escola e família. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a análise documental e a aplicação de um questionário que buscou compreender o significado atribuído a essa relação. O referencial teórico que sustentou o estudo foi baseado em importantes autores como Moysés Kuhlmann Junior, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Heloísa Szymanzki, Paulo Freire, Christian Laval, Stephen John Ball, Richard Maguire, Annette Braun, Luciana Maria Caetano e Solange Franci Raimundo Yaegashi. A análise documental gerou um repertório valioso para aprofundamento das reflexões sobre a relação família-escola, destacando a importância do diálogo, da participação e dos comportamentos coletivos como pilares fundamentais para que a integração se mantenha sólida e para que os encontros escolares sejam mais enriquecedores. Os dados coletados foram analisados com base em quatro categorias principais: a relação entre escola e família; o diálogo entre família, professor e escola; a participação das famílias na vida escolar; e a influência do modelo neoliberal nas práticas educacionais contemporâneas. Os resultados evidenciaram a relevância da escola como espaço de diálogo para promover mudanças sociais e a necessidade de reconhecer a relação família-escola como um elemento essencial para a conscientização, a construção de diálogos e a prática colaborativa. Com base nos resultados obtidos, foi elaborada uma proposta formativa estruturada em etapas, visando sensibilizar os educadores sobre as complexidades vividas pelas famílias e fomentar ações que contribuam para o fortalecimento dos vínculos entre escola e família, promovendo uma relação mais inclusiva, participativa e cooperativa.

**Palavras-chave:** relação escola-família; educação infantil; Peruíbe.



## ABSTRACT

PEREIRA, Fábio José. **School-family relationship**: voices of mothers from a preschool on the South coast of São Paulo. 2025. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

The object of study of this research is the relationship between school and family. It seeks to answer the following question: How do school-family relations occur in the context of early childhood education in a school on the coast of São Paulo? To conduct this study, a qualitative research approach was chosen, with the general objective of understanding the existing relationships between school and family from the perceptions of mothers. As a specific objective, it was to undertake a bibliographic survey on the school-family relationship in early childhood education, analysis of the mothers' conceptions about how this school-family relationship occurs. The research subjects were six mothers who were willing to participate and report their perceptions about the interaction between school and family. The instruments used for data collection were document analysis and the application of a questionnaire that sought to understand the meaning attributed to this relationship. The instruments used for data collection were document analysis and the application of a questionnaire that sought to understand the meaning attributed to this relationship. The theoretical framework that supported the study was based on important authors such as Moysés Kuhlmann Junior, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Heloísa Szymanski, Paulo Freire, Christian Laval, Stephen John Ball, Richard Maguire, Annette Braun, Luciana Maria Caetano and Solange Franci Raimundo Yaegashi. The documentary analysis generated a valuable repertoire for deepening reflections on the family-school relationship, highlighting the importance of dialogue, participation and collective behaviors as fundamental pillars for integration to remain solid and for school meetings to be more enriching. The data collected were analyzed based on four main categories: the relationship between school and family; the dialogue between family, teacher and school; the participation of families in school life; and the influence of the neoliberal model on contemporary educational practices. The results showed the relevance of the school as a space for dialogue to promote social changes and the need to recognize the family-school relationship as an essential element for awareness, the construction of dialogues and collaborative practice. Based on the results obtained, a training proposal was elaborated structured in stages, aiming to sensitize educators about the complexities experienced by families and foster actions that contribute to the strengthening of the bonds between school and family, promoting a more inclusive, participatory and cooperative relationship.

**Keywords:** school-family relationship; early childhood education; Peruíbe.

## RESUMEN

PEREIRA, Fábio José. **Relación escuela-familia**: voces de madres de una escuela de educación infantil do litoral sul de São Paulo. 2025. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

El objeto de estudio en esta investigación es la relación entre escuela y familia. Busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se producen las relaciones escuela-familia en el contexto de la educación inicial en una escuela en el litoral de São Paulo? Para llevar a cabo este estudio se optó por un enfoque de investigación cualitativa, con el objetivo general de comprender las relaciones existentes entre la escuela y la familia a partir de las percepciones de las madres. Como objetivo específico, se realizó una encuesta bibliográfica sobre la relación escuela-familia en la educación infantil, análisis de las concepciones de las madres sobre cómo se da esta relación escuela-familia. Los sujetos de la investigación fueron seis madres que estuvieron dispuestas a participar y relatar sus percepciones sobre la interacción entre la escuela y la familia. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el análisis documental y la aplicación de un cuestionario que buscó comprender el significado atribuido a esta relación. El marco teórico que sustentó el estudio se basó en importantes autores como Moysés Kuhlmann Junior, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Heloísa Szymanski, Paulo Freire, Christian Laval, Stephen John Ball, Richard Maguire, Annette Braun, Luciana Maria Caetano y Solange Franci Raimundo Yaegashi. El análisis documental generó un valioso repertorio para profundizar las reflexiones sobre la relación familia-escuela, destacando la importancia del diálogo, la participación y los comportamientos colectivos como pilares fundamentales para que la integración se mantenga sólida y los encuentros escolares sean más enriquecedores. Los datos recogidos se analizaron a partir de cuatro categorías principales: la relación entre la escuela y la familia; el diálogo entre la familia, el maestro y la escuela; la participación de las familias en la vida escolar; y la influencia del modelo neoliberal en las prácticas educativas contemporáneas. Los resultados mostraron la relevancia de la escuela como espacio de diálogo para promover cambios sociales y la necesidad de reconocer la relación familia-escuela como un elemento esencial para la sensibilización, la construcción de diálogos y la práctica colaborativa. A partir de los resultados obtenidos, se elaboró una propuesta formativa estructurada en etapas, con el objetivo de sensibilizar a los educadores sobre las complejidades que viven las familias y fomentar acciones que contribuyan al fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y la familia, promoviendo una relación más inclusiva, participativa y cooperativa.

**Palabras clave:** relación escuela-familia; educación parvularia; Perúíbe.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de aula 1 – Infantil II A .....	101
Figura 2 – Sala de aula 2 – Infantil III e IV A .....	101
Figura 3 – Área do parque (frente da escola).....	101
Figura 4 – Parque no fundo da escola .....	102
Figura 5 – Sala arrumada (hora do descanso).....	102
Figura 6 – Brinquedoteca .....	102
Figura 7 – Biblioteca.....	103
Figura 8 – Secretaria da escola e sala de direção .....	103
Figura 9 – Sala da coordenação pedagógica .....	103
Figura 10 – Cozinha experimental.....	104
Figura 11 – Refeitório.....	104
Figura 12 – Cozinha da escola.....	104
Figura 13 – Frentes das unidades escolares – lado esquerdo EMEI pesquisada e lado direito EMEI Vilza Alves Sodré.....	105
Figura 14 – Fundos integrados das unidades escolares.....	105
Figura 15 – Pátio coberto da EMEI investigada .....	105
Figura 16 – Rotina diária das duas escolas: período da manhã.....	106
Figura 17 – Rotina diária das duas escolas: período da tarde .....	106
Figura 18 – Rotina diária das duas escolas com relação aos espaços (1).....	107
Figura 19 – Rotina diária das duas escolas com relação aos espaços (2).....	107
Figura 20 – Rotina diária das duas escolas com relação aos espaços (3).....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações selecionadas que dialogam com a pesquisa .....	24
Quadro 2 – Período da aula das crianças com os professores .....	64
Quadro 3 – Período das ADIJs com as crianças .....	64
Quadro 4 – Caracterização da equipe escolar (1) .....	65
Quadro 5 – Caracterização da equipe escolar (2) .....	67
Quadro 6 – Caracterização das professoras .....	67
Quadro 7 – Caracterização das mães .....	72

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de pesquisas segundo a natureza .....	23
Tabela 2 – Número de pesquisas com busca das palavras-chaves.....	23
Tabela 3 – Quantidade de crianças por turma/ano 2024 .....	65
Tabela 4 – Infraestrutura da escola investigada.....	69

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADIJ	Agente de Desenvolvimento Infantil e Juvenil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDP	Centro de Detenção Provisória
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
ISP	Instituto Sylvio Passarelli
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
SAP-SP	Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO – QUEM SOU EU?</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>22</b>
<b>1 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA: PASSADO E PRESENTE</b>	<b>31</b>
1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	31
1.1.1 Raízes históricas da infância no Brasil	32
1.1.2 Educação Infantil: avanços, conquistas e desafios	34
1.1.3 Do domínio privado para o domínio público	35
1.2 BREVE HISTÓRICO DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NO BRASIL	41
1.2.1 As transformações com o surgimento da Nova República	43
1.3 A TRANSFORMAÇÃO DA FAMÍLIA AO LONGO DA HISTÓRIA	45
1.3.1 Aspectos sobre o conceito familiar	46
1.4 CONCEITOS SOBRE O SURGIMENTO DA ESCOLA	49
1.4.1 A função social da escola: entre desafios e transformações na sociedade contemporânea	51
<b>2 HISTÓRIA DO MUNICÍPIO, ASPECTOS GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERUÍBE E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INVESTIGADA</b>	<b>56</b>
2.1 HISTÓRIA DA CIDADE	56
2.2 ASPECTOS GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	57
2.2.1 O que diz este documento	57
2.2.2 Dados educacionais sobre as escolas de Peruíbe	60
2.2.3 A escola estudada	61
2.2.4 Os desafios diários	62
2.2.5 Os horários	64
2.2.6 Equipe docente e sua caracterização	67
2.2.7 Infraestrutura da escola	68
<b>3 CONHECENDO E ANALISANDO A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA</b>	<b>70</b>
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
3.2 SUJEITOS ENVOLVIDOS	71
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
3.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	73
3.5 PROPOSTA FORMATIVA	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>95</b>

<b>APÊNDICE B - Questionário com as mães.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE C - Respostas das mães.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE D - Fotos dos espaços das escolas .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE E - Perguntas para os alunos da EJA .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE F - Respostas dos alunos da EJA .....</b>	<b>110</b>



## APRESENTAÇÃO – QUEM SOU EU?

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses. (Rubem Alves).

Minha história de vida sempre foi marcada por uma sucessão de mudanças, repleta de momentos de felicidade, dor e tristeza. Contudo, jamais perdi de vista a essência da vida, que é a busca pela felicidade. E assim, tudo se inicia...

No dia 8 de julho de 1982, por volta das 19 horas, nasci na Santa Casa de Misericórdia, situada em Paulo de Faria, um município na região noroeste do estado de São Paulo. Sou filho de agricultores. Minha mãe, Lionilda Aparecida de Oliveira Pereira, a quem devo tudo, sempre me incentivou a estudar e dizer sempre a verdade. Ela cursou até a antiga 2ª série do Primeiro Grau, equivalente ao atual 3º ano do Ensino Fundamental I. Meu pai, Joselito Pereira de Jesus (*in memoriam*), era analfabeto, mas possuía uma inteligência excepcional para o cultivo urbano.

No início de 1982, meus pais, que moravam na roça, decidiram mudar-se para a cidade, após a demissão de meu pai da função de agricultor da fazenda. Compraram uma modesta casa de tijolos de barro, com chão vermelho, janelas e portas de madeira e telhas, conhecida como "canao", por ser mais largo em uma ponta e mais estreito em outra. A partir desse momento, a minha vida se tornará uma montanha-russa, pois meu pai teve sérios problemas de saúde, razão pela qual não conseguiu continuar trabalhando e, em razão disso, minha mãe teve que se tornar a provedora da casa. Com pouca escolaridade, ela decidiu ganhar a vida lavando e passando roupas para outras famílias.

Minha infância foi caracterizada por desafios significativos, incluindo instabilidade familiar e extrema pobreza, cujos efeitos ainda ressoam em minha vida, tanto na infância quanto na idade adulta, pois essas questões me encaminharam para o abandono escolar. Mas, graças à escola pública – ela realmente salva vidas –, pude superar meus sentimentos e, com a assistência dedicada dos meus professores, consegui concluir minha educação básica. Estudei o Ensino Básico em escolas públicas estaduais no município de Paulo de Faria (SP). Sob a constante pressão de minha mãe por boas notas e estabilidade no emprego, iniciei minha jornada acadêmica na EEPSPG Professor Nelson Alves Tremura, onde concluí a antiga 4ª série do Primeiro Grau. Devido à busca incessante de minha mãe por qualidade educacional, fui transferido, a pedido dela, para a EEPG Vicente Luiz da Costa, um

colégio tradicional do município. A partir desse momento, enfrentei uma série de desafios, dores e tristezas profundas, que deixaram marcas difíceis de apagar. Nessa instituição, fui confrontado com diversos obstáculos que afetaram meu desempenho acadêmico, bem-estar emocional e desenvolvimento pessoal. Tais desafios incluíam preconceitos decorrentes da desigualdade socioeconômica, violência física e verbal, discriminação racial e sexual, entre outras. Minha mãe, frequentemente, era chamada à escola, devido ao meu mau comportamento, mas eu nunca revelava os motivos verdadeiros. Enfrentei essa situação em silêncio, sem compartilhá-la com ela, que já enfrentava problemas demais, relacionados ao meu pai.

Com o início do processo de municipalização das escolas em 1996, por meio do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, em 1998, a escola onde eu estudava foi municipalizada, resultando na transferência de todos os alunos para minha primeira escola. Esse momento foi marcado por uma sensação de emoção, pois era o meu sonho retornar para a escola “Tremura”, uma sensação de pertencimento escolar.

Por ter nascido e crescido no interior, sempre desfrutei de certa liberdade. Passava horas brincando na rua, jogando bola no campo e na quadra da escola, onde a sensação de segurança era uma delícia naquele tempo. A taxa de violência era mínima, em um lugar com menos de 9 mil habitantes. Minha mãe sustentava a casa dedicando-se integralmente a lavar e passar roupas o dia todo. Uma imagem que sempre me vem à mente é a das conversas que tínhamos enquanto ela passava roupa e eu fazia a lição de casa. Sob a mesa de madeira havia um cobertor, com o ferro de passar roupa e o borrifador para umedecer as roupas. Compartilhávamos momentos preciosos, enquanto ela passava as roupas.

Quando entrei no Ensino Médio, no ano de 1997, tinha o desejo de estudar no período noturno, mas minha mãe não concordava, argumentando que a qualidade do ensino era inferior. Determinado, encontrei uma solução alternativa: com minhas habilidades manuais, comecei a fazer trabalhos escolares, decoração de festas, cartazes escolares, resumos de livros, tudo para levantar um dinheiro. Ao passar para o 2º colegial (hoje 2ª série do Ensino Médio), minha mãe matriculou-me no curso técnico em contabilidade na Escola Municipal José Silveira (EMJS). Assim, durante o período vespertino, frequentava as aulas do ensino médio, e no noturno, as aulas do curso técnico, mantendo essa rotina até o ano de 1999, quando finalmente concluí meus estudos na educação básica.

Impulsionado pelo desejo de cursar uma graduação, comecei o curso de licenciatura em matemática, porém, após concluir o primeiro semestre, precisei interrompê-lo devido à falta de recursos financeiros. Permaneci mais alguns anos no município, envolvido nas mesmas atividades mencionadas anteriormente. Entretanto, em fevereiro de 2002, com 19 anos, tomei uma decisão ousada: deixei minha casa e me mudei para São José do Rio Preto (SP), uma cidade situada aproximadamente a 100 km de minha cidade natal, em busca de emprego para custear minhas despesas pessoais. Mesmo assim, nunca desisti do meu objetivo de continuar meus estudos.

No dia da minha mudança, recordo-me vividamente do momento em que entrei no carro do Sr. Sérgio; enquanto isso, as lágrimas escorriam pelo rosto da minha mãe. Instalei-me em uma república com mais três amigos e, após seis meses de intensa busca e movimentação pela cidade, consegui um emprego como vendedor de calçados. No início de 2003, decidi prestar vestibular para o curso de História na Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco, de Monte Aprazível (SP), impulsionado pelo desejo de ingressar no Ensino Superior. Apesar das adversidades enfrentadas durante o curso, que me levaram a retornar à minha cidade natal e viajar, diariamente, 145 km, em um ônibus estudantil fornecido pela prefeitura municipal, chegando em casa por volta da 1 hora da manhã e precisando estar pronto para trabalhar às 6 horas do dia seguinte, nunca desisti do meu sonho de me tornar o segundo membro da família a obter um diploma de ensino superior. A primeira foi minha irmã Cheile, uma pessoa doce, que concluiu Estudos Sociais, e por quem guardo um amor eterno, apesar de não expressar isso com frequência.

Foram três anos de jornadas exaustivas, enfrentando estradas, ônibus quebrados e noites mal dormidas. Contudo, graças a dois programas de políticas públicas – um em 2004 e 2005 (que oferecia 50% de bolsa pelo Prouni) e outro em 2006 (com 100% de bolsa pelo Programa Escola da Família) – meu sonho foi realizado. Não há dúvida de que as políticas públicas têm um impacto significativo em nosso país e na vida de nosso povo. Hoje, estou aqui, cursando meu mestrado, com uma bolsa integral. É importante destacar que, no ano de 2003, eu residia em São José do Rio Preto, o que significava que a faculdade ficava apenas a 45 km de distância da minha casa.

No último ano da faculdade, em 2006, tomei a decisão de pedir demissão do meu emprego e buscar oportunidades na área da docência. Comecei a lecionar na mesma escola onde havia concluído o Ensino Médio, o que me proporcionou o

privilégio de compartilhar a sala dos professores com meus eternos e admirados mestres. Essa experiência foi única e enriquecedora, tanto para minha vida pessoal quanto profissional.

Nos anos de 2008 e 2009, eu me mudei para uma cidade no interior do estado de São Paulo, Franca, conhecida como a capital do calçado. Por ser uma cidade maior, havia mais oportunidades de aulas e escolas, o que facilitou minha busca pela primeira turma. Felizmente, consegui minha primeira sala atribuída. Sou imensamente grato à minha irmã, que também lecionava nessa escola e desempenhou um papel fundamental ao dialogar com a secretária escolar para viabilizar a abertura do meu contrato e iniciar minha jornada como professor com aulas atribuídas.

Durante os anos de 2008 e 2009, atuei como professor em diversas escolas no município de Franca (SP). No final do ano, fui convocado para assumir o cargo de Agente de Segurança Penitenciário pela Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo (SAP-SP), por meio de um concurso que havia prestado no ano de 2007. Na área da educação, trabalhava como professor contratado, conhecido como "Categoria O". O início de cada ano era particularmente desafiador para profissionais nessa situação, pois nossos pagamentos eram suspensos até a próxima atribuição inicial, o que causava transtornos nas despesas mensais e nos impedia de desfrutar dos mesmos direitos dos professores efetivos. Diante desses obstáculos, decidi aceitar o cargo na SAP-SP.

Em março de 2010, fiz minha mudança para São Paulo e, no mês seguinte, comecei a trabalhar como Agente de Segurança Penitenciário em um Centro de Detenção Provisória (CDP) de Osasco II. Essa experiência foi marcada por uma sobrecarga física e mental, além da estigmatização social. Neste período, atestei que há poucas oportunidades para a reabilitação dos detentos e uma enorme precariedade no sistema prisional brasileiro. Lembrei muito da obra *Memórias do Cárcere*, do autor Graciliano Ramos (1953), preso durante o regime do Estado Novo (1937 a 1945), na Era Vargas, que relatava os maus-tratos, as péssimas condições de higiene e a falta de humanidade vivenciada na rotina carcerária.

Devido aos efeitos negativos observados no sistema prisional, percebi mudanças em mim mesmo, incluindo crises constantes, ansiedade e medo, o que me levou a buscar uma mudança de área. Em 2013, impulsionado pelo concurso público para o cargo de Professor de Educação Básica II do Estado de São Paulo, fui aprovado nas disciplinas de História e Geografia. Em julho de 2014, assumi o cargo

de professor de História na EE Professor Jamil Pedro Sawaya, localizada na Zona Leste, bairro Nhocuné, escola pela qual tenho um enorme carinho, pois consegui idealizar projetos significativos para a vida dos adolescentes, além de amigos maravilhosos que permeiam até hoje a minha vida.

Paralelamente, trabalhei como educador social no Instituto Sylvio Passarelli (ISP), um espaço educacional voltado para o desenvolvimento dos conceitos de autonomia, conhecimento e dignidade com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, residentes no Conjunto Habitacional Cohab Raposo Tavares, na Zona Oeste de São Paulo. No Instituto, as crianças aprendem na prática e todas as decisões são tomadas de forma coletiva, cada um sendo responsável por seu espaço, promovendo uma participação ativa e significativa de todos os envolvidos. Foi nesse contexto que encontrei uma nova perspectiva para minha vida profissional e compreendi o verdadeiro papel de ser professor.

Em 2017, tomei a decisão de me matricular no curso de Pedagogia na Uninove, reconhecendo que era hora de buscar novos desafios na área da educação. Comecei o curso de forma presencial, mas, devido às exigências de um emprego de tempo integral, acabei optando pela modalidade de licenciatura para licenciados. Foi um período repleto de desafios, tanto na esfera profissional quanto na esfera pessoal.

Durante esse período, mantive-me ativo buscando constantemente estudar e pesquisar, para não ficar estagnado. Em um momento inesperado, deparei-me com a notícia de que as inscrições para um concurso público na área da educação estavam abertas, visando ao cargo de Diretor de Escola no município de Peruíbe, localizado no litoral sul.

Decidi então me inscrever para o concurso, e assim, no início do ano de 2019, mais precisamente em janeiro, em uma tarde ensolarada de domingo, eu me vi participando do processo seletivo. Em abril, o resultado foi divulgado e com ele veio a tão esperada aprovação. Era chegada a hora de virar a página em relação ao meu relacionamento e embarcar em dois novos projetos: assumir o cargo de diretor de escola e ser livre. E foi no dia 30 de julho de 2019, em uma tarde chuvosa, que fiz a mudança, levando apenas minhas roupas, dando início a uma nova fase da minha vida.

Ao assumir o cargo de diretor em uma escola de educação infantil, encontrei um ambiente dominado pela presença feminina, e algumas famílias até estranharam um pouco. Desde a fundação da instituição, fui o primeiro homem a ocupar essa

posição. Apesar disso, não enfrentei problemas relacionados a preconceitos de gênero e recebi muito apoio, pois acreditavam que eu poderia trazer habilidades complementares para a gestão da escola. Os problemas mais frequentes estavam relacionados ao racismo estrutural, evidenciados pelas reações surpresas quando eu me apresentava como o diretor da escola. Não é comum ver pessoas negras em cargos de liderança.

Desde então, algumas inquietações permearam minha jornada nesse papel. A primeira foi o desafio de me familiarizar com a comunidade, já que havia acabado de me mudar para uma cidade litorânea e não havia sido eleito para a posição de diretor. Outro desafio foi o fato de ser uma escola de período integral, onde as famílias deixam seus filhos pela manhã e só os buscam no final do dia. É evidente que, devido às exaustivas jornadas de trabalho dos pais, eles acabam deixando de participar integralmente da vida cotidiana de seus filhos. Finalmente, minha única experiência prévia era no ensino fundamental II e médio. Então, eu me vi, de repente, responsável por uma das fases mais importantes na vida acadêmica de um aluno: a educação infantil.

E assim resistimos...

**Escola é...**

o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...  
Escola é, sobretudo, gente.  
Gente que trabalha, que estuda  
que se alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
o coordenador é gente,  
o professor é gente,  
o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
na medida em que cada um se comporte  
como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.  
Nada de conviver com as pessoas e, depois,  
descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede,  
indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar,  
não é só trabalhar,  
é também criar laços de amizade,  
é criar ambiente de camaradagem,  
é conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora, é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer,  
fazer amigos, educar-se, ser feliz.

**Paulo Freire**

## INTRODUÇÃO

As escolas, durante a vida escolar das crianças, têm como objetivo criar um vínculo afetivo com elas e suas famílias, pois a família e a escola são instituições pelas quais todos os seres humanos deveriam passar ao longo de suas vidas. A família representa o primeiro ambiente de socialização da criança, no qual são estabelecidos laços históricos e culturais sólidos.

Além disso, a socialização continua na Educação Infantil, onde a criança adquire valores, crenças e comportamentos. A Educação Infantil marca o momento em que a criança dá seus primeiros passos fora do ambiente familiar, vivenciando seu dia a dia sem a presença constante da família. Para que se consiga promover essa participação das famílias na escola, é preciso romper algumas estruturas internas de poder, permitindo a prática coletiva.

À medida que os direitos das crianças foram sendo consolidados, as responsabilidades dos adultos que as rodeiam foram sofrendo modificações, e a relação entre escola e família passou a ser regulada por normas e leis. Observamos que todos os documentos que garantem o direito da criança confirmam a importância da participação da família na escola, a fim de estreitar essa relação.

A relação entre escola e família tem atraído uma atenção por parte dos pesquisadores e isso pode ser atribuído às numerosas transformações pelas quais ambas as instituições estão passando. O direito da criança é fundamentado na relação entre escola e família; assim, a parceria entre essas duas instituições é fundamental neste contexto.

Para iniciar esta pesquisa, fizemos um levantamento nos bancos de teses e dissertações e o período temporal estabelecido foi de 2018 a julho de 2024, por serem mais atuais, e somente na área da educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ligada ao Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações.

Nas buscas sem refinamento nos bancos de dados utilizados – Capes e BDTD – realizamos uma pesquisa com busca pelo título, obtendo o seguinte resultado:



Tabela 1 – Número de pesquisas segundo a natureza

Palavra-chave	CAPES		BDTD	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
<b>Relação escola-família: vozes de mães de uma escola de educação infantil do litoral sul de São Paulo</b>	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024), com base nos dados da Capes e BDTD.

Nesta primeira busca, com o título *Relação escola-família: vozes de mães de uma escola de educação infantil do litoral sul de São Paulo* não obtivemos nenhuma dissertação ou tese encontrada. Sendo assim, fizemos um refinamento pelas seguintes palavras-chaves: *educação infantil*, *escola*, *família* e *relação*.

Tabela 2 – Número de pesquisas com busca das palavras-chaves

Palavras-chave	CAPES		BDTD	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
<b>Relação escola-família</b>	127	57	48	10
<b>Família e escola</b>	306	142	89	35
<b>Escola, Família e Infância</b>	45	28	11	03

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024), com base nos dados da Capes e BDTD.

Após realizar uma busca inicial de teses e dissertações, foi coletado um número significativo de 901 obras relacionadas às palavras-chave “relação família-escola”, “família e escola” e “escola, família e infância”, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com foco específico em estudos sobre educação infantil. Durante esse processo, revisamos os títulos das obras e, daquelas que se adequavam ao nosso objetivo de pesquisa, examinamos os resumos. Diante da repetição, procedemos a um filtro mais detalhado para chegar nas obras que seriam lidas na íntegra.

Após essa etapa, optamos por ler as obras a seguir, as quais se relacionam com o tema de pesquisa e com os indivíduos que estão passando por um processo de desenvolvimento:

Quadro 1 – Dissertações selecionadas que dialogam com a pesquisa

<b>Título da obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano da publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tese/ Dissertação</b>
Relação família e escola na educação infantil: a reunião de pais em foco	ZOADELLI, Cristiane Lino	2018	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Dissertação
A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola	JOHANN, Magali Maria	2018	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Dissertação
Educação Infantil: um olhar sobre outras formas de participação da comunidade escolar na gestão pública	FERREIRA, Janice Candido Mazeu	2019	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)	Dissertação
Relação Família-Escola: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar	LEMOS, Priscila Tavares Coelho de Lemos	2019	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Dissertação
A relação família e escola mediando práticas educativas para formação humana na escola	PESSOA, Jean Carlos de Sousa	2021	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Dissertação
Família e escola: uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade	BORGES, Deborah Bem	2022	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Dissertação
Estudo exploratório acerca da relação entre família e escola na Educação Infantil	LEMOS, Rayssa Helena de Souza	2022	Universidade de São Paulo (USP)	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Por ordem do ano de realização das pesquisas, passamos, então, a apresentar as dissertações selecionadas.

A primeira foi *Relação família e escola na educação infantil: a reunião de pais em foco*, da pesquisadora Cristiane Lino Zoadelli, que defendeu sua tese de mestrado

em 2018, pela Universidade Nove de Julho, no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, sob a orientação da professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

Zoadelli (2018) buscou compreender como acontece e são conduzidas as reuniões de pais em uma escola de educação infantil, visando a um olhar de como é essa condução pelo professor, a participação das famílias e o que as mães dizem e propõem sobre e para as reuniões. A hipótese é a de que os professores de educação infantil, apesar de saberem da importância da família na escola, em sua maioria, conduzem as reuniões de pais de forma autoritária, unilateral e não abrem espaço para o diálogo com as famílias e suas contribuições.

Foi utilizada metodologia de cunho qualitativo, do tipo intervenção, pautada na pesquisa-ação, na perspectiva da ação-reflexão-ação, proposta por Paulo Freire, com o diálogo com a professora e as mães e entrevistas semiestruturadas. O universo da pesquisa foi uma escola pública municipal de educação infantil, localizada na cidade de São Bernardo do Campo, Região Metropolitana de São Paulo.

A outra pesquisa é intitulada *A participação familiar nos processos educativos*: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola. A pesquisadora Magali Maria Johann defendeu sua dissertação de mestrado em 2018, pela Universidade Federal da Fronteira Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da professora doutora Ariane Franco Lopes da Silva.

A pesquisa, para Johann (2018), resultou em compreender as representações sociais de mães sobre a relação família-escola. Na relação família-escola, foi investigada a questão da aprendizagem, do comportamento das crianças e da proximidade da família no contexto escolar.

Ao todo, participaram da pesquisa 105 mães de alunos, sendo, deste total, 62 mães de escola privada e 43 de escola pública. Foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas, tendo como temas indutores: família e desempenho escolar; família e comportamento das crianças; família na escola. Com relação à questão da aprendizagem, não houve diferença entre os dois grupos de mães. Já em relação à questão do comportamento das crianças, houve diferenças entre os dois grupos de mães. Quanto às mães da escola privada, o seu papel na formação moral, ética e social das crianças foi o de proporcionar uma boa educação, por meio de conversas. Com relação às mães da escola pública, a formação moral, ética e social das crianças revelou-se como um problema e uma

preocupação. Nos dois grupos de mães, na rede privada e pública, apareceu em segundo plano a questão da imposição de limites. Com relação à questão da família na escola, houve semelhanças entre os dois grupos de mães, que consideram importante a participação na escola.

Diante disso, a autora quis mostrar o entendimento do papel da escola e das famílias no desenvolvimento das crianças e as expectativas, com relação à escola na formação, podem ser diferentes e influenciadas por diferentes fatores, como a idade das mães, a sua profissão, a sua formação. Os contextos de vida das famílias impactaram nos tipos de relação entre mães e escola.

Compartilho a dissertação intitulada *Educação Infantil: um olhar sobre outras formas de participação da comunidade escolar na gestão pública*, de autoria da pesquisadora Janice Candido Mazeu Ferreira, que obteve seu título de mestrado em 2019 pela Universidade Metodista de São Paulo, no âmbito do Programa de Mestrado em Educação, sob a orientação da professora doutora Cristina Miyuki Hashizume.

Ferreira (2019) buscou compreender como se dá a participação da comunidade de escolas públicas e como ela se manifesta. Tentou compreender se há outros espaços de participação, além dos previstos pela legislação, na tomada de decisão.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa de campo, desenvolvida em duas escolas para segmento localizados em áreas periféricas, cujo público é mesclado por famílias de classe média, média baixa e baixa no município de São Bernardo do Campo (SP). Foi utilizado instrumento de coleta de dados, observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos envolvidos a equipe gestora, professoras, pais ou responsáveis e funcionários membros ou não dos órgãos colegiados.

Os depoimentos coletados foram divididos em três categorias, em relação ao objetivo do trabalho. O resultado aponta a participação parcial da comunidade nos órgãos institucionalizados, não esperada pela equipe gestora, e a realidade investigada apontou a presença de outras formas participativas articuladas entre as famílias, e que, por vezes, passam despercebidas, devido à concepção de participação relacionada aos órgãos institucionalizados.

Outro estudo é a pesquisa *Relação Família-Escola: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar*, conduzida pela pesquisadora Priscila Tavares Colego de Lemos, que obteve seu título de mestrado em 2019, na Universidade Federal de São Paulo, como parte

do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da professora doutora Edna Martins.

A pesquisa analisou os sentidos e os significados atribuídos, por famílias e professores de crianças de camadas populares, à educação escolar. Foi realizada uma abordagem qualitativa de investigação, com entrevistas semiestruturadas com três professoras do Ensino Fundamental I e cinco alunos supostamente com “bom” e “mau” rendimento escolar em uma escola pública do interior de São Paulo, tendo em vista identificar de que maneira as expectativas de famílias e professores refletem seus significados sobre educação. A análise apontou que tanto famílias quanto professoras compreendem o processo de escolarização como meio para que suas crianças alcancem uma profissão e ascendam profissionalmente. Também se observou que famílias e escola desenvolviam práticas educativas que iam de encontro dos significados de escolarização. Os resultados apontam para um movimento escola-família e para a necessidade de pesquisas direcionadas aos alunos, de maneira que, por meio deles, as escolas possam conhecer ainda mais as realidades vividas por seus discentes, tendo a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico cada vez mais propositivo e assertivo às camadas populares.

Com a pesquisa intitulada *A relação família e escola mediando práticas educativas para formação humana na escola*, Jean Carlos de Sousa Pessoa defendeu sua dissertação de mestrado, no ano de 2021, pela Universidade Federal do Piauí, no Programa de Pós-Graduação em Educação sob a orientação da professora doutora Eliana de Sousa Alencar Marques. Pessoa (2021) analisa a relação dos complexos sociais família e escola na mediação de práticas educativas para formação humana, tendo como objetivo geral analisar o desenvolvimento da relação família e escola na mediação da formação de estudantes em contexto de pesquisa-formação.

A investigação se constituiu mediante os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural. A pesquisa faz parte de um projeto de extensão universitária desenvolvida em parceria entre a Universidade Federal do Piauí e uma escola filantrópica de educação básica situada na zona periférica de Teresina, que atende crianças e adolescentes de baixa renda. Os participantes da pesquisa foram quatro professores da escola. Quanto à metodologia utilizada, os dados empíricos foram produzidos por meio de encontros, questionário, roda de conversa, sessões reflexivas e memorial reflexivo. As análises revelaram que os docentes ainda significam a relação família e escola mediados pela

aparência desse fenômeno, isto é, estão presos à ideia do que as famílias poderiam ou deveriam fazer para ajudar a melhorar o desempenho dos filhos na escola.

Outro estudo é a pesquisa intitulada *Família e Escola: uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade*, da pesquisadora Deborah Bem Borges, que obteve seu título de mestrado em 2022, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a orientação da professora doutora Josiane Peres Gonçalves.

A pesquisadora analisou como se estabelece a relação entre família e escola na contemporaneidade, levando em consideração os determinantes que marcam a condição de existência dessas instituições na sociedade brasileira de classes, regida pela lógica da acumulação de capital. A pesquisadora avalia que família e escola não existem de forma isolada da esfera social, ou seja, estão sujeitos às influências da sociedade da qual fazem parte.

Em sua pesquisa, o método utilizado no processo investigativo e sua exposição foi o materialismo histórico-dialético e o objetivo geral dessa investigação foi analisar como se estabelece a relação entre família e escola e como essas duas instituições se articulam na sociedade capitalista contemporânea.

O ponto de partida foi a retomada histórica das transformações ocorridas entre ambas as instituições, com ênfase em suas existências no modelo societário capitalista, realizando entrevistas com representantes de famílias, profissionais da educação básica pública de Campo Grande (MS). Os dados da pesquisa de campo foram organizados em categorias e analisados. Ressalta-se que os resultados encontrados foram fortemente marcados pela crise pandêmica causada pelo covid-19.

Na sequência, compartilho a dissertação intitulada *Estudo exploratório acerca da relação entre família e escola na educação infantil*, de autoria da pesquisadora Rayssa Helena de Souza Lemos, que obteve seu título de Mestre em Ciências, em 2022, pela Universidade de São Paulo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia, sob a orientação da professora Doutora Fabiana Maris Versuti.

Lemos (2022) buscou compreender, por meio de um estudo exploratório, como se dá a relação entre família e escola na educação infantil. Procurou descrever o que as mães consideram como importante fator para matricular suas crianças na educação infantil, investigar as percepções de mães sobre o ingresso de seus (suas) filhos (as) e analisar como é a relação das mães com os profissionais da educação.

Foram entrevistadas cinco mães. Os resultados foram discutidos a partir de três categorias: aprendizado enquanto responsabilidade da escola; a importância da interação no desenvolvimento infantil e na relação família e escola; função e modelos de reuniões escolares. Por meio dos resultados, foi possível identificar que as mães consideram a aprendizagem de suas crianças como motivação principal para ingresso na escola. Consideraram que a interação social é importante para o desenvolvimento das crianças.

Todas as pesquisas acima apresentadas tratam de assuntos diversos e, nos estudos correlatos, percebemos que, de alguma forma, apresentaram as percepções da relação família e escola. Enfim, as pesquisas apresentaram recortes significativos de estudos que contribuíram para nos aproximar do nosso objeto de estudo.

Deste modo, esta pesquisa apresenta como **objeto** a relação entre uma escola de Educação Infantil e a família, tendo como foco ouvir as mães. Procura responder a seguinte indagação: Como ocorrem as relações escola-família no âmbito da educação infantil em uma escola de Peruíbe, no litoral paulista?

O **objetivo geral** é analisar a relação escola-família no âmbito educação infantil de uma escola de Peruíbe, litoral sul de São Paulo. A pesquisa tem como **objetivos específicos**: a) empreender um levantamento bibliográfico sobre a produção que versa sobre a relação escola-família na educação infantil; b) identificar e analisar as concepções de mães acerca da relação escola-família.

O universo da pesquisa é uma Escola municipal de educação infantil localizada no município de Peruíbe no estado de São Paulo. Os **sujeitos** são as famílias (mães) da escola pública municipal localizada na periferia da cidade. A **metodologia de pesquisa** é de abordagem qualitativa de investigação, com entrevistas.

São utilizados como **referencial teórico**: Marcelo Kuhlmann Junior (2000, 2003) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2007), para fundamentar a categoria educação infantil; Heloísa Szymanski (2000, 2003), Paulo Freire (1967, 1970, 1992, 1996), Christian Laval (2019), Stephen John Ball, Richard Maguire e Annette Braun (2016), Luciana Maria Caetano, Solange Franci Raimundo Yaegashi (2014), para discutir a relação família e escola.

Esta dissertação segue uma estrutura organizada em introdução e três capítulos essenciais para a compreensão do tema abordado. Na seção introdutória, apresentamos uma visão geral de nossa pesquisa, delineando o objeto de estudo e destacando a relevância do tema.

No capítulo inicial, "**A relação entre escola e família: passado e presente**", empenhamo-nos em apresentar detalhadamente: um breve histórico sobre a Educação Infantil no Brasil; a relação entre escola e família no Brasil. Além disso, exploramos minuciosamente o referencial teórico e delineamos como a interação entre escola e família se configura. Nosso objetivo foi compreender as funções desempenhadas por essas duas instituições, analisando a dinâmica dessa relação e suas implicações na formação dos indivíduos em idade escolar.

O segundo capítulo, intitulado "**História do município, aspectos gerais sobre a educação infantil em Peruíbe e caracterização da escola investigada**", enfatiza especificamente o município de Peruíbe e a caracterização da escola. São analisados elementos históricos que contribuíram para a formação e evolução desse cenário educacional, proporcionando um entendimento mais profundo de sua trajetória.

No terceiro e último capítulo da dissertação, sob o título "**Conhecendo e analisando a relação escola-família**", apresentamos detalhadamente os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa. Expomos os sujeitos envolvidos, descrevemos o instrumento utilizado, como o questionário para as famílias das crianças, análise e proposta formativa.

Em seguida, fornecemos as considerações finais, destacando as principais conclusões derivadas dessa investigação.



## **1 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA: PASSADO E PRESENTE**

É evidente que todos os agentes envolvidos na área da educação reconhecem a relevância da interação entre escola e família. Este consenso é refletido na abundância de literatura existente sobre o assunto e nos estudos de teóricos e pesquisadores de diversas disciplinas. Portanto, o objetivo deste capítulo é delinear o papel da escola e da família e os progressos, apresentados nos estudos, sobre a relação família e escola na educação infantil.

### **1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a Educação Infantil deverá ser oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Reconhecida como primeira fase da educação básica, esta etapa é relacionada a um impacto significativo para o desenvolvimento da criança. Portanto a Educação Infantil nos dias de hoje, precisa ser entendida como um direito da criança, tendo seu amparo legal estabelecido na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208, inciso IV, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas (Brasil, 1988).

Falar sobre Educação Infantil nos permite estabelecer relações com a história da infância e da criança. Ao longo dos anos, é perceptível que a Educação Infantil vem sofrendo transformações significativas no âmbito social, nos direitos educativos e nas políticas públicas, sempre buscando uma identidade própria. Desde então, muitas propostas inovadoras ocorreram, dentre elas a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, no dia 22 de dezembro de 2017, trazendo avanços significativos para a Educação Infantil em todo território nacional. A partir desta publicação, o conceito de criança, seu processo de aprendizagem, o conteúdo a ser ensinado e os métodos para promover seu desenvolvimento integral foram verdadeiramente conciliados (Brasil, 2017).

Apesar dos avanços, essa etapa de ensino enfrenta desafios cotidianamente, na busca por qualidade da educação nessa primeira fase da educação básica e na organização das instituições responsáveis por garantir esse direito.

Segundo Kuhlmann (2003, p. 469),

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.

Falar sobre a educação infantil no Brasil é reviver as lutas constantes para que esta modalidade educacional seja respeitada e reconhecida cada vez mais, e contribuir para os desafios que as instituições atuais sofrem na sua organização do trabalho pedagógico e na forma de como lidar com a criança.

### **1.1.1 Raízes históricas da infância no Brasil**

Quando falamos sobre a história do Brasil, geralmente iniciamos com o seu “descobrimento” em 1500. Após esse evento, o território ficou abandonado durante trinta anos, e apenas depois disso o processo de colonização se iniciaria com a chegada dos portugueses. Com a vinda dos portugueses para o nosso país, é importante destacar que, além de homens e mulheres que se aventuravam nessa travessia, havia crianças na tripulação. Segundo Ramos (2015, p. 19), “[...] as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãos do rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa ou com passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente”.

De acordo com Ramos (2015, p. 49), “[...] essas crianças navegam em condições extremamente adversas; ao longo da viagem, sofriam abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Passando por situações adversas, vítimas de abusos sexuais, maus-tratos, levadas por navios piratas como escravas, não conseguiam sobreviver à chegada ao Brasil. Pequenos seres frágeis que deveriam ser tratadas com respeito, mas tinham seus sonhos interrompidos pela simples percepção do adulto sobre a infância no mundo ocidental, vistas não como crianças, mas como “adultos em corpos infantis”.

Durante o período de colonização, a realidade para as crianças teve um destino diferente, pois entram personagens históricos que, com sua ideologia missionária, evangelizadora, educacional e assistencialista, dedicavam-se à infância indígena. Segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 17), “[...] ao cuidar das crianças indígenas, os

jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados e o medo do inferno”.

Começava então as primeiras formas de ensino no Brasil. Embora, nos primeiros anos do período colonial, o objetivo fosse a implantação de uma educação de cunho cristão, havia uma disparidade de crianças de dois grupos sociais distintos: as das famílias de elite (filhos de portugueses) e as de origem pobre (crianças indígenas e mestiças). A catequização era um método profundamente arraigado e poderoso para os jesuítas, pois permitia a conversão e a disciplina, gerando benefícios para o Estado português.

A história da educação infantil é relativamente recente no país. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças longe da mãe e de suas residências em algumas instituições e/ou parques infantis praticamente não existia no país.

Nessa visão, é relevante destacarmos algumas considerações sobre as crianças no século XVIII, iniciando pelo contexto rural, onde residia a maior parte da população brasileira na época. Oliveira (2007, p. 91) ressalta que “[...] famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco”. Na zona urbana, bebês eram deixados por suas mães, por vezes filhos ilegítimos de jovens pertencentes a famílias socialmente respeitadas. Esses bebês eram acolhidos nas “rodas de expostos”, presentes em algumas cidades desde o início do século, servindo como alternativa para diminuir o número de crianças abandonadas pelas ruas.

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criança que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado. (Marcilio, 2006, p. 57).

Ainda, segundo Marcilio (2006, p. 31),

[...] esta prática, que era comum na Europa Medieval, teve seu início no Brasil na cidade de Salvador em 1726. Ela se disseminou por diferentes localidades, alcançando o Rio de Janeiro em 1738, Recife em 1789 e até mesmo chegando à Região Sul, como nos municípios de Rio Grande em 1843 e Pelotas em 1849.

A instalação das mesmas se estendeu no ano de 1825, quando foi implantada uma roda de expostos na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo; e também introduzidas em Pernambuco, Santa Catarina e Mato Grosso. São Paulo e Salvador em 1950, foram as últimas cidades a abolir as rodas dos expostos em todo o mundo ocidental. As rodas dos expostos, sem dúvida, representaram as primeiras políticas assistencialistas desenvolvidas para o cuidado e proteção de crianças abandonadas.

### **1.1.2 Educação Infantil: avanços, conquistas e desafios**

Segundo afirma Oliveira (2002, p. 68) até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas em instituições de educação infantil, de fato, ainda não existia no Brasil. Tal situação vai se modificar um pouco a partir da segunda metade e final do século XIX, quando ocorre uma acentuada migração da população rural para as áreas urbanas, surgindo um certo desenvolvimento cultural e tecnológico motivado por um projeto social de construção de uma nação moderna. Neste período, o que existia no Brasil eram entidades para atender as crianças desfavorecidas.

As ideias do Movimento das Escolas Novas, inseridas no Brasil em 1882, por Rui Barbosa, gerou muitos debates entre os políticos da época, quando se referiu à criação dos primeiros jardins de infância. Existiam muitas críticas da grande parte da elite que comparou como salas de asilo francesas, e que seria mais um espaço de caridade destinado ao mais pobres e então deveriam ser mantidos pelo poder público.

No meio deste cenário de debate, eram criados, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância, sob cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins de infância públicos, que dirigiam o seu atendimento para as crianças das camadas sociais mais pobres.

A fundação dos primeiros jardins de infância no Brasil representou um marco na trajetória da educação infantil, consolidando a relevância de um espaço educacional bem organizado para o desenvolvimento integral das crianças. A escola na educação infantil vem se tornando um espaço de práticas pedagógicas voltadas para a socialização, estímulos cognitivos, bem-estar, tendo como finalidade proporcionar condições adequadas de ensino.

Com a proclamação da República no ano de 1889, ocorreram algumas transformações sobre o entendimento de questões sociais. E no ano de 1899 as redes particulares fundaram o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que culminou

na criação do Departamento da Criança, no ano de 1919, iniciativa do governo, decorrente de uma preocupação em relação à saúde pública, que acabou por suscitar a ideia de atendimento puramente assistencial.

Naquele momento histórico, o Brasil crescia e cada vez mais a industrialização e urbanização modificavam a estrutura familiar no que se referia à educação dos filhos. As fábricas começaram a admitir um grande número de mulheres no trabalho, tendo em vista que a maioria dos homens trabalhavam na lavoura. Na década de 1920 e no início dos anos 1930, inicia-se um movimento, por parte dos operários, por melhores condições de trabalho e a existência de locais para deixarem os seus filhos durante o trabalho da mãe.

Conforme Oliveira (2002, p. 72), esta surgiu em meio a embates entre trabalhadores e patrões, como se verá. Entretanto, embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos.

Observamos que as primeiras creches, criadas no Brasil, aconteceram por uma forte presença de reivindicação desta classe, por melhorias salariais devido às longas jornadas de trabalho. Em 1922, no Rio de Janeiro, teve lugar o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, onde foram abordados assuntos como a educação moral e higiênica, bem como o papel da mulher como cuidadora. Esse evento desempenhou um papel fundamental na formulação das primeiras regulamentações para o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância.

### **1.1.3 Do domínio privado para o domínio público**

Para Romanelli (2020), no início do século XX, a educação da criança pequena passou do domínio privado para o público e, no governo de Vargas (1930-1945), foram reconhecidos alguns direitos dos trabalhadores, por meio de legislações específicas, como a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de 1943, que contou com algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras, com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada.

Romanelli (2020) afirma que uma nova instituição, denominada Parque Infantil, ligada ao departamento de Cultura começou a se estruturar na cidade de São Paulo

e, na década de 1940, alastrou-se para outros locais do país, como interior de São Paulo, Bahia, etc.

Apesar dos avanços em relação ao cuidado das crianças, havia um sentido controverso na sociedade brasileira. Grupos acreditavam que era obrigação de uma mãe educar o seu filho no início da infância, enquanto outro grupo defendia e apoiava a fundação de creches para mães trabalhadoras. De acordo com Kuhlmann (1998, p. 87),

[...] se a proposta de constituição das creches foi objeto de controvérsias, a afirmação da sua necessidade pressupunha que essas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação.

Com o surgimento das creches, é percebível que os trabalhos com as crianças tinham um caráter assistencial-protetor, voltado para a alimentação, cuidados com a higiene e a segurança física. Não havia uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo e afetivo do menor e os atendimentos ocorriam em creches, parques infantis, escolas maternas, jardins de infância e classes-primárias.

Conforme Kuhlmann (1998, p. 90),

[...] o discurso médico sempre estava presente nas diferentes camadas sociais, mas modificado com certos interesses de alguns grupos sociais com a organização de instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade com as crianças e jovens das camadas mais carentes. O Departamento Nacional da Criança fundou a "Casa da Criança" em 1942, com o objetivo de reunir todos os centros educacionais em um prédio.

A maioria da população brasileira, na segunda metade do século XX, vivia em condições precárias e insatisfatórias, pois os problemas do sistema econômico persistiam. Para tentar solucionar esses problemas, foram tomadas iniciativas governamentais na área da saúde e assistência. Desse modo, as creches foram criadas para evitar epidemias, como afirma Oliveira (2007, p. 100):

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares.

Com os avanços na industrialização e urbanização do país, houve um aumento significativo na demanda por creches e parques infantis que pudessem atender

crianças em período integral, além da crescente necessidade de mão de obra provenientes das mães operárias. Atualmente, essas vagas são ocupadas por mulheres trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. Um caráter mais paternalista e assistencialista vai se enraizando nas políticas públicas relacionadas à infância, tendo o apoio de entidades particulares e filantrópicas, desde o século XIX até a década de 1960.

No início deste período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei nº 4.024/61), intensificou a criação dos jardins de infância. Assim ela dispunha:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (Brasil, 1961, art. 23 e 24).

Um avanço significativo no sistema educacional brasileiro para promover a equidade da educação foi o reconhecimento da importância da educação pré-escolar e o direito dessas crianças em serem atendidas. No entanto, esses avanços sociais foram impactados pelas mudanças promovidas pelos governos militares instalados no país a partir de 1964.

Durante o período de vigência da Ditadura Militar no Brasil (1964 a 1985), somente entre os anos de 1968 a 1971, ocorreram alguns marcos educacionais, na reforma universitária e na de primeiro e segundo graus. Essas ações seriam todo o modelo educacional brasileiro em vigência e a LDB nº 4.024/61 perdeu seu efeito, a partir da aprovação da Lei nº 5.692/71, que modificou toda a estrutura do ensino fundamental e médio. Diante deste cenário, é importante recordar que esse período foi marcado pela consolidação do autoritarismo, por reformas institucionais, principalmente no campo da educação. Este sistema de ampliação de expansão da educação foi articulado para manter o controle político e ideológico, por meio da repressão de professores e alunos.

Cunha e Góes (2002, p. 36) apresentam que a mera acusação contra uma pessoa, em relação a um programa educativo ou a um livro que tivesse inspiração “comunista”, era suficiente para demissão ou apreensão. O ensino, neste período, foi por meio do controle político e ideológico, destruindo com a crítica social e política.

Nesse contexto, surgiram propostas para a educação infantil no Brasil, mas

essas iniciativas estiveram subordinadas aos interesses políticos, sociais e econômicos. Alguns programas foram criados por membros da própria comunidade, como exemplo, as creches que surgem como resultados tangíveis dessas lutas, representando movimentos populares e reivindicações das mulheres. Oliveira (2002, p. 80) nos esclarece a respeito dos planos desenvolvidos durante esse período:

O Plano de Assistência ao Pré-escolar, proposto em 1967 pelo Departamento Nacional da Criança sob influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência – Unicef, organismo internacional de assistência no campo da saúde e nutrição que passava a atuar também na área de educação infantil.

Evidenciamos que as instituições escolares adotaram um princípio mais tecnicista, visando um olhar mais técnico em seu trabalho com as crianças. Mesmo assim, podemos observar elementos de cunho assistencialista, com um olhar voltado para o cuidado na educação infantil. Sobre isso, Kuhlmann (1998, p. 199) diz:

As instituições precisam superar as simplificações para que de fato levem a conclusões consequentes. Sabe-se que foi apenas com expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas à criança de todas as classes sociais. Mas esse dado real não concentra o âmago dos significados relacionados à expansão da educação infantil. A vontade de propiciar uma boa educação para seus filhos não é exclusiva das mulheres de classe média ou alta.

Com o estabelecimento do ensino de 1º grau em 1971, que ampliou a obrigatoriedade da educação no país, constatamos que essas propostas tinham como único objetivo preparar a criança para a alfabetização, um processo que acarretará consequências prejudiciais para a educação infantil. De acordo com Kuhlmann (2003, p. 490),

A perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos, os programas de emergência adentram o sistema educacional. Renova-se a também secular proposta da “assistência científica”, que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma “pedagogia da submissão”, que considera que elas não precisam de tudo aquilo que se diz quando se fala na educação das “outras” crianças, que (re)produz as desigualdades sociais (de classe, de raça, de gênero, de geração). Ao mesmo tempo, repõe-se como novidade a relação da educação infantil com um melhor desempenho na escola obrigatória, agora não mais por ela favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas por compensar carências da população pobre. Até mesmo quando se manifesta a intenção de garantir o contato com o conhecimento, surgem ideias de que a recreação infantil se apoiaria ao “pedagógico” por deixar a criança sem contato com a língua escrita. Transfere-se para uma



educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária - agora ensino de 1º grau, marcado pelo peso curricular do antigo ginásio, mas que não consegue garantir a conclusão sequer da 2ª série; para muitas crianças.

É evidente que, neste período, há uma ausência de atividades lúdicas que permitam às crianças desfrutar plenamente de sua infância e que continua como característica marcante e problemática na pré-escola e no jardim de infância nos atuais dias. Práticas essas frequentemente enraizadas nas instituições escolares nos atuais dias.

Com a Constituição de 1967, isso irá se agravar, pois crianças começam a entrar no mercado de trabalho mais cedo, ou seja, no mundo dos adultos. De acordo com Cunha e Góes (2002, p. 50),

Da constituição de 1967, que o regime autoritário fez o Congresso aprovar, foi retirada a vinculação automática de verbas para o ensino, no plano da União: podia-se gastar 10%, como 15%. Assim, a participação do Mec no orçamento da União, que oscilou entre 8,5% e 10,6%, no período 1960-1965, desabou para a metade desses níveis nos anos 70, chegando a 4,3% em 1975.

Há ausência do Estado em relação à educação, especialmente para as camadas mais humildes da sociedade, levando muitas dessas crianças a ingressarem precocemente no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar.

A partir do ano de 1977, a população brasileira começa a reivindicar por creches como direito do trabalhador e dever do Estado, ocasionando um fortalecimento de convênios entre governos municipais, estaduais e federal.

De acordo com Oliveira (2002, p. 83), o aumento da demanda por pré-escola incentivou, na década de 1970, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. As escolas municipais de ensino infantil se expandiram, assumindo as responsabilidades dos jardins de infância e pré-escolas. Durante a década de 1980, surgiram dúvidas sobre a efetividade dos programas compensatórios nas pré-escolas, que, ao invés de beneficiar as crianças das classes populares, estavam apenas promovendo sua marginalização. As práticas pedagógicas frequentemente destacavam as dificuldades dessas crianças em relação

aos padrões das camadas médias, como problemas de comunicação, condições físicas e emocionais. Portanto, as pré-escolas permaneceram com atividades recreativas e assistenciais devido à ausência de capacitação dos professores para implementar as propostas pedagógicas.

Até o final da década de setenta, constatamos uma escassez de avanços legislativos que assegurassem a disponibilidade de educação infantil no Brasil. Levou quase um século para que o direito à educação da criança fosse oficialmente reconhecido na legislação, o que ocorreu somente com a promulgação da Constituição de 1988. Em seu artigo 208, inciso IV, a Constituição estabelece: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, art. 208, IV).

Dois anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, incorporou as crianças ao universo dos direitos humanos. De acordo com o seu artigo 3º, é assegurado às crianças e aos adolescentes o direito aos fundamentos inerentes à pessoa humana, possibilitando-lhes o acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1990, art. 3º).

Segundo Ferreira (2000, p. 184), essa lei vai além de ser apenas um instrumento jurídico, porque

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

No período de 1994 a 1996, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos significativos intitulados “Política Nacional de Educação Infantil”. Esses documentos estabeleceram diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o propósito de ampliar a oferta de vagas e aprimorar a qualidade do atendimento nesse nível de ensino.

A Política Nacional de Educação Infantil, criada em 1994, definiu orientações pedagógicas e de recursos humanos, com a finalidade de expandir a disponibilidade de vagas para crianças de 0 a 6 anos. Além disso, buscou reforçar a visão da

educação infantil e melhorar a qualidade do serviço prestado em creches e pré-escolas. Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi estabelecida. O seu artigo 29 trata, exclusivamente, da educação infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013). (Brasil, 1996, art. 29).

Em meio a debates sobre métodos de ensino destinados a facilitar o aprendizado e o desenvolvimento infantil, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conforme o artigo 3º,

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009, art. 3º).

As propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem ser pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos, respeitando as singularidades de cada indivíduo. É fundamental reconhecer a criança como um sujeito histórico de direitos, que forma sua identidade pessoal e comunitária por meio de suas relações.

No entanto, a trajetória da Educação Infantil no Brasil reflete desafios, lutas e conquistas ao longo do tempo. Desde as práticas assistencialistas até o reconhecimento legal dos direitos das crianças, a evolução do sistema educacional é uma narrativa complexa e contínua. O compromisso com a qualidade e equidade permanece uma meta constante, impulsionando esforços para garantir um ambiente educacional enriquecedor para as crianças brasileiras.

## 1.2 BREVE HISTÓRICO DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NO BRASIL

Apesar de não ser um assunto novo, a relação família e escola no Brasil vem sendo objeto de estudos importantes, quando se trata de instituições escolares. No “[...] governo Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Dia Nacional da Família na Escola no dia 24 de abril” (Paixão, 2006, p. 63). O objetivo não é simplesmente o aspecto ensino-aprendizagem dos alunos,

mas a participação das famílias em um dia, para dividir responsabilidades e somar esforços.

Para Szymanzki (2003 p. 22), “[...] é na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito”. O modelo de ensino tradicional durante o século XIX foi se mostrando ineficaz para o período republicano, que pretendia instruir a população para o processo de modernização. Para isso, vários intelectuais da época apontaram uma série de questões que deveriam ser priorizadas para a renovação, e a primeira seria a reforma do ensino primário. Este grupo ficou conhecido como movimento escolanovista ou movimento da Escola Nova, tendo à sua frente Anísio Teixeira, Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme, entre outros. Apesar de o movimento ter surgido no final do século XIX e início do século XX, foi entre as décadas de 1920 e 1930 que “[...] a chamada pedagogia da escola nova entra em cena, redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido, nas teorias e nas práticas da educação” (Carvalho, 2001, p. 302).

No ano de 1924, na cidade do Rio de Janeiro, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade responsável por reunir intelectuais reformadores interessados na transformação do ensino brasileiro e na divulgação de novas práticas educativas para todo o país. Tais atividades da associação visavam promover ações que aproximassem as famílias dos alunos com a escola, e a primeira foi o Círculo de Pais e Professores em escolas públicas e particulares, que visava à colaboração de ambas as instituições (familiar e escolar) para atuarem em conjunto no processo educativo. Essa aproximação é fundamental para uma prática democrática que promove o diálogo, a participação, o respeito ao outro, o trabalho em grupo e a dinâmica.

Com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932, que destacava as ideias defendidas e propagadas pelos renovadores da educação, neste documento abordou a importância da relação família e escola, incentivando a cooperação entre pais e professores e em prol da educação. “A colaboração efetiva entre pais e professores foi igualmente destacada, mencionando a necessidade de se restabelecer a confiança e estreitar as relações entre esses importantes agentes educativos” (Campos, 2011, p. 7).

### 1.2.1 As transformações com o surgimento da Nova República

No final da década de 1980, mais precisamente após o advento da Nova República e a promulgação da Constituição de 1988, observa-se que a importância da presença da família no ambiente escolar continua amplamente apoiada e reconhecida em diversos documentos e movimentos nacionais. Estes, inclusive, incentivam sua participação na gestão democrática das escolas. Artigos específicos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA) estabelecem as obrigações legais das famílias e enfatizam a importância da relação entre escola-família. A legislação brasileira tem se fortalecido e aproximado a relação das escolas com as famílias. No entanto, isso ocorre de forma descentralizada, pois cada rede de ensino é responsável pela implementação desses procedimentos.

De acordo com Resende e Silva (2016, p. 31);

Ao encontro do que está documentado em diversos estudos internacionais, a LDB ressalva ser tarefa da escola e dos professores promover a interação com as famílias, desenvolvendo estratégias específicas para tal. Entretanto, percebe-se que a falta de diretrizes específicas para a implementação de programas de parceria acaba tornando as regulamentações genéricas, deixando para cada instituição de ensino definir e adotar as estratégias de articulação escola-família que mais lhe pareçam adequadas.

Em comparação com outras fases da educação básica, há poucos documentos e referências sobre a interação entre família e escola na educação infantil e a falta de regulamentação contribui para isso.

Os documentos e movimentos nacionais nos últimos anos têm destacado a importância de promover a relação e o envolvimento da família com a escola. No entanto, não há evidências de um plano nacional claro para realizar essa colaboração. A relação entre as famílias e as escolas é fundamental porque ambas as partes têm a responsabilidade de fornecer educação às crianças e adolescentes, conforme estipulado pela Constituição Federal no artigo 205:

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

A efetiva participação das famílias na realidade escolar segue sendo um desafio.

Segundo Pushor (2010) quanto mais alinhadas estiverem a família e a escola, mais integrado e congruente será o processo educacional para todos os atores envolvidos, principalmente para os estudantes”. Quando há uma colaboração estreita e alinhada entre a família e a escola, o processo educacional se torna mais eficaz e significativo para todos os envolvidos.

Compreendemos os desafios que as famílias enfrentam no ambiente escolar, particularmente as mulheres, que estão cada vez mais inseridas no mercado de trabalho, com jornadas de trabalho extenuantes e desafiadoras. Isso se reflete diretamente na participação das mães na escola, que, apesar de serem as mais requisitadas nas atividades escolares, encontram limitações significativas para atender a essas demandas.

Ao longo do ano escolar, notamos que certas mães não conseguem participar das reuniões escolares e, quando o fazem, frequentemente não conseguem permanecer até o fim, devido às limitações impostas pelos seus horários de trabalho. Nem todos os serviços oferecem a flexibilidade necessária para equilibrar as responsabilidades familiares, o que frequentemente obriga os pais a se adaptarem a uma realidade rígida e inflexível do mercado de trabalho, como única forma de garantir seus empregos. Esta situação reforça o desafio que as famílias enfrentam para acompanhar de forma mais eficaz a vida escolar de seus filhos, mesmo quando estão plenamente cientes de sua relevância no crescimento educacional e social dos pequenos.

Laval (2019), em suas análises sobre a educação no contexto contemporâneo, destaca como o neoliberalismo e a lógica do mercado impactam as relações sociais, inclusive as relações familiares e educacionais. Laval (2019) argumenta que a escola se encontra cada vez mais inserida em um sistema que valoriza a eficiência e a competitividade, resultando em uma crescente pressão sobre as famílias, especialmente aquelas de classe trabalhadora.

As famílias, particularmente as mães, enfrentam a pressão de equilibrar suas obrigações profissionais e familiares em um cenário onde o mercado de trabalho demanda total disponibilidade e capacidade de adaptação. Essa situação acaba provocando um afastamento involuntário das atividades escolares e educacionais, não por desinteresse, mas pelas exigências impostas pelo sistema capitalista atual.

Com isso, o Estado foi assumindo cada vez mais essa responsabilidade sobre

a vida da criança, dentro e fora das instituições escolares, tendo o seu amparo legal estabelecido na CF de 1988, que, em seu artigo 227, determina:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, art. 227).

No entanto, é importante reconhecer que essa responsabilização não isenta as pressões sistêmicas geradas pelo capitalismo contemporâneo. A lógica do mercado, que exige total disponibilidade e produtividade das famílias, especialmente das mães, cria um cenário em que a atenção à vida escolar e ao desenvolvimento integral da criança torna-se um desafio. Assim, a dificuldade não é resultado de falhas individuais ou do Estado, mas sim consequência de um sistema econômico que sobrecarrega as famílias e reduz suas possibilidades de acompanhamento efetivo, ao mesmo tempo em que transfere para as escolas um papel que deveria ser compartilhado entre família, sociedade e Estado.

### 1.3 A TRANSFORMAÇÃO DA FAMÍLIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Nesta seção, apresentaremos aspectos relevantes sobre o conceito de família, fundamentando a análise em autores selecionados. Reconhecemos que se trata de um tema complexo e diversificado, e o objetivo não é esgotar o assunto, mas oferecer uma base para reflexão e compreensão.

O debate acerca da família nos dias de hoje requer uma avaliação minuciosa das mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas que se deram ao longo da história. A sociedade tem sido obrigada a reavaliar seus princípios básicos para se ajustar às novas configurações familiares. Entender essas alterações é essencial, pois a estrutura familiar tem sofrido constantes transformações ao longo dos anos.

Com a chegada da modernidade, tornaram-se ainda mais claras as ambiguidades relacionadas ao conceito de família, o que justifica a necessidade de uma análise mais detalhada. Até a metade do século XX, o padrão familiar dominante manteve-se inalterado em nossa sociedade. Contudo, com a industrialização, a família sofreu mudanças adicionais e teve sua forma de coexistência reorganizada. O empoderamento feminino trouxe novas dinâmicas sociais e familiares: a

independência feminina ganhou destaque, e o modelo tradicional de pai, mãe e filhos foi substituído ou reforçado por novas configurações.

De acordo com Osório (1996, p. 14), o conceito de família pode ter múltiplas interpretações, todas elas descritivas. Ao longo da história, diferentes estruturas e modalidades familiares surgiram, tornando impossível uma definição única. Para Macedo (1994, p. 36), a família é a primeira instituição social com a qual o indivíduo entra em contato, conectando a criança ao mundo adulto e transmitindo valores essenciais.

Portanto, a família de hoje em dia pode ser vista como um conjunto de indivíduos que convivem e compartilham relações de parentesco ou, frequentemente, laços afetivos sem ligação biológica ou jurídica. Analisar a família na atualidade requer entender as mudanças históricas e atuais que formaram suas estruturas.

### **1.3.1 Aspectos sobre o conceito familiar**

Neste tópico, analisaremos a evolução histórica dos modelos familiares e as mudanças em suas dinâmicas de funcionamento.

Canevacci (1981, p. 46) observa-se que “[...] o conceito de família enquanto abstração indeterminada quer significar que, em todas as épocas, existiram características comuns a todas as diferentes formas históricas da família”. Ao longo do tempo, a família foi se transformando, tomando novos rumos e abrangendo diferentes contextos e grupos sociais. Silveira (2000, p. 59) explica que a ideia inicial geral que se tem, ao pensar em família, seria a de:

[...] um grupo de parentes co-residentes, ou seja, um grupo doméstico, cujo parentesco por advir de consanguinidade, aliança ou adoção. Para esse grupo, a finalidade precípua de sua existência é a manutenção econômica, a identificação individual e coletiva e a criação dos filhos.

As transformações nos fenômenos socioeconômicos, políticos, culturais e ideológicos tiveram um impacto significativo na formação e funcionamento das famílias, particularmente com o avanço industrial e emergência do capitalismo, no período entre os séculos XV e XVIII. Na segunda metade do século XX, percebe-se uma sinalização de transformações das relações familiares com a sociedade, daquela família nuclear, formada pelo pai, pela mãe e pelos filhos, frutos de uma expansão da economia, que acelerou o processo produtivo, aumentando o consumo de bens e serviços.



Mesmo com as mudanças, a nova família mantinha os traços antigos da família anterior, onde o controle da sexualidade e a manutenção das relações sociais eram predominantes. A família nuclear enfrentará inúmeras mudanças, com um aumento no número de separações e divórcios, além da igualdade de direitos e obrigações nas relações matrimoniais.

Legalmente, a Constituição brasileira tem uma visão similar, senão mais restrita, do que seria a família, já que defende a família como a base da sociedade brasileira, sendo o dever da entidade família, em primeiro lugar, a proteção da criança:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

[...]

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, art. 226 e 227).

Sob uma perspectiva legal, o Estado brasileiro atribui à família a função primordial de assegurar a proteção e o bem-estar dos filhos. O conceito de família está profundamente relacionado à continuidade da linhagem, além de envolver o cuidado, a manutenção e a educação das crianças.

Assim, abordar o conceito de família na atualidade é ir ao encontro de mudanças ocorridas em seu contexto, como afirma Oliveira (2009, p. 72):

No mundo governado pelo consumo excessivo, herança do capitalismo acelerado, podemos verificar que o que está realmente importando não é o ser com o qual está se convivendo em família, mas o ter enquanto característica principal do modo capitalista de produção. A situação atual da família também pode ser analisada a partir da transformação das formas da vida conjugal, dos modos de gestão da natalidade e no modo de compartilhar os papéis na família e a maneira pela qual a mesma é visualizada atualmente.

As consequências e alterações nas dinâmicas familiares sob a influência do capitalismo e da modernidade, resultando em um maior aumento no consumo e menos atenção às relações emocionais.

As formas de convivência conjugal mudaram e, a partir desse contexto, surgem diferentes formas de organização familiar que podem ser reconhecidas como “família”:

- 1) família nuclear, incluindo duas gerações, com filhos biológicos;
- 2) famílias extensas, incluindo três ou quatro gerações;
- 3) famílias adotivas temporárias;
- 4) famílias adotivas, que podem ser birraciais ou multiculturais;
- 5) casais;
- 6) famílias monoparentais, chefiadas por pai ou mãe;
- 7) casais homossexuais com ou sem crianças;
- 8) famílias reconstituídas depois do divórcio;
- 9) várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo (Kaslow<sup>1</sup>, 2001, p. 37 *apud* Szymanski, 2002, p. 10).

Conforme discutido anteriormente, no mundo atual não há um modelo ideal de família, nem um conceito definitivo, mas sim um conceito que está sempre em transformação. Apesar do modelo de família nuclear ainda ser predominante em nossa sociedade, nota-se, nos dias de hoje, a mistura de novos conceitos, estruturas e configurações familiares. A família continua desempenhando um papel central na formação das pessoas e exerce diversas funções na sociedade atual, e então é muito complexo colocar todas em uma linha tênue, tendo em vista que o tempo todo ela está em interação com o meio onde vive, em transformação constante.

Para Oliveira (2009, p. 67),

[...] nesse contexto encontramos a “nova família”, que se caracteriza pelas diferentes formas de organização, relação e em um cotidiano marcado pela busca do novo. Os formatos diferenciados podem ser propostos de diversas formas, renovando conceitos preestabelecidos, redefinindo os papéis de cada membro do grupo familiar.

Sob a perspectiva legal, a família continua sendo base da sociedade, protegida pelo Estado e encarregada de garantir o bem-estar das futuras gerações. No entanto, deve-se admitir que o conceito de família não é estático, mas um reflexo da procura por novos significados e modos de convivência, como evidenciado na variedade das estruturas familiares contemporâneas.

A família presente, tanto na escola quanto na sociedade, em suas diversas formas, desempenha um papel essencial na formação dos indivíduos e na construção social, adaptando-se às mudanças históricas e culturais da sociedade atual. De acordo com Szymanski (2003, p. 21), “[...] como instituição social, a família sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial com a escola”.

---

<sup>1</sup> KASLOW, F. W. Families and Family Psychology at the Millenium. **American Psychologist**, [s. l.], v. 56, n. 1, p. 37-46, 2001.

## 1.4 CONCEITOS SOBRE O SURGIMENTO DA ESCOLA

Neste tópico, pretendemos explorar os conceitos de escola no passado e no presente, reconhecendo a complexidade do tema e sem intenção de esgotá-lo. A análise será fundamentada em autores selecionados e enriquecida com depoimentos de meus ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que compartilham suas perspectivas sobre o significado de escola.

As discussões e debates sobre a educação estão longe de se encerrar, e refletir sobre o tema gera uma certa indignação e inquietação, mas também serve de estímulo para agir em busca de transformação. Existem lugares e ambientes que, por meio de mediação de outras pessoas – que podem ou não fazer parte do seu círculo de amizades –, proporcionam interações significativas. Um desses espaços é a escola.

A origem etimológica da palavra escola deriva do grego *scholé*, que significa “lugar do ócio” ou “tempo livre”.

Esse conceito foi posteriormente adaptado pelos romanos e chegou ao latim como *schola*, com o sentido de “lugar de aprendizado” ou “local de ensino”. Assim, o termo passou a ser utilizado para designar as instituições educativas que conhecemos hoje, cuja principal finalidade é a formação de cidadãos, fundamentados em princípios éticos, tecnológicos, científicos e culturais. Contudo, a escola não se limita a ser apenas uma instituição destinada para a educação formal, mas também se configura como um espaço que oferece diversos tipos de conhecimentos.

O surgimento das escolas brasileiras está profundamente vinculado às transformações sociais, políticas e culturais que ocorreram na sociedade, desde o período colonial até os dias atuais. Embora pouco se saiba sobre a educação indígena antes da colonização, é evidente que ela se desenvolvia de forma integrada ao cotidiano, permeando todos os aspectos da vida. De acordo com Saviani (2010, p. 36), os índios viviam em comunas, comunidades que viviam numa economia natural e de subsistência. A educação não era dividida por classes. Pelo contrário, todos tinham acesso à educação. A única diferença estava na distribuição do que aprendiam de acordo com o sexo.

As primeiras escolas brasileiras foram criadas pelos jesuítas, com o intuito de catequizar os índios e levar o cristianismo para a mais nova colônia de Portugal. O intuito era claro, ensinar sobre Portugal, sob o ponto de vista de salvação, e trazer o Cristo europeu às terras recém-descobertas. “Os jesuítas tinham o apoio da Coroa

portuguesa e das autoridades coloniais, vindo a exercer o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização” (Saviani, 2010, p. 41).

Com a expulsão dos jesuítas, ordenada pelo Marquês de Pombal em 1759, a educação foi transferida para o controle do Estado português. Começaram a se desencadear grandes forças renovadoras, em busca de transformar a antiga colônia numa comunidade nacional e autônoma.

Com isso, surge então a estrutura do ensino imperial composta por três níveis: o Primário, o Ginásio (ensino secundário) e o Superior. “A obra de D. João, antes de tudo ditada pelas necessidades imediatas do que sugerida por qualquer modelo, lembra sob certos aspectos a obra da Revolução Francesa” (Azevedo<sup>2</sup>, 1944, p. 327 *apud* Ribeiro, 1992, p. 42). E ainda,

[...] estava presente a ideia de um “sistema nacional de educação” em duplo aspecto: graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional. É assim que em seu art. 250 declara: Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais (Ribeiro, 1992, p. 44).

Mas, foi durante o período republicano que a educação começou a se laicizar, afastando-se do controle da Igreja, surgindo debates sobre educação pública e universal. Com a 1ª Constituição republicana, temos a atribuição ao Congresso de criar, em nível governamental, instituições de ensino superior e secundário nos Estados (Brasil, 1891). Neste cenário, é possível afirmar que a instituição educacional surge com a Primeira República, progredindo na década de 1960, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu normas nacionais e definiu as responsabilidades dos estados e municípios. Dentre os pontos principais da LDB, destaca-se que ela

[...] dá mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC; regulariza a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação; garante o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação; o ensino religioso é facultativo e há obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário, dentre outras normas. (Chaves, 2021, p. 1).

A primeira LDB (lei nº 4.024/61) previa o Ensino Primário (1ª a 4ª série), o Ensino Médio (5ª a 8ª série) e o Ensino Secundário (1º, 2º e 3º ano). Representou um marco importante para a organização do sistema educacional brasileiro. Ainda que o

---

<sup>2</sup> AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

ensino obrigatório estivesse restrito ao primário, ela buscava democratizar o acesso à educação.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou um outro momento significativo na história da educação, com o artigo 205:

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

Ao longo do tempo, os seres humanos foram desenvolvendo padrões de comportamentos, instituições e conhecimentos, que foram sendo transformados e transmitidos de geração em geração. A escola atual é reflexo dessas mudanças acumuladas ao longo dos séculos, decorrentes das transformações nos setores culturais, tecnológicos e econômicos. Assim, as escolas no Brasil continuam em desenvolvimento, com o objetivo de superar as desigualdades históricas e formar cidadãos críticos e aptos para os desafios atuais e futuros.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 5), “[...] a escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais”. A instituição escolar passou a se envolver com outras responsabilidades, como questões sociais, culturais ou assistenciais, desviando o foco de sua finalidade essencial: a educação formal. O papel social da escola está cada vez mais relacionado ao desenvolvimento integral dos alunos e preparação para a vida em sociedade. Segundo Freire (1996, p. 23), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Portanto é preciso enxergar a escola como um ambiente onde os alunos e professores aprendem juntos, de forma colaborativa e participativa, buscando a compreensão crítica do mundo.

Essa perspectiva de um aprendizado colaborativo e participativo, onde todos os envolvidos compartilham experiências, ideias e reflexões, contribui para uma escola que vá além da memorização de conteúdos, incentivando a formação de indivíduos capazes de questionar, analisar e transformar a realidade em que vivem.

#### **1.4.1 A função social da escola: entre desafios e transformações na sociedade contemporânea**

Ao refletir sobre a função social da escola, é fundamental reconhecer que a

sociedade atual enfrenta diversos desafios sociais, tais como o desemprego, o crescimento da violência nas cidades, a intolerância religiosa, de gênero e de etnia, além da persistente desigualdade social. Embora a escola deva priorizar o ensino e a aprendizagem, ela frequentemente enfrenta dificuldades para cumprir esse papel, pois todos esses problemas estão presentes em seu cotidiano e impactam diretamente seu funcionamento.

A escola não pode ser vista como um espaço isolado da sociedade, pois ela reflete as condições sociais, econômicas e culturais do seu entorno. Ela é impactada pelos problemas sociais, pois estes são expressões das estruturas opressoras presentes na sociedade. Pensando assim a escola deve ser crítica e libertadora, proporcionando uma leitura do mundo que permita a transformação da realidade. Para Freire (1970, p. 71), “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Embora a escola sozinha não tenha o poder de resolver esses problemas, ela pode ser um espaço de conscientização e formação crítica, capaz de empoderar os indivíduos para agir contra as injustiças e desigualdades. É preciso resistir ao sistema opressor presente nas escolas, resultado das políticas neoliberais que intensificam desigualdades e limitam a equidade educacional.

Embora a escola não tenha como dever principal exercer um papel social, ela permanece como um espaço único. Apesar dos desafios apresentados, continua sendo um agente transformador na vida dos alunos.

Para isso, adotei uma metodologia de caráter qualitativo, fundamentada em entrevistas realizadas com meus ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que concluíram a terceira série do Ensino Médio no ano de 2024, sendo eles: uma cuidadora (40 anos), uma vendedora (30 anos), um auxiliar de serviços gerais (23 anos), um auxiliar administrativo (19 anos) e uma encarregada (42 anos). Com o objetivo de estabelecer um diálogo com pessoas que tiveram, em algum momento, os seus estudos interrompidos, busquei compreender suas opiniões sobre o tema e perceber o impacto da escola em suas vidas profissionais ou pessoais, conectando esses relatos à teoria, para melhor interpretá-los e analisá-los.

Realizei uma análise das respostas coletadas, conectando os relatos à teoria educacional e às contribuições sociais da escola, destacando seu papel como agente transformador na sociedade contemporânea e no desenvolvimento individual e coletivo. A entrevista foi iniciada para saber se os participantes acreditam que a escola é importante para a sociedade.

Os relatos destacaram a escola como uma ferramenta indispensável para combater desigualdades e oferecer perspectivas de futuro, alinhando-se à visão freiriana, que enxerga a educação como um ato de libertação e transformação social. De acordo com as respostas, destacamos:

[...] porque sem estudo, criamos uma sociedade sem perspectiva, desigual, ignorante. (Samantha)  
 [...] a escola é importante para a sociedade no crescimento pessoal, intelectual e principalmente para a evolução do ser humano. (Andressa)  
 [...] a escola salva vidas. (Moisés)  
 [...] sim, principalmente a pública. Hoje digo isso, porque meus professores durante o supletivo, me incentivaram a não desistir. (Alexsander)  
 [...] porque a escola me ajudou na convivência e mercado de trabalho. (Amanda)

De acordo com Berger e Luckmann (1985), a escola pode ser compreendida como um espaço de socialização primária e secundária, permitindo que os indivíduos se integrem à sociedade. Já Bourdieu (1996) destaca que esse processo também contribui para o desenvolvimento do capital cultural e social.

Apesar de, em alguns casos, acentuar desigualdades, a escola também é ideologicamente reconhecida como uma instância promotora de oportunidade de ascensão social.

Os depoimentos mostram como a escola impactou positivamente tanto na vida pessoal quanto profissional dos entrevistados.

[...] particularmente sempre gostei de estudar, porém na adolescência rebelde não consegui concluir os estudos e trilhei caminhos bem difíceis. Tudo foi mais difícil sem estudos. Voltei a estudar para ser exemplo para os meus filhos, e assim concluir o ensino médio para eles. (Samantha).  
 [...] a escola tem até hoje um impacto significativo. (Andressa).  
 [...] aprendi muito durante as aulas, e principalmente o valor do ser e não ter. Direcionamento de visão. (Moisés).  
 [...] muitos aprendizados, e o mais importante deles, para vida toda. (Alexsander).  
 [...] desde os meus 13 anos estava tentando concluir meu ensino fundamental, e hoje em 2024 concluí, e não quero parar por aqui. Pretendo cursar um curso em uma faculdade, mas não sei qual ainda. (Amanda).

Manter a escola como um espaço contínuo de transformação e ressignificação da trajetória individual é essencial para promover o crescimento pessoal e profissional. Para Freire (1970, p. 79), a educação, como prática da liberdade, implica a negação da “educação bancária” e a adoção de uma prática problematizadora, em que educadores e educandos atuem como sujeitos da construção do conhecimento”. Isso requer uma escola que desafie paradigmas e rompa com estruturas tradicionais.

Para Gadotti (1995), uma escola pública autônoma tem maiores chances de

garantir a qualidade de ensino do que uma instituição submissa e excessivamente burocratizada. Ele defende que a escola precisa desenvolver sua própria identidade, atuando de forma ativa na solução dos desafios específicos da comunidade com a qual interage. Se isso não ocorrer, a escola corre o risco de falhar em sua missão principal: democratizar o acesso ao conhecimento e promover sua disseminação.

A escola é concebida como um espaço onde as pessoas se conectam, aprendem a pensar criticamente, desenvolvem habilidades e trabalham em equipe. Além disso, assume um papel essencial na formação de cidadãos responsáveis, reafirmando sua função social dentro da sociedade.

As respostas foram unânimes ao reconhecer o papel da escola na formação cidadã. Samantha enxerga a escola como complemento à educação familiar, com princípios e regras que formam cidadãos. Para Nóvoa (2009, p. 14), a escola tem seu lugar, mas não é um lugar hegemônico ou único na educação de crianças e jovens. Ele argumenta que é necessário romper com a tradição de atribuir à escola todas as missões sociais, o que reforça o ponto de vista de Samantha. Andressa aponta que a escola ajuda a suprir lacunas de educação que alguns alunos não recebem em casa, destacando sua função social.

Percebe-se que a escola desempenha um papel fundamental na transformação social e no desenvolvimento da sociedade. Para Nóvoa (2009, p. 5), a escola muitas vezes desviou-se das tarefas de ensino e aprendizagem para se dedicar às missões sociais. Ele destaca que a sociedade contemporânea enfrenta diversos desafios sociais, políticos e econômicos, e esses problemas têm inevitavelmente ultrapassado os muros da escola. Nesse contexto, entendo que a escola deve priorizar o processo de ensino e aprendizagem, mas acabou acolhendo todos estes problemas, e outros não citados.

A escola contemporânea é marcada por uma ampla diversidade cultural, enfrentando o desafio contínuo de lidar com conflitos e diferenças. Moisés sugere maior empatia dos professores e alunos, indicando um ambiente afetivo acolhedor. Amanda nos remete a uma escola mais inclusiva, evidenciando a necessidade de equidade.

Os relatos analisados ressaltam que a escola vai além de ser um espaço para aprender a ler, escrever, realizar cálculos ou estudar História e Geografia, mas também é um ambiente de convivência e formação ética. Ela pode ser um espaço onde se aprende a pensar criticamente, a respeitar as diferenças e a desenvolver habilidades essenciais para a vida em sociedade. Contudo, para que a escola cumpra



integralmente sua função social, é necessário enfrentar desafios como desigualdades, além das demandas sociais. Ao agir assim, você concentra seus esforços na essência da escola, que são os alunos, demonstrando que não está desistindo deles, sendo fundamental acreditar e compreender que a escola é uma instituição diversa e complexa, capaz de exercer um impacto profundo tanto na vida individual quanto na sociedade como um todo. Essa função deve ser compreendida como equilíbrio entre a transmissão de conhecimento e a formação de cidadãos.

Isso requer uma abordagem crítica, conforme defendida por Freire (1996), que transforme a escola em um espaço de emancipação, com uma gestão autônoma e inclusiva, como propõe Gadotti (1995), para garantir que ela atenda às necessidades específicas das comunidades que serve. Portanto, a escola continua a ser uma força transformadora na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Lemos, 2023).

## **2 HISTÓRIA DO MUNICÍPIO, ASPECTOS GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERUÍBE E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INVESTIGADA**

As informações apresentadas neste capítulo foram obtidas durante a análise da página oficial da Prefeitura Municipal de Peruíbe (SP) (Peruíbe, 2024a), para conhecermos sobre a história do município. Sobre os aspectos gerais da educação infantil do município e da escola estudada foram coletadas informações mediante a utilização de entrevistas, como componente integrante desta pesquisa, a pesquisa em documentos norteadores da Educação Básica e na página do IBGE Cidades (IBGE, 2024).

### **2.1 HISTÓRIA DA CIDADE**

Peruíbe, localizada no litoral sul do estado de São Paulo, integra a Região Metropolitana da Baixada Santista e é reconhecida por suas praias extensas, turismo ecológico e rural. Em 2022, sua população era de 68.352 habitantes, com uma densidade demográfica de 209,53 habitantes por km<sup>2</sup>. O nome “Peruíbe” origina-se do tupi, significado “no rio dos tubarões”, mas há relatos históricos que vinculam o termo à forma como José de Anchieta se referia à região.

Como umas das 15 estâncias balneárias paulistas, Peruíbe recebe financiamento estadual para promover o turismo, ostentando um PIB per capita de R\$ 23.748,49 e um IDHM de 0,749. Historicamente, a área foi habitada pelos índios peroibe, antes da chegada dos portugueses em 1500 e integrava a Capitania de São Vicente. Sua história é marcada pela presença de jesuítas, como o Padre Leonardo Nunes, conhecido como “Abarebebê”, e o Padre José de Anchieta. As Ruínas do Abarebebê são um marco dessa época.

Com o declínio jesuítico e a expulsão dos padres em 1789, a área tornou-se uma vila de pescadores. O desenvolvimento ressurgiu com a construção da Estrada de Ferro Santos-Juquiá em 1914 e o crescimento comercial a partir da década de 1950. A emancipação política de Peruíbe ocorreu em 1959, e em 1974 foi reconhecida como Estância Balneária.

Destaques incluem o uso medicinal da lama negra, com pesquisas retomadas nos anos 2000, e a resistência popular contra a instalação de uma usina nuclear na década de 1970. Atualmente, o município tem seu desenvolvimento associado ao turismo sazonal, comércio e serviços.

## 2.2 ASPECTOS GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da educação no município de Peruíbe reflete o desenvolvimento e as transformações ao longo do tempo. Durante a pesquisa para esta dissertação, encontraram-se desafios significativos relacionados à falta de registros históricos sobre a História da Educação Infantil do município. A ausência de documentação adequada e tempo para busca de fontes primárias tornou difícil a reconstrução detalhada da história dessa localidade.

Para detalhar os aspectos gerais da educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação elaborou e disponibilizou um documento norteador da Educação Básica, em formato impresso, e enviado via e-mail para diretores e coordenadores escolares, durante uma reunião geral realizada no início do ano de 2023. Esse material inclui um conjunto de diretrizes pedagógicas selecionadas com o objetivo de auxiliar na organização e operacionalização das práticas nas escolas da rede municipal, e se encontra no arquivo da escola. Nele constam orientações e objetivos essenciais, que promovem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo a qualidade da prática pedagógica. Também buscamos informações no IBGE Cidades (IBGE, 2024) para complementar esta pesquisa.

### 2.2.1 O que diz este documento

Este documento norteia o trabalho nas escolas e em cada sala de aula, apoiando as atividades cotidianas e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nele, você encontra:

- a) Fundamentos Pedagógicos da Rede Municipal;
- b) Matriz Curricular da Educação Infantil;
- c) Currículo Paulista – Educação Infantil;
- d) Organização Curricular Municipal de Peruíbe;
- e) Modalidades Organizativas dos conteúdos;
- f) Adequação Curricular: um caminho para a escola inclusiva;
- g) Registro do processo de ensino aprendizagem;
- h) Pautas de Observação;
- i) Pautas Totalizadoras.

É importante reforçar que Peruíbe não possui um currículo municipal, então a

utilização deste conjunto de documentos é fundamental para a organização da rotina escolar, em conjunto com o diálogo contínuo com cada instituição. Isso garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Sendo assim, a SME tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), documento de caráter normativo, previsto na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), na LDB de 1996 (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação de 2014 (Brasil, 2014), alinhado também ao Currículo Paulista (São Paulo, 2019), o qual foi adotado como currículo oficial do município. A BNCC traz um compromisso de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno dos estudantes.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Peruíbe propõe um currículo tendo como base os conceitos orientadores:

- a) compromisso com a Educação Integral: tem como base o desenvolvimento de práticas de construção de conhecimentos, de competências, de habilidades, de comportamentos e de valores, garantindo o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural, colocando o estudante e seu desenvolvimento no centro do processo educativo, reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, sujeitos de direitos e deveres;
- b) compromisso com o desenvolvimento das competências gerais da BNCC: competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Dessa forma, o currículo do município de Peruíbe reforça que essas competências devem estar presentes em todas as áreas de conhecimento e ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, respeitando os princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Destaco aqui os títulos que sintetizam as principais características das 10 competências gerais da BNCC: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; e 10. Responsabilidade e cidadania;
- c) compromisso com a equidade: a educação é um direito social, de oferta

obrigatória pelo poder público, conforme prevê a Constituição Brasileira. Neste sentido, pensar a educação para a equidade é garantir acesso de todos os estudantes à educação, sua permanência e sucesso na escola e demais espaços de atendimento educacional, com processos educativos de qualidade, comprometidos com uma educação inclusiva, plural e democrática, atendendo as necessidades específicas de cada estudante, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento de suas potencialidades, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas, inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015);

- d) compromisso com a alfabetização, o letramento e os multiletramentos em todas as áreas do conhecimento: fundamentada na BNCC e alinhada ao Currículo Paulista, a proposta curricular no município de Peruíbe pretende ter como foco a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, valorizando as situações lúdicas e a articulação com as experiências vivenciadas em cada etapa e fase do ensino, levando em consideração a consolidação das aprendizagens e ampliação das práticas diversificadas de letramentos, possibilitando participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e as outras linguagens, assegurando um percurso contínuo de aprendizagens aos alunos, respeitando os tempos de aprender de cada criança, suas vivências e conquistas, modos de pensar e expressar, sendo o texto a unidade linguística básica do trabalho com Língua Portuguesa e demais áreas de conhecimento, que possibilita aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais, o trabalho com os multiletramentos e especificidades dos textos multimodais, característicos também da cultura digital.

Observamos que o currículo do município de Peruíbe se baseia no desenvolvimento humano em suas diversas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Reconhecendo o direito de todos a aprender de acordo com suas particularidades, o currículo é comprometido com a equidade, inclusão e sustentabilidade, visando à formação de indivíduos autônomos e responsáveis, tanto em relação a si mesmos quanto ao mundo. Além disso, valoriza a integração contínua entre o aprendido e a prática.

Outras preocupações são com os temas contemporâneos em uma escola de vida local, regional e global, que precisam ser enfrentados e dialogados de forma eficaz. Tais temas, como direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, abordam diferentes conhecimentos, atitudes e valores que devem integrar o cotidiano da escola. Observamos uma integração destes temas com diferentes componentes curriculares.

Portanto, a Rede Municipal de Ensino de Peruíbe tem como premissa um ensino voltado para a integração entre os sujeitos e o meio em que vivem, valorizando os conhecimentos historicamente construídos.

### **2.2.2 Dados educacionais sobre as escolas de Peruíbe**

Os dados apresentados se referem ao ano de 2023 e foram obtidos na página IBGE Cidades (IBGE, 2024). O município apresenta um panorama significativo, com números expressivos de matrículas, docentes e estabelecimentos de ensino. No ensino fundamental, registram-se 10.417 matrículas, distribuídas em 42 escolas, contando com o suporte de 611 docentes. Esses dados demonstram a abrangência e a capacidade de atendimento dessa etapa fundamental para a formação básica dos alunos.

No ensino médio, foram contabilizadas 3.481 matrículas em 18 escolas, com trabalho de 265 docentes. Embora o número de matrículas seja menor em comparação ao ensino fundamental, o dado reflete a progressão natural dos alunos ao longo da trajetória escolar, considerando a redução gradual no número de estudantes, devido a fatores como evasão ou conclusão do ensino.

Os números mostram um sistema educacional estruturado, com uma proporção significativa de escolas e docentes em relação ao número de alunos. Esses dados indicam um esforço constante para manter uma ampla rede de atendimento educacional, destacando a importância de políticas voltadas ao fortalecimento da infraestrutura escolar e a valorização dos profissionais da educação, visando garantir a qualidade do ensino em todas as etapas.

Dentre as escolas atendidas, destaca-se o compromisso do município em

garantir a educação para populações diversas, incluindo escolas localizadas em áreas rurais e indígenas, além de atender à população caiçara, característica da região.

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,6%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 178, de 645 municípios. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 1139, de 5570 municípios. No ano de 2023, o Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública foi de 5,9 e, para os anos finais, de 5. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 543 e 460, respectivamente, entre 645 municípios. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 2578 e 1979, respectivamente, entre 5570 municípios.

Os dados educacionais analisados mostram que o município possui uma boa taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos, indicando um esforço significativo para garantir o acesso à educação básica. Embora o município esteja em uma posição intermediária, no cenário estadual e nacional, os resultados destacam a necessidade de políticas públicas focadas em melhorar a qualidade do ensino e aprendizado efetivo, especialmente nas etapas finais do ensino fundamental. Acredito que investimentos em formação de professores, infraestrutura, programas de apoio pedagógico e a construção de um currículo próprio são essenciais para que o município não apenas mantenha a universalização do acesso, mas também alcance avanços significativos na qualidade da educação oferecida.

### **2.2.3 A escola estudada**

Quando nós analisamos tópicos que, por si só, têm apenas significado histórico, cultural, político ou social em relação a uma comunidade, região ou país específico e que realmente alteram a vida das pessoas, nós nos colocamos no papel de descobridores de fatos e intérpretes. Neste histórico, buscaremos demonstrar a passagem dos eventos de maneira mais verossímil e despretensiosa possível.

A EMEI investigada situa-se na região da Baixada Santista, mais precisamente no município de Peruíbe (SP). Foi criada mediante o Decreto nº 2.948 de março de 2005, atendendo às demandas populacionais do bairro, e sendo vinculada à EMEI Vilza Alves Sodré. Entretanto, seria inconcebível iniciarmos uma primeira abordagem a respeito da entidade EMEI Vilza Alves Sodré e de sua identidade sem confrontarmos a participação do que hoje é o Centro Comunitário Educacional Caraminguava. Suas

histórias se confundem: localizado à rua Dr. Itatiba, sem número, antiga rua L, no Jardim Caraminguava, foi criado no início dos anos 90 para atender a população local que até então não usufruía de nenhum centro cultural ou educacional municipal ou municipalizado no bairro – o “velho” Centro Comunitário já foi utilizado para apresentações e curso de danças folclóricas, de rua, capoeira, artes e exposições em geral, como vestiário em dias de jogo de futebol, palco de reuniões partidárias e de associações de bairro, festas e afins, sem contar que serve muitas vezes de moradia provisória para os desabrigados das enchentes e outras intempéries e que atualmente atende a projetos desenvolvidos por escolas do município e do estado situadas no mesmo bairro.

A Escola de Educação Infantil estudada e a EMEI Vilza coexistem no mesmo local. Embora ocupem prédios distintos, a conexão entre ambas ocorre pelos fundos, já que são vizinhas. Como resultado, é inevitável o contato entre as crianças dos diferentes prédios, uma vez que compartilham espaços como refeitório, brinquedoteca, parques, eventos, entre outros.

São muitos desafios no dia a dia para garantir o sucesso das duas escolas sob a gestão conjunta, tendo em vista que a equipe administrativa e gestora é a mesma para ambas as instituições escolares.

#### **2.2.4 Os desafios diários**

A cada início de ano, enfrentamos os desafios ao selecionar as crianças que permanecerão em tempo integral, uma vez que a escola possui três salas de aula, todas operando em regime integral. Para que sejam contemplados com a vaga de período integral, são observadas e classificadas algumas características e/ou critérios, tais como: a) vulnerabilidade social; b) insegurança alimentar; c) crianças que moram com avós, mãe e/ou pai solo e bolsa família; d) renda mensal. Esses critérios foram alencados junto do Conselho de Escola, já que o município até este ano de 2024 não tinha um projeto de lei ou resolução que estabelecessem os critérios para a concessão da vaga integral. Como se refere a uma Unidade Escolar onde funciona creche e pré-escola, toda em período integral, a procura por vaga é muito grande e, quando não contemplada, é garantida a vaga de período parcial na EMEI Vilza, conforme a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Para o ano letivo de 2025, a Secretaria Municipal de Educação publicou a



Resolução nº 09/2024, de 21/06/2024 (Peruíbe, 2024b), que dispõe sobre critérios para matrícula na Educação Infantil e para atendimento em período integral nas unidades escolares de Educação Infantil da rede pública municipal de Peruíbe.

De acordo com a Resolução nº 09/2024, no seu artigo 8º, parágrafo 2º:

A realização de cadastro de intenção de vaga ou manifestação de interesse por vaga em período integral na modalidade creche não assegura o direito à matrícula, devendo os pais ou responsáveis legais pelo candidato, se contemplado com a vaga, efetivar a respectiva matrícula, ainda que efetuada em turno parcial, independente do período. (Peruíbe, 2024b, art. 8º, § 2º).

No artigo 9º, a classificação das crianças cadastradas tratadas no artigo 5º deverá considerar os dados apresentados em ficha de matrícula, em caso de aluno já matriculado, e/ou ainda de cadastro de intenção de vaga, observando a ocorrência de critérios de prioridade, conforme segue:

I- crianças integrantes de famílias acompanhadas pelo Conselho Tutelar ou Centros de Referência Especializados de Assistência Social – CREAS;  
II- alunos matriculados no ensino regular da escola, inscritos no Cadastro Único;  
III- alunos que residam com um único adulto responsável;  
IV- alunos cujos responsáveis/cuidadores realizam atividade profissional;  
V- alunos que se enquadrem em outros critérios elencados a partir das necessidades da comunidade onde a escola está inserida. (Peruíbe, 2024b, art. 9º).

No que diz respeito ao artigo 7º, a classificação das crianças cadastradas, a serem atendidas, será realizada por Comissão composta na unidade escolar, conforme segue:

a- diretor ou vice-diretor da escola;  
b- coordenador pedagógico da escola;  
c- secretário da escola;  
d- dois representantes do Conselho Escolar, que não estejam pleiteando vaga. (Peruíbe, 2024b, art. 7º).

Poderá ser solicitado apoio do agente social escolar ou do assistente social escolar, quando avaliado necessário pela Comissão referida no caput, a qual poderá requerer também, mediante disponibilidade, visita à residência dos candidatos ao atendimento em período integral. As crianças serão atendidas a partir de ordem de prioridade e não de chegada.

### 2.2.5 Os horários

Com relação aos horários das aulas com os professores, podemos observar o seguinte:

Quadro 2 - Período da aula das crianças com os professores

PERÍODO	INÍCIO	TÉRMINO
Manhã	8h	12h
Tarde	13h	17h

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Por se tratar de uma escola de período integral, o horário de entrada começa às 7h30 e a saída a partir das 17h com término às 17h30. Assim, as crianças no contraturno ficam sob a responsabilidade de uma Agente de Desenvolvimento Infanto-Juvenil (ADIJ), que deveria auxiliar os professores na atuação junto ao processo educativo das crianças, mas fica com a incumbência de assumir a sala do integral, e também na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias dos alunos de ambas as escolas.

As Agentes de Desenvolvimento Infanto-Juvenil (ADIJ) também são encarregadas da organização do espaço durante os períodos de descanso e das atividades recreativas (recreio). Além disso, elas frequentemente substituem os professores ausentes devido a faltas, sejam por motivos de saúde ou questões pessoais. No entanto, na rede municipal de ensino, não há substituição para as ADIJs em caso de ausência.

Quadro 3 - Período das ADIJs com as crianças

PERÍODO	INÍCIO	TÉRMINO
Manhã	7h30	13h
Tarde	12h	17h30

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Tabela 3 - Quantidade de crianças por turma/ano 2024

<b>MANHÃ</b>	<b>TARDE</b>	<b>TOTAL DE CRIANÇAS POR SALA/ TOTAL DE CRIANÇAS NA SALA</b>
Infantil II A (creche)	Integral	15/15
Infantil III A (pré-escola I)	Integral	20/20
Integral	Infantil IV A (pré-escola II)	20/20

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A escola possui um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, três Agentes de Desenvolvimento Infanto-Juvenil, uma colaboradora da limpeza e uma merendeira. É importante destacar que a EMEI Vilza Alves Sodré é a escola principal, e, portanto, está associada a duas unidades escolares. A primeira unidade vinculada é a EMEI que está sendo analisada, enquanto a segunda é a EMEI Serra do Mar, localizada a aproximadamente 1,5 km de distância das outras unidades. Consequentemente, todas as três unidades possuem um único vice-diretor, que é alocado na unidade mais distante.

De acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, o diretor e a vice-diretora deveriam transitar entre as três unidades. Contudo, a gestão enfrenta desafios significativos, pois administrar sob a responsabilidade de duas autoridades distintas é complexo, especialmente considerando que cada prédio possui características únicas e específicas, além das dificuldades impostas pelo deslocamento entre as unidades.

Quadro 4 - Caracterização da equipe escolar (1)

<b>CARGO/FUNÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>TEMPO NA EU</b>	<b>TEMPO NA REDE MUNICIPAL</b>
Diretor	*História *Pedagogia *Geografia *Artes * Educação Física	*Gestão Escolar: Orientação e supervisão; *Ludopedagogia e Educação Infantil; *Formação de Docentes para o Ensino Superior	5 anos e 2 meses	5 anos e 2 meses
Vice-diretora (Lotada na outra UE – EMEI Serra do Mar)	*Pedagogia *Artes	*Psicopedagogia Clínica	4 anos e 10 meses	14 anos e 10 meses

<b>CARGO/FUNÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>TEMPO NA EU</b>	<b>TEMPO NA REDE MUNICIPAL</b>
Coordenadora Pedagógica (Afastada, junto à Secretaria Municipal de Educação, no Núcleo de Coordenação Pedagógico do Ensino Fundamental II e EJA)	*Pedagogia	*Gestão Escolar e Direito Educacional	6 anos	31 anos
Coordenadora Pedagógica (substituta)	*Pedagogia	*Educação Infantil	10 meses	22 anos
Secretário Escolar	*Informática para Gestão de Negócios	-	7 anos	16 anos
ADIJ 1	*Ensino Médio	-	4 meses	10 anos
ADIJ 2	*Ensino Médio	-	3 anos e 10 meses	13 anos
ADIJ 3	*Ensino Médio	-	5 anos	5 anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

A EMEI adota uma abordagem de gestão participativa, integrando ativamente diversos membros da organização na tomada de decisões e na gestão geral. Ao longo do ano letivo, o diretor da escola, em conjunto com o Conselho Escolar, realiza reuniões para debater ações voltadas ao desenvolvimento integral da criança e seu bem-estar. Além disso, são conduzidas reuniões administrativas e pedagógicas, visando alinhar a equipe administrativa e os professores.

Das 18h15 às 20h15 das segundas-feiras, acontece o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), durante o qual o corpo docente e equipe gestora participam de atividades de formação continuada e discussões focadas na melhoria das práticas educacionais.

Nota-se que, na EMEI, há uma cozinheira encarregada de preparar a merenda das crianças, fornecida pela prefeitura da cidade, além de uma auxiliar de limpeza que desempenha suas funções com grande atenção à higienização dos espaços. Tanto a auxiliar de limpeza quanto a cozinheira são funcionárias de uma empresa terceirizada, cumprindo uma jornada de trabalho em tempo integral.

Quadro 5 - Caracterização da equipe escolar (2)

FUNÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL	CURSO DE CAPACITAÇÃO	TEMPO NA UE	TEMPO NA EMPRESA TERCEIRIZADA
Merendeira	Ensino Médio	Merenda Escolar	1 ano e 6 meses	7 anos
Auxiliar da limpeza	Ensino Médio	Limpeza Escolar	3 anos e 11 meses	9 anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

2.2.6 Equipe docente e sua caracterização

Na escola, as professoras preparam o plano semanal para avaliar os progressos e/ou identificar a necessidade de ajustes nas estratégias de ensino-aprendizagem. As atividades são planejadas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Currículo Paulista, priorizando o desenvolvimento dos aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e emocionais das crianças, ao mesmo tempo que estimulam a exploração, as descobertas e a experimentação.

De acordo com o Regimento Comum Escolar das escolas municipais da Estância Balneária de Peruíbe (SP) documento este impresso, e situado na escola, no artigo 7º, a Educação Infantil deverá proporcionar à criança situações de brincadeiras orientadas e de aprendizagens, que visem:

- I- Contribuir para o desenvolvimento das potencialidades afetivas, corporais, emocionais, éticas, estéticas e cognitivas;
- II- Tornar acessível o conhecimento da realidade social e cultural;
- III- Oferecer situações pedagógicas intencionais no processo de construção da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático.

Quadro 6 - Caracterização das professoras

CARGO/FUNÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO NA UNIDADE ESCOLAR	TEMPO NA REDE MUNICIPAL
Prof. 1 IIA	*Pedagogia *Ciências Físicas e Biológicas	*Educação Física Escolar	12 anos	20 anos e 2 meses
Prof. 2 IIIA	*Pedagogia	*Alfabetização e letramento	11 meses	17 anos
Prof. 3 IVA	*Pedagogia	*Psicopedagogia	2 anos e 10 meses	2 anos e 10 meses

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

### **2.2.7 Infraestrutura da escola**

A atual administração enfrenta uma significativa dificuldade ao organizar os edifícios de forma integrada. Devido à limitação de espaço, é necessário compartilhar áreas comuns, como o refeitório, e as crianças da EMEI integral encontram-se na situação de ter que compartilhar esse espaço com a Escola Vilza. Esse cenário ocorre quando os alunos da Escola Vilza necessitam utilizar a biblioteca, brinquedoteca e outros espaços na escola averiguada.

A estrutura da escola é a mesma e passou por reparos e manutenções algumas vezes, desde a sua inauguração. A área externa da escola é bastante atrativa, com dois parques disponíveis. Um deles, de menor porte, encontra-se na entrada da escola, enquanto o outro está situado nos fundos da instituição.

A sala de repouso é uma área improvisada, originalmente designada para servir como cozinha e refeitório. Devido ao compartilhamento de espaços entre as escolas, esta área acabou sendo adaptada para o descanso das crianças. A brinquedoteca e a biblioteca, frequentemente, são utilizadas por crianças e professoras, desempenhando papéis essenciais no contexto educacional.

A escola conta com uma cozinha experimental, que, até o ano 2019, servia como depósito, mas, com a chegada do novo diretor, passou por uma reforma e foi redesenhada como um ambiente propício para potencializar aprendizados. Agora, os pequenos contam com um espaço adicional para realizar receitas e experimentos, sendo que todos os equipamentos foram obtidos por meio de doações dos funcionários e familiares das crianças.

A instituição escolar dispõe de um refeitório e uma cozinha compartilhados entre as duas unidades escolares. A escola conta com uma merendeira, enquanto a Escola Vilza possui duas merendeiras. Para garantir a organização eficiente, ambas as escolas seguem uma rotina diária, funcionando como uma única engrenagem.

Apesar das conquistas e avanços alcançados nos últimos anos, é visível que ambas as unidades escolares precisam de uma reforma e ampliação. No quadro abaixo, podemos observar a infraestrutura atual.

Tabela 4 - Infraestrutura da escola investigada

<b>LOCAIS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Secretaria	0
Sala dos professores	0
Diretoria	0
Sala da coordenação	0
Salas de aulas	2
Sanitário para adultos	1
Sanitário para as crianças	1
Pátio interno	1
Cozinha	1
Dispensa	1
Refeitório	0
Biblioteca escolar	1
Parque infantil	2
Brinquedoteca	1
Almoxarifado	1
Cozinha Experimental	1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

No entanto, apesar das conquistas, torna-se evidente a necessidade de reformas e ampliações para melhor atender às demandas educacionais, considerando que duas unidades escolares compartilham os já limitados espaços disponíveis.

### 3 CONHECENDO E ANALISANDO A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Neste capítulo, apresentamos o referencial metodológico, que inclui a fundamentação do método de pesquisa e a utilização de recursos como uma proposta formativa. O objetivo é compreender os significados atribuídos à relação entre família e escola no contexto de uma escola pública municipal localizada na região litorânea do Estado de São Paulo.

O percurso metodológico adotado combinou técnicas de observação com entrevistas realizadas com mães das crianças matriculadas, utilizando uma abordagem contextualizada. Essa estratégia buscou explorar, de forma aprofundada, como se estabelece a relação entre escola-família e como essas interações ocorrem no âmbito da educação infantil.

#### 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender o objetivo geral deste projeto (analisar a relação escola e família na educação infantil) e os objetivos específicos (conhecer sobre a produção que versa sobre a relação escola-família na educação infantil; identificar e analisar as concepções das mães acerca da relação escola-família; e propor um plano de ação com vistas a implementar das relações escola-família), adotamos a abordagem qualitativa e utilizamos o questionário de perguntas abertas como instrumento de coleta de dados e análise de conteúdo para diagnóstico.

De acordo com André (2005, p. 17), a pesquisa qualitativa

[...] se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

A pesquisa qualitativa incorpora elementos fundamentais para seu desenvolvimento, tais como: a escolha criteriosa de métodos e teorias; o reconhecimento e análise de múltiplas perspectivas; as reflexões dos pesquisados, que desempenham um papel ativo no processo de construção do conhecimento; e a diversidade de abordagens e metodologias.

Começamos o questionário com perguntas abertas, o que permitiu a aplicação



de um conjunto de questões padronizadas ao grupo de pessoas participantes da pesquisa, objetivando a coleta de dados de forma rápida e eficiente.

De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido

[...] como a técnica de investigação composta por número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Para tentar alcançar uma compreensão mais abrangente da realidade junto às mães, utilizamos o questionário como instrumento de coleta de dados. Todos os convites foram aceitos e as mães se sentiram honradas em participar e colaborar com a pesquisa.

Para Richardson (1999, p. 189), “Existem diversos instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados para obter informações de grupos sociais”. Segundo ele, “Um instrumento é válido quando mede o que se deseja. Para ser válido, o instrumento deve ser confiável” (Richardson, 1999, p. 176). Por meio do questionário é possível comparar as percepções de diferentes grupos sobre o tema investigado.

O questionário foi planejado especificamente para atender às mães que dispõem de pouco tempo para permanecer na escola, devido às exigências de suas jornadas de trabalho. A abordagem se mostrou positiva, pois permitiu uma aplicação flexível, adaptando-se às necessidades das participantes. Neste caso, optou-se pela distribuição na forma impressa, garantindo facilidade de acesso e permitindo que as mães pudessem responder no momento mais conveniente para elas.

Além disso, essa estratégia contribuiu para ampliar a adesão e a participação, ao considerar as limitações de tempo e rotina dessas mães, reforçando a importância de métodos inclusivos em pesquisas sociais.

### 3.2 PARTICIPANTES ENVOLVIDOS

Os participantes envolvidos na nossa pesquisa foram seis mães que se envolvem nos eventos escolares sempre que podem, conciliando sua rotina com as atividades da escola. A fim de preservar a identidade, atribuímos a elas nomes de flores: Margarida, Orquídea, Camélia, Violeta, Rosa e Jasmin. As mães Rosa e Jasmin têm seus filhos matriculados no maternal II (creche). Já Margarida e Orquídea

acompanham seus filhos na Pré-escola I, enquanto Camélia e Violeta têm seus filhos matriculados na Pré-escola II.

Quadro 7 - Caracterização das mães

NOME	IDADE	ESTADO CIVIL	FORMAÇÃO	LOCAL DE TRABALHO
Margarida	30 anos	Divorciada	Ensino Médio	Escola
Orquídea	42 anos	Casada	Ensino Médio	Do lar
Camélia	33 anos	Casada	Ensino Médio	Escola
Violeta	44 anos	Casada	Ensino Técnico	Posto de Saúde
Rosa	29 anos	Solteira	Ensino Médio	Vendedora
Jasmin	45 anos	Viúva	Ensino Superior	Escola

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Conforme está especificado no quadro, seis mães participaram da pesquisa. A mãe Margarida é divorciada e tem três filhos. Possui o Ensino Médio Completo. É funcionária pública exercendo as suas atribuições junto a uma Unidade Escolar. É bastante observadora, prestativa e sempre se prontifica em estar ajudando. A outra mãe entrevistada foi a Orquídea, que tem 42 anos, é casada e tem dois filhos. É do lar e nas horas vagas gosta de fazer artesanato. Sempre que possível participa das reuniões e eventos escolares.

A mãe Camélia tem 33 anos, é casada e tem um filho. Gosta de praticar atividades físicas e costuma compartilhar aprendizagens e experiências com a equipe escolar. Possui uma boa relação com a escola e é muito participativa. Quanto à mãe Violeta, tem 44 anos, é casada e tem dois filhos. Atualmente, trabalha no posto de saúde, exercendo a função de técnica de enfermagem. É prestativa e, sempre que possível, tenta participar dos eventos escolares, pois sua extensa jornada de trabalho acaba impossibilitando-a de frequentar a escola. Rosa tem 27 anos e possui ensino médio completo. É vendedora e mãe solo, enfrentando o desafio de criar sua única filha sem uma rede de apoio. Apesar das dificuldades, Rosa mantém uma rotina consistente: todos os dias, ao chegar em casa, conversa com sua filha para saber como foi o dia na escola. Ela demonstra grande envolvimento, participando ativamente, dentro do que é possível, considerando sua realidade.

Por fim, Jasmin, 45 anos, professora e mãe de dois filhos, é uma figura ativa e participativa na vida acadêmica de seus filhos. Além de acompanhar de perto o

desempenho escolar deles, Jasmin também contribui diretamente para o ambiente escolar, participando ativamente do Conselho de Escola. Sempre que necessário, ela se mostra disposta a colaborar com a instituição, seja em eventos, atividades ou iniciativas que promovam melhorias.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A técnica realizada – aplicação de questionário para seis mães – teve um aproveitamento significativo, pois obtivemos informações relativas ao campo educacional. Essa técnica de aplicar o questionário é bastante importante na pesquisa educacional, principalmente porque pode fornecer informações sobre as percepções, sentimentos, necessidades, etc., vivenciados pelos sujeitos da pesquisa. Com o questionário, foi possível entender aspectos mais subjetivos, pois permitiu fazer uma coleta de dados mais detalhados, como pontos de vista, ideias e comportamentos.

O estudo desses questionários, irá compor o corpo da dissertação, com a apresentação de dados para a discussão das questões.

### 3.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Como parte integrante desta pesquisa, em reunião de pais e mestres, realizada no 2º bimestre do ano de 2024, no dia 2 de agosto, foi apresentado às famílias que a escola, em que seus filhos estudam, estava fazendo parte de uma pesquisa, e que o diretor da unidade escolar era o pesquisador. A reunião de pais sempre acontece na entrada dos alunos, às 7h30, respeitando o horário de trabalho de toda a família. Mesmo assim, não conseguimos atender a todas as famílias. Infelizmente, algumas mães não conseguem permanecer na reunião, devido à falta de flexibilidade em seus empregos, sendo necessário agendar outra data para o atendimento. As crianças chegam com eles, ficam sob a responsabilidade dos ADIJs, enquanto os pais seguem para as salas de aulas.

Nessa reunião foi perguntado aos responsáveis quem gostaria de responder a um questionário, de maneira voluntária, para servir como coleta de dados e informações. O diretor anotou os nomes de algumas mães que se interessaram, e depois, chamando uma por uma, foi explicado sobre o questionário. As mães tiveram liberdade de levar o mesmo para casa, com um prazo para devolução. Para que

ninguém soubesse o que estava escrito, o diretor entregou o questionário impresso, dentro de uma pasta na cor azul, constando perguntas abertas, com linhas e espaço suficiente para as respostas.

A análise das respostas permitiu identificar quatro categorias principais: relação escola-família, a participação, o diálogo (professor, família e escola) e a influência do modelo neoliberal nas escolas. As mães puderam compartilhar suas impressões sobre comunicação, acolhimento, estrutura escolar, e dar sugestões para melhorar a relação com a escola, oferecendo uma visão abrangente sobre o papel da gestão na construção de um ambiente educacional acessível e seguro.

A análise teve início com a categoria “Comunicação entre escola e família”, sendo conduzida pela pergunta: “Como você avalia a comunicação entre a escola e sua família?”, destacando as respostas obtidas:

A comunicação é boa e acontece com frequência, a equipe de gestão é bastante acolhedora e proporciona aos pais e responsáveis uma comunicação eficaz e efetiva. (mãe Margarida).

A equipe de gestão é bastante comunicativa, e consegue sempre avisar as famílias sobre os acontecimentos dentro da escola. Só no começo do ano que tivemos um pouco de dificuldade devido à troca de escola é que cada uma faz as suas regras e então ficamos um pouco confuso com relação a isso. Quando iniciou o ano, aos poucos essa comunicação inicial que era confusa, foi se tornando eficaz. (mãe Orquídea).

A comunicação da escola é feita através de bilhetes, mídias sociais como facebook, grupos de whatsapp, também tem um painel de comunicados na entrada da escola onde são colocados todos os comunicados gerais. Além disso, todos os dias durante a entrada e saída dos alunos é possível uma conversa entre família e professor ou ADIJ. Diante de todas essas formas e ferramentas que a escola utiliza, eu avalio como uma ótima comunicação entre a escola e as famílias dos alunos e a comunidade. (mãe Camélia).

A comunicação é boa, relacionamento positivo, atendendo conforme a legislação, priorizando as emergências, um olhar clínico e inclusivo. Sempre atentos à comunidade, além de um atendimento humanizado. (mãe Violeta).

A comunicação é franca e aberta, com explicações detalhadas e objetivas. Sempre há alguém para esclarecer dúvidas. (mãe Rosa).

A comunicação se dá de uma maneira muito efetiva. O diretor tem um ótimo relacionamento com toda a comunidade escolar. (mãe Jasmin).

Percebemos o quanto o diálogo foi enfatizado pelas mães, especificamente pela mãe Margarida, que descreve a comunicação como “eficaz e efetiva”, mencionando a gestão escolar como acolhedora. No pensamento freiriano, na escola deve ocorrer um processo dialógico, no qual ambos os lados, “escola e família”, se escutam e participam. No entanto, a escola precisa ser mais do que um canal eficaz

de comunicação; ela deve garantir que esse diálogo aconteça de maneira crítica e transformadora, permitindo que as famílias façam parte de todo o processo pedagógico. Segundo Freire (1996, p. 67), “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”.

É importante ressaltar o quanto o diálogo contribui para o fortalecimento da relação entre família e escola, relação que vai sendo construída e consolidada. Isso é evidenciado na resposta de Camélia, que destaca o uso de vários canais de comunicação, para manter as famílias bem informadas sobre os acontecimentos da escola e dá transparência, por meio da informação. Mãe Violeta elogia o olhar inclusivo e a prontidão da escola para atender emergências, enquanto mãe Rosa e Jasmin ressaltam a clareza e o relacionamento efetivo com a comunidade escolar.

Por outro lado, Orquídea menciona que se sentiu confusa com relação à transição da unidade escolar antiga para a atual. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), essa é uma prática que pode alienar as famílias, quando não participam das decisões nem da co-participação pedagógica dos seus filhos.

Dando continuidade, destacamos a pergunta “Como você descreveria a sua impressão geral sobre a escola?”

A escola é um ambiente organizado, os professores demonstram disposição na realização de diferentes atividades. A gestão sempre mantém os responsáveis informados sobre assuntos relacionados às crianças. Apesar de não ter uma estrutura física excelente, os funcionários buscam maneiras de adaptar os espaços. A equipe escolar é atenciosa com as famílias, transmitindo segurança e confiança no acolhimento dos alunos. (mãe Margarida).

Apesar das escolas compartilharem o mesmo espaço, possui um ambiente acolhedor e bem organizado. A equipe administrativa é muito acessível e o ambiente é muito estruturado e acolhedor, valorizam os alunos e seus familiares. (mãe Orquídea).

Eu noto que a escola sempre está limpa e organizada (acredito que um ambiente limpo contribui para um bom trabalho com as crianças ao desenvolver atividades nos espaços oferecidos). Os funcionários trabalham em equipe para o desenvolvimento das crianças e o ambiente é um lugar seguro e agradável. Diante dessa percepção a impressão que eu tenho é que a criança é a protagonista dessa escola, e tudo e todos fazem a sua parte para que elas se sintam bem nesse ambiente e tenham boas memórias. (mãe Camélia).

Impressão geral boa, minha filha sempre bem cuidada e feliz ao voltar da escola. Um atendimento escolar ótimo, professores observadores ao comportamento de seus alunos. (mãe Violeta).

Bem organizada e limpa, com informação impressa posicionadas na região da secretaria. (mãe Rosa).

Por se tratar de uma EMEI que atende em período integral, o assistencialismo se faz muito presente, algo que se torna mais necessário, pois as crianças, em sua maioria, estão em vulnerabilidade socioeconômica e emocional. (mãe Jasmin).

Cada uma das participantes oferece perspectivas sobre como a relação família e escola, a gestão e a política educacional podem influenciar essas percepções e indicar áreas de melhoria no ambiente escolar, organização e acolhimento. A mãe Margarida elogia a escola e afirma que a equipe transmite segurança e confiança. Já Orquídea percebe que a equipe escolar é acessível e organizada. Camélia, por sua vez, vê a criança como protagonista no ambiente escolar.

As mães também elogiaram o relacionamento entre os funcionários, a rotina escolar, a diversidade de espaços, as responsabilidades e o bem-estar proporcionado às crianças. Para Freire (1996, p. 43), a prática docente, sendo dialógica, é também crítica, no sentido de que implica uma reflexão crítica sobre a prática. As mães compartilham uma percepção geral positiva, com destaque para o cuidado, organização e atendimento assistencialista, especialmente para crianças em situações de vulnerabilidade. Mãe Jasmin reconhece que, em uma EMEI integral, o assistencialismo é necessário devido às condições socioeconômicas das famílias atendidas.

Com relação à questão “Quais aspectos da escola você mais aprecia?”, entre as respostas dadas, encontramos:

O olhar diferenciado aos alunos, e sempre tentando solucionar os problemas quando existentes. (mãe Violeta).

Acolhimento, comunicação, cordialidade e espaço físico. (mãe Rosa).

O trabalho em equipe é um ponto forte com certeza, assim como o respeito aos pais. (mãe Jasmin).

Além disso, os participantes avaliaram a necessidade de melhorias na escola, conforme a pergunta: “Quais aspectos da escola você acha que poderiam ser melhorados?”

A estrutura física é o principal aspecto que necessita de melhoria. Com relação ao espaço que recebe as crianças que permanecem na escola em período integral, o banheiro não é adequado, pois além de não ser separado por gênero (meninos e meninas) a quantidade de banheiros é pouco para o número de crianças. Mas de uma forma geral, toda estrutura necessita de melhorias. (mãe Margarida).

Sem dúvidas a escola precisa passar por uma ampliação e reforma. Mas, poderiam criar mais coisas para os pais se envolverem na vida escolar e

assim contribuirá com a administração e os professores. (mãe Orquídea).

Sem dúvidas o espaço físico. Os banheiros precisam de reparos, o muro e calçada da escola, as janelas, o refeitório, os ventiladores. (mãe Camélia).

Embora todas as mães reconheçam aspectos positivos da escola, a necessidade de melhorias na estrutura física é um ponto comum.

Para Laval (2019), a precariedade da infraestrutura é vista como um reflexo das políticas neoliberais, que muitas vezes negligenciam as necessidades físicas em favor de uma gestão eficiente e centrada em resultados. Ou seja, a escola está cada vez mais sendo pressionada a se adaptar à economia capitalista e à sociedade liberal.

“O neoliberalismo quer adaptar o sistema de educação a esse novo contexto da organização do trabalho mais ‘flexível’, quer enfraquecer tudo o que faz contrapeso ao poder do capital” (Laval, 2019, p. 14).

No contexto neoliberal, onde recursos são frequentemente limitados, a escola desempenha não apenas um papel educacional, mas também social, buscando suprir necessidades básicas. Isso, porém, pode sobrecarregar a instituição e desviar seu foco do ensino.

É fundamental manter um diálogo aberto e transparente com as famílias. Nesse sentido, foi perguntado: “Você acredita que a escola está aberta e receptiva ao feedback das famílias? ”. A abertura da escola pode ser percebida nas respostas apresentadas:

Sim. A equipe de gestão está sempre aberta em ouvir as famílias e demonstra interesse em solucionar diferentes questões relacionadas às crianças, procura manter uma boa relação e comunicação com todos os envolvidos no processo de acolhimento escolar. Apesar de ser duas escolas a gestão se esforça para manter um diálogo eficiente. (mãe Margarida).

Sim. Estão sempre esclarecendo as dúvidas das famílias no balcão. São transparentes com relação a isso. (mãe Orquídea).

Acredito que sim. Sempre estão à disposição para ouvir e atender as famílias. (mãe Camélia).

Sim. Sempre que precisei a escola me ouviu e nunca dificultou o diálogo. São sempre prestativos na devolução das nossas dúvidas. (mãe Vileota).

Sim. A todo momento a escola se dispõe a escutar e melhorar os mais diversos aspectos. (mãe Rosa).

Sim. No entanto, falta mais contato com os professores com as turmas do integral da manhã. Devido o horário de entrada ser divergente com a do professor. (mãe Jasmin).

As mães descrevem uma administração focada em manter uma comunicação

franca e transparente, na qual o diálogo é valorizado e as dúvidas são abordadas de maneira acolhedora. A existência de canais de comunicação acessíveis e a disponibilidade para esclarecer dúvidas promovem um ambiente de confiança e colaboração entre a escola e as famílias.

A mãe Margarida destaca o empenho da equipe em dialogar com as famílias e, mesmo diante dos obstáculos de administrar duas escolas, a administração se esforça para manter uma comunicação eficiente. Esse aspecto é reforçado por Orquídea, que destaca a clareza da equipe em responder a todas as questões, e por Camélia, que concorda com as opiniões das demais mães. Observa-se a disponibilidade da equipe em ouvir e atender, um fator que reforça o comprometimento em construir um ambiente de suporte e confiança mútua.

Uma comunicação eficaz e a disponibilidade para ouvir as necessidades dos pais contribuem para intensificar a ligação entre a escola e a comunidade, promovendo uma experiência educacional mais inclusiva e cooperativa. Outro aspecto que destaca a relação da escola com as famílias é o apoio fornecido aos pais no cuidado e crescimento dos filhos. Isso demonstra que a escola não é somente um local de transmissão técnica, mas também um ambiente que promove a “humanização” das interações, fortalecendo o vínculo entre a escola, as crianças e suas famílias.

Por isso, foi questionado às mães: “Como a escola pode apoiar suas famílias no cuidado e desenvolvimento das crianças?”, com destaque para as seguintes respostas:

Orientando os responsáveis, sempre que possível sobre assuntos relacionados à criança. Ouvir a criança e seus responsáveis, mantendo um bom diálogo, como também a empatia e a solidariedade. Vejo também uma grande dificuldade dos pais com relação a quem e onde procurar sobre guarda familiar, bolsa família, assistência social, Conselho Tutelar, etc. (mãe Margarida).

Além de fazer todo o trabalho pedagógico e recreativo, a escola pode orientar as famílias quando necessário a procurar órgãos competentes de acordo com o problema apresentado. (mãe Camélia).

Manter a conversa e atendimento de forma clara. (mãe Violeta).

Conversando com as famílias para entender as necessidades e dificuldades no cotidiano da criança. (mãe Rosa).

Dando suporte que estiver ao alcance da UE, encaminhar, quando necessário, para outras áreas, como saúde, assistência social e psicológica. (mãe Jasmin).



Para Freire (1996, p. 45), a escola não pode ser uma ilha isolada da sociedade; ela deve ser um espaço de acolhimento e integração, promovendo a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Esse aspecto é visível na resposta de Margarida, que, ao precisar de orientação para serviços de apoio, recorre à escola. A escola, assim, atua como um agente transformador, engajado com a realidade da comunidade, o que demonstra a confiança que as famílias depositam nela.

Outro ponto que chama a atenção é a proposta da mãe Orquídea, que sugere mudanças na dinâmica das reuniões com as famílias para possibilitar uma melhor interação com os professores.

Fazendo reuniões fracionadas, por que nossos filhos ficam o dia todo, e então gostaríamos de vir em menos pessoas nas reuniões para ouvir os professores e ADIJs sobre nossos pequenos. Eles ficam mais de 8 horas na escola, às vezes vocês sabem mais o que eles querem do que nós responsáveis. (mãe Orquídea).

Quando a escola não apenas informa e deixa de focar no desempenho acadêmico, mas também passa a engajar as famílias em todo o processo educacional de uma maneira significativa, ela assume um papel transformador. Segundo Laval (2019, p. 163), “[...] a administração da escola, ao passar da regulação estatal para a regulação de bairro, polivalente e socialmente mista, acentua, imensamente, a polarização social e racial”. Ele defende que esse tipo de interação personalizada ajuda a criar uma escola mais “democrática” e menos hierárquica, onde o retorno às famílias é tratado com seriedade e influencia a gestão escolar.

Observa-se, nas respostas das mães, a importância de uma escola que transcende o papel tradicional de instituição educacional e se posiciona como um apoio ativo para as famílias em suas múltiplas necessidades.

Por fim, as participantes concluíram suas respostas com sugestões de como melhorar a parceria e/ou relação entre famílias e escola. A mãe Margarida enfatiza a importância de manter uma boa comunicação eficaz e a necessidade de um diálogo ativo, contínuo e receptivo por parte da escola.

Acredito que manter a boa comunicação, e estar aberta e receptiva às famílias são maneiras que contribuem para que essa parceria e/ou relação não seja quebrada. No começo do ano, sofri um pouco com a mudança de escola, pois cada Unidade Escolar trabalha de maneiras diferentes, conforme foi passando o tempo vai se acostumando com o formato da escola. (mãe Margarida).

Já a mãe Orquídea enfatiza a criação de oficinas para apoiar os pais no

aprendizado e no desenvolvimento emocional dos filhos. Esta ideia de oficinas apresenta uma perspectiva colaborativa da educação, na qual a escola não se limita a ensinar, mas também capacita as famílias a contribuir de forma relevante para o desenvolvimento completo de seus filhos. Esta prática é essencial para uma educação de qualidade em uma escola pública, onde a educação é vista como um compromisso conjunto entre a escola e a comunidade, e não meramente como uma relação de serviço.

Continuar com o diálogo é essencial para manter uma relação boa com as famílias. Poderia criar oficinas de treinamentos com os pais de como apoiar os seus filhos com relação ao aprendizado e até mesmo em estratégias com relação ao emocional. (mãe Orquídea).

Laval (2019) apresenta uma análise sobre como a ideologia neoliberal está moldando a escola com características de uma “empresa”. Este processo já está em curso e, segundo observa o autor, não está finalizando, mas, o mais importante, não é irreversível. O que ele defende é que a educação deve ser um direito para todos e deve ser entendida como um bem público e comum, com “[...] maior igualdade das condições concretas de ensino para todos os alunos” (Laval, 2019, p. 321).

As mães, em geral, não demonstram preocupações significativas com a gestão de dúvidas. Contudo, a mãe Jasmin sugere maior rigidez em relação a horários, cuidados com a higiene e crianças doentes, questões que podem impactar o ambiente escolar de forma ampla. Sobre a parceria escola-família, a mãe Rosa destaca a importância de aumentar a participação das famílias, embora reconheça as dificuldades causadas por compromissos profissionais, um reflexo das exigências impostas pela lógica neoliberal no mercado de trabalho.

Ao longo da análise, fica evidente como a comunicação entre escola e família é amplamente positiva, sendo reconhecida pelas mães como um ponto forte da instituição.

No entanto, é necessário promover avanços no formato das reuniões entre pais e professores, tornando-as mais dinâmicas, inclusivas e adaptadas às demandas atuais, de modo a favorecer um diálogo mais efetivo e uma maior participação das famílias. Dessa forma, as famílias e as escolas, voltadas para crianças pequenas, são espaços fundamentais para a promoção do desenvolvimento infantil. Por isso, é essencial que essas duas instituições mantenham um diálogo constante, estabelecendo relações que possibilitem a superação de possíveis divergências e fortaleçam a parceria em prol do bem-estar e aprendizado das crianças.

Essa relação entre família e a instituição de educação infantil, está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), no artigo 7º, inciso II, que estabelecem que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica, “[...] assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (Brasil, 2009, art. 7º, II). O artigo 8º, parágrafo 1º, Inciso III, propõe “[...] a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (Brasil, 2009, art. 8º, § 1º, III). Enfim, o documento em questão referenda o que diz a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), acerca da relação entre a família e a escola.

Ao tratar das relações entre a escola e a família, Carvalho (2004, p. 41) afirma que as mesmas “[...] baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens envolvendo expectativas recíprocas”. Para a autora, ao analisar as relações entre as instituições – escola e família – não se pode desconsiderar o papel da mulher na sociedade contemporânea, independentemente de sua classe social, o que leva as famílias a buscarem as instituições de educação infantil para o cuidado e educação de seus filhos. O avanço legal e teórico sobre a infância e a educação infantil tem propiciado a conscientização das famílias em relação ao direito da criança a essa etapa da educação básica.

É essencial que a escola transcenda seu papel tradicional e se consolide como um espaço democrático, acolhedor e participativo, como define Freire (1996). De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 296),

[...] nas relações entre a instituição de educação infantil e a família, o conhecimento mútuo e o estabelecimento de acordos atuam em benefício da criança pequena e promovem o seu bem-estar. As relações entre a família e a escola somente podem ser construídas se estiverem baseadas no respeito mútuo, na confiança e na aceitação e das peculiaridades de cada um.

Esse conhecimento mútuo, juntamente com o respeito, a confiança e a aceitação das diferenças, deve ser visto como a base de uma relação entre família e instituição infantil. Quando essas duas instituições estabelecem acordos transparentes e uma comunicação aberta, conseguem criar uma base sólida de cooperação. Contudo, essa relação não surge de forma automática, requer um esforço conjunto de ambas as partes, para romper barreiras e estabelecer uma

conexão baseada no entendimento das necessidades da criança e nas peculiaridades de cada contexto.

Diante das dificuldades enfrentadas por algumas mães em relação a como lidar com seus filhos, algumas sugeriram que a escola poderia oferecer oficinas, formações e outras atividades complementares para apoiá-las. Apesar dos avanços significativos conquistados, continuamos observando desafios nos dias atuais, pois, na maioria das vezes, a participação nas atividades que envolvem as famílias na escola (reuniões, eventos, oficinas, etc.) se faz com as mães. Elas são consideradas referências na comunicação entre a escola e as famílias; ou seja, quando necessário entrar em contato com a família, telefona-se para elas ou, então, envia-se um bilhete direcionado exclusivamente às mães. Novamente, destacam-se as mães inseridas no mercado de trabalho, fruto das exigências do sistema capitalista, que também assumem o papel de provedoras do lar.

Segundo Caetano e Yaegashi (2014, p. 21),

[...] para que a escola possa pensar em uma real participação dos pais, é necessário principalmente que a escola assuma o seu papel. Isto significa dizer que professores, coordenadores e diretores de escola é que são os especialistas em educação. Portanto, não é papel da escola idealizar, julgar, criticar ou responsabilizar as famílias pelas dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento das crianças. Também não cabe à escola reprovar os pais, transferir suas responsabilidades para a família ou afirmar que os pais são ausentes no contexto escolar.

A escola precisa criar estratégias de cooperação junto dessas famílias, que, na maioria das vezes, não possuem uma rede de apoio social para a criação dos seus filhos.

A escola deve instigar as famílias e professores a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua, seja quanto ao aprendizado, seja nas funções sociais. De acordo com Coutinho, Yaegashi e Bianchini (2014, p. 162), a escola deve reconhecer a importância do auxílio dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e ajudar as famílias a desempenhar o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Um outro aspecto significativo que emergiu da discussão foi o impacto do mercado de trabalho neoliberal nas instituições de ensino e familiares. A escola enfrenta desafios impostos pelas práticas neoliberais, que fragmentam as relações entre a família e a escola. Para eliminar essa divisão, a escola precisa resistir à

influência neoliberal, fortalecendo a comunicação e o diálogo, o tempo todo, com as famílias das crianças e a sociedade.

Laval (2019, p. 49) destaca que o interessante para a escola hoje, segundo o discurso neoliberal, é o “aprender a aprender”, no sentido de ter “criatividade, desembaraço, flexibilidade e autonomia” no curso do trabalho, pois “[...] o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar a aprender o que lhe será útil profissionalmente”. Ele critica a diminuição da educação a um instrumento de capacitação profissional, ignorando sua função social, política e cultural. A “flexibilidade” e a “autonomia” incentivadas não têm como objetivo a emancipação do indivíduo, mas sim sua utilidade no sistema econômico. Esta perspectiva espelha a mercantilização da educação, na qual o valor do aprendizado é avaliado pela sua utilidade no mercado.

### 3.5 PROPOSTA FORMATIVA

A experiência de ouvir as mães foi enriquecedora, pois apresentou aspectos da realidade que merecem ser discutidos. A aplicação dos questionários permitiu identificar diversos aspectos que requerem aprimoramento ou ajustes na relação entre escola e as famílias. Este comportamento de escuta ativa democratiza a educação, destacando a relevância do acolhimento e do diálogo, ao invés de simplesmente impor as orientações escolares.

De acordo com Szymanski (2000, p. 22),

A adoção de um modelo democrático, libertador, com novas práticas educativas, novas atitudes e sentimentos, traz a família para uma condição de instituição formadora que pode ter uma ação no sentido da mudança social. A fim de que essa mudança ocorra, a família precisa ser vista como objeto de atenção educacional, especialmente as famílias das camadas sociais mais pobres, cujas dificuldades na educação dos filhos remetem-na, frequentemente, à sua condição de excluída social e economicamente.

A partir das reflexões realizadas durante a pesquisa e dos objetivos específicos estabelecidos, elaboramos propostas que, em nossa opinião, possuem potencial para promover mudanças significativas no contexto escolar. Essas mudanças visam estreitar as relações entre a escola e as famílias, fomentando relações baseadas no respeito recíproco, na confiança, na construção de significados compartilhados e na adoção de comportamentos colaborativos por ambas as partes. Para Freire (1996, p. 34) a prática educativa só faz sentido porque os seres humanos são capazes de

aprender, e por isso podem ensinar. Essas relações devem ser pautadas na escuta ativa, no reconhecimento mútuo das experiências de cada parte e no esforço conjunto para construir uma educação que seja verdadeiramente significativa e emancipadora.

Ao expor nossa proposta de formação, nosso objetivo é promover reflexões que valorizem a conversa contínua e a elaboração conjunta de ações entre a escola e a família, considerando as particularidades de cada ambiente escolar. Não temos a intenção de propor um modelo inflexível, mas sim auxiliar nas adaptações que levem em conta as realidades regionais, culturais e pedagógicas.

Acreditamos que, ao promover a colaboração e o diálogo mútuo, podemos contribuir para uma educação mais completa e eficaz, apta a satisfazer as necessidades de todos os sujeitos envolvidos. No entanto, diante dos desafios enfrentados pelas famílias para participar das reuniões de pais, torna-se fundamental promover uma formação específica para os professores, voltada para compreender as diversas realidades que impactam a relação entre família e escola.

Essa proposta busca sensibilizar os educadores sobre as complexidades vividas pelas famílias, especialmente aquelas que enfrentam dificuldades decorrentes de horários de trabalho incompatíveis com as reuniões escolares tradicionais, geralmente realizadas durante o dia. Essa formação para a conscientização da compreensão das diversas realidades familiares, enfatizando a importância da escuta ativa e do acolhimento.

A partir do estudo, a tríade **conscientização, diálogo e prática colaborativa**<sup>3</sup>, baseada em Paulo Freire, sugere uma abordagem pedagógica transformadora focada na emancipação do indivíduo. A formação visa habilitar os professores a estabelecer uma colaboração relevante entre a escola e a família. O principal objetivo é que os professores compreendam os desafios enfrentados pelas famílias e desenvolvam estratégias para favorecer um diálogo mais aberto, inclusivo e eficaz.

Assim sendo, antes de se iniciar qualquer trabalho, é necessário que os próprios profissionais envolvidos se conscientizem de seus próprios modelos de família e de seus preconceitos em relação aos “desvios” desse modelo e conheçam as famílias com as quais vão trabalhar nos seus contextos

---

<sup>3</sup> Os conceitos de conscientização, diálogo e prática colaborativa buscam promover uma educação emancipatória, em que educadores e educandos se envolvem de forma dialógica e colaborativa, construindo conhecimento de maneira crítica e reflexiva. Estes conceitos foram adotados neste trabalho, tendo como base a obra de Paulo Freire, especialmente *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1970), *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967) e *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1992).

históricos e sociais. É um cuidado para que não adotem posturas normativas e impositivas durante sua atuação. (Szymanski, 2000, p. 24)

A formação será organizada em três etapas, distribuídas ao longo de três HTPCs. No primeiro, os professores serão sensibilizados para entender que o espaço da reunião deve ser voltado ao diálogo, permitindo uma conexão mais estreita entre escola e família, com o intuito de compreender as dificuldades enfrentadas pelos pais. Sugerimos a transição de algumas reuniões de pais para o período noturno, ampliando o acesso e permitindo que pais que trabalham em horário comercial participem ativamente das discussões e decisões escolares. Esta atitude demonstra um compromisso com a criação de uma educação inclusiva e dialógica, marcada pela participação ativa de todos os envolvidos nas decisões escolares, considerando suas realidades e priorizando a promoção da mudança social. É essencial identificar os desafios específicos que impactam a relação escola-família, considerando também as condições econômicas e sociais que influenciam essa dinâmica.

No segundo momento, será enfatizado o fortalecimento do papel do professor como mediador do diálogo com os pais, promovendo estratégias de escuta ativa e acolhimento das demandas familiares, com base na conscientização, como elemento central desse processo. Para Freire (2001), a conscientização das famílias ocorre por meio do diálogo e da construção coletiva de saberes. Ele acredita que a relação entre escola e família deve ser baseada no respeito mútuo e na troca de conhecimentos, onde ambas as partes aprendem e se transformam juntas.

Por fim, no terceiro momento, será focado o estabelecimento de parcerias colaborativas, com a criação de práticas conjuntas que ajudem os pais a enfrentar suas dificuldades, sempre com o apoio da escola.

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Essa intervenção não pode ser neutra e deve respeitar os contextos e as necessidades das pessoas envolvidas, ajudando-as a superar seus desafios e limites. (Freire, 1996, p. 35).

Neste momento, sugerimos a criação de oficinas e atividades que promovam o diálogo e a cooperação entre escola e família, fundamental para consolidar essa parceria. Essas ações devem ser planejadas em conjunto com as famílias, respeitando suas especificidades e condições. A alteração no formato e horário das reuniões, juntamente com um entendimento mais aprofundado das realidades familiares, não só aumenta a participação, mas também intensifica a conexão entre

escola e comunidade, contribuindo para um ambiente escolar mais receptivo e alinhado com as necessidades sociais.

A proposta formativa que busca transformar a relação entre escola e família em uma parceria crítica e emancipatória representa uma ruptura necessária com modelos tradicionais que mantêm essas duas esferas separadas ou em relações pouco colaborativas. Ao adotar uma perspectiva freiriana, fundamentada nos princípios do diálogo, da conscientização e da colaboração, a escola se reposiciona como um espaço não apenas de transmissão de conhecimento, mas também de acolhimento e transformação social.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência de ouvir as mães revelou-se extremamente enriquecedora, oferecendo uma compreensão mais ampla dos elementos fundamentais da realidade escolar que precisam de reflexão e aprimoramento. Na escola em questão, este estudo destacou que a relação entre escola e família é fundamental na Educação Infantil, sendo que essa interação só se torna verdadeiramente efetiva quando pautada pelo respeito mútuo, comunicação aberta e pela colaboração ativa entre os dois lados. Vale ressaltar que estes resultados se referem àquela realidade específica.

A análise também destacou a urgência de resistir às práticas neoliberais que promovem a fragmentação da educação e enfraquecem a interação entre escola e família. Conforme argumenta Laval (2019), a escola, enquanto espaço de acolhimento e transformação social, deve assumir um papel ativo na criação de estratégias que fortaleçam essa relação, promovendo não apenas o bem-estar das crianças, mas também a emancipação das famílias. A escola não pode ser vista como uma empresa voltada para a formação de mão de obra, regida pelas mesmas regras das corporações lucrativas: aceleração do processo de formação, uso intensivo de máquinas e tecnologias para tornar o ensino mais rápido e padronizado, reduzindo intervenções e custos. Se essa lógica do mundo moderno persistir, avançaremos para uma escola pautada pelo individualismo entre alunos e instituições, e fortemente influenciada pelo capitalismo, amplificado pelo consumismo.

Nesse sentido, a proposta de formação desenvolvida visa sensibilizar os educadores para a importância de identificar as dificuldades enfrentadas pelas famílias, incentivando-os a atuar como facilitadores de uma educação mais inclusiva e colaborativa. Ao fomentar a conscientização, o diálogo e a prática conjunta, espera-se contribuir para a formação de uma sociedade mais equitativa e solidária, na qual a escola e a família possam colaborar de maneira integrada na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Ademais, o modelo de formação sugerido rompe com a lógica hierárquica tradicional que, por muito tempo, marcou a relação entre escola e família, sugerindo um novo paradigma fundamentado na divisão de responsabilidades, vivências e conhecimentos. Neste cenário, a conscientização recíproca é essencial, pois facilita a compreensão das diversas realidades vividas pelas famílias e pela comunidade

escolar. Por outro lado, o diálogo estabelece as bases para a construção de soluções conjuntas que superem os obstáculos históricos dessa relação.

Por fim, conclui-se que a educação crítica e emancipatória fortalece não apenas o bem-estar das famílias, mas também reforça as relações entre escola e comunidade, gerando efeitos positivos que vão além do contexto educacional. A escola, ao oferecer um ambiente de acolhimento e mudança social, contribui diretamente para um processo de educação mais inclusivo, justo e democrático. Dessa maneira, a quebra de rupturas na educação não se limita ao âmbito individual, mas também potencializa a coletividade, promovendo o surgimento de uma sociedade mais consciente, solidária e participativa, abrindo caminho para mudanças, mesmo diante da forte tendência de globalização do discurso neoliberal.

Portanto, reforça-se que a educação, vista como uma prática libertadora, tem o poder de promover mudanças profundas, aproximando a escola da comunidade e humanizando o processo de ensino e aprendizagem. Ao transcender a mera transmissão de conteúdo e adotar uma abordagem que privilegia a formação integral, a educação reafirma seu compromisso em construir uma realidade mais justa, inclusiva e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livros, 2005.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Richard; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: a prática da política educacional. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

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

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado e Sociologia do conhecimento. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BORGES, Deborah Bem. **Família e escola**: uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF:

Presidência da República, 2015. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=cultura%20afro%20brasileira](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=cultura%20afro%20brasileira). Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo). Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. A relação escola e família: reflexões teóricas. *In*: CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (org.). **Relação escola e família**: diálogos interdisciplinares para a formação das crianças. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 11-40.

CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (org.). **Relação escola e família**: diálogos interdisciplinares para a formação das crianças. São Paulo: Paulinas, 2014.

CAMPOS, Alexandra R. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, v. 19, n. 2, p. 1-17, 2011.

CANEVACCI, Massimo (org.). **Dialética da família**: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva por: Engels, Freud, Reich, Marcuse, From, Lévi-Strauss, Adorno, Horkheimer, Habermas, Laing e outros. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF-IFAN, 2001. p. 291-310.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista**

**Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 29, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs>. Acesso em: 10 dez. 2024.

COUTINHO, Karen de Azevedo; YAEGASHI, Solange Fanci Raimundo; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Bullying: relação entre família e escola. *In*: CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Fanci Raimundo (org.). **Relação escola e família**: diálogos interdisciplinares para a formação das crianças. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 145-166.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. Disponível em: <https://oebiear.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/o-golpe-na-educacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FERREIRA, Janice Candido Mazeu. **Educação Infantil**: um olhar sobre outras formas de participação da comunidade escolar na gestão pública. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. A escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 163, jun./jul. 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JOHANN, Magali Maria. **A participação familiar nos processos educativos**: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliane Mata Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

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

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE MOS, Priscila Tavares Coelho de Lemos. **Relação Família-Escola**: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

LE MOS, Rayssa Helena de Souza. **Estudo exploratório acerca da relação entre família e escola na educação infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59134/tde-04042023-080640/en.php>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MACEDO, Rosa Maria. **A família diante das dificuldades escolares dos filhos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagem de um futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez. 2002.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (org.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 57-81.

PERUÍBE. **Prefeitura Municipal de Peruíbe**. Peruíbe, 2024a. Disponível em: <https://www.peruibe.sp.gov.br/>. Acesso em: 1 maio 2024.

PERUÍBE. Prefeitura Municipal de Peruíbe. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 09/2024, de 21 de junho de 2024. Dispõe sobre critérios para matrícula na Educação Infantil e para atendimento em período integral nas unidades escolares de Educação Infantil da rede pública Municipal de Peruíbe. **Diário Oficial do Município de Peruíbe**, Peruíbe, edição 298, p. 2-3, 28 de junho de 2024b.

Disponível em: [https://www.peruibe.sp.gov.br/portal/wp-content/uploads/2024/06/DOM-E\\_-\\_298\\_assinado.pdf](https://www.peruibe.sp.gov.br/portal/wp-content/uploads/2024/06/DOM-E_-_298_assinado.pdf). Acesso em: 23 set. 2024.

PESSOA, Jean Carlos de Sousa. **A relação família e escola mediando práticas educativas para formação humana na escola**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

PUSHOR, Debbie. Are Schools Doing Enough to Learn About Families? *In*: MARSH, Monica M.; TURNER-VORBECK, Tammy. **(Mis)Understanding Families**. New York: Teachers College Press, 2010. p. 4-16.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORE, Mary del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 19-54.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. Rio de Janeiro: Record, 1953.

RESENDE, Tânia de F.; SILVA, Gisele F. 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: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLtH9mk3cwhJnKyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034822/mod\\_resource/content/1/Texto%20-%20Pesquisa%20social.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034822/mod_resource/content/1/Texto%20-%20Pesquisa%20social.pdf). Acesso em: 1 dez. 2024.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: Seduc-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/etapas-ensino-fundamental-ii/>. Acesso em: 1 dez. 2024.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVEIRA, Maria Lúcia da. Família: conceitos sócio-antropológicos básicos para o trabalho em saúde. **Família, Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 58-64, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/refased/article/view/4927/3751>. Acesso em: 1 dez. 2024.

SZYMANSKI, Heloisa. A família como um locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. Viver em Família como experiência de Cuidado Mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 71, p. 9-25, 2002.

ZOADELLI, Cristiane Lino. **Relação família e escola na educação infantil**: a reunião de pais em foco. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.



## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, **Fábio José Pereira**, pesquisador do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), estou conduzindo a pesquisa intitulada “**Relação escola-família: vozes de mães de uma Escola de Educação Infantil do litoral sul de São Paulo**”, sob a orientação da professora doutora **Rosiley Aparecida Teixeira**.

Gostaria de solicitar o seu consentimento para dialogarmos sobre as relações existentes entre escola e família. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como são estabelecidas as relações entre as famílias e a Escola Municipal de Educação Infantil Caraminguava II, além de investigar a percepção das famílias em relação à escola, aos professores e demais profissionais que atuam nesse ambiente.

É importante salientar que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos/científicos, não havendo qualquer tipo de remuneração pela participação.

Este termo de consentimento será emitido em duas vias, sendo uma delas pertencente ao pesquisador e a outra entregue ao participante da pesquisa.

Deixo registrado meu endereço de e-mail para correspondência e telefone: **pereira\_historia@hotmail.com** e (11) 98577-5129. Fico à disposição para esclarecer dúvidas ou fornecer informações adicionais sobre o estudo e sua participação.

Grato pela atenção

---

Pesquisador: Fábio José Pereira

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da referida pesquisa.

Peruíbe, 08 de julho de 2024

Nome e assinatura

## **APÊNDICE B – Questionário com as mães**

### **PERGUNTAS**

1. Como você avalia a comunicação entre a escola e sua família?
2. Como você descreveria a sua impressão geral sobre a escola?
3. Quais aspectos da escola você mais aprecia?
4. Quais aspectos da escola você acha que poderiam ser melhorados?
5. Você acredita que a escola está aberta e receptiva ao feedback com as famílias?
6. Como a escola pode ajudar a apoiar a sua família em relação à criança?
7. Você tem alguma preocupação específica sobre a forma como a escola está lidando com as dúvidas das famílias?
8. Você tem sugestões sobre como melhorar a parceria e/ou relação entre famílias e escola?

## APÊNDICE C – Respostas das mães

### 1. Como você avalia a comunicação entre a escola e sua família?

A comunicação é boa e acontece com frequência, a equipe de gestão é bastante acolhedora e proporciona aos pais e responsáveis uma comunicação eficaz e efetiva. (mãe Margarida).

A equipe de gestão é bastante comunicativa, e consegue sempre avisar as famílias sobre os acontecimentos dentro da escola. Só no começo do ano que tivemos um pouco de dificuldade devido a troca de escola e cada uma faz a suas regras e então ficamos um pouco confuso com relação a isso. Quando inciou-se o ano, aos poucos essa comunicação inicial que era confusa, foi se tornando eficaz. (mãe Orquídea).

A comunicação da escola é feita através de bilhetes, mídias sociais como facebook, grupos de whatsapp, também tem um painel de comunicados na entrada da escola onde são colocados todos os comunicados gerais. Além disso, todos os dias durante a entrada e saída dos alunos é possível uma conversa entre família e professor ou ADIJ. Diante de todas essas formas e ferramentas que a escola utiliza, eu avalio como uma ótima comunicação entre a escola e as famílias dos alunos e a comunidade. (mãe Camélia).

A comunicação é boa, relacionamento positivo, atendendo conforme a legislação, priorizando as emergências, um olhar clínico e inclusivo. Sempre atentos à comunidade, além de um atendimento humanizado. (mãe Violeta).

A comunicação é franca e aberta, com explicações detalhadas e objetivas. Sempre há alguém para esclarecer dúvidas. (mãe Rosa).

A comunicação se dá de uma maneira muito efetiva. O diretor tem, um ótimo relacionamento com toda a comunidade escolar. (mãe Jasmin).

### 2. Como você descreveria a sua impressão geral sobre a escola?

A escola é um ambiente organizado, os professores demonstram disposição na realização de diferentes atividades. A gestão sempre mantém os responsáveis informados sobre assuntos relacionados às crianças. Apesar de não ter uma estrutura física excelente, os funcionários buscam maneiras de adaptar os espaços. A equipe escolar é atenciosa com as famílias, transmitindo segurança e confiança no acolhimento dos alunos. (mãe Margarida).

Apesar das escolas compartilharem o mesmo ambiente, possui um ambiente acolhedor e bem organizado. A equipe administrativa é muito acessível e o ambiente é muito estruturado e acolhedor, valorizam os alunos e seus familiares. (mãe Orquídea).

De acordo com minha avaliação, eu noto que a escola sempre está limpa e organizada (acredito que um ambiente limpo contribui para um bom trabalho com as crianças ao desenvolver atividades nos espaços oferecidos), os funcionários trabalham em equipe para o desenvolvimento das crianças e o ambiente é um lugar seguro e agradável. Diante dessa percepção a impressão que eu tenho é que a criança é a protagonista dessa escola, e tudo e todos fazem a sua parte para que elas se sintam bem nesse ambiente e tenham boas memórias. (mãe Camélia).

Impressão geral boa, minha filha sempre bem cuidada e feliz ao voltar da escola. Um atendimento escolar ótimo, professores observadores ao comportamento de seus alunos. (mãe Violeta).

Bem organizada e limpa, com informação impressa posicionadas na região da secretaria. (mãe Rosa).

Por se tratar de uma EMEI que atende em período integral, o assistencialismo se faz muito presente, algo que se torna mais necessário, pois as crianças, em sua maioria, estão em vulnerabilidade socioeconômica e emocional. (mãe Jasmin).

### 3. Quais aspectos da escola você mais aprecia?

A maneira como a rotina é organizada, a recepção da equipe escolar com as crianças e com seus responsáveis, os espaços diversificados (parque, biblioteca, brinquedoteca, etc) e os diferentes tipos de atividades que os professores oferecem. (mãe Margarida).

Vejo a dedicação dos funcionários, a comunicação, responsabilidade e o bem estar dos alunos. (mãe Orquídea).

Mais aprecio é a relação entre funcionários, todos se ajudam e trabalham, colocando como foco as crianças. Sei que isso deveria ser o correto e “normal” em todas as escolas, mas infelizmente não é. O modo como a gestão faz tudo funcionar, também é algo que eu aprecio muito. (mãe Camélia).

O olhar diferenciado aos alunos, e sempre tentando solucionar os problemas quando existentes. (mãe Violeta).

Acolhimento, comunicação, cordialidade e espaço físico. (mãe Rosa).

O trabalho em equipe é um ponto forte com certeza, assim como o respeito aos pais. (mãe Jasmin).

### 4. Quais aspectos da escola você acha que poderiam ser melhorados?

A estrutura física é o principal aspecto que necessita de melhoria. Com relação ao espaço que recebe as crianças que permanecem na escola em período integral, o banheiro não é adequado, pois além de não ser separado por gênero (meninos e meninas) a quantidade de banheiros é pouco para o número de crianças. Mas de uma forma geral, toda estrutura necessita de melhorias. (mãe Margarida).

Sem dúvidas a escola precisa passar por uma ampliação e reforma. Mas, poderiam criar mais coisas para os pais se envolverem na vida escolar e assim contribuirá com a administração e os professores. (mãe Orquídea).

Sem dúvidas o espaço físico. Os banheiros precisam de reparos, o muro e calçada da escola, as janelas, o refeitório, os ventiladores. (mãe Camélia).

Profissionais da área da saúde dentro das escolas, como psicólogos, e em situações a primeiros socorros. (mãe Violeta).

Acessibilidade nos espaços da escola. (mãe Rosa).

Muitos, mas todos eles em relação à estrutura física do prédio. (mãe Jasmin).

## 5. Você acredita que a escola está aberta e receptiva ao feedback com as famílias?

Sim. A equipe de gestão está sempre aberta em ouvir as famílias e demonstra interesse em solucionar diferentes questões relacionadas às crianças, procura manter uma boa relação e comunicação com todos os envolvidos no processo de acolhimento escolar. Apesar de ser duas escolas a gestão se esforça para manter um diálogo eficiente. (mãe Margarida).

Sim. Estão sempre esclarecendo as dúvidas das famílias no balcão. São transparentes com relação a isso. (mãe Orquídea).

Acredito que sim. Sempre estão à disposição para ouvir e atender as famílias. (mãe Camélia).

Sim. Sempre que precisei a escola me ouviu e nunca dificultou o diálogo. São sempre prestativos na devolução das nossas dúvidas. (mãe Vileota).

Sim. A todo momento a escola se dispõe a escutar e melhorar os mais diversos aspectos. (mãe Rosa).

Sim. Sempre que necessário. No entanto, falta mais contato com os professores com as turmas do integral da manhã. Devido o horário de entrada se diverge com a do professor. (mãe Jasmin).

## 6. Como a escola pode ajudar a apoiar a sua família em relação à criança?

Orientando aos responsáveis, sempre que possível sobre assuntos relacionados à criança. Ouvir a criança e seus responsáveis, mantendo um bom diálogo, como também a empatia e a solidariedade. Vejo também uma grande dificuldade dos pais com relação a quem e onde procurar sobre guarda familiar, bolsa família, assistência social, Conselho Tutelar, etc. (mãe Margarida).

Fazendo reuniões fracionadas, por que nossos filhos ficam o dia todo, e então gostaríamos de vir em menos pessoas nas reuniões para ouvir os professores e ADIJs sobre nossos pequenos. Eles ficam mais de 8 horas na escola, às vezes vocês sabem mais o que eles querem do que nós responsáveis. (mãe Orquídea).

Além de fazer todo o trabalho pedagógico e recreativo, a escola pode orientar as famílias quando necessário a procurar órgãos competentes de acordo com o problema apresentado. (mãe Camélia)

Manter a conversa e atendimento de forma clara. (mãe Violeta)

Conversando com as famílias para entender as necessidades e dificuldades no cotidiano da criança. (mãe Rosa)

Dando suporte que estiver ao alcance da UE, encaminhar, quando necessário, para outras áreas, como saúde, assistência social e psicológica. (mãe Jasmin)

7. Você tem alguma preocupação específica sobre a forma como a escola está lidando com as dúvidas das famílias?

No momento não tenho nenhuma preocupação, pois a equipe escolar demonstra responsabilidade e interesse em responder as dúvidas relacionadas às crianças. (mãe Margarida).

Não tenho nenhuma. Gosto muito da transparência. (mãe Orquídea).

Sinceramente não. Acredito que a escola está agindo de acordo. (mãe Camélia).

Não. A escola sempre conversa de uma forma clara e franca. (mãe Violeta).

Não. (mãe Rosa).

Na minha opinião poderia ser um pouco mais rígido em relação a horário, criança doentes e cuidados com a higiene por parte das famílias. (mãe Jasmin).

8. Você tem sugestões sobre como melhorar a parceria e/ou relação entre famílias e escola?

Não. Mas acredito que manter a boa comunicação, e estar aberta e receptiva às famílias são maneiras que contribuem para que essa parceria e/ou relação não seja quebrada. No começo do ano, sofri um pouco com a mudança de escola, pois cada Unidade Escolar trabalha de maneira diferente, conforme foi passando o tempo vai se acostumando com o formato da escola. (mãe Margarida).

Continuar com o diálogo é essencial para manter uma relação boa com as famílias. Poderia criar oficinas de treinamentos com os pais de como apoiar os seus filhos com relação ao aprendizado e até mesmo em estratégias com relação ao emocional. (mãe Orquídea).

No momento não tenho sugestões. No geral a parceria entre escola e família é muito boa. (mãe Camélia).

Não. (mãe Violeta).

Acredito que manter uma relação entre família e escola é de muita importância. A escola poderia tentar fazer que as outras famílias participassem mais, mas entendo a dificuldade de alguns, devido ao seu emprego. (mãe Rosa).

Pelo menos um da semana o Horário Individual, poderia ser usado para atendimento aos pais que seriam convocados uma semana antes. (mãe Jasmin).

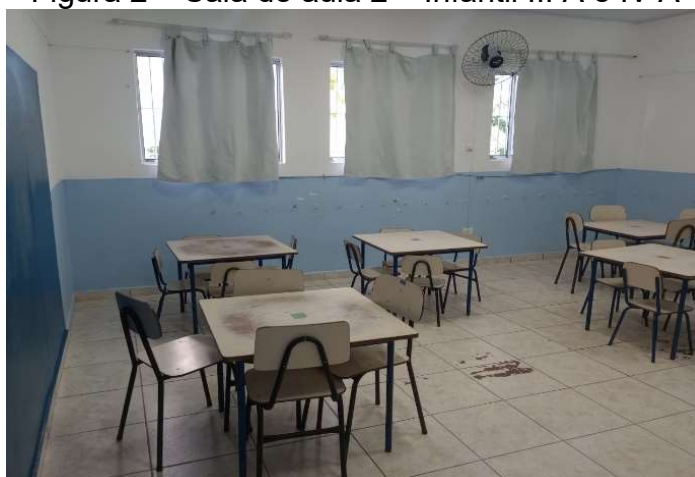
## APÊNDICE D – Fotos dos espaços das escolas

Figura 1 – Sala de aula 1 – Infantil II A



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Figura 2 – Sala de aula 2 – Infantil III A e IV A



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Figura 3 – Área do parque (frente da escola)



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 4 – Parque no fundo da escola



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 5 – Sala arrumada (hora do descanso)



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 6 – Brinquedoteca



Fonte: acervo do pesquisador (2024).



Figura 7 – Biblioteca



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 8 – Secretaria da escola e sala da direção



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 9 – Sala da coordenação pedagógica



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 10 – Cozinha experimental



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 11 - Refeitório



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 12 – Cozinha da escola



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 13 – Frentes das unidades escolares – lado esquerdo EMEI pesquisada e lado direito EMEI Vilza Alves Sodré



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 14 – Fundos integrados das unidades escolares



Fonte: acervo do pesquisador (2024).


Figura 15 – Pátio coberto da EMEI investigada



Fonte: acervo do pesquisador (2024).



Figura 16 – Rotina diária das duas escolas: período da manhã



# ROTINA DIÁRIA

MANHÃ		
<b>CAFÉ</b>	7h55 às 8h10	INFANTIL II A © (Ana Caroline), INFANTIL III A © (Édina/Milene), INFANTIL IV © (Alice)
	8h15 às 8h30	INFANTIL II A (Valdeci), INFANTIL III A (Taís), MULTI (Veridiana), INFANTIL III B (Rosimeire), INFANTIL IV A (Darci)
<b>RECREIO</b>	9h30 às 9h55	INFANTIL II A © (Ana Caroline/Naiane), INFANTIL II A (Valdeci)
	9h55 às 10h20	INFANTIL III B (Rosimeire), INFANTIL III A © (Édina/Milene), INFANTIL III A (Taís)
	10h20 às 10h45	INFANTIL IV A (Darci), MULTI (Veridiana)
<b>ALMOÇO</b>	10h30 às 10h55	INFANTIL II A © (Ana Caroline), INFANTIL II A (Valdeci), INFANTIL III A (Taís), INFANTIL IV © (Alice)
	11h às 11h25	INFANTIL III A © (Édina/Milene), INFANTIL III B (Rosimeire), INFANTIL IV A (Darci), MULTI (Veridiana)

a partir de 27/02

Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 17 – Rotina diária das duas escolas: período da tarde



# ROTINA DIÁRIA

TARDE		
<b>ALMOÇO</b>	12h45 às 13h10	INFANTIL IV A © (Madeleine), INFANTIL II A © (Silene), INFANTIL III A © (Lilian)
	13h15 às 13h40	INFANTIL II B (Darci), INFANTIL II C (Daniela), INFANTIL III C (Mariangela), INFANTIL III D (Rosimeire), INFANTIL IV B (Diana), INFANTIL IV C (Viviane)
<b>RECREIO</b>	14h45 às 15h10	INFANTIL II B (Darci), INFANTIL II C (Daniela), INFANTIL III D (Rosimeire)
	15h10 às 15h35	INFANTIL III C (Mariangela), INFANTIL IV A © (Madeleine)
	15h35 às 16h	INFANTIL IV B (Diana), INFANTIL IV C (Viviane)
<b>CAFÉ</b>	15h40 às 15h55	INFANTIL IV A © (Madeleine), INFANTIL II A © (Silene), INFANTIL III A © (Lilian), INFANTIL II B (Darci), INFANTIL II C (Daniela)
	16h às 16h15	INFANTIL III C (Mariangela), INFANTIL III D (Rosimeire), INFANTIL IV B (Diana), INFANTIL IV C (Viviane)

a partir de 27/02

Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 18 – Rotina diária das duas escolas com relação aos espaços (1)

áreas externas		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
manhã	8h às 10h	Cida	Alice Darci	Veri	Livre	Rosi
	10h às 12h	Livre	Livre	Carol	Livre	Taís
tarde	13h às 15h	Livre	Darci	Madeleine	Daniela	Rosi
	15h às 17h	Vivi	Raphael	Livre	Livre	Mari

vídeo		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
manhã	8h às 10h	Carol	Taís	Darci	Rosi Alice	Val
	10h às 12h	Veri	Livre	Livre	Livre	Val Cida
tarde	13h às 15h	Raphael	Daniela	Vivi	Rosi	Livre
	15h às 17h	Madeleine	Darci	Livre	Mari	Livre

Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 19 – Rotina diária das duas escolas com relação aos espaços (2)

PARQUE		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
M A N H Ã	8h30 às 9h	Alice / Cida	Darci	Alice / Cida	Taís	Darci
	9h às 9h30	Rosi	Livre	Livre	Veri	Rosi
	11h às 11h30	Carol	Livre	Taís	Carol / Val	Veri
T A R D E	13h45 às 14h15	Livre	Livre	Livre	Vivi	Raphael
	14h15 às 14h45	Mari / Rosi	Vivi	Raphael	Darci / Dani	Rosi/ Mari
	16h às 16h30	Darci / Dani	Livre	Darci / Dani	Madeleine	Darci / Dani

BRINQUEDOTECA		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
M A N H Ã	8h30 às 9h	Livre	Livre	Rosi	Darci	Alice
	9h às 9h30	Livre	Livre	Veri	Livre	Cida
	11h às 11h30	Livre	Carol	Val	Livre	Taís
T A R D E	13h45 às 14h15	Darci	Darci	Rosi	Integral	Daniela
	14h15 às 14h45	Rosi	Daniela	Mari	Integral	Vivi
	16h às 16h30	Mari	Vivi	Raphael	Integral	Raphael

Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 20 – Rotina diária das duas escolas com relação aos espaços (3)

<b>cozinha experimental</b>		<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
manhã	<b>8h30 às 10h</b>	Veri	Rosi	Alice	Carol	Livre
	<b>10h30 às 12h</b>	Cida	Livre	Taís	Livre	Darci
tarde	<b>13h30 às 15h</b>	Vivi	Rosi	Madeleine	Dani	Raphael
	<b>15h30 às 17h</b>	Livre	Mari	Livre	Darci	Livre

<b>biblioteca</b>		<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
manhã	<b>8h30 às 10h</b>	Rosi	Veri	Livre	Alice	Cida
	<b>10h30 às 12h</b>	Darci	Rosi	Livre	Taís	Carol
tarde	<b>13h30 às 15h</b>	Rosi	Madeleine	Dani	Raphael	Darci
	<b>15h30 às 17h</b>	Mari	Livre	Livre	Vivi	Livre

Fonte: acervo do pesquisador (2024).

### **APÊNDICE E – Perguntas para os alunos da EJA**

1. Porque você acredita que a escola é importante para a sociedade?
2. Qual foi o impacto mais significativo que a escola teve na sua vida?
3. Do que você mais gostou ou mais gosta na escola?
4. Você acredita que a escola ajuda a formar cidadãos mais conscientes e responsáveis? Por quê?
5. Quais aspectos da escola poderiam ser melhorados, para aumentar seu impacto positivo na vida dos alunos?

## APÊNDICE F – Respostas dos alunos da EJA

### 1. Porque você acredita que a escola é importante para a sociedade?

[...] porque sem estudo, criamos uma sociedade sem perspectiva, desigual, ignorante. (Samantha, 40 anos).

[...] a escola é importante para a sociedade no crescimento pessoal, intelectual e principalmente para a evolução do ser humano. (Andressa, 30 anos).

[...] a escola salva vidas. (Moisés, 23 anos).

[ ] sim, principalmente a pública. Hoje digo isso, porque meus professores durante o supletivo, me incentivaram a não desistir. (Alexssander, 19 anos).

[...] porque a escola me ajudou na convivência e mercado de trabalho. (Amanda, 42 anos).

### 2. Qual foi o impacto mais significativo que a escola teve na sua vida?

[...] particularmente sempre gostei de estudar, po´rem na adolescência rebelde não consegui concluir os estudos e trilhei caminhos bem difíceis. Tudo foi mais difícil sem estudos. Voltei a estudar para ser exemplo para os meus filhos, e assim concluir o ensino médio para eles. (Samantha, 40 anos).

[...] a escola tem até hoje um impacto significativo. (Andressa, 30 anos).

[...] aprendi muito durante as aulas, e principalmente o valor do ser e não ter. Direcionamento de visão. (Moisés, 23 anos).

[...] muitos aprendizados, e o mais importante deles, para vida toda. (Alexssander, 19 anos).

[...] desde os meus 13 anos estava tentando concluir meu ensino fundamental, e hoje em 2024 concluí, e não quero parar por aqui. Pretendo cursar um curso em uma faculdade, mas não sei qual ainda. (Amanda, 42 anos).

### 3. Do que você mais gostou ou mais gosta na escola?

[...] interação com os professores (Samantha, 40 anos).

[...] trocar ideias com as pessoas e do conhecimento adquirido. (Andressa, 30 anos).

[...] a forma que os professores lidam com as aulas, sempre incentivando a leitura e muita diversão no horário do intervalo. (Moisés, 23 anos).

[...] aprendizagem, muito bom absorver conhecimentos. (Alexssander, 19 anos).

[...] aprendizado sobre a vida. (Amanda, 42 anos) .

### 4. Você acredita que a escola ajuda a formar cidadãos mais conscientes e responsáveis? Por quê?

[...] Sim. Porque conhecimento é algo que ninguém tira de nós. \dentro da escola existem princípios, regras, a escola é continuação da educação que



vem de casa, um completa o outro. (Samantha, 40 anos).

[...] tenho total convicção que sim. Porque muitos não têm isso em casa, então a escola ajuda essa pessoa a se encontrar. (Andressa, 30 anos).

[...] sim. A escola é um espaço que ajuda os alunos a se encontrarem. (Moisés, 23 anos).

[...] sim. Por conta do diálogo do professor com o aluno. (Alexssander, 19 anos).

[...] sim. A escola ensina sobre direitos, deveres, e como conviver em sociedade. (Amanda, 42 anos).

5. Quais aspectos da escola poderiam ser melhorados, para aumentar seu impacto positivo na vida dos alunos?

[...] algum curso técnico, para encaminhar os alunos para o mercado de trabalho. (Samantha, 42 anos).

[...] a escola precisa ser integrada com a tecnologia, boa gestão, bons professores, isso tudo contribui para a vida do aluno. (Andressa, 30 anos).

[...] empatia em parte de alguns professores, e interesse pelas aulas com relação a alguns alunos. (Moisés, 23 anos).

[...] melhorar na infraestrutura e aula de educação física no ensino noturno. (Alexssander, 19 anos).

[...] por mais professores capacitados e uma escola inclusiva. (Amanda, 42 anos).