

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Renata Cardinali do Nascimento

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

SÃO PAULO
2023

Renata Cardinali do Nascimento

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), como exigência parcial para a obtenção do Título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob orientação da **Prof^a. Dr^a. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches**

SÃO PAULO

2023

Renata Cardinali do Nascimento

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), como exigência parcial para a obtenção do Título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob orientação da **Prof^a. Dr^a. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches**

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

SÃO PAULO

2023

Nascimento, Renata Cardinali do
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA
FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL . / Renata
Cardinali do Nascimento. -- São Paulo: [s.n.],
2023.

108p. il. ; 28 cm.

Orientador: Emília Maria Bezerra Cipriano Castro
Sanches.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-
Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

1. Concepções dos professores. 2. Educação
Infantil. 3. Formação Docente . 4. Escola-família. I.
Sanches, Emília Maria Bezerra Cipriano Castro. II.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
História, Política, Sociedade. III. Título.

CDD

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa dissertação por processos fotocopadores ou eletrônicos.

Dedico esse trabalho aos professores, alunos, famílias, amigos e familiares que fazem parte da minha caminhada pela Educação em busca de um mundo mais justo e igualitário.

AGRADECIMENTO

A Deus que sempre fez morada em meu coração e que se releva nas mais diversas vivências. Este Deus que me fortalece na fé e me mostra que a passagem pela Terra é curta e que devemos seguir com a cabeça erguida buscando ser e fazer mais, melhor e diferente conosco, e principalmente, com os que cruzarem o nosso caminho.

Aos meus amados pais que sempre viabilizaram diferentes acessos à Educação e sempre insistiram para que eu navegasse por novos e, por vezes, difíceis mares; me amparando e me lembrando que “mares calmos nunca fizeram bons comandantes”.

Aos meus irmãos que me possibilitaram as primeiras trocas sociais e me ajudam a exercitar o amor e confiança em mim e no próximo.

Aos meus alunos que, no dia a dia, como espelhos, me possibilitam enxergar diferentes versões de mim mesma, além de me permitirem contribuir para pequenas mudanças sociais.

Às famílias que me acolhem dentro e fora da escola e me possibilitam deixar o meu registro; a minha marca.

Aos meus amigos por estarem sempre por perto.

Aos colegas de trabalho, professores, coordenadores, diretores, famílias que me possibilitaram, dentro e fora do contexto escolar, refletir sobre minha prática.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches que com suas sensíveis e amorosas palavras foi capaz mobilizar meus saberes.

Ao Prof.^o Dr. Rodnei Pereira pela assertividade e leveza ao acolher minhas reflexões e me auxiliar na quebra paradigmas.

À Prof.^a Dra. Andreia Menarini que com muito carinho me auxiliou a desenvolver um olhar sensível e otimista para minha escrita.

À Prof.^a Dra. Adriana Teixeira Reis, que desde o início me acolheu, enalteceu

minha escrita e valorizou meu interesse em pesquisar sobre famílias.

À Prof^a. Ms. Daiane Aparecida Borges do Nascimento, que com sua calma e delicadeza se fez fonte de inspiração e perseverança.

Aos colegas do curso que permitiram reflexões e vivências engrandecedoras.

E à PUC-SP, representada, em especial, no FORMEP, por um corpo docente sensível, reflexivo e competente que faz parte da minha constituição como educadora formadora.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (Freire, 1980, p. 39).

RESUMO

NASCIMENTO, Renata C. **Concepções de professores sobre a participação da família na educação infantil**. 2023. f.108 (Trabalho Final) Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar, por meio do olhar das professoras, as possíveis ações participativas das famílias na Educação Infantil. A problemática da pesquisa surgiu a partir da experiência profissional da pesquisadora. O referencial teórico utilizado foi fundamentado nas teorias pós-crítica, sendo utilizados como principais autores Edgar Morin, Phillip Ariès, Vera Iaconelli, Telma Vinha e Miguel Arroyo, Paulo Freire, Sueli Bravi Conte, Ezequiel Silva, Marli André, Menga Lüdke, Marli André, Wendy Olsen e Mirian Goldenberg. A metodologia escolhida para esse trabalho de pesquisa foi a abordagem qualitativa e se propôs analisar a relação escola-família na visão de professoras da Educação Infantil de determinada escola particular do município de Cotia, na cidade São Paulo. Os sujeitos de pesquisa foram quatro professoras da Educação Infantil que possuíam tempos distintos de experiência na área e interesse em discorrer sobre temáticas relacionadas ao contexto escolar e familiar. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental e questionário relacionado ao significado atribuído ao papel da família no desenvolvimento das crianças, às concepções dos professores sobre o papel da família na Educação Infantil e as ações docentes relacionadas à participação das famílias na escola. A análise documental resultou num repertório para o aprofundamento dos estudos sobre a relação escola-família, o diálogo e a clareza de intenções individuais e coletivas – dentro e fora da escola – a envolver o educando e a comunidade escolar, como ações que precisavam existir e ser compartilhadas nos encontros escolares para que a integração se mantivesse forte e as trocas enriquecedoras. Para a análise dos dados coletados foram utilizadas as seis categorias: concepções acerca da participação dos pais no desenvolvimento das crianças; concepções acerca do papel da família na Educação Infantil; responsabilidades da família no cotidiano escolar; responsabilidades do professor; os desafios da relação entre escola e família e aspectos fundamentais para ocorrer a participação da família. Os principais resultados da pesquisa indicaram a importância do conhecimento e legitimação dos direitos das crianças por parte de seus educadores e familiares, a importância de políticas públicas voltadas para a primeira infância, a escola como um espaço de diálogo para mudanças sociais, a família como sendo potente pilar de sustentação para a criança e revelou que as professoras consideravam importante a participação constante da família no cotidiano escolar. A proposta formativa, apresentada a partir do resultado da análise dos dados, teve como propósito estruturar, por meio de etapas, ações que poderiam promover o estreitamento de laços entre família e escola para desenvolvimento integral da criança no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Concepções dos professores; Educação Infantil; Formação Docente; Participação da família; Escola-família.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Renata C. **Teachers conceptions on the participation of the family in early childhood education.** 2023. f.108. Final Project (Professional Master). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

The general objective of this research was to analyze, through the eyes of the teachers, the possible participatory actions of families in Early Childhood Education. The research problem arose from the professional experience of the researcher. The theoretical framework used was based on post-critical theories, as main authors Edgar Morin, Phillip Ariès, Vera Iaconelli, Telma Vinha and Miguel Arroyo; Paulo Freire, Sueli Bravi Conte, Ezequiel Silva, Marli André; Menga Ludke; Marli André, Wendy Olsen and Mirian Goldenberg. The methodology chosen for this research work was a qualitative approach and proposed to analyze the school-family relationship from the point of view of Early Childhood Education teachers at a particular private school in the municipality of Cotia, in the city of São Paulo. The research subjects were four kindergarten teachers who had different periods of experience in the area and interest in discussing themes related to the school and family context. The instruments for data collection were document analysis and a questionnaire related to the meaning attributed to the role of the family in the development of children, the conceptions of teachers about the role of the family in Early Childhood Education and the teaching actions related to the participation of families in school. The document analysis resulted in a repertoire for deepening studies on the school-family relationship, dialogue, and clarity of individual and collective intentions - inside and outside the school - to involve the student and the school community, as actions that need to exist and be shared at school meetings so that integration remains strong and exchanges enriching. For the analysis of the collected data, the six categories were used: conceptions about the parents' participation in the children's development; conceptions about the role of the family in Early Childhood Education; family responsibilities in school routine; teacher responsibilities; the challenges of the relationship between school and family and fundamental aspects for family participation to occur. The main results of the research indicated the importance of knowledge and legitimization of rights of children by their educators and family members, the importance of public policies aimed at early childhood, the school as a space for dialogue for social changes, the family as being powerful pillar of support for the child and revealed that the teachers consider important the constant participation of the family in the school routine. The formative proposal, presented from the result of the data analysis, had the purpose of structuring, through stages, actions that could promote closer ties between family and school for the integral development of the child in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Teachers Conceptions; Child Education; Teacher Training; Participation of family; School-family.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1	Categorias que emergiram das respostas do questionário respondido pelas educadoras	p. 48
Figura 1	Árvore do conhecimento ressignificado: da práxis ao saber	p. 76

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Descrição das respostas aos critérios 2, 3 e 4		p. 42
----------	---	-------	-------

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CDC	Convenção de Direitos da Criança
CFB	Constituição Federal Brasileira
CIDC	Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVH	Educação em Valores Humanos
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
MLPI	Marco Legal da Primeira Infância
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância (<i>United Nations Children's Fund</i>)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Da vida para o mundo	16
1.2 Início da jornada na educação	17
1.3 Problema de pesquisa	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Pesquisas correlatas	21
2.2 Desenvolvimento social do sujeito	25
2.2.1 Perspectivas sobre relações	25
2.2.2 Construção social do sujeito	28
2.3 Família, escola e professor	30
2.3.1 A família e sua função social	30
2.3.2 A escola e a construção social	33
2.3.3 Professor e construção dos sujeitos	36
2.4 A criança na contemporaneidade	38
3 PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.1 Abordagem da pesquisa	40
3.2 Campo de pesquisa	42
3.3 Sujeitos da pesquisa	43
3.4 Procedimento para coleta dos dados	45
3.5 Procedimento para análise dos dados	48
3.6 Análise dos dados - uma construção	50
3.6.1 Categoria 1	52
3.6.2 Categoria 2	58
3.6.3 Categoria 3	63
3.6.4 Categoria 4	67
3.6.5 Categoria 5	70
3.6.6 Categoria 6	74
4. PROPOSTA FORMATIVA	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	90

1. INTRODUÇÃO

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (Freire, 1996, p. 47)

1.1 Da vida para o mundo

Diversas páginas se unem pela cola do tempo, nelas desenham-se lugares, narram-se ‘causos’, descrevem-se viveres e se deslindam conhecimentos, transformando-os em atitudes. Nas páginas do livro feito de escolhas, escolho flutuar, mais do que isso, escolho voar pelos saberes e levar comigo, eternamente, o que deles eu for capaz de receber.

Assim inicio o meu trajeto, amparada pela sabedoria do nosso educador, Paulo Freire, para quem “um gesto (do professor) aparentemente insignificante (pode) valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. Assim, discorro sobre o processo do meu fazer docente.

Contar sobre mim é representar àqueles que fizeram e fazem parte de minha construção. A cada experiência surgem novas perguntas que nos encaminham para narrativas que modificam nosso constante de ser, fazer e conhecer. Desde que me tornei educadora, busco maneiras de me autoformar dentro e fora do contexto escolar. A compreensão de que nos (re)construímos na relação com outro tem sido base sólida de meu trabalho junto aos meus pares.

Vim de uma família que sempre fomentou a busca por conhecimento e por novas descobertas, o que aguçou desde cedo o meu desejo pelo saber, posto que, estudar, ao mesmo tempo que era intrigante, mantinha-me curiosa em aprender e me apropriar de diferentes conhecimentos (minha avó tinha uma banca de jornal e, semanalmente, eu recebia dezenas de enciclopédias, gibis e revistas variadas que

me estimulavam a querer saber, querer conhecer). Concomitantemente, a escola, foco dos saberes, mostrava-se desinteressante, o que tornava o querer aprender difícil e sofrido.

A escola era um espaço pequeno para mim; para minhas perguntas raramente respondidas, não sanava dúvidas e, ainda, não proporcionava direcionamentos para o entendimento de minhas inquietações decorrentes da busca pelo saber, para suprir minha mente, meu corpo e minha forma de ser. Era uma sensação constante de inadequação, de não ser vista, de precisar seguir regras sem sentido, de atender expectativas externas e, com frequência, exercitar o “me moldar”; molde esse que nunca me coube e que, a cada ano, fazia-me - ainda que inconscientemente devido à imaturidade da idade - questionar sobre qual era o real papel da escola na formação do sujeito se não, para passar no vestibular de uma faculdade considerada boa, para tentar então, ter um bom futuro. Acredito que os protagonistas do ensino e da aprendizagem naquela época não eram as crianças, mas, os professores, que ao longo do ensino básico, serviram-me de norteadores para as construções e também desconstruções do significado de aprender e de ensinar.

1.2 Início da jornada na educação

Iniciei minha jornada na área da educação aos 17 anos no curso de Letras. Não foi minha primeira escolha, porém mostrou-me a possibilidade de revisitar a escola numa perspectiva diferente. Foi ali, na universidade, que iniciei minhas reflexões sobre o papel da escola, o que era de fato ensinar-aprender, as possibilidades de mudanças por meio do conhecimento, das palavras, das ações. A universidade foi uma grande oportunidade de conhecer professores que me inspiraram para além das notas e conteúdos; me inspiraram para a vida por meio de sensibilizações, reflexões e ações; impactos sociais.

A jornada docente começou pouco tempo depois - no 4º ano do curso de Letras pois, até então, atuava como secretária bilíngue em empresas multinacionais. Dar aulas era uma possibilidade, porém distante, afinal, fomos ensinados que lecionar é uma profissão ingrata.

Após voltar de um intercâmbio, fui convidada a dar aulas de inglês para crianças. Eu já cursava habilitação em Licenciatura Português e Inglês e assim me senti encorajada a experimentar. Transporte-me para minha infância e adolescência

e me conectei - com o senso crítico mais bem apurado - com todas as professoras que fizeram parte da minha história. Foi nesse momento que eu entendi que minha trajetória se daria na educação.

Ali, naquela posição de professora, comecei a compreender os universos distintos que se aproximavam e distanciavam do meu então descoberto propósito, de ensinar e aprender. Comecei a perceber que atuar em sala de aula era mais do que ser professor; era estabelecer uma relação maior do que a relação entre professor e aluno; era para além de ensinar determinados conteúdos; era para além dos muros da escola. Era ensinar para a vida!

Naquele lugar de professora eu visualizei a possibilidade de ser aquela com quem eu pouco encontrei pelos corredores da escola durante minha jornada escolar. Aquela que fala sobre ser singular no coletivo.

Aulas de Inglês em duas escolas privadas na cidade de São Paulo eram os primeiros passos dessa caminhada. Era um método apostilado e, de escola em escola, ministrei aulas na educação infantil. Esse transitar por escolas me possibilitou conhecer diferentes perfis de professores, diretores, funcionários e alunos. Pude perceber diferenças entre os professores que educavam para si e os professores que educavam para a vida; pais que educavam para submissão e obediência e pais que educavam para a cooperação e responsabilização; diretores que mobilizavam pelo medo e diretores que mobilizavam pelo conhecimento; que se sentiam reconhecidas, valorizadas e importantes e crianças que se perdiam na invisibilidade, da subserviência e de outros comportamentos que distanciam o sujeito de ser reconhecido em sua singularidade.

Por meio dessas experiências comecei a moldar meu conhecimento como educadora, porém sabia que precisava ampliar meu repertório para além do conhecimento da língua. Eu precisava entender sobre crianças e suas possibilidades de se tornarem adultos conscientes, responsáveis e realizados. Após concluir a graduação em Letras iniciei na Pedagogia minha busca pela compreensão do que poderia vir a ser um sujeito integral.

Assim iniciou-se minha transição de professora especialista em língua inglesa para pedagoga. Minha segunda experiência validou essas duas profissões. Foi em uma escola particular bilíngue situada na zona Sul de São Paulo em que assumi dois grupos de crianças com 4 e 5 anos. Essa experiência me possibilitou vivenciar de perto a relação escola-família; professora-aluno-família; professora-família. Nessa

escola aprendi principalmente que quando professores e pais unem forças, a educação da criança é significativa e os deslizes são vistos como oportunidades de crescimento.

Eu compreendi que por mais que eu, professora, buscasse conhecimento para melhorar minha prática pedagógica, com o auxílio e participação das famílias o processo educativo junto às crianças se mostrava mais assertivo e cooperativo.

Passei a me interessar por estudos voltados para as dificuldades e importância da relação escola e família para o desenvolvimento individual e saudável, de crianças e adolescentes, frente às demandas do século XXI.

Com um pouco mais de conhecimento fui trabalhar em uma escola que tinha, como base pedagógica, a ideia de que teorias e experiências dialogam e que é preciso transformar conhecimentos em atitudes para que ocorram mudanças sociais.

Ao atuar com a primeira infância e com os anos iniciais tive a oportunidade de acessar conhecimentos que me levaram a compreender a relevância da coerência entre minhas palavras e minhas ações, considerando que elas impactavam na forma de ser e fazer daqueles ao meu entorno.

Nessa escola, eu aprendi a usar pesquisas no desenvolvimento das aprendizagens das crianças; aprendi sobre a importância de realizar um planejamento detalhado; de sistematizar conhecimentos; de criar oportunidades de aprendizagem; aprendi sobre o brincar direcionado e holístico/integral; aprendi a escrever relatórios de desenvolvimentos e planos de educação.

Ao me conectar com diferentes saberes, diferentes informações, compreendi que somente transformando-os em ações seria possível viver o conhecimento. A partir dos recursos apresentados, tive a oportunidade de observar situações que me fizeram trazer à tona questões que considero relevantes para esta pesquisa.

1.3 Problema de pesquisa

Após dois anos, fui trabalhar como professora em uma outra escola na qual pude levar e aplicar esses saberes que já estavam incorporados em minha prática diária. Deparei-me com um cenário interessante: pouco se discutia sobre práticas pedagógicas e aperfeiçoamento docente, e muito se discutia sobre a relevância e aumento dos comportamentos desafiadores das crianças, no contexto escolar, e os

fatores que, possivelmente, justificavam a pouca participação e ação dos pais junto à escola.

Assim, a escola é um espaço de construção social que tem a função de avaliar a realidade a fim de buscar maneiras de alterá-la visando um mundo mais justo e igualitário. Considero ser relevante refletirmos sobre as contribuições das famílias nessa construção, uma vez que são, para as crianças, a primeira representação vivida de sociedade.

Indisciplina em sala de aula era a temática principal dentre os professores. Crianças que somente respondiam aos estímulos por meio do autoritarismo ou da permissividade; desencorajamento em face das dinâmicas de sala de aula; agressividade; linguajar inadequado para o contexto; pouca ou nenhuma colaboração quando em grupo; pouco ou nenhum cuidado com os pertences; baixa tolerância e alta reatividade junto aos amigos; entre outros comportamentos que dificultam a dinâmica escolar.

Diante do cenário posto, passei a problematizar e me interessar sobre quais poderiam ser as contribuições das famílias, na perspectiva dos professores, para auxiliar no processo educativo das crianças.

Com base nos apontamentos apresentados, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar, por meio do olhar docente, as possíveis ações participativas das famílias na Educação Infantil.

E, como objetivo específico:

- Conhecer o significado atribuído ao papel da família no desenvolvimento das crianças.
- Identificar as concepções dos professores sobre o papel da família na escola de Educação Infantil
- Identificar as ações dos professores relacionadas à participação das famílias na escola.
- Elaborar proposta formativa que fortaleça a relação entre escola e família.

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (Freire, 1996, p. 59)

O vasto conhecimento da alma humana e a noção de que os saberes se materializam de maneiras plurais e devem ser caminhos para a compreensão do ser no mundo, são ideias presentes nas palavras de nosso educador, Paulo Freire. A pertinência de sua escrita se faz na certeza de que “Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada”, a que retomamos para uni-la às pesquisas já feitas por caminhos diversos, paralelos e até congruentes ao tema desta dissertação. Cada texto lido, autor compreendido, interações por meio de aulas, palestras, conferências, seminários entre outras formas de adquirir conhecimento, estão representados nas linhas sabiamente propostas pelo “bardo da educação”.

2.1 Pesquisas Correlatas

É apresentado por André (2001) que a pesquisa, como atividade humana e social, carrega em si determinadas especificidades como valores, interesses e princípios que orientam o pesquisador frente ao que é considerado relevante em uma determinada sociedade e época.

Especificamente nesta pesquisa, que abarcou professores, as primeiras indagações - oriundas da realidade da professora -, se deram no interesse em compreender com base em dados, como as relações entre família e escola se configuravam no contexto da Educação Infantil; quais eram os espaços existentes

para que houvesse a participação da família no cenário escola, assim como, entre outros questionamentos, quais oportunidades de participação era dadas as famílias no cotidiano da Educação Infantil. Tais indagações futuramente se materializaram no objeto de pesquisa apresentado.

Dentre os autores estudados, Lüdke e André (2013) enfatizam que para se realizar uma pesquisa é necessário: "promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele." (p.01)

Para iniciar a pesquisa, iniciou-se a busca no site BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tendo como palavras-chave: "Família - Escola - Professor - Relação - Formação - Aprendizagem".

Inicialmente, a dissertação "A percepção de pedagogos/professores do ensino fundamental sobre as influências das configurações familiares no desempenho escolar das crianças" foi desenvolvida por Lima (2019), foi foco de interesse, a autora fez reflexões acerca da fragilidade das relações família-escola e família-professores na contemporaneidade, pois em sua perspectiva, há uma concepção equivocada que enveredava por conceitos e preconceitos no que tange o insucesso escolar de um educando como resultado da falta de acompanhamento de seus familiares. Como objetivo geral, a autora se empenhou em compreender quais as percepções os educadores desenvolveram sobre a influência das configurações familiares no desempenho escolar das crianças. A metodologia de pesquisa escolhida foi a de entrevistas com pedagogos e professores do 1º ano ao 5º do Ensino Fundamental I, tendo como base um roteiro semiestruturado que posteriormente foi analisado e categorizado. Sua pesquisa revelou que, aos olhos dos professores, a participação e envolvimento das famílias nas atividades escolares são condições fundamentais para o bom desempenho escolar das crianças. Segundo Lima (2019):

A família - nas suas mais diferentes configurações - é a base da socialização e do desenvolvimento do indivíduo que encontrará na escola, um outro ambiente de socialização e de construção do conhecimento sendo essa parceria de extrema importância para o processo ensino aprendizagem do aluno. (p. 90)

Muitas colocações de Lima (2019) foram apresentadas, também, por Cordeiro (2018), em seu estudo denominado "A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada" que teve como objetivo principal elucidar a função social da escola nas vozes de diferentes sujeitos que compõem a

ação educativa: criança, família e escola. Nesse ínterim, a autora investigou como a família e a escola atribuem sentido na formação da socialização das crianças. Por meio da abordagem qualitativa foram feitas análises de entrevistas semiestruturadas com pais, professores e grupo gestor, agregadas às atividades de desenhos e rodas de conversa, que também passaram pelo crivo de sua visão analítica.

Essa pesquisa teceu reflexões significativas acerca da cultura de não participação das famílias no cenário escolar, sobre parentalidade - temática necessária a ser entendida e compartilhada atualmente - e sobre a influência da família e da escola na formação desse sujeito (criança) para além dos muros da casa e da escola. Em sua pesquisa, Cordeiro (2018) revelou que a escola apresentou como principal função social a de preparar os sujeitos para o ambiente de trabalho, vinculando a isso grande possibilidade de sucesso pessoal, essa colocação foi rebatida pela autora ao afirmar que:

Esse tipo de visão transforma a escola em um espaço de formação de valores fundamentais de disciplinamento, se contrapondo ao verdadeiro papel que a escola deveria exercer: o desenvolvimento da pessoa humana e a construção de estruturas mais justas na sociedade. (Cordeiro, 2018, p. 170)

A transformação suscitada por Cordeiro (2018) foi resgatada pela dissertação de Ronco (2019), a autora se debruçou sobre as experiências de formação continuada de professores vivenciadas ao longo da sua trajetória profissional. Por meio da abordagem qualitativa, optou pela pesquisa-formação, para cumprir com o esperado, optou pelo uso de narrativas visando encontrar, em suas análises, indícios de um processo formativo que tivera contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores. Por meio da escuta sensível e de memórias compartilhadas em grupo, a autora concluiu que houve transformação dos profissionais envolvidos ao relatarem sobre suas experiências e, de forma espontânea, analisou-as.

Tal pesquisa trouxe importantes dados sobre a relevância dos vínculos com as famílias e equipe de trabalho em sua formação sobre a importância do protagonismo docente e da aplicabilidade de aprendizados em sua prática docente como mobilizadores de crescimento pessoal e profissional. Esse contexto oportunizou a reflexão sobre a necessidade de formações que, a curto prazo, ajudam a lidar com situações cotidianas que, na maioria das vezes, impossibilitaram que o professor realizasse seu trabalho com maestria.

Outra dissertação, Alves (2018) “Um projeto pedagógico transdisciplinar:

diretrizes para educação em valores humanos - ressignificando valores, construindo autoria, despertando a humanidade do humano” evidenciou as diretrizes que nortearam o desenvolvimento do curso Educação em Valores Humanos (EVH), assim como, o entendimento de sentido e significado desses valores nas mensagens dos sujeitos envolvidos. A autora - por meio de pesquisa qualitativa – focalizou em valores e atitudes, tais como: paz, amor, conhecimento pertinente, aprendizagem integrada, coerência interna, cooperação, espírito de pesquisa, escuta sensível, não- violência, ação-correta e verdade. Sequencialmente, a partir desses elementos, houve a necessidade de discuti-los como diretrizes de um currículo ecossistêmico e transdisciplinar para que se materializasse a plenitude do humano em sua autoria de vida, pois, para a autora a educação e o educador são peças principais na formação e transformação dos valores existentes na sociedade.

Os elementos estudados pelas pesquisadoras, já citadas, se uniram aos de Novaes (2018) que apresentou uma trajetória de qualidade relacional reconhecida pelas famílias, responsáveis e educadores dentro de um Centro de Educação Infantil municipal. A autora investigou os documentos oficiais e as ações que norteavam e potencializavam essa relação significativa e produtora. Por meio de pesquisa qualitativa, teve-se acesso a: observação, pesquisa, análise de questionários formulados por professores da Educação Infantil durante os horários de formação em contexto, consulta aos registros da unidade educativas e análises de documentos da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo.

A dissertação de Novaes apresentou como conclusão um trabalho de qualidade, a partir da reflexão acerca da avaliação, com retomada de ações significativas e diálogo constante entre gestores, docentes, equipe de apoio à educação e familiares, bem como, da observação de interesses dos bebês e crianças que validaram a ideia de que a criança não cresceria e se desenvolveria sozinha e que se faria necessário uma comunidade para educá-la. A autora ainda compartilhou que:

[...] onde há convivência, há conflito, mas quando as instâncias, ainda que com argumentos diferentes para os mesmos objetivos, a relação família e equipe educativa resulta em cumplicidade, afinal, as duas instâncias trabalham para um interesse em comum: excelente início de vida para bebês e crianças pequenas. (Novaes, 2018, p. 123)

Em seu trabalho “Participação da família na vida escolar dos filhos segundo

o olhar dos gestores, familiares e educando: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo”, Silva (2015) explicitou que, a família, ao participar da vida escolar de seus filhos, contribuiu para a melhora do desempenho da escola de modo geral e, reiterou que, mesmo diante dessa constatação, a escola sentiu falta da participação e do interesse dos pais no cenário escolar.

As pesquisas correlatas apresentadas foram importantes para que se pudesse mapear e compreender os conteúdos já estudados, suas técnicas, fundamentações teóricas e metodologias utilizadas, com a finalidade de identificar lacunas passíveis de serem investigadas, dentro do tema em foco, com o intuito de contribuir com a comunidade científica.

2.2 Desenvolvimento social do sujeito

2.2.1 Perspectivas sobre relações

Szymanski (2003) traz a ideia de que escola e família são as principais instituições que têm como função preparar o sujeito para a inserção e produção em e na sociedade, a fim de dar sequência à vida em grupo (p. 61). Na citação a seguir, a autora contextualizada o momento em que a família passa a interagir de maneira mais constante no processo educativo de suas crianças.

(...) a família sempre esteve inserida na rede de interrelações com outras instituições, em especial com a escola. No momento histórico (séc. XVII) em que a unidade escolar assumiu a educação formal, surge a preocupação da família com o acompanhamento mais próximo junto a seus filhos. (Szymanski, 2003, p. 21)

De forma análoga, o sujeito tem consciência de quem ele é e de como irá se portar para alcançar seus objetivos no mundo, ou seja, na sociedade com a qual interage. Pode-se, metaforicamente, apresentar essa situação como ‘espelhos’, com o diferencial de que o sujeito vê além da própria imagem, observa-se em grupos sociais significativos.

Em consonância aos fatores sociais que envolvem o sujeito, embasamo-nos na Constituição Federal de 1988 para a qual a educação é um direito de todos os cidadãos e que Estado e família devem, junto à sociedade, incentivar o pleno desenvolvimento do sujeito para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho.

A clareza e o direcionamento apresentados na Constituição supracitada possibilita pensarmos que, o cidadão, desde o princípio de sua existência, encontra-se em um emaranhado de percepções sobre relações humanas, ao passo que se percebe e se constitui como sujeito por meio delas, no contexto social.

Ao aventarmos o termo ‘sociedade’¹, faz-se necessário apresentar o conceito pertinente a esse contexto: “ambiente humano ao qual o indivíduo se encontra integrado”, de acordo com Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis (on-line).

O filósofo e educador, Morin (2011), discorre sobre a relevância de garantir e valorizar a unidade dentro da diversidade e ainda explica que a humanidade se direciona para um caminho desconhecido pautado em incertezas e que, para educação do futuro, é necessário refletir sobre essas incertezas como motivadoras para a busca de conhecimento; enfatiza ainda, que, o contexto:

(...) global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, **uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte (...), existe a presença do todo no interior das partes:** cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; **a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas.** (p. 37) (grifos nossos)

As ideias de Morin (2011), que estão destacadas acima, mostram que o “todo organizador de que fazemos parte” é a mais relevante forma de identificar o tema “sociedade”. Outra autora que se reporta a esse tema é Conte (2004) que aponta

¹ O termo em foco “sociedade” possui nove acepções, a partir das informações contidas no Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis (on-line), a saber:

1. Agrupamento de pessoas que vivem em estado gregário e em cooperação mútua.
2. SOCIOL. Agrupamento de pessoas que vivem em um território comum, interagindo entre si, seguindo determinadas normas de convivência e unidas pelo sentimento de grupo social; coletividade.
3. Grupo de pessoas que, voluntariamente, vivem sob determinadas regras comuns; comunidade.
4. Ambiente humano ao qual o indivíduo se encontra integrado.
5. Grupo de pessoas de alto poder aquisitivo; a alta-roda.
6. Relacionamento entre indivíduos que vivem em comunidade ou em grupo; convivência.
7. Grupo de indivíduos que se submetem a um regulamento com o objetivo de exercer uma atividade comum ou defender interesses de todos; agremiação, associação.
8. O local ou a sede de tais associações ou agremiações.
9. ECON. JUR. Associação de duas ou mais pessoas que atuam como proprietários de uma empresa, visando a lucros. (Dicionário Michaelis On-line, 02-jun-23)

para a sociedade como um *locus* repleto de novidades e quebras de paradigmas, haja vista que, a partir das definições no Dicio (2023, on-line), *locus* é posto como “local específico”, asseverando sua origem latina de “lugar”.

Ao recuperarmos o termo *locus*, faz-se necessário que nos coloquemos e reconheçamos como sujeitos pesquisadores para que seja possível, por meio da apropriação do contexto socioeconômico e político, elaborar conhecimento; assim possibilitando ao sujeito fazer valer seus direitos e deveres de cidadão e, conseqüentemente, tornar-se um sujeito integral.

O conhecimento está vinculado ao contexto socioeconômico e político, como explica Morin (2011):

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico). (p. 38)

O conhecimento ocorre no âmbito social e, dentre os locais em que ele é disseminado, temos a escola. No que tange as relações inerentes ao contexto escolar, Ghiraldelli Jr (2009), ao discorrer sobre o filósofo Erich Fromm e Neil, aponta que há a necessidade de a escola, se ocupar para além dos conteúdos específicos; atentando-se e enfatizando as relações interpessoais

O autor enfatiza ainda, com base nos filósofos e educadores anteriormente citados, que da escola deveríamos exigir somente “a liberdade e a felicidade”, pois é ali que se encontra a cura da infelicidade social.

Sobre a vivência escolar, Donatelli (2004) explica que ela é uma sólida referência à “percepção do diverso no uno” e que, nesse espaço, torna-se possível enxergar a pluralidade que permeia um indivíduo, oportunizando a possibilidade de reconhecer-se como singular e diferente dos outros.

A vida na escola serve como referência à **percepção do diverso no uno** que somos. É na escola que tomamos consciência da diversidade que nos rodeia; porém, é pela **percepção da** diferença que nos damos conta de que nós somos únicos. É aí que percebamos que somos; não pela exclusividade, mas pela possibilidade efetiva de se dar ao outro, que é diferente. E, para que percebamos essa diferença é necessário que respeitemos o outro e estabeleçamos com ele pactos não declarados e não escritos de convivência no qual o pressuposto moral é decisivo”. (Donatelli, 2004, p. 74) (grifos nossos).

Conforme sinaliza Conte (2004), a escola deve retratar um ambiente que valorize a informação e a formação de seus discentes, para que se responsabilizem pelo seu entorno; pela realidade que os cerca. Ainda, ao encontro das ideias de Conte, Silva (2011) expõe que a escola deva se ocupar, enfaticamente, na construção de conhecimentos como aspirações para gerações futuras; para tanto, é necessário que se fundamente em métodos, ferramentas de trabalho, valores e diretrizes comportamentais.

Para Delors (1998), coordenador do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI, no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, a aprendizagem se dá ao longo de toda a existência e são 4 os pilares que a sustentam e norteiam essa aprendizagem: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser; todos passíveis de serem norteadores nas esferas: social, escola e familiar.

Ao contemplar o âmbito das relações familiares, Conte (2004) discorre sobre a importância de considerar que educar é uma ação complexa. Na educação dos filhos, implica em conscientizar-se de que o objetivo “sempre será o bem-estar do filho, protegê-lo de algum perigo, ou orientá-lo em relação à cidadania” (p. 53). A autora, ainda, defende que ao nascer, a criança não sabe diferenciar o certo do errado e aos pais cabe essa transmissão de valores mínimos para que possuam condições de viverem em sociedade.

2.2.2 Construção social do sujeito

Arroyo (1995), em seu texto “Educação e Exclusão da Cidadania” que compõe o livro “Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?”, escrito em parceria com Buffa e Nosella, discorre sobre mantermos a concepção que enfatiza ser o governo o grande responsável pela condução educativa e política do povo.

O autor relata que, o povo, na perspectiva das elites, não está educado para exercer a cidadania responsiva a fim de garantir a democracia. E que, a participação do povo no exercício da cidadania se dará quando as elites o considerarem capacitado para tal. Camuflar-se-á a obediência no processo de socialização do sujeito em que a solidariedade e cooperação serão conduzidos dentro dos moldes daqueles que possuem o domínio das regras.

O autor, anteriormente mencionado, aponta que o nascimento da Pedagogia Moderna carregou, politicamente em si, questões que modificaram os rumos da educação por passarem a indagar a origem do poder e suas relações na sociedade, a participação do povo e o conceito de cidadania. Esse movimento educacional, ainda que supervisionado e limitado, assume caráter de liberdade conquistada.

Arroyo (1995) considera que:

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de raciocínio e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas relações sociais entre os homens. (p. 36)

Desde o século XIX, a escola e a família – dadas as devidas proporções a cada esfera e a cada época – se apresentam como agentes de seleção e de controle dos jovens. Nessa concepção, formar um sujeito implicava em ter claro os parâmetros de controles exigidos socialmente; poder e autoridade materializados por meio da submissão, do condicionamento e do acatamento de ordens por parte dos educandos. (Donatelli, 2004)

Oriundo da educação tradicional e moralista que acreditava ser a coerção, punição, vergonha e medo instrumentos de formação, distanciamos dos sujeitos o real propósito da relação de ensino-aprendizagem: compreender as necessidades da sociedade; da cultura – na qual escola e família estão inseridas e são frutos dela – visando maneiras de saná-las.

O autor, ainda, pontua que nossa sociedade se comporta de maneira pragmática e utilitária, sem a compreensão da formação do sujeito como sendo cultural, antropológica, faz com o que a educação e o conhecimento percam o seu sentido, assumindo assim, um caráter informativo.

Ainda, em sua perspectiva “Formação é um processo de longa duração, a longo prazo, em que se criam mecanismos para o estabelecimento de infinitos nexos em nossas vidas e cujo sentido, muitas vezes, leva tempo para surgir.” e implica em “oferecer conhecimentos que revertam à compreensão do mundo, do homem e da sociedade em que vive”. (p. 125-126)

2.3 Família, escola e professor

2.3.1 A família e sua função social

Ao longo da história, o conceito de família foi se configurando para atender as diferentes necessidades e os interesses dos povos em relação a sua época. Mais do que de maneira sentimental, a família, em um primeiro momento da história, se materializa com base nas relações sociais e posteriormente nas relações morais. Há de se enfatizar que qualquer relação social tem como base a realidade da família, pois quaisquer outras relações sociais terão nela, suas raízes e origens. Philippe Ariès (1986) nos traz a ideia de que o sentimento de família, legitimado como valor e enaltecido pela emoção, é recente e posterior ao conceito de família que tinha como base a honra à linhagem ou ao patrimônio.

Até meados da Idade Média, as crianças, vistas como aprendizes da vida adulta, por vezes eram direcionadas às casas de famílias distintas para aprender, com maior assertividade, como servir aos adultos em meio a eles. Já no fim do século XV, as crianças começaram - ainda que não em sua maioria - a frequentar escolas como parte de sua iniciação social; vivência essa antes direcionada aos clérigos.

O autor, anteriormente citado, explica que a partir do momento em que as crianças passaram a frequentar escolas, a necessidade de novos critérios morais, por parte dos educadores, passou a ser considerada como prerrogativa para manter a inocência das crianças, ensinando-as maneiras de distanciarem-se dos impulsos da vida adulta. Esse movimento coaduna com uma maior atenção das famílias aos seus filhos, que passam a ficar menos tempo distantes e com maior supervisão de seus pais. A concentração na preservação da criança, da infância, enaltece a criação do sentimento da família e do sentimento da infância.

A família e a escola surgiram, de acordo com Conte (2004), simultaneamente com a modernidade. À escola cabia a organização de saberes científicos essenciais ao desenvolvimento das futuras gerações; saberes esses que o contexto familiar não conseguiria transmitir, uma vez que, este ainda tinha como foco o desenvolvimento social do sujeito em sociedade e pela sociedade. As classes populares pouco possuíam a sensibilidade de entendimento da família como um valor moral e sentimental; ainda estruturando-se na função de garantir a transmissão da vida, dos

bens e nomes.

É preciso considerar que o sistema religioso, que forte influência exerceu sobre a educação, enalteceu o conceito de que a família estava atrelada à responsabilidade de treinar as crianças moralmente e espiritualmente, antes que pudessem se unir aos adultos.

Ainda que a ideia de família e preservação da infância existisse na modernidade, o convívio e as obrigações sociais sobressaiam-se ao entendimento da individualidade da família, como aponta Ariès (1986), em seu trabalho “História social da família”. Frente a essa colocação, no século XVIII, o autor enfatiza também que mudanças sociais deram novos rumos à vida familiar, ao citar: “As pessoas começaram a se defender contra uma sociedade cujo convívio constante até então havia sido fonte da educação, da reputação e da fortuna.” (ARIÈS, 1986, p. 274)

Esse movimento de “proteção” fomentou o nascimento e o desenvolvimento do sentimento de família, assim, “a família tornou-se uma sociedade fechada onde seus membros gostam de permanecer, e que é evocada com prazer (...)”. (ARIÈS, 1986, p. 273)

A legitimação desse sentimento de família, que até então era típico das classes abastadas, passou a ser internalizado pelas classes trabalhadoras. Aos pais ficou incumbido a responsabilidade de preparar as crianças para a vida e garantir que esse acesso e preparo fosse executado pela escola, onde “a aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política”, como apresenta Ariès. (1986, p. 277)

A legitimação desse sentimento de família, que até então era típico das classes abastadas, passou a ser internalizado pelas classes trabalhadoras. Aos pais ficou incumbido a responsabilidade de preparar as crianças para a vida e garantir que esse acesso e preparo fosse executado pela escola, onde “a aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política”, como apresenta Ariès. (1986, p. 277)

Donatelli (2004) revela que, de meados do século XIX a meados do século XX, as famílias – embasadas em um modelo austero de relação – ocuparam-se, especificamente, em desenvolver e em preservar a moralidade dos seus filhos. Endossa que, gradativamente, a família atribuiu a si, os valores criados e distribuídos

por e pelos homens burgueses para que houvesse uma regulação da vida social dentro da esfera pública. Assim, a família passa a incorporar “um conjunto de regras morais consideradas como dever no exercício da cidadania” (p.25), tornando-se referência de segurança e afetos não encontrados em sociedade, uma vez que ela não a possui.

O outro ponto a ser destacado é que a família - vida privada - é oriunda de uma condição cultural, isto é, advinda sobretudo da criação humana ao longo da evolução histórica e não, como enfatizada pelos conservadores, como sendo um objeto natural advindo do “sagrado divino”. (p. 25)

A colocação acima nos leva a pensar que a escola e a família são frutos da sociedade e, como aponta Ariès (1986, p. 276): “a sociedade depende e sabe que depende do seu sistema educacional”. Por meio da educação e de novas descobertas e interpretações, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, o modelo social de família contemporânea latente em nossa sociedade do século XXI, herdado do século XIX, característico da colonização europeia - que carrega a ideia de família nuclear - heterossexual e patriarcal, viverá mudanças.

Se a família do século XIX, como aponta Conte (2004), apresentava um contexto em que o pai era a honra, a esposa o cuidado com o lar e os filhos deviam se submeter às necessidades e escolhas familiares, no século XX é possível notar mudanças nas relações humanas e no cenário educacional com novas abordagens educativas e relacionais; voltadas para a validação do querer singular e peculiar da criança, do sujeito.

Nesse momento, o paradigma de que a criança nada sabe sofre rupturas e passa-se a compreender que a criança possui gostos, interesses e saberes próprios e que, as relações familiares e hierárquicas poderiam se estabelecer com menos autoritarismo e mais democracia, garantindo maior espontaneidade dos integrantes da família.

Conte (2004) explica que, na família contemporânea do terceiro milênio, é possível visualizar o desejo de manter a ideia de ninho em que a solidariedade familiar, a harmonia e os laços de afeto e amor não se sobrepõem aos interesses e liberdade individuais.

A história da família é abrangente e irregular, repleta de modificações influenciadas pelo meio e necessidades de cada época. Refletir sobre os caminhos dos modelos familiares contemporâneos se faz necessário para o entendimento, a

aceitação e o planejamento de novas estruturas sociais que buscam uma sociedade mais justa e igualitária. (Conte, 2004)

2.3.2 A escola e a construção social

Ao longo da Idade Média, as crianças eram educadas em meio aos adultos. A partir do século XV, ainda com base na subserviência, as escolas passaram a ser o meio pelo qual as crianças adquiriam os conhecimentos necessários para a vida adulta. A escola – instituição burguesa – distanciava a criança do seu meio social natural (Ariès, 1986) e, especificamente, no início da Revolução Industrial, assumiu-se como instituição de poder e autoridade reguladora das crianças e jovens. Para atender aos interesses do sistema capitalista, a educação apresentava a obediência, a disciplina e o respeito como parâmetros exigidos pela sociedade (Donatelli, 2004).

Com a necessidade de escolarizar populações analfabetas que vinham do campo para manusear máquinas nos grandes centros urbanos, a escola, com base em preceitos religiosos e militares, assumiu o papel de disciplinadora e apresentou padrões de comportamentos sociais nas mais diversas instâncias. A escola religiosa preparava o sujeito com base em ações reguladoras e moralizadoras. A escola pública e laica norteava suas ações com base nas escolas confessionais, atreladas a diferentes valores que construíam uma referência moral.

Vinha (2000) discorre em seu livro “Moralidade Infantil” sobre o reconhecimento de que valores e princípios norteiam a vida humana, também apresenta que a moralidade diz respeito à maneira de agir do humano, assim como, aos questionamentos que nos propomos fazer ao pensarmos sobre como o outro nos enxerga, implicando na representação do julgamento. A autora aponta que: “A moralidade pressupõe intenção, dessa forma, se nosso agir não é instintivo, sendo orientado pelos valores e princípios, por julgamentos, é necessário estudá-los”. (Vinha, 2000, p. 38)

O desenvolvimento moral do sujeito se apresenta como foco central na família e na escola. Para o filósofo Donatelli (2004) “A família dava os pressupostos e a escola tinha a função de torná-los viáveis à vida pública” endossando assim, sua função de moralizadora de sujeitos que caminhavam nas estradas do julgamento e da obediência. (p. 110)

O rigor da disciplina, da obediência, da ausência de autonomia intelectual, eram – e ainda são – marcas da “escola tradicional” que, com o apoio da família, valorizava a postura passiva e isentava o sujeito de desenvolver seu senso crítico (Donatelli, 2004).

Em contraponto a esse modelo de educação, Szymanski (2003) afirma que “a escola [...] tem a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber [...] fundamentais para a instrução de novas gerações” e a autora Conte (2004), complementa que:

(...) a escola deve ser um espaço de valorização tanto da informação quanto da formação de seus alunos, dentro de uma vida em grupo. A escola, como instituição, busca com seu ensino a realidade de que seus alunos possam assumir responsabilidades por este desgastado planeta. (Conte, 2004, p. 64)

Posterior à Primeira Guerra Mundial, que incitava comparações e ações entre povos, a educação vivia dois significativos movimentos: a abertura de mais escolas e mudanças nas metodologias e conteúdos ensinados. (Ghiraldelli, 2009)

Tais movimentos, em especial, os que buscavam mudanças metodológicas e curriculares, engrandeciam-se com a propagação da ideia de Escola Nova, embasada nos conhecimentos do educador americano John Dewey (1859-1952) e de outros educadores que visavam mudanças (curriculares, estruturais, administrativas, avaliativas, relativas à maneira de ensinar e de aprender, entre outras) dentro do contexto escolar. (Ghiraldelli, 2009)

A partir da Escola Nova, configura-se uma nova maneira de reconhecer e idealizar a escola como sendo um espaço de apropriação das crianças e de seus interesses. O diálogo e as trocas assumiam o lugar da rigidez disciplinadora e as crianças assumiram o papel de comunicadores de suas aprendizagens. Autonomia, liberdade de diálogo e conhecimentos da área da Psicologia (área da ciência e não atrelada à moral), passavam a ser novos norteadores para uma educação diferente da autoritária posta. (Donatelli, 2004)

Ao longo do século XX, a utopia de uma escola consciente e moderna – vista como elemento central da vida em sociedade – que reconhece que o conhecimento se constrói na investigação, logo é incorporada por educadores brasileiros da época, que passaram a construir capital intelectual organizado com fim ideário pedagógico.

A Constituição Federal (1988) foi ao encontro dessa concepção validando ser, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família; engrandecendo, assim, novas perspectivas idealizadoras que unem a educação e a função da família no criar e educar dos seus membros:

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

[...] Art. 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.

[...] Art. 229. Os **pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade**. (Brasil, 1998)

A união das bases da Constituição Federal (1988) e dos aportes teóricos apresentados fazem a ponte entre os séculos XX e XXI, haja vista mudanças sociais, familiares e educacionais; individuais e coletivas, em especial, oriundas da aceleração tecnológica e científica (Conte, 2004). Tais mudanças têm reforçado o afastamento e descomprometimento com a vida comunitária e cotidiana e pensar em uma outra configuração de grupo se faz urgente ainda que não se faça novo.

Donatelli (2004) problematiza que os pais, no processo educativos dos filhos, antes possuíam respaldo religioso para legitimar seus discursos e ações e, hoje, frente ao desenvolvimento moral dos filhos, encontram-se em um vazio onde não conseguem compreender e ensinar quem é o outro, as regras da convivência pública e os princípios que regem as relações do dia a dia do sujeito. Também aponta que a escola, por sua vez, perdeu o seu valor por não observar o que passa ao seu entorno. Estes dados são visíveis nas palavras de Donatelli:

A escola precisa restituir, com urgência, sua condição fundadora de produtora de conhecimento. Resolver novas teorias, observar novas ciências que podem auxiliar no entendimento de suas funções e dos sujeitos que nela vivem. Não é mais possível que ela se cale diante do chamamento de pais que clamam por uma instituição que consiga ao menos dar princípios básicos aos filhos. Princípios não podem ser ofertados dos pais à escola, mas sim da escola aos pais e, por conseguinte, aos seus filhos. (2004, p. 192)

Morin (2011) endossa que a escola é produto da sociedade e, portanto,

culturalmente constituída, assim, pensar em uma nova escola implica compreender que “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” e ainda explicita:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos afazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (p. 50)

No âmbito da educação, pensar uma nova escola, como objeto de cultura, criar narrativas que validem reflexões e ações com base em palavras edificantes (tolerância, diálogo, empatia, alegria, diversidade, escuta, entre outras) carregadas de sentido de reconhecimento da singularidade do sujeito e do outro, dentro da diversidade cultural, podem ser potentes gatilhos na reestruturação ética-cultural e base sólida para novas gerações (Conte, 2004). A autora ainda aponta que:

[...] a escola deve ser um espaço de valorização tanto da informação quanto da formação de seus alunos, dentro de uma vida em grupo. A escola, como instituição, busca com seu ensino a realidade de que seus alunos possam assumir responsabilidades por este desgastado planeta. A escola, como um novo modelo, vai ampliar e enriquecer o mundo dos educandos, convidando-os a olhar suas experiências através de uma nova lente. [...] (p. 64)

Em síntese, considerando os autores mencionados, é possível criar uma linha do tempo que nos possibilita reconhecer a evolução do conceito de escola ao longo dos séculos e sua importância na formação dos indivíduos e da sociedade, o que reitera a citação de Morin (2011): “a cultura existe apenas por meio das culturas”. (p. 51)

2.3.3 Professor e construção dos sujeitos

Compreendemos que nos dias de hoje, a educação exige que professores e crianças se coloquem como agentes de pesquisa; agentes produtores e consumidores de conhecimento. Em face de a uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, o ato de aprender e ensinar se coloca como um movimento constante de busca por soluções para as diferentes situações que

permeiam a vida humana.

Antigamente, a autoridade era a base de conduta para as relações. Os professores eram vistos como superiores em relação aos seus alunos por serem considerados dotados de conhecimento; de certezas. Ao longo do tempo e com base nos novos estudos, as relações passaram a se revelar e estabelecer com base em contratos de reciprocidade, respeito mútuo. Refletir se tratamos ao outro como gostaríamos de ser tratados, revela-se um movimento democrático conector entre os sujeitos. (Vinha, 2000)

Atualmente, o ato de educar implica prover às crianças ferramentas e estratégias significativas, capazes de fazer com que ele conduza seu caminho para a cidadania: “capacitá-lo a desenvolver suas futuras atividades, sejam elas individuais, escolares, sociais, profissionais, isto é, de forma independente e autônoma”. (Conte, 2004, p. 40)

A autora acima citada enfatiza que somos seres movidos ao ‘desejo’; aos projetos; às perspectivas sobre o futuro. E que, para que esses desejos sejam projetados por meio da liberdade responsiva, é necessário que educadores se mostrem - nessa relação - responsáveis, criativos, em processo de busca constante de respostas para suas dúvidas individuais e coletivas (p. 42).

Silva (2011, p. 29) aponta que, mesmo enfrentando o professor situações de: legislações restritivas; condições salariais humilhantes; teorias educacionais imperialistas; sistemas educacionais elaborados sem fundamentação e desconexos da realidade; ele ainda se materializa em uma posição significativa perante a sociedade pois: é o responsável formal pela formação das próximas gerações e busca maneiras de expor as contradições da sociedade brasileira apresentando também, possíveis visões para uma nova concepção de mundo.

Diante das contradições presentes em nossa sociedade atual, Silva (2011) apresenta sugestões para que educadores possam se colocar, criar, construir e reconstruir no exercício do professorar.

O autor relata a importância de: compartilhar com propriedade e consciência conteúdos culturais; realizar triagem crítica e coerente perante o processo de seleção e sistematização dos conteúdos a serem apresentados; garantir a sistematização dos conteúdos por meio da intersecção de diferentes disciplinas para visão ampla de um mesmo conceito; relatar a historicidade dos conceitos apresentados; atualizar-se nos diferentes campos do conhecimento; reconhecer, em sala, a importância de se despir

de suas ideologias e critérios de classificação dos sujeitos visando maneiras de por meio de revisões críticas dos conteúdos, minimizar a repetência e a evasão escolar; criar repertório significativo para a construção da aprendizagem; buscar repertório ideário e grupos de professores que materializam e/ou idealizam conceitos que vão ao encontro do seu do seu - ainda que utópico - projeto de escola e educação; iniciar movimentos que validem a democracia, a coragem libertadora e, usar os questionamentos das organizações de maneira espontânea garantindo sua autenticidade nas relações.

Caminhando ao encontro das ideias de Silva (2011), Conte (2004) explica que ao professor se faz necessário incorporar o conceito de processo:

Como lagarta que, para transformar-se em borboleta, necessita concentrar suas energias no rompimento de seu casulo, o professor necessita concentrar suas energias para o rompimento de paradigmas superados, acontecendo o abandono das teorias preestabelecidas, dos conteúdos obrigatórios, das ideias ingênuas, mergulhando profundamente no espaço da pesquisa, da construção conjunta do conhecimento. (p. 42)

Os levantamentos realizados acima nos possibilitam pensar que, o professor, ao passo que aprende o que ensina, se coloca numa constante relação de “devir humano”, em que se percebe e percebe as crianças, não como seres estáticos; mas como podem vir a ser em suas contínuas superações.

2.4 A criança na contemporaneidade

Nos idos do ensino tradicional, a palavra criança era sinônimo de infância, com algumas diferenças semântica para os dias atuais, o dicionário insiste em observar que a palavra ‘infância’ e/ou ‘infantil’ carregara a ideia de incapacidade de fala². Esse conceito perdurou - e a depender do contexto sociocultural, ainda perdura - como sendo, a criança, aquela que não possui a capacidade de se comunicar; de expor seus sentimentos e inquietudes; de se revelar pertencente e atuante no mundo que a cerca.

Arroyo, Buffa e Nosella (1995, p. 66) ao retomar o pensamento de Rousseau:

² O Dicionário de Significados (on-line) apresenta o termo “infância” como oriundo do Latim e sua origem veio de *infantia*, do verbo *fari* = falar, em que *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. A formação lexical *infans* se refere a um indivíduo que ainda não está apto a falar.

“Com a idade da razão começa a servidão civil”, explicam que esse pensamento enfatiza a fase adulta como sendo negativa e maléfica, devendo ser evitada e postergada o máximo de tempo. Ainda, propõem que a criança goza da liberdade por ser o oposto do adulto; reconhecido como um sujeito social e político, que chegou à servidão civil.

Em contraponto a esse pensamento e diante de anos de invisibilidade e mobilizações políticas para mudanças sociais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), datado em 13 de julho de 1990, considerado o mais importante documento capaz de guiar e garantir os direitos da criança e do adolescente apresenta, em seu segundo Capítulo:

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (Brasil, 1990, Art. 15º)

As crianças e os adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos, e ficam sobre a proteção e responsabilidade da família, da sociedade, e do Estado; que devem garantir conjunturas favoráveis para que, com liberdade e dignidade, se desenvolvam física, mental, moral, espiritual e socialmente.

Assim, do sujeito que era legitimado por não possuir voz (atitude política, racional e social), a criança passa a ter seus direitos garantidos e tê-los implica em desenvolver – por parte de seus responsáveis - estratégias que atendam as necessidades dessas diferentes crianças e infâncias. Donatelli (2004) nos provoca a pensar sobre a importância de “uma sociedade de adultos, responsáveis, preocupados em formar gerações futuras que administrem com responsabilidade a vida pública e a vida (...)”. (p. 127)

Tais informações se mostram relevantes para justificar a proposta da presente pesquisa, que apresenta elementos capazes de descrever a participação da família na escola visando a garantia de direitos das crianças.

A seguir, apresentamos a trajetória metodológica escolhida para que se responda às inquietações apresentadas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 1996, p. 32)

Indagar, pesquisar, buscar são palavras que mobilizam ações para saciar nossa necessidade de saberes. Aqui, elas vão além, é por meio delas que buscamos compreender como ocorre, junto aos pais, o desenvolvimento das crianças no cotidiano escolar na visão das professoras participantes. A epígrafe retoma os ensinamentos do nosso educador, Paulo Freire, que enaltece que o poder do conhecimento, advindo das pesquisas, pode nos proporcionar ações plurais em face a diferentes desafios que se configuram na nossa práxis docente.

3.1 Abordagem da pesquisa

Com a finalidade de atender ao objetivo geral deste projeto, que é de analisar, por meio do olhar das professoras, as possíveis ações das famílias na Educação Infantil, e aos objetivos específicos, que são: conhecer o significado atribuído ao papel da família no desenvolvimento das crianças; identificar as concepções dos professores sobre o papel da família na Educação Infantil; identificar as ações docentes relacionadas à participação das famílias na escola e elaborar proposta formativa que possibilita o estreitamento da relação entre escola, crianças e famílias; para tanto, adotamos a abordagem qualitativa; questionário de perguntas abertas como instrumento de coleta de dados e análise de conteúdo para diagnóstico.

A pesquisa qualitativa carrega aspectos essenciais para o seu desenvolvimento, como: adequada escolha de métodos e teorias; reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; reflexões dos pesquisadores que atuam como

parte do processo de elaboração do conhecimento e diversidade de abordagens e métodos.

Para confirmarmos essas colocações, observamos os termos em destaque da citação direta em que André (2005) atribui, à pesquisa qualitativa, a possibilidade de abranger todos os elementos do contexto em evidência:

(...) 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**. (p. 17) (grifos nossos)

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário com perguntas abertas. Goldenberg (1997) aponta que ao se utilizar entrevistas e/ou questionários pra coleta de dados “lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si e de outros”, assim como, a maneira como o pesquisador se apresenta “interferem no tipo de respostas que ele consegue de seus entrevistados”.

Dentre as diversas maneiras de se estruturar um questionário, nesta pesquisa, o questionário com perguntas abertas foi escolhido como parte do processo da pesquisa. A autora, acima citada, aponta que questionários com perguntas abertas permitem: “[...] resposta livre, não-limitada por alternativas apresentadas, o pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto. A análise das respostas é mais difícil”. (p. 86)

Goldenberg (1997) também apresenta algumas vantagens acerca da aplicação do questionário, como: exigir menos tempo e habilidade para aplicação; sua distribuição pode ser de formas distintas (entregue em mãos, on-line, por correio); pode ser aplicada a um número considerável de pessoas; frases padronizadas facilitam a interpretação; mais liberdade de resposta para os pesquisados e a possibilidade de refletir sobre suas respostas. E, desvantagens, como: baixa devolutiva de respostas; pouco possibilidade de expressão de sentimentos devido a rigidez da estrutura e se faz necessário a habilidade de ler e escrever, assim como, disponibilidade para responder.

A autora ainda aponta que o questionário é um potente instrumento de coleta de dados que pode ser utilizado para se conseguir respostas que o pesquisador não conseguiria obter por meio de outro instrumento.

A seguir, discorreremos sobre conceitos e dados referentes à estruturação do estudo: campo de pesquisa, sujeitos da pesquisa, procedimento de coleta de dados, procedimento de análise e categorização dos dados e resultados.

3.2 Campo de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada, localizada no estado de São Paulo, especificamente no município de Cotia. A unidade, em que foi realizada, surgiu em 1983, tendo a primeira surgido em 1946. A instituição, para além do Colégio, possui Faculdade, Ensino a distância, Centro Profissionalizante e Centro de Educação para Surdos.

A escola possui em sua identidade o conceito de transformação, em especial, pela sua idealização e surgimento no fim da Segunda Guerra - com o compromisso social de estabelecer, por meio da educação de jovens e crianças, uma nova visão de mundo; mais afetiva e solidária. Com enfoque no desenvolvimento de sujeitos em dimensões intelectuais, expressivas e multiculturais, a escola possui a missão de formar crianças e jovens em cidadãos atuantes e conscientes de seu poder de serem o que quiserem.

Conhecida por sua tradição, por suas motivações sociais, por seu engajamento tecnológico e educacional, a escola atua para grupo de famílias com poder aquisitivo substancial, ainda que, desenvolva atividades educacionais gratuitas para famílias de baixa renda.

Possui, aproximadamente, 1.300 alunos, sendo seu ensino configurado nos períodos: matutino para Ensino Infantil, Fundamental I e II e Médio; vespertino para Ensino Infantil e Ensino Fundamental I.

A escolha por essa escola é justificada, pois, esta é parte da jornada escolar da pesquisadora, que, ao compartilhar seu cotidiano com colegas de profissão do contexto, identificou a necessidade de refletir sobre as dificuldades que os professores enfrentam no contexto escolar no que tange a relação escola-criança-família - primeiro critério a ser utilizado para a escolha dos sujeitos da pesquisa, dispostos na seção a seguir.

3.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa envolve metodologia qualitativa com aporte em questionário com questões abertas. Esse instrumento foi respondido por quatro professoras da primeira infância.

As educadoras foram escolhidas com base em quatro critérios:

→ primeiro critério: são educadoras que possuem interesse em refletir e construir novos conhecimentos acerca da temática escola-família;

→ segundo critério: considerou-se o tempo de experiência que possuem na docência da primeira infância por possibilitar diferentes olhares sobre a família na educação;

→ terceiro critério: tempo de atuação na escola em foco, para que se obtenha dados substanciais oriundos dos relatos de vivência; e

→ quarto critério: idade cronológica como possibilidade de repertório oriundo da somatória de situações diversas vivenciadas.

Em razão de preservar a identidade das participantes e pelo teor ético necessário à pesquisa, optamos por atribuir uma nomeação fictícia e uma numeração específica a cada uma delas, sendo: Helena como (1); Camila como (2); Antônia como (3) e Júlia como (4).

O intuito se dá em facilitar a identificação e atribuição de sentido às suas respostas, como dispostas no formulário (Google Forms), explanado na seção subsequente, denominada: procedimento para coleta dos dados.

A Tabela 1 foi desenvolvida, a partir do questionário com perguntas abertas, com a finalidade de apresentar as características das professoras envolvidas na pesquisa, que, como citado anteriormente, foram convidadas a participar por demonstrarem interesse em refletir e criar estratégias para estreitar os laços entre escola e famílias.

Tabela 1 – Descrição das respostas aos critérios 2, 3 e 4

Nomes	Helena (1)	Camila (2)	Antônia (3)	Júlia (4)
Idade	55 anos	49 anos	40 anos	27 anos
Experiência na	35 anos	30 anos	16 anos	9 anos

primeira infância				
Tempo de atuação na escola em foco	35 anos	30 anos	15 anos	5 anos
Graduação	Magistério e Pedagogia	Magistério e Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Pós-graduação	Psicopedagogia Educação Inclusiva	Psicopedagogia	Psicopedagogia	MBA Gestão Escolar

Fonte: A própria pesquisadora (2023)

O primeiro critério citado, não contemplado na Tabela 1, nos aproxima do interesse apresentado pelas professoras ao buscarem formações – para além das exigidas por lei - que lhes possibilitaram conhecimentos específicos acerca da infância revelando a importância da formação continuada como mobilizadora de novos conhecimentos e práticas.

Uma reflexão significativa a ser considerada é de que as vivências são formadas por implicações sociais, culturais e históricas a quais nos regem, principalmente quando temos consciência de que somos seres inacabados e passíveis de mudanças constantes (Freire, 1996).

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade”. (p. 33)

Ainda, diante desse inacabamento, tem-se a busca constante de bases sólidas e éticas que permitam a compreensão e desenvolvimento do fazer docente permeados de especificidades. Portanto, com a finalidade de retirar o máximo proveito das ideias de cada resposta coletada afim de legitimar os registros das professoras, consideramos ser relevante compartilhar aspectos particulares das

experiências delas, ainda que não estejam estabelecidos em critérios necessários à pesquisa, mas que as marcam historicamente por suas escolhas:

Helena aprofundou seus estudos com enfoque em Transtorno do Espectro Autista (TEA), como educação inclusiva.

Camila se via como professora desde a infância, alegando ter vocação para lecionar. Cumprindo seu sonho, iniciou sua carreira na rede pública, porém a consolidou na rede privada.

Antônia dedicou sua jornada na escola em foco, entretanto, em curto espaço de tempo, também se dedicou a uma instituição de educação recreativa.

Júlia relatou uma situação incomum, era professora de escola de bairro, pequena, com poucas crianças em sala de aula e suas escolhas a levaram para uma escola grande, com maior número de alunos, o que fez com que enxergasse esse contexto desafiador, exigindo a adequação de sua didática e metodologia para cumprir com o que a escola solicitava e os seus alunos necessitavam.

Os dados inicialmente apontados são relatados na próxima seção, pois, faz-se necessário evidenciar os procedimentos que culminam na coleta dos dados para futura análise.

3.4 Procedimento para coleta dos dados

Como apresentado por Olsen (2015), ao se referir à importância da coleta de dados:

Talvez os dados sejam um pouco como o mapa que ajuda a justar o rumo de um barco. O comandante e a tripulação decidem onde querem ir, depois usam o mapa para certificarem-se de escolher uma maneira razoável e sensata de chegar à segurança do porto e completar a jornada. (p 17)

As bases teóricas de Goldenberg (1997) e Lüdke e André (2003) também foram utilizadas para sedimentar o desenvolvimento do processo de coleta de dados.

Segundo Goldenberg (1997, p. 89 - 90) o pesquisador deve atentar-se, na elaboração do questionário ao:

1. decidir que informação deve ser procurada (dados da história pessoal: idade, educação, emprego; dados de comportamento; dados sobre outras pessoas; sentimentos, valores, razões, fatores objetivos e subjetivos);
2. decidir o conteúdo da pergunta (é necessária esta pergunta? Qual sua utilidade? as pessoas têm informação necessária para responder à pergunta? deve a pergunta ser mais concreta, específica e mais diretamente ligada à experiência pessoal de quem responde?);

3. decidir como redigir a pergunta (a pergunta é difícil? Exprime com clareza as ideias desejadas? Deve ser mais direta?);
4. decidir o lugar na sequência apresentada (é influenciada pelo conteúdo das perguntas anteriores? Deve ser apresentada mais cedo ou mais tarde para despertar interesse e atenção?);
5. decidir que tipo de entrevista e/ou questionário deve ser usado (aberto, fechado, aberto e fechado);
6. redigir um primeiro rascunho;
7. após a crítica de outras pessoas, reexaminar e rever as perguntas;
8. aplicar e discutir com os entrevistados as dificuldades (pré-teste);
9. reelaborar a entrevista e/ou questionário.

Lüdke e André (2013) explanam sobre o uso do questionário como uma das fontes advindas da Análise Documental. Indicado na pesquisa qualitativa, esse instrumento tem como diferencial a análise de dados pela posição dos participantes ou sujeitos da pesquisa, que, ao se posicionarem apresentam formas de expressão passíveis de serem categorizadas.

Desse modo, dentre os possíveis instrumentos de coleta de dados, optamos pelo questionário com perguntas abertas - como citado anteriormente - que nos permitiu reajustar, após as respostas, novas categorias de análise engrandecendo assim, a pesquisa.

O questionário foi disponibilizado on-line para ser respondido pelas professoras, devido a sua facilidade de acesso e rapidez de entrega. Outro diferencial no uso do questionário on-line, se dá pelo fato do pesquisador poder acompanhar, inclusive, o processo de respondimento das perguntas conforme disponibilizado pelas participantes; o que pode potencializar a fluidez do processo.

Às professoras foi perguntado se prefeririam receber o documento impresso para respondimento ou on-line. Optaram pelo recebimento on-line alegando poder respondê-lo entre um intervalo de aula e outro, permitindo-as maior flexibilização e mobilidade. Dessa forma, o questionário foi desenvolvido na plataforma Google Forms. Essa plataforma possui fácil manuseio para criação – por parte do pesquisador; e fácil manuseio para respondimento – por parte dos usuários.

Após elaboração e já com os números de telefone das professoras salvos pela pesquisadora, foi enviado o *link* para acesso ao documento via plataforma denominada WhatsApp; aplicativo de serviço de mensagens instantâneas ligado a internet e disponível em diversas plataformas.

Essa escolha foi intencionalmente tida, pois, facilitaria o respondimento ao questionário via celular – instrumento muito utilizado pelas participantes no dia a dia,

uma vez que, dentre as desvantagens da pesquisa por questionário, está o baixo índice de resposta. (Goldenberg, 1997, p. 88)

Assim, buscando relacionar as questões elencadas no questionário aos objetivos específicos apresentados no trabalho, as perguntas foram agrupadas da seguinte maneira:

Para compreendermos o significado atribuído ao papel da família no desenvolvimento das crianças, propõem-se uma sequência de reflexões às educadoras:

- Descreva, com base em sua experiência, a relevância do papel da família na escola para o desenvolvimento das crianças.
- Em sua opinião, quais as consequências quando há a ausência da participação das famílias no processo de desenvolvimento das crianças? Cite exemplos.

Para identificarmos as concepções dos professores sobre o papel da família na Educação Infantil:

- Na sua opinião, quais são os desdobramentos para comunidade escolar quando há a participação das famílias no cotidiano? Cite exemplos.
- No seu entendimento, qual a concepção dos professores sobre o papel da família na escola de Educação Infantil?
- Como você compreende os limites (quando começa e quando termina) referentes ao papel da escola e da família? Relate.
- Quais responsabilidades você considera serem das famílias, no dia a dia escolar das crianças?

Para identificarmos as ações docentes relacionadas à participação das famílias na escola:

- Descreva as responsabilidades dos professores referentes ao desenvolvimento das crianças no cotidiano escolar.
- O que você concebe como fundamental para participação das famílias na escola?
- Embasado na sua vivência, quais os principais desafios identificados no vínculo escola/família e o que você considera ser necessário para vencê-los? Cite exemplos.

E, para elaborarmos a proposta formativa:

- Descreva sugestões de estratégias para ajudar os pais a serem participativos no cotidiano escolar.
- Com base em suas experiências, descreva ações que favoreçam o fortalecimento da participação da família no desenvolvimento das crianças.

E, consideramos importante permitir aos pesquisados, espaço para se colocarem frente às questões que não foram apresentadas no questionário, assim, sugerimos:

- Deseja expressar mais algum aspecto que este questionário não abordou?

Goldenberg (1997, p. 85) aponta que, ao usarmos tanto entrevistas quanto questionários “lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros”.

Para tanto, fazendo uso das respostas fornecidas pelas participantes, nos aproximaremos de suas ideias a fim de evidenciarmos possibilidades reflexivas, que nos direcionem para a temática central do trabalho, ou seja, para a busca em discorrer sobre concepções de professores acerca da participação da família na educação infantil.

3.5 Procedimento para análise dos dados

Goldenberg (1997) afirma que o momento da análise documental exige sensibilidade para que seja retirado o máximo de informações possíveis dos dados coletados e do conhecimento adquiridos ao longo da vida e da trajetória de pesquisa.

A autora acima citada aponta, que:

“[...] para o pesquisador não se perder na hora de reunir todo esse material (às vezes coletado durante muitos anos) é começar a análise logo após coletar cada entrevista ou questionário. Deve-se analisar comparativamente as diferentes respostas, as ideias novas que aparecem, o que confirma e o que rejeita as hipóteses iniciais, o que estes dados levam a pensar de maneira mais ampla. (p. 94)

A análise qualitativa de conteúdo tem como uma de suas características essenciais, a utilização de categorias.

Optamos por analisar todas as respostas por meio do agrupamento de dados semelhantes, pois, as perguntas são abertas e apresentam amplas possibilidades de narrativas. Utiliza-se a fala das participantes, que, ao ser editada em alguns fragmentos, facilitou o entendimento do leitor, preservando seu conteúdo.

Apresenta-se a seguir um quadro com as categorias que emergiram das respostas dos questionários apresentados às professoras.

Quadro 1. Categorias que emergiram das respostas do questionário respondido pelas educadoras

Categoria 1	Concepções acerca da participação dos pais no desenvolvimento das crianças
Categoria 2	Concepções acerca do papel da família na Educação Infantil
Categoria 3	Responsabilidades da família no cotidiano escolar
Categoria 4	Responsabilidades do professor
Categoria 5	Os desafios da relação entre escola e família
Categoria 6	Aspectos fundamentais para que ocorra a participação da família

(Fonte: A própria pesquisadora)

3.6 Análise dos dados – uma construção

Com a finalidade de reconhecer e identificar as concepções dos professores acerca da participação das famílias no contexto escolar, propor-nos-emos a analisar os apontamentos das educadoras atrelados às referências teóricas de base e, as interpretações da pesquisadora para, na tentativa de criar suporte reflexivo e atitudinal para educadores e pais, sugerir reflexões e condutas que possam potencializar a relação escola – família, com o intuito de garantir os direitos das crianças em seu cotidiano escolar.

As pautas acerca do tema infância estão cada vez mais presentes nos diversos contextos, ainda que se efetivem mais no plano do discurso do que no plano da prática. Embora tendo sido criados documentos oficiais no que tange o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direito, a saber: a Constituição Federal Brasileira (1988), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o mais recente documento, datado em 2016, denominado Marco Legal da Primeira Infância, que discorre sobre a elaboração e concretização de políticas públicas voltadas a crianças de 0 a 6 anos de idade. Ainda há uma longa jornada a ser percorrida para que tais direitos sejam cumpridos além de reconhecidos e legitimados no dia a dia das diversas crianças e infâncias pelo Brasil; dentro e fora da escola; dentro e fora da família; em sociedade.

Como apontado, especificamente no ECA (1990), a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem garantir que a criança – detentora de direitos inerentes à pessoa humana - tenha proteção integral, a garantia de seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, validando os “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, conforme o Art. IV Constituição Federal Brasileira (1988).

Assim como, o documento Marco Legal da Primeira Infância aprofunda outras prioridades, tais como: a intencionalidade e a importância acerca do brincar, a proteção contra qualquer violência, a preservação da infância diante da pressão consumista e da exposição precoce à comunicação mercadológica. Essas medidas dão luz a importância de um olhar mais assertivo para a garantia de direitos e proteção da criança da primeira infância.

Ainda que saibamos haver um número significativo de crianças fora da escola, conforme apresenta pesquisa realizada pelo IPEC e disponibilizada na página do UNICEF:

Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. Pesquisa realizada pelo Ipec com pessoas de 11 a 19 anos que estudam em escolas públicas, ou que não estão na escola e não completaram a educação básica aponta trabalho infantil e dificuldades de aprendizagem como os principais motivos da evasão escolar (2022)

Temos conhecimento sobre a importância do papel da família e da escola no processo educativo das crianças para uma sociedade mais justa e igualitária: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (Freire, 2000, p. 31)

Para iniciarmos essa reflexão neste trabalho, se faz importante discorrer sobre o sujeito conector da relação entre essas duas esferas, a criança. A atuação desse sujeito, especificamente, no cerne da família e da escola, lhe permite criar narrativas capazes de modificarem os meios e as pessoas que ali convivem, pois, tais vivências, por darem-se na interação com o outro, o colocam no processo de construção de sua história, em especial, ao considerarmos que os primeiros anos de vida são fundamentais para que ocorra o pleno desenvolvimento do ser humano.

A criança, ao ser reconhecida como um sujeito de direito, passa a não mais se moldar e a atender às necessidades e/ou interesses dos adultos e sistemas no qual está inserida, mas sim, a tê-los como estruturas – que devem ser e estar - preparadas para garantir esses direitos.

Diante das diferentes vulnerabilidades que cercam a criança, sejam pelas vivências que as tornam dependentes da proteção dos adultos ou, àquelas atreladas a falta de estrutura social e política, que deveriam garantir seus direitos, pensar na legitimação do sujeito criança como alguém que existe, que é detentor de voz e poder, nos leva a olhar, pensar e direcionar nossas ações para novas maneiras de receber e garantir a existência da infância; da criança. (Soares, 2005)

Ao pensarmos que a escola e a família se materializam como as primeiras representações de sociedade para criança, é necessário que ambas possuam o domínio não somente dos direitos que são reservados às crianças nos documentos como no ECA (1990) ou na Constituição Federal (1988), mas, como apontado na

CDC – Convenção de Direitos da Criança – há a necessidade de compreender e se apropriar de um novo olhar que abarca a infância e a criança.

Soares (2005), ao citar Hammarberg (1990), em seu artigo O Direito da Crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação, apresenta que o documento CDC – Convenção de Direitos da Criança, valida a singularidade de cada criança agrupando seus direitos em 3 categorias descritas:

Direitos de provisão – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; Direitos de protecção – onde são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; Direitos de participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (Soares, 2005, on-line)

No dia a dia da criança, dentro e fora do contexto escolar, dentro e fora da família, se faz necessário refletir o quanto tais direitos estão sendo reconhecidos e permitidos às crianças de se apropriarem e exercerem-nos com a potência singular que possuem.

Com base nas categorias elencadas, discorre-se sobre diferentes situações - descritos entre aspas e *itálico* - que, na concepção das educadoras, precisam ser revisitadas junto a família no contexto escolar para que haja o pleno desenvolvimento dos educandos.

3.6.1 Categoria 1

Nesta categoria, estão apresentadas as concepções das professoras acerca da participação dos pais no desenvolvimento das crianças.

O grupo de professoras que responderam as questões elencada no questionário, ao discorrerem sobre a relevância da participação dos pais no desenvolvimento das crianças, demonstraram reconhecer e enaltecer a família como sendo o princípio que rege os pensamentos e as ações das crianças.

“A família é o cerne da vida da criança. A família cuida da formação geral e dos valores que acompanharão o indivíduo ao longo da vida.” (Helena)

“Quando converso com a família, seja em uma reunião formal, ou, algumas palavras de porta de sala, eu tenho outro olhar para a criança e suas necessidades.” (Camila)

As professoras, ao discorreram sobre a importância do papel da família no desenvolvimento das crianças e, nesse ínterim, apontaram ser, na família, o lugar onde as crianças criam primeiras impressões sobre si, sobre o outro e o mundo que as atravessa; é onde se materializa o cuidar, o proteger e o revelar do entorno.

Ninguém ao nascer sabe o que é certo e o que é errado, e cabe aos pais transmitir os valores mínimos aos filhos para que estes tenham as condições necessárias para viverem em sociedade. Educar é um processo complexo, que exige dedicação diária, em todas as horas do dia, e por muito tempo. (Conte, 2004 p. 52)

Apontamentos esses em concordância com as perspectivas da autora, não somente pela apropriação da teoria, mas também da vivência; da prática. Que permitem à educadora afirmar que, a criança, quando vista e tendo suas necessidades atendidas pela família, tende a se revelar nos diferentes contextos com maior segurança ao cuidar e perceber a si mesmo e ao outro.

Com a finalidade de conhecer a criança, que passará horas dentro do contexto escolar, diversos dias e meses por ano, é necessário conhecer sua história, sua origem; aqueles com os quais estabelece relações intensas e frequentes para além dos muros da escola. O conhecer das diferentes narrativas que permeiam o universo da criança fora do contexto escolar permite ao professor modificar suas lentes em face ao reconhecimento das peculiaridades e necessidades dessa criança:

“Quando converso com a família, tenho um outro olhar para a criança e suas necessidades. Estabelecer vínculos e relações vai muito além da sala de aula e da escola. É preciso saber da criança, sobre a criança, da vida dela, da família dela.” (Camila)

As professoras relatam que, ao se aproximarem da família, dentro da escola, criam possibilidades de conhecer e educar a criança com maior propriedade para além do contexto escolar – que implica em determinadas regras de conduta e de convivência – e, que, por vezes, inviabilizam esse olhar detalhado e assertivo acerca da criança.

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola. (Freire, 1997. p. 66)

A escuta atenta – habilidade a ser devolvida por parte dos professores como colocado por Paulo Freire na citação a seguir - se faz necessária para que as peculiaridades que permeiam o universo da criança e família sejam identificadas e validadas pelos professores que a devem receber livres de julgamento e com o genuíno interesse em conhecer a criança em sua integralidade:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar. (1996, p. 61)

É apresentado que o desenvolvimento das crianças se materializa e se ocorre com harmonia e naturalidade quando há parceria entre escola e família, pois se faz possível enaltecer e preservar a singularidade do sujeito dentro do coletivo.

“Acredito que o desenvolvimento das crianças ocorre muito mais naturalmente e harmonicamente quando existe um trabalho de parceria entre escola e família; quando as ações das famílias e da escola são articuladas e as individualidades de cada criança consideradas em seus diferentes contextos.” (Antônia)

Ao validar a importância do diálogo entre família e escola para o pleno desenvolvimento da criança, Vinha (2000, p. 18) sugere que nos preparemos (responsáveis, pais e educadores) para que possamos minimizar a distância existente entre condutas que podem tornar a criança “tirana” oriundo da não apresentação de limites, ou, passivas frente ao imperativo; ao autoritarismo. E, Freire (1997), ainda discorrendo sobre essa temática, aponta que uma conduta não assertiva desestabiliza a criança que precisa de equilíbrio emocional para crescer.

Há um sem-número de mães e pais que se comportam assim. De uma licenciosidade em que a fala e a ação são coerentes hoje, mas transformam o dia seguinte num universo de desatinos, de discursos e ordens autoritárias que deixam as filhas e os filhos estupefatos, mas sobretudo inseguros. A ondulação no comportamento dos pais limita nos filhos o equilíbrio emocional de que precisam para crescer. Amar não basta, precisamos de saber amar. (p. 42)

O conhecimento, por parte de nós, professoras, sobre modelos vigentes e imperativos de educação, se fazem necessários para que tenhamos a clareza sobre qual caminho decidiremos seguir em nosso processo autoeducativo e educativo das nossas crianças para que modelos retrógrados de educação não perpetuem pelas próximas gerações visando uma sociedade diferente da então posta.

Para as professoras o vínculo entre essas duas esferas possibilita a criança um desenvolvimento integral. Enaltecem, também, que por meio desse estreitar de laços, faz-se possível refletir e traçar ações que podem beneficiar o discente no decorrer do ano letivo diante dos desafios que surgem no cotidiano escolar:

“Com o vínculo estabelecido o professor conseguirá abordar sobre os desafios a serem superados pelo discente, auxiliando a família no modo como a escola atua, podendo ou não, solicitar a ajuda da família com estratégias a serem aplicadas em casas.” (Júlia)

As professoras, tendo a escuta atenta como base de seus trabalhos, podem por meio do diálogo colaborativo, junto aos pais, estabelecer metas e ações para que possam conviver em harmonia ainda que diante de situações desafiadoras.

Seguindo a linha de análise acerca da participação dos pais no desenvolvimento das crianças, as professoras discorrem, também, sobre as possíveis consequências quando essa participação não ocorre.

Para a equipe, existe um limite de ação e atuação por parte das professoras junto a criança no que se refere ao seu desenvolvimento dentro do contexto escolar. As professoras apontam que, por mais que busquem acolher, escutar, direcionar, orientar, demonstrar ou discorrer sobre as variadas temáticas que permeiam o desenvolvimento de um sujeito dentro da escola, a não participação e apropriação por parte dos pais desse contexto, enfatiza uma relação de mão única; onde o “monólogo” por parte da escola não ressoa no contexto familiar e assim, não possibilita ao sujeito a compreensão de ser amparado de maneira uníssona pelas suas duas principais esferas referenciais:

“A ausência da família provocará o efeito monólogo para a escola. O indivíduo não enxerga a coerência nas condutas, desviando o seu comportamento [...] por sua própria percepção pessoal.” (Helena)

Iaconelli (2019) nos lembra que “*educação não é sinônimo de escola*” e que, ainda que ela seja um potente pilar de construção e desenvolvimento do sujeito, é necessário que nos diferentes contextos, os responsáveis por essa criança, forneçam a ela ferramentas para que possa inserir-se socialmente dotada das regras e costumes que qualificam a vida em comunidade, e possam emancipá-la de seus educadores ao longo de seu processo de desenvolvimento, para que viva no mundo com autonomia.

Esses apontamentos nos trazem que a temática deva ser repensada e refletida com frequência pelos envolvidos no processo educativo das crianças, para que se faça claro que somente um sujeito como responsabilidades é capaz de torna-se um sujeito autônomo passível de tomar decisões que impliquem em seu bem-estar e dos que o que cercam.

É apontado que, a criança, ao não perceber diálogos e atitudes coerentes entre família e escola, tende a, em face de situações desafiadoras ou comportamentos inadequados - para o harmônico convívio social -, repeti-los em ambos os contextos mesmo após o direcionamento de uma das partes.

“A formação fica confusa e incompleta. A criança quando age imaturamente e encontra uma via de mão única em seu amparo, volta a repetir a conduta inadequada.” (Helena)

“A ausência da família traz uma invisibilidade, uma fragilidade, um abandono. Coloca a criança em um lugar de falta, de incompletude. Impede a criança de viver a escola de maneira completa” (Camila)

Essas informações nos fazem refletir sobre o quão importante se faz a unicidade de discurso e ação dos educadores – dentro do contexto escolar – junto aos pais - para que a criança perceba a coerência de discurso que há de reger seus pensamentos e ações.

Dentre as colocações feitas, a palavra ‘incompleta’ nos permite refletir sobre a importância de uma sedimentação educativa integral, em que ambas as esferas se posicionem e auxiliem na construção e no desenvolvimento desse sujeito de maneira coerente, estruturada e presente.

Freire (1996) nos provoca a refletir sobre a ideia de “inacabamento”:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (p. 55)

Nesse contexto de reflexão, há a percepção por parte dos professores de que o dia a dia escolar, sem a frequente participação dos pais, se desenrola permeado pela sensação de incompletude:

“Para a comunidade escolar é como se a criança só fizesse parte real e completa com a participação da família.” (Camila)

Ao reconhecer que o fator *tempo*, ou, a falta dele – em especial no século XXI, potencializado pelos avanços tecnológicos - tornou-se uma temática a ser levada em consideração diante das demandas em torno do educar. Podemos refletir sobre o quanto de proximidade há entre escola e família ao considerarmos que, como aponta Donatelli (2004), a ideia de proximidade está relacionada ao tempo eu dispendo ao outro. Esse “tempo disponível para o outro” nos leva a refletir sobre o tempo que famílias, hoje, destinam ao acompanhamento de seus filhos no contexto escolar, assim como, o tempo que é disponibilizado pela escola para que possam acompanhar as necessidades familiares.

As educadoras apontam perceber comprometimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, quando passam a notar a falta de participação e de envolvimento de seus familiares em seu processo escolar.

“Quando as famílias se ausentam, as crianças tendem a trazer tais questões para a escola. Consequentemente haverá dificuldade no desenvolvimento escolar, ou nos relacionamentos, ou até mesmo questões emocionais. As crianças percebem a ausência das famílias desde as situações e gestos que parecem mais simples e corriqueiros, como lembrar de levar um material específico para a aula, até a participação em alguma apresentação.” (Antônia)

Para o grupo de professoras, a ausência das famílias tende a fazer com que a criança transfira essa possível percepção de incompletude, de invisibilidade para o cenário escolar, podendo impactar significativamente em seu desenvolvimento pessoal e inter-relacional:

“Eu percebo que quando esta comunicação não se estabelece, o aluno sente dificuldade em estender e visualizar o seu aprendizado para fora do

ambiente escolar, acarretando na aparição de dificuldades, na socialização, na apreensão do conhecimento e na confiança em si mesmo.” (Júlia)

Ao enfatizar a relevância do diálogo e do estreitamento de laços entre escola e família, Freire (1987) nos permite retomar o processo educativo ampliado na relação com outro permeado pelo mundo.

A partir da análise desses dados, considera-se que, como sociedade, estamos passando por transições culturais, sociais e econômicas - sem a segurança ou concretude por quais caminhos essas mudanças nos levarão - refletir sobre a importância de legitimarmos o direito civil e político da criança é o que nos permitirá caminhar e vivenciar uma sociedade futura diferente – e talvez, até mais elevada – da sociedade posta.

Nesta categoria, foi possível perceber que o grupo de professoras observa e valida a importância da família e das diferentes narrativas que permeiam o contexto do docente, como parte importante do processo de desenvolvimento da criança. Assim, apresentam e enfatizam que a não participação das famílias no desenvolvimento das crianças pode acarretar danos significativos frente ao seu desenvolvimento integral. Evidenciam que, a criança, quando não se sente amparada pela família - importante pilar de sustentação - tende a ter mais dificuldade em se reconhecer como sujeito singular e de direitos no contexto escolar.

3.6.2 Categoria 2

Nesta categoria, estão apresentadas as concepções das professoras acerca do papel da família no contexto da Educação Infantil.

As professoras relatam que com a participação das famílias no contexto escolar, há uma tendência maior da criança se sentir legitimada como parte importante e atuante dentro da escola. Aponta-se que a vivência escolar tida pelas crianças em parceria com seus familiares, nesse cenário, é capaz de tornar o desempenho do sujeito significativo:

“As experiências oferecidas pela escola causam reações nas crianças pois, tais oportunidades, apresentam situações que trazem o Eu, o Outro e as conexões e movimentos das relações. A escola se comunica com a família e relata a respeito do comportamento da criança e do jovem, trabalhando

junto para que haja a melhor conduta no sentido de promover a formação positiva.” (Helena)

As experiências observadas nos fazem inferir que as crianças tendem a demonstrar maior assiduidade, cuidado, interesse e disponibilidade para interagir com as propostas da escola quando possuem familiares também envolvidos nessa dinâmica, pois, os diálogos tendem a se relacionar e as temáticas escolares se fazem presentes em diferentes contextos enfatizando a ideia de pertença.

Essa constatação nos mostra que, a escola, como instituição, precisa legitimar espaços para que essa participação reflexiva e construtiva aconteça, caminhando ao encontro da Lei.13.257 de 8 de março de 2016, do Marco Legal pela Primeira Infância, que garante essa participação como, dentre outras, um dos direitos da criança:

Art.4º.

VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços. (Brasil, 2016)

Contribuindo com a reflexão das professoras, acredita-se que os reflexos acerca do papel da família dentro do contexto escolar apontam que positivamente, as famílias, ao envolverem-se com as diferentes questões que fazem parte desse cotidiano, possuem melhor compreensão sobre o todo; desde os aspectos pedagógicos que direcionam a escola, até as dificuldades enfrentadas por ela.

Diante dessa participação familiar no dia a dia escolar, os benefícios recaem não somente sobre a criança, família e professores, mas também, sobre todas as esferas e envolvidos no cotidiano; beneficia a escola de modo geral:

“Quando as famílias participam ativamente dos processos das crianças, os alunos tendem a aproveitar mais efetivamente a variedade de ações da escola. O aproveitamento escolar tende a ser mais harmônico e efetivo. Reflete diretamente no melhor funcionamento da escola. Principalmente levando em conta quando os papéis são claramente estabelecidos, assim, a escola exerce melhor sua função, bem como a família.” (Antônia)

Nota-se no dia a dia escolar que, as famílias, ao participarem da vida escolar das crianças tendem a se apropriar não somente do conteúdo pedagógico que cerca a criança, mas também das responsabilidades que a escola se mobiliza assumir junto aos seus pares – dentro e fora da escola – permitindo a elas também, sentirem-se parte corresponsável pelo andamento do todo.

A escola, regida por normas próprias - sendo a maior parte delas elaboradas por órgãos centrais e regionais do Ministério das Educação, que direcionam o movimento escolar em uma abordagem macro - deve, como apontado por Brandão (2004), enfatizar que a participação de todos precisa ser compreendida como referência a um projeto político-democrático. Assim, a escola, como qualquer organização, possui uma estrutura própria em que as pessoas se relacionam e ocupam posições definidas e podem sancionar regras de funcionamento que melhor atendam ao seu contexto.

Ainda refletindo sobre as concepções dos professores acerca da participação das famílias, é apontada a necessidade de legitimar a importância da Educação Infantil, pois, é vista como um espaço sem intencionalidade.

“Família como detentora do saber e escola entendida como local de brincadeira.” (Júlia)

Mesmo sendo a Educação Infantil considerada a primeira etapa da educação básica, de acordo com a Constituição Federal (1988), possuindo normas que a norteiam – LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) - um olhar minucioso a essa etapa se faz necessário para que, além do direito à educação, seja oferecido a nossas crianças, uma educação de qualidade envolvendo todos aqueles que fazem parte dessa interação.

Em considerando os aspectos legislativos, mais especificamente a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que obriga a matrícula das crianças, a partir dos 4 anos, na Educação Infantil É importante registrar que, movimentos como esse, abrem espaços para que possamos observar e traçar metas com maior propriedade e seriedade frente as necessidades da primeira infância.

Essa mesma lei enaltece a importância de acompanharmos os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, por meio de documentos que comprovem sua progressão, e que permitam intervenções que caminhem ao encontro dos objetivos previamente traçados.

Essas constatações nos levam a refletir sobre a importância do compartilhamento de documentos oficiais, que regem o desenvolvimento da Educação Infantil, acerca das características de cada faixa etária e das concepções por trás das abordagens utilizadas pelos professores, tornando-as acessíveis àqueles que não possuem conhecimento específico de área, para que seja possível legitimar

esse espaço como intencional, essa etapa como importante base para as que seguirão e, principalmente, para a garantia dos direitos das crianças.

Em relação aos objetivos previamente traçados no projeto político-pedagógico da escola, o compartilhamento do que é esperado da escola e da família possibilita aos pais maior compreensão sobre o contexto escolar e clareza sobre a potência de suas participações e contribuições, além de viabilizar a abertura para a realização de ajustes de vivências que possibilitem o alcance dos objetivos:

“A família e a escola precisam se complementar na atenção aos cuidados e ao desenvolvimento pedagógico. A família deve dar apoio e condições favoráveis para o bem-estar emocional e físico das crianças para o pleno desenvolvimento na escola.” (Antônia)

As professoras relatam perceber as dificuldades enfrentadas pelas famílias para se posicionarem frente às demandas que emergem das vivências escolares e apontam a necessidade de maior espaço para acolhimento e orientação:

“Sinto as famílias confusas em seu papel. O que pertence a escola e o que pertence à família, não fica claro. Muitas famílias se sentem cobradas e pressionadas. Não caminham em parceria. É como se estivessem em lados opostos. Escola X Família. Ou, querem tanto se fazer presentes que invadem e têm ações que não colaboram para o desenvolvimento da criança. A escola, nesses momentos, assume uma postura de ‘educar’ a família.” (Camila)

Szymanski (2000) enaltece que, ao considerarmos a família como um fenômeno social e historicamente constituído, podemos nos distanciar da ideia de que saber educar é inerente a condição de ser pai ou mãe; e que, a compreensão da importância de uma educação democrática e libertadora, possibilita colocar essa família, assim a escola, como uma instituição formadora e mobilizadora de mudanças sociais que necessita de diálogo e espaço para construção coletiva frente às necessidades postas.

Ao encontro dessa perspectiva, Vinha (2000, p. 145), em sua pesquisa, nos apresenta que o ambiente familiar é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, afetivo e moral, porém não é determinante e irreversível, pois, a formação da criança resulta na relação que ela estabelece nos diferentes ambientes e pessoas com as quais interage, sendo a escola, um desses espaços principais de formação do sujeito.

Em face às colocações acima apresentadas, se faz necessário que a escola busque maneiras de abrir espaços para discussões e construções de ações reflexivas juntos pais, para que o alinhamento das temáticas pertinentes e das necessárias, ao contexto da educação das crianças, se estabeleça de forma responsiva.

Documentos, como Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), que constitui uma proposta de autoavaliação dos estabelecimentos educacionais, pode servir de inspiração para diferentes instituições, pois, envolve a todos da comunidade com assertividade e clareza e possibilita, em especial, às famílias maior apropriação das narrativas que permeiam o contexto escolar.

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (p. 14)

Nesse contexto escolar, a parceria estabelecida pela troca, pelo diálogo, pela intencionalidade mútua em auxiliar no desenvolvimento consciente e presente dessa criança, valida a importância dessas duas esferas – família e escola – para o desenvolvimento do sujeito junto e para a sociedade:

“promove a compreensão do indivíduo em sua atuação na sociedade.”
(Helena)

Nesta categoria, foi possível identificar que as professoras reconhecem ser, a escola, um importante espaço de acolhimento, diálogo e orientação para pais – com base em dados científicos e documentos legais -, uma vez que, essa troca é capaz de viabilizar conhecimentos e possibilidades frente ao desenvolvimento da criança da primeira infância, potencializando sua relação consigo, com o outro e com o mundo. A participação da família é vista como fundamental para o bom desempenho da escola como um todo.

3.6.3 Categoria 3

Nesta categoria, estão apresentadas as concepções das professoras acerca da responsabilidade das famílias no cotidiano escolar.

A escola, desde o surgimento do movimento conhecido como Escola Nova, no início do século XX, vem nos trazendo uma outra maneira de olhar para o espaço educacional e seus agentes; em oposição à educação tradicional ainda vigente em muitos contextos escolares.

Essa maneira de entender a escola, como um espaço democrático de construção, enfatiza a importância da liberdade frente as diferentes vozes que compõe esse contexto e que visam se posicionar em busca de uma educação para além de seus muros. Nesse contexto, a família ganha notória importância nessa construção, uma vez que, a criança e suas necessidades devem ser o ponto de partida para reflexões e ações por parte daqueles que são responsáveis pelo seu processo educativo.

A escola - como organismo social vivo – pode e precisa abrir espaços para que o diálogo junto a família possibilite a construção coletiva de sanções que mobilizem ações sociais e que tornem cada vez mais coerentes os comportamentos esperados por parte das famílias e os comportamentos efetivamente realizados por elas.

Os homens [...] por que são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade (Freire, 1987. p. 90).

Ao encontrar as ideias propostas por Vinha (2000), podemos pensar que as famílias, para que possam viver essa relação dialética entre condicionamentos e sua liberdade, precisam possuir dentro do contexto escolar, referências a acessar. Caso contrário, não poderão se quer, por meio de sua liberdade, fazer escolhas. Um espaço democrático implica no reconhecimento de que liberdade é responsabilidade e que “dar liberdade sem dar responsabilidade é, na verdade, não dar liberdade.” (p,186)

Dando continuidade à nossa análise - após essa breve introdução - as professoras enaltecem a importância da escola e da família terem clareza, sobre a relevância que ambas possuem no processo formativo das crianças e explanam, com base em suas percepções, algumas das responsabilidades que as famílias precisam

reconhecer como essenciais para o caminhar saudável e harmônico da jornada escolar junto a sua criança.

Foi levantado como importante, o cuidado que se deve ter em prover às crianças o necessário para que tenham condições físicas de acompanhar as diferentes vivências que fazem parte do cenário escolar. O cuidado e atenção frente as demandas do calendário e especificidades da rotina escolar se mostram fundamentais para que a criança desenvolva o sentimento de pertença junto ao grupo.

“É necessário garantir o bem-estar físico das crianças como alimentação, higiene, sono.” (Antônia)

“No dia a dia escolar, cabe às famílias estarem atentas às demandas da escola, garantir a frequência e pontualidade das crianças para a participação na escola.” (Antônia)

“Acompanhar o calendário, datas, situações corriqueiras e eventos da escola. Conhecer a proposta pedagógica da escola.” (Camila)

No âmbito legislativo, documentos como: O Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Constituição Federal de 1988 e o Marco Legal para a Primeira Infância (2016) registram os direitos das crianças e os deveres dos envolvidos em seu processo educativo, assim como, o último documento acima citado enaltece, em especial, a implementação de políticas públicas voltadas para a primeira infância.

Ainda, sobre as leis que garantem os direitos das crianças, a Lei Nº 13.257, Art. 4º, parágrafo V, expõe: “articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância”, o que determina a importância de evidências científicas para maior assertividade no atendimento às crianças. Esse contexto, vai ao encontro da pesquisa realizada por Vinha (2000) que constata por meio de seus estudos, a relevância da rotina e das rodas de conversa na vida da criança:

É muito importante que todos os dias o professor, juntamente com as crianças, realize a roda, pois é nesse momento que elas contam os acontecimentos do dia anterior, dividem seus sentimentos e descobertas com os outros; elaboram as regras e tomam decisões que afetam suas vidas na sala de aula, realizam o calendário, planejam o dia, trabalha-se o conhecimento social, cantam, ouvem música, planejam passeios e celebrações, etc. (p. 189)

Assim, educadores e famílias, ao se apropriarem com consciência das especificidades que fazem parte da rotina e da vida da criança, passam a ter maior oportunidade de legitimar os direitos delas, assim como, de se apropriar dos deveres adultos que permeiam o universo da infância e que possibilitam a criança crescer e se desenvolver tendo a garantia de suas necessidades atendidas.

Ainda discorrendo sobre a importância das referências científicas como fio condutor de reflexões e ações, discorrer acerca do desenvolvimento moral e ético da criança, faz-se necessário de ser compartilhado, pois, tais temáticas fomentam, de maneira pouco produtora, ruídos na comunicação entre escola e família.

Donatelli (2004) apresenta o conceito de ética e de moralidade oriundos do capitalismo e os valores morais dizem respeito ao que se faz e tem; e não a quem se é:

“Os valores éticos de conduta são sempre da família, sustentados e desenvolvidos pela escola. A escola valoriza, acolhe e sustenta a convivência saudável em sociedade.” (Helena)

O autor coloca que esses valores, por muito tempo, estiveram presos aos valores da fé religiosa, mais propriamente, do catolicismo e, que, a autoridade do patriarca e sua intimidade com a religiosidade definiam e determinavam o modo de viver de seus sucessores; modo operante estendido à escola. E, Conte (2004) afirma, que:

Para a escola, a família sempre representou o lócus da construção da moralidade, base indispensável para a garantia do projeto moralizador e civilizacional representado pela escola. De seu lado, a família fez da escola, sobretudo na fase que antecedeu a massificação do processo institucional, uma instituição a serviço da monopolização do capital cultural nas mãos de uma elite econômica, reproduzindo no plano educacional, as desigualdades do espaço social. (p. 72)

Frente a esses apontamentos, podemos nos questionar sobre quais são os valores éticos-morais que hoje estão sendo construídos no seio familiar e escolar, uma vez que, como apresentado pela autora acima citada, uma grande mudança nesses cenários vem ocorrendo e distanciando essas organizações do molde da modernidade, dando lugar a novas maneiras de se representar.

Decorrente dessas novas representações e formas de se relacionar na família e na escola, Vinha (2000) nos possibilita pensar, com base nos estudos de Piaget (1896 -1980), um caminho educativo pautado na cooperação (mobilizar-se para atingir um objetivo comum), na reciprocidade (legitimar o respeito ao próximo para que o próximo legitime o mesmo respeito por mim) e no respeito mútuo (autoridade mínima por parte do adulto que possibilita a criança expressar-se livremente estabelecendo relações de acordo com seu ponto de vista) que, ao longo da construção educativa do sujeito, permitirá autogerenciar-se como um sujeito autônomo.

Ainda nessa categoria, as professoras apontam como sendo importante reconhecer a existência dos agentes que compõem o cenário escolar e fazem parte do dia a dia das crianças nos diferentes contextos.

“É responsabilidade da família conhecer as pessoas que estão envolvidas na aprendizagem e desenvolvimento da criança, em parceria com a escola. Quando a família sabe a rotina escolar da criança, conhece pelo nome e características as pessoas envolvidas no dia a dia da criança. Sabe o que a criança conta sobre a escola. Escuta com atenção e interesse a criança.”
(Camila)

“Considero que quando há uma boa comunicação entre a escola e a família, é papel dessa última validar a voz, o sentimento e a etapa de desenvolvimento em que a criança se apresenta.” (Júlia)

Como apontado por Freire (1982), o ato de conhecer, ainda que atrelado ao sujeito que conhece, nunca é somente individual; o ato de conhecimento é social. As famílias, ao apropriarem-se do contexto escolar, permitem a si e ao entorno construir relações históricas capazes de impactar suas vidas dentro e fora do contexto escolar.

O conhecimento é social e é histórico. Ele não se dá fora do tempo nem fora do espaço; há uma historicidade da ciência, há uma historicidade do conhecimento, que tem limites. O sujeito que conhece está historicamente e socialmente limitado no ato de conhecer. E esses limites são sociais e não apenas individuais. (p. 103)

Podemos pensar que, para que nos sintamos parte de um contexto e para que esse contexto tenha sua legitimidade reconhecida, precisamos nos apropriar de todas as outras vidas que compõem esse lugar e precisam ter suas identidades legitimadas

nele; assim o senso de comunidade – e de responsabilidade – em maior probabilidade de se revelar.

As professoras apontaram que, as famílias, ao serem orientadas pelas educadoras, frente às diferentes situações ou necessidades das crianças dentro do contexto escolar, precisam se responsabilizar pelas suas decisões e principalmente pelas suas ações para que mudanças possam ser vistas ou estratégias reelaboradas para mudança de conduta.

“A escola dará orientações, apoio e ajuda às questões dos pais, mas, os pais, são quem farão as mudanças em casa para promover as melhorias; à família cabe as decisões finais”. (Antônia)

Nesta categoria, as professoras apresentam que os cuidados físicos e emocionais e o sentimento de pertença de todos os envolvidos devem ser garantidos e potencializados pela família - junto à criança – para que haja melhor desempenho da comunidade escolar, assim como, enaltecem a importância do compromisso que a família deve ter com a rotina e demanda escolar, além de possibilitar reflexões acerca de como a escola compreende, hoje, os conceitos de ética, moral e valores dentro do contexto escolar.

3.6.4 Categoria 4

Nesta categoria, serão apresentadas as concepções das professoras acerca de suas responsabilidades no cotidiano escolar da Educação Infantil.

As professoras consideram ser necessário compartilhar, também, as responsabilidades que reconhecem como sendo atribuídas aos professores da Educação Infantil.

Foi apontado como importante que, aos professores da Educação Infantil, cabe auxiliar na garantia e desenvolvimento dos aspectos físicos, emocionais e pedagógicos da criança e de sua historicidade.

“Ao professor da Educação Infantil cabe, além das questões pedagógicas (buscando sempre adequar a faixa etária), questões de cuidado com o bem-estar físico e emocional das crianças. Exemplo: orientá-los a lavar as mãos antes do lanche, após o parque, guardar brinquedos, tirar e colocar seus

calçados, orientar na organização de seus materiais, etc.” (Antônia)

“Professor da Educação Infantil precisa ter clareza de seu papel e do papel da família, porém, precisa entender que, a criança pequena é um ser que precisa de cuidados além do pedagógico, pois, o cuidado nessa fase é, na minha visão, conteúdo também.” (Camila)

“O professor deve acompanhar o desenvolvimento da criança em todos os sentidos. Proporcionando situações de aprendizagens e vivências para a formação integral da criança. É responsabilidade do professor conhecer a criança e as pessoas que estão envolvidas em sua aprendizagem e desenvolvimento, em parceria com a família.” (Camila)

Ao refletirmos sobre as colocações das professoras sobre a necessidade do conhecimento das especificidades da primeira infância, Freire (1996, p. 32) apresenta que o ato de educar exige constante pesquisa e rigor metodológico para que seja possível reconhecer os saberes dos educandos em seus diferentes estágios e, assim, compreender ações que permitam aos docentes e discentes traçarem caminhos que lhes possibilitem diferentes construções, rumo a uma educação crítica-reflexiva.

Silva (2011) apresenta que a construção de um bom professor é determinada com base nas contradições postas na sociedade em um determinado ponto da história. Então, sugere que essa análise da sociedade seja feita pelo educador, para que possa, por meio de sua prática docente, viver novas configurações educativas.

Não existem características eternas e imutáveis, desligadas da dinâmica social, que permitam o enquadramento imediato de um educador na categoria dos bons. Sociedades específicas, nas suas diferentes etapas evolutivas em face de diversos desafios, solicitam ou reclama uma certa postura daqueles que, profissionalmente, executam o trabalho pedagógico – postura esta que leva as novas gerações a tomar consciência das contradições sociais e a lutar pela superação dessas contradições. (p. 40)

Ao refletirmos sobre a historicidade do sujeito, Freire (1996, p. 46) e Morin (2011, p. 43) nos mostram a necessidade de nos reconhecermos e assumirmos nossa identidade cultural; como seres sociais e históricos para que possamos, por meio da reciprocidade (Vinha, 2000) validar as diferenças culturais que nos atravessam, em especial, no dia a dia do contexto escolar.

Entendemos – diante das colocações apresentadas - que, em nosso processo evolutivo, ao refletirmos sobre o nosso entorno, temos a possibilidade de, ainda que individualmente e de maneira solitária, realizarmos novas escolhas com o intuito de traçar novas rotas para nossa maneira de impactarmos no mundo que nos cerca.

As professoras revelam que há preocupação em proporcionar e potencializar a convivência respeitosa e saudável entre os envolvidos na comunidade, a fim de possibilitar que essa referência se estenda para além dos muros das escolas. Essa colocação por parte das professoras nos permite pensar o quanto, como educadoras e como escola, possibilitamos aos discentes questionarem-se sobre sua existência no Universo (Morin, 2011); sua posição no mundo para que possam se perceber na relação com o outro e na relação consigo mesmo. Brandão (2004) reitera que os pilares do relacionamento entre escola e família se dão por meio de 3 palavras: cuidar (oferecer condições para um crescimento saudável); criar (preparar para as gerações futuras e educar (preparar para o convívio social harmônico).

“Há a necessidade do professor ensinar ao aluno as nuances do convívio social, mostrando estratégias de lidar com os conflitos e frustrações. Bem como, trabalhar o desenvolvimento da identidade, autoconfiança e a percepção do aluno e seu corpo no ambiente escolar.” (Júlia)

“Desenvolver o senso de justiça, percepção da diversidade e respeito aos diversos, responsabilidade de cuidar-se, cuidar do outro e do meio em que vive.” (Helena)

Portanto, falar de uma escola que valide e potencialize as relações sociais é falar de uma instituição que visa educar as crianças – sua comunidade – para que, como apresentado pelos autores Brandão (2004) e Freire e Guimarães (2014), possam assumir responsabilidades pela sociedade que o cercam – que hoje, é o que mais nos interessa e se faz necessário.

Então, para mim, o que a escola teria que fazer seria, reconhecendo o caráter social do ato de conhecer, ajudar nas qualidades individuais ou melhorar as deficiências individuais dos diferentes sujeitos cognoscentes, que são os alunos e que estão dentro dela. Mas sem esquecer, de maneira nenhuma, a dimensão social desse ato. E inclusive, no meu entender, problematizando os estudantes no sentido de que vire para eles uma obviedade o fato de que a prática de conhecer se dá na prática social, está ligada a essa prática social como está ligada à produção, a vida material de uma sociedade. (Freire; Guimarães, 2014, p. 103)

Consideramos então, que ao educarmos a criança para nós – seja família, seja escola – impossibilitamos essa criança de se materializar como sujeito agente de transformação - de si mesmo e do mundo; que possui a capacidade de realizar escolhas éticas que impactarão em sua vida e na vida daqueles que o seguirão ou ao seu entorno se colocarão. Prepará-los, instruí-los com ferramentas que lhes

possibilitem a consciência de onde estão e onde podem chegar, tendo como base uma sociedade mais justa e igualitária, é uma maneira de educar para as adversidades do mundo.

Há uma grande preocupação da equipe docente em acolher, reconhecer e orientar as crianças considerando suas necessidades físicas, emocionais, sociais e pedagógicas individuais e em grupo. Além de uma intencionalidade em auxiliar em seu desenvolvimento frente às diferentes e possíveis vivências que a vida em sociedade pode lhe solicitar.

Sendo que o mais importante é considerar e respeitar a criança como sujeito de direitos no presente, incentivando-a às mais diversas e saudáveis experiências que garantam sua sua singular manifestação juntos aos pares.

3.6.5 Categoria 5

Nesta categoria, serão apresentadas as concepções acerca dos desafios da relação entre escola e família.

A equipe apresenta preocupação frente as responsabilidades que passaram a assumir no processo educativo das crianças. Relatam dificuldade em desempenhar seu papel docente alegando que as famílias ainda não compreendem que o processo formativo da criança se faz na complementariedade de atuação dessas duas esferas – escola e família:

“O maior desafio é que, atualmente, as famílias confundem muito a questão de cuidado e transferem bastante para a escola; não percebem que, na verdade, é um trabalho complementar ao feito em casa, e não responsabilidade dos professores.” (Antônia)

As educadoras apontam ser necessário discorrer sobre uma educação, em que família e escola estabelecem responsabilidades por meio do diálogo, de sanções construídas para o desenvolvimento individual, no e para o coletivo de maneira compartilhada. Visando o sujeito que buscamos encontrar nas gerações que se seguem, se faz necessário que possamos, por meio de atitudes planejadas, nos distanciarmos de modelos educativo ultrapassados ou da inércia atrelada a completa incerteza de como essas gerações se configurarão.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuramente revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça a morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu jeito, o seu objetivo. (Freire, 1987, p. 73)

Donatelli (2004, p. 195) e Morin (2011, p. 26) nos possibilitam pensar que, para que haja quebra de paradigmas acerca de quem são os responsáveis pelo processo educativo das crianças – que ainda se encontra amparado e estruturado em uma educação imperativa e proibitiva, pouco reflexiva e responsiva – se faz necessário repensar a vida no coletivo; a vida na sociedade na qual estamos inseridos e, na maneira como intencionalmente, desejamos no futuro, essa sociedade encontrar. E Freire (1987, p. 79), enfatiza que “o diálogo se impõe como caminho pela qual os homens ganham significação enquanto homens” e essa afirmação nos mostra a importância que a escola tem de mediar esse encontro de vozes que a família não é capaz de propiciar sozinha.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a funda. (Freire, 1987, p. 78)

Diante das colocações postas podemos pensar que somente por meio de um diálogo honesto, gentil e responsivo, se faz possível a construção de uma relação respeitosa que possibilita a divisão justa e responsável de tarefas.

As professoras relatam haver dificuldade em estreitar laços com as famílias pois revelam que, grande parte delas, ocupam-se em sanar suas necessidades individuais a pensar nas necessidades do coletivo.

Essa constatação nos possibilita refletir sobre a importância de a escola enaltecer o senso de coletividade, bem como articular estratégias para o desenvolvimento de um sujeito autônomo.

Iaconelli (2019) e Freire (1987) pontuam a necessidade de partir da realidade tal qual posta no aqui e no agora, para que seja possível objetivá-la de maneira a, por

meio da prática problematizadora, transpor as barreiras que limitam e impossibilitam mudanças.

“As famílias são diversas, ocupadas (ou ausentes?) e cada vez mais preocupadas com o individual; em suprir somente as suas próprias expectativas e necessidades em detrimento do coletivo, da generosidade, do humano. É preciso olhar para o todo. Repensar em que sociedade queremos viver. Qual é o ser humano que queremos formar.” (Camila)

Para que seja possível transpormos barreiras se faz necessário que haja o reconhecimento de sua existência, a intenção clara de por qual motivo e para onde se quer levá-la. Assim, na educação, a reflexão e ação constante se fazem necessárias para que possamos visualizar mudanças concretas rumo a legitimação do direito a educação de todos.

As professoras percebem que dentre as dificuldades apresentadas, a não responsabilização por parte das famílias frente às necessidades individuais de cada criança, faz com que o ato de delegar esse processo a terceiros, ganhe força dificultando a progressão da criança que pode, inclusive, ter sua autoestima prejudicada.

Vinha (2000, p. 183) aponta existirem dois tipos de autoestima. A primeira é a autoestima *essencial* que é oriunda da criança ser amada pelos pais; a segunda é a autoestima *fundamental* que diz respeito às conquistas individuais do sujeito. A família, ao não participar da vida escolar de seu filho, perde a oportunidade de enaltecer esse amor, uma vez que a escola é o segundo maior cenário de socialização para a criança, que, ao ter sua autoestima inflada é capaz de lidar com as adversidades do cotidiano com maior segurança.

“Encontro dificuldade em concretizar a parceria, com o objetivo de discutir e de promover bem-estar frente ao percurso do aluno na escola e fora dela. Há pais que são chamados para a reflexão e que não comparecem e nem atuam na formação delegando-a a terceiros. (Helena)

Como citado anteriormente, a participação dos pais na vida da criança além de ser um de seus direitos é reconhecido como necessário e importante para o seu pleno desenvolvimento.

Uma temática que já foi citada nas categorias acima refere-se ao olhar que se tem para os educadores da Educação Infantil que, por muitas vezes, não são

validados como detentores de conhecimento e intencionalidades frente ao processo educativo das crianças.

“Para mim o maior desafio é quando a família não valida o docente como sendo um indivíduo detentor do próprio conhecimento profissional, tornando a comunicação estreita a apenas comunicados e momentos institucionais. Para que este cenário mude é preciso que a escola atue de forma a mostrar as famílias sua confiança em seus profissionais e os resultados já conquistados.” (Júlia)

O reconhecimento do papel do educador da primeira infância como um profissional que compreende, exerce e precisa ser reconhecido em todos os âmbitos ainda é um desafio. Silva (2011, p. 1) ao discorrer sobre a configuração da profissão de professor na atualidade, de maneira realista e, colocaria que até desesperançosa, apresenta que, o professor, “é uma entidade vazia de significado, que não gera benefícios sociais visíveis.”

Na mesma obra, Silva (2011) enfatiza que:

A indiferença, que é a pior manifestação frente àqueles que buscam diálogo, sem dúvidas, gera insatisfação. Uma instituição(escola), cujos membros estão insatisfeitos, realmente não pode proporcionar benefícios sociais. A consequências de uma escola coisificada, com professores coisificados, não são nada otimistas: o futuro ainda vai apontar os resultados da apatia de quem nada mais faz do que denegrir o trabalho pedagógico. (p. 24)

Freire (1997), calorosamente, nos enche de esperança ao nos lembrar que:

É vivendo, não importa se com deslizos, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (p. 42)

Ainda que tenhamos a clareza da necessidade de políticas públicas eficazes para o reconhecimento e valorização do profissional da educação, se faz necessário que dentro das instituições os saberes docentes sejam validados e compartilhados com a comunidade escolar, assim como, suas necessidades.

Nessa categoria é possível perceber a importância que as educadoras dão à necessidade de refletir junto às famílias sobre o papel da escola e da família na formação da criança para a sociedade; na sociedade. Assim como, a necessidade de

ênfatizar que a Educação Infantil e seus educadores possuem conhecimentos específicos que direcionam essa formação e se potencializam quando em parceria com a família.

3.6.6 Categoria 6

Nesta categoria, serão apresentados aspectos considerados fundamentais para que a participação da família ocorra no cotidiano escolar

As professoras elencam, sugestivamente, algumas das responsabilidades que compreendem ser das famílias frente às demandas oriundas do contexto escolar, pois consideram que, mudanças somente serão possíveis se houver clareza, e trazemos aqui a importância do embasamento científico, como condutor para essa compreensão, frente ao que se espera das famílias.

As professoras apresentam a necessidade de uma maior abertura e convite para que haja a participação das famílias no dia a dia do contexto escolar, por meio do envolvimento com os projetos da comunidade. Esse apontamento nos permite pensar que, as famílias, ao se perceberem como parte importante de um projeto político-democrático que valoriza a escuta e os interesses de toda a comunidade, tendem a atuar de maneira consensual – possibilitando assim, um envolvimento mais amplo, engajado e responsivo com a comunidade.

“Quando a família pode adentrar os muros da escola, pode vivenciar as dificuldades e vivências para que a parceria aconteça. Encontros e abertura da escola, participação dos pais em projetos podem aproximar a família e é fundamental para estreitar as relações.” (Helena)

“Não dar tantas tarefas pra a família, mas sim envolvê-las com as produções feitas para que percebam o desenvolvimento da escola.” (Antônia)

É proposto que as reuniões para alinhamentos das expectativas - tanto da escola para com os pais e dos pais para com a escola – se faça presente, de maneira recorrente e que seja documentado para que ambas possam ter clareza do que é esperado de cada uma dessas esferas ao longo da jornada escolar.

“Outra maneira de aproximar as famílias é promover relatórios e imagens que apresentem o movimento das relações na escola, apresentando vivências e propostas para interação com outro.”

“Penso que as famílias têm que ter clareza da escola que escolheram pra sua criança. A escola deve “combinar” com aquilo que a família acredita ser importante e ser valor para existir parceria e confiança. E é fundamental que a escola promova interação e dê visibilidade a aprendizagem. Família e escola não competem em lados opostos. E sim, seguem juntas. Por mais que se tenha um objetivo onde chegar...o caminho! Ahhh o caminho... é fundamental percorrermos juntos.” (Camila)

Szymanski (2000, p. 22) aponta que, dentro da escola, a competência técnica do profissional é inegável no processo educativo das crianças e assim precisa ser no ambiente familiar – pautado em pesquisas, em conhecimento técnico. A escola precisa fazer o movimento de tornar acessível aos pais o processo educativo pelo qual as crianças passam dentro da escola para que possam acompanhar essa trajetória com maior assertividade, também, fora dela.

Relatam a importância de uma comunicação clara e eficiente acerca da proposta pedagógica que se materializa no dia a dia escolar da criança, por meio de relatórios de aprendizagens, reuniões individuais e coletivas e frequente compartilhamento de vivências.

“As famílias gostam de ver resultados, então, uma ação que ajuda no fortalecimento é quando a criança começa a mostrar em casa, o aprendizado vivido na escola. Outra estratégia é a utilização de vídeos que mostrem a participação, a linha de raciocínio e o domínio do conteúdo escolar que o estudante apresenta em casa.” (Júlia)

Foi apontado pelas professoras, a importância de enaltecer nos momentos de compartilhamentos coletivos junto às famílias, os ganhos para a criança e para a comunidade quando há engajamento das famílias no cotidiano escolar.

“Uma estratégia que uso é feita durante as reuniões coletivas de pais e mestres e também nas reuniões individuais. Eu abordo sobre a importância que se faz para o desenvolvimento da criança, a participação da família nas propostas escolares.” (Júlia)

Frente a pluralidade de demandas que se fazem presente no contexto escolar e que necessitam de compreensão por parte da escola e das famílias para que seja possível visualizar progressões de maneira harmônica e coerente, comentaram sobre a importância de abrir espaços para diálogo e formação para os pais.

“Promoção de encontros para a discussão geral dos comportamentos apresentados na escola.” (Helena)

Ao discorrer sobre as potências que são família e escola na obra de Freire *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, refletimos sobre a palavra “ousa”, dela advém a “ousadia”, que é tão necessária nos dias de hoje para que possamos quebrar paradigmas educacionais e construir uma educação que mobiliza a “paixão de conhecer” e a possibilidade de sedimentar e estruturar essa relação com segurança, que, como apontado pelo mesmo autor “demanda competência científica, clareza política e integridade ética.” (1997, p. 40)

Nesta categoria, evidencia-se a necessidade de ampliar os espaços para diálogo e criar possibilidades para reflexão, apropriação e, principalmente, para que os pais possam se engajar frente às necessidades escolares dos sujeitos da Educação Infantil com a finalidade de provocar mudanças dentro e fora da escola.

4 PROPOSTA FORMATIVA

Figura 1- Árvore do conhecimento ressignificado: da práxis ao saber



Fonte: Escola de Formação de educadores do Recife Professor Paulo Freire. Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/> acesso em 08 jun-23

Tomamos por empréstimo a imagem acima, pois, por meio dela, encontramos as uniões cíclicas entre experiência e conhecimento, no caminho da prática à sabedoria, alicerçadas pelos textos entusiastas e edificantes do nosso educador, Paulo Freire.

Com base nas reflexões realizadas ao longo da pesquisa e tendo em vista responder aos objetivos específicos traçados, realizamos apontamentos que consideramos potentes mobilizadores nas construções - dentro do contexto escolar – de laços estreitos, respeitosos, significativos e atitudinais entre escola e família, professores e pais.

Consideramos importante enaltecer que nosso intuito, ao compartilhar uma proposta formativa, não é recomendar um percurso condensado, pois entendemos a importância de reconhecer e respeitar as necessidades e particularidades de cada contexto escolar frente as suas características regionais, culturais e formativas.

Almejamos, entretanto, corroborar com as reflexões acerca da importância do diálogo reflexivo e da implementação de ações – acordadas – entre escola e família,

pais e professores, para que a jornada escolar ocorra com fluidez e as atribuições sejam designadas, a cada uma das esferas, no âmbito da responsabilidade.

Frente a essa intenção de contribuição, elencamos 4 pontos-chave intitulados em nossa pesquisa com base nas categorias estudadas. Esses se relacionam e se complementam ainda que sejam apresentados separadamente.

- *Apontar, refletir, planejar e avaliar*

Nossa pesquisa mostrou que para que o desenvolvimento integral da criança ocorra harmonicamente, se faz necessário que a escola crie oportunidades sistematizadas para que o estreitamento de vínculos entre pais e professores ocorra.

Aponta que, somente por meio do diálogo entre as partes, seja possível se apropriar de maneira considerável da realidade da criança e das narrativas que a envolve, permitindo aos pais e professores compartilharem seus olhares acerca do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social desse sujeito.

Freire (1987) endossa que:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor no mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. (p. 79)

Assim, propomos que a escola, considerando os aspectos individuais e coletivos do sujeito, promova encontros a cada bimestre para que seja possível nomear, *apontar*, em um primeiro momento, as primordialidades que os educadores consideram ser importantes para que o andamento do ano ocorra harmonicamente com a contribuição dos pais.

Em nossa pesquisa, a importância do conhecimento científico, acerca dos comportamentos da infância, se faz presente como grande mobilizadora de consciência e ações. Assim, os educadores, precisam estar bem embasados teoricamente e em alinhamento com o projeto político-pedagógico da escola para que possam, com segurança, sustentar o momento de abertura para reflexão que se seguirá.

Em um segundo momento, é importante que os educadores abram espaço para diálogo para que os pais possam *refletir* sobre os apontamentos colocados pelos professores – podendo fazer as contribuições que considerarem necessárias e que,

as professoras, consideram ser pertinentes para o atendimento das necessidades da criança e do grupo e viáveis para a comunidade escolar.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (Piaget, 2007, p. 50)

Esse momento é de extrema importância, pois, é onde os pais terão a oportunidade de solidificar informações – científicas – que corroborarão e serão significativas para o planejamento de suas atitudes; para a internalização de novos olhares, de novas perspectivas frente a sua criança, ao grupo no qual ela está inserida e ao contexto escolar. Por meio da reflexão é possível compreender os limites e limitações – individuais do sujeito e de cada contexto familiar – para que se possa atuar de acordo com realidade posta, objetivando-a e problematizando-a de maneira a possibilitar o percorrer de novos e outros caminhos.

Após a reflexão, é necessário *planejar* as estratégias que serão usadas com a finalidade de realizar o cumprimento dos apontamentos colocados na primeira etapa do processo. Essas estratégias precisam ser acordadas com o grupo – respeitando e adequando as individualidades de cada contexto familiar. Acerca da temática planejamento, Freire (2001) aponta que:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade que se aplica. (p. 10).

Entendemos que as regras precisam conter sentido para aqueles que as cumprirão, e por isso, devem ser criadas pelos envolvidos de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto.

Esse encontro inicial tem como objetivo contemplar as três primeiras etapas do processo: *apontar, refletir, planejar*. É necessário que haja um escriba responsável

pela documentação dessas etapas e que esse documento seja compartilhado com todos ao término da reunião. Assim como, de maneira sistematizada, é necessário que um dos envolvidos se torne responsável por, ao longo do semestre, lembrar ao grupo sobre a existência desse documento e a necessidade de visitação a ele para que as informações se mantenham presentes ao longo da jornada escolar.

Percebemos que quando o educador propicia oportunidades para as crianças tomarem pequenas decisões, elas tornam-se mais atuantes, críticas, questionadoras e responsáveis. E essas características muitas vezes colocam os adultos em situações embaraçosas, pois elas passam a cobrar deles coerência em suas atitudes. (Vinha, 2000, p. 180)

A escola abre espaço para que os pais se responsabilizem por atuações diversas dentro do contexto escolar, assim como, quando a escola compartilha documentos, vídeos, fotos, criações das crianças com as famílias, a fim de demonstrar maior responsabilidade, envolvimento e engajamento com as propostas educativas, cooperando harmonicamente com a comunidade escolar.

Como parte importante da jornada formativa, a última etapa implica em *avaliar*. O processo avaliativo nos permite perceber a progressão que o grupo obteve na aplicação das ações planejadas e, realizar os ajustes que se fizerem necessários para enfrentar as dificuldades apontadas. Sobre avaliação, Freire (1996) nos leva a refletir:

Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (p. 71)

Entendemos que, ao identificarmos situações que possam estar prejudicando ou impossibilitando avanços, se faz necessário a mudança de rota para que novos apontamentos sejam ou não elencados, ou os já existentes, ajustados.

A avaliação das estratégias elaboradas no coletivo, permite aos pais compreenderem a importância de suas colaborações, assim como, a grandiosidade de seus esforços em prol de um bem comum; temática essa que esbarra em diversos

momentos desta pesquisa que enaltece a importância de educar o sujeito para viver e conviver dentro e fora da escola; dentro e fora da família atuando com autonomia.

Esta proposta formativa - fundamentada em princípios democráticos que visam atribuir a toda a sociedade a responsabilidade pela legitimação e garantia dos direitos das crianças - tem como base o diálogo, a escuta, a reflexão, o conhecimento científico, o compartilhamento e, principalmente, a sistematização de ações construídas coletivamente que visam contribuir, sustentar e estreitar os laços entre escola e família com a finalidade de potencializar o desenvolvimento integral das crianças pertencentes a esse contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou analisar, por meio do olhar das professoras, as possíveis ações das famílias na Educação Infantil. Visou-se discorrer sobre o significado atribuído ao papel da família no desenvolvimento das crianças, o que nos permitiu ampliar nossos conhecimentos para identificar a concepção das professoras sobre o papel da família na Educação Infantil, bem como identificar as ações das professoras relacionadas à participação das famílias na escola. Embasada nas experiências da pesquisadora, nas colocações das professoras e nos autores que formaram a estrutura teórica, elaborou-se uma proposta formativa que visou servir de ferramenta para o estreitamento de laços entre escola e família.

Com a finalidade de rememorar o contexto sobre a metodologia utilizada, adotou-se a pesquisa qualitativa; a coleta de dados, deu-se por meio aplicação de questionário com perguntas abertas que nos permitiu analisar o conteúdo, advindo das respostas dadas, de forma assertiva, por haver um recorte fidedigno do contexto em foco.

Olhar para Educação Infantil – como base da pirâmide educacional – como um espaço de construção de sujeitos que precisa ter seus direitos legitimados e suas necessidades atendidas, possibilitou-nos, como foi transmitido pelo mestre Freire (1921-1997), esperar por dias em que as necessidades individuais e coletivas se unirão a fim de transpor barreiras e, juntos, caminhar pelo desconhecido em busca de um bem maior.

Ter tido a oportunidade de investigar as percepções das educadoras acerca da participação das famílias no contexto escolar, foi uma jornada enriquecedora que nos possibilitou reflexões, questionamentos e, principalmente, nos trouxe possibilidades atitudinais, pois, possibilitou a abertura de portas para novas pesquisas a serem desenvolvidas, como, por exemplo, acerca da importância do projeto político-pedagógico como norteador de ações de pais e professores, ou seja, quais as perspectivas dos pais acerca de suas responsabilidades dentro da escola. Esses e outros desdobramentos nos possibilitaram encontrar diferentes narrativas, aquisição de conhecimentos e contribuições para a melhoria da educação.

Neste momento, abre-se espaço para uma colocação pessoal: refletir e me apropriar da importância da aliança entre pais e professores, escola e família,

revelou-se ser anterior ao meu ingresso no mestrado, tendo sua origem em minha jornada pessoal, profissional e, *posteriori*, acadêmica. Esse espaço foi necessário para que se possa discorrer sobre essa temática na atualidade e envolta nas mais variadas esferas, com ênfase na necessidade de conhecermos, compartilharmos e legitimarmos os direitos das crianças e as responsabilidades que são atribuídas a todos aqueles envolvidos em seu processo de desenvolvimento.

As pesquisas correlatas e os autores referenciados nos possibilitaram sedimentar um chão de conhecimento capaz de nos propiciar a compreensão acerca da historicidade da educação, da família, da escola e das mudanças sociais ao longo dos séculos, além da necessidade de nos apropriarmos de conhecimentos para traçarmos diferentes rumos para uma educação dialogada e construída coletivamente, pautada em direitos e deveres.

A pesquisa revelou que, historicamente, a família sempre se representou como parte importante no processo de formação do sujeito para sua inserção no mundo e que, a escola, ao se unir a esse processo, passou a ser também aquela que, como instituição, devia compartilhar dessa formação. Ambas, família e escola - frutos da sociedade - passaram a ser as grandes instituições responsáveis pela formação da criança e inserção na vida em sociedade.

Ainda que discorrer sobre as responsabilidades da escola e da família, sobre os direitos da criança e da infância seja complexo, pois, temos caminhos que, em sua maioria, fogem ao alcance dos envolvidos uma vez que se dá, em especial, no âmbito da esfera pública - entende-se que o governo deve ser o grande responsável por garantir democraticamente a condução educativa e política do povo -, não dialogar sobre elas, no contexto escolar e familiar junto aos envolvidos e traçar planos de ação visando melhorias, tão pouco se mostra eficaz para a garantia de um desenvolvimento infantil integral.

Compreendemos que o arcabouço teórico utilizado nos possibilitou criar repertório para que pudéssemos pensar a relação escola-família, o diálogo e a clareza de intenções individuais e coletivas – dentro e fora da escolar – a envolver o educando e a comunidade escolar, são ações que precisam existir e serem compartilhadas nos encontros escolares para que a integração se mantenha forte e as trocas enriquecedoras.

Para uma sociedade menos utilitária e pragmática, tornou-se importante entender a formação do sujeito como cultural. Essa construção ocorre a longo prazo

e, por meio do conhecimento e da análise da sociedade em que se vive é possível reverter a compreensão de mundo que se tem.

O questionário respondido pelas professoras possibilitou abertura de espaço para que pudessem manifestar suas percepções distantes dos julgamentos e expor seus pontos de vista acerca da temática escola e família com sinceridade e clareza.

A pesquisa revelou que as educadoras consideraram ser de extrema importância a participação da família no dia a dia da criança dentro e fora da escola. Enfatizaram que a escola, precisa assumir esse contexto de propulsora de questionamentos e atitudes – pautados em conhecimentos científicos – para que se possa transgredir às vivências que impossibilitam um desenvolvimento social harmônico.

Ainda que, ao longo da pesquisa, não se tenha afirmado de maneira concreta quais seriam as responsabilidades dos pais e da escola de maneira estruturada, pois cada cultura, cada contexto e cada momento histórico revela suas necessidades, as professoras afirmaram a mudança deveria ocorrer por meio do diálogo claro, da proposição de regras construídas coletivamente e da participação democrática dos pais junto ao contexto escolar. Foi apontada a necessidade de a escola abrir espaços para que se possa compartilhar as vivências escolares e refletir sobre as necessidades individuais e coletivas dentro e fora dela.

A título de nortear possíveis condutas, elencaram algumas das responsabilidades das famílias frente às demandas oriundas do contexto escolar para este momento social, como a necessidade de maior assertividade para a criação de novos caminhos, a legitimação da criança como um sujeito que precisa ter a garantia dos seus direitos à proteção, à provisão e à participação de todos os responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Concluímos que, educar no século XXI, frente a tantas incertezas, coloca escola e família em situações desconhecidas dentro do processo educativo das crianças e que, somente por meio do diálogo e do conhecimento, será possível pensar as necessidades a serem atendidas individual e coletivamente para uma sociedade mais justa e igualitária.

Trilhar novos caminhos, implicará em olhar a realidade tal qual posta e, esperançosamente, realizar novas escolhas que nos possibilitarão construir um outro momento histórico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores Fortes. **Um projeto pedagógico transdisciplinar**: diretrizes para educação em valores humanos - ressignificando valores, construindo autoria, despertando a humanidade do humano. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf> Acesso em 06 ago-23.

ANDRÉ, Marli E. D. Texto, Contexto e Significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, 45, maio, 1983, p. 66-71. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 30 ago-23

ARIES, PHILIPPE. **História social da criança e da família**. Translated by Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Editora Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "O que é educação popular". In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://curtlink.com/mFizMr2> . Acesso em 24 abr-23.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 12 jan-23.

BRASIL, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 17 abr- 23.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf Acesso em: 12 jan-23.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013. Acesso em: 12 jan-22.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2011. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21172863/do1-2016-03-09-lei-no-13-257-de-8-de-marco-de-2016-21172701. Acesso em: 29 mai-23.

BRASIL. Câmara dos Deputados: Cadernos de trabalhos e debates. **Primeira Infância: Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de estudos e debates estratégicos. Brasília, 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm#:~:text=2%C2%BA%20Para%20os%20efeitos%20desta,meses%20de%20vida%20da%20crian%C3%A7a. Acesso em 27 mai-23

CONECTA RECIFE. **Escola de Formação de educadores do Recife Professor Paulo Freire**. Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/> Acesso em 08 jun-23.

CONTE, SUELI Bravi. **Re-novações: família, escola e comunidade, uma ponte na formação do novo indivíduo**. São Paulo: Vetor, 2004.

CORDEIRO, Fabiane de Oliveira. **A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação - Escola de Formação de Professores e Humanidade: Curso de Pedagogia) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em 04 nov-22.

DONATELLI, D. **Quem me educa? A família e a escola diante da (in)disciplina**. São Paulo: ARX, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

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**/ Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**, São Paulo: Editora UNESP, 2000

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância** [recurso eletrônico] : diálogos sobre educação / Paulo Freire, Sérgio Guimarães. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. Barueri, SP: Manole, 2009.

IACONELLI, Vera **Criar filhos no século XXI**. São Paulo: Contexto, 2019.

INFÂNCIA In **Significados** (Dicionário on-line). Disponível em <https://www.significados.com.br/infancia/> Acesso em: 14 jul-23.

LIMA, Ana Cristina Bispo. **A percepção de pedagogos/professores do ensino fundamental sobre as influências das configurações familiares no desempenho escolar das crianças**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Salvador. Salvador, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas e quantitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4263867/mod_resource/content/1/Saber2.%20Os%20princ%C3%ADpios%20do%20conhecimento%20pertinente.pdf. Acesso em 15 mai-23.

NOVAES, Gabriela. **Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLSEN, Wendy. **Coleta de Dados: Debates e Métodos Fundamentais em Pesquisa Social**. Penso Editora Ltda. Porto Alegre, 2015.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre : Artmed Editora 2002.

PUC-SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sistema de Bibliotecas PUC-SP. **Manual para elaboração do trabalho acadêmico citações e referências em padrão ABNT**. [2023] Disponível em <https://www.pucsp.br/sites/default/files/2023-07/manual-para-elaboracao-do-trabalho-academico-com-citacoes-e-referencias-em-padrao-abntpdf.pdf> Acesso em 06 jul-23.

RONCO, Carla Helena Bettini. **Pesquisa-formação com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: narrativas de experiências formativas e o desenvolvimento profissional. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2011.

SILVA, Maria Lúcia Spadini da. **Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos**: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo. Doutorado em Educação – Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOARES, Nathália Fernandes. **Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação**. In: ZERO-A-SEIS, v. 7 n. 12: (JUL./DEZ.), 2005. Universidade do Minho.

SOCIEDADE. In: DICIO, **Dicionário On-line de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sociedade/>. Acesso em: 13 fev-23.

SOCIEDADE. In: Michaelis, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sociedade/>. Acesso em: 13 fev-23.

SZYMANSKI, Heloísa. **A família como um locus educacional**: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1316#:~:text=Resumo,uma%20fun%C3%A7%C3%A3o%20socializadora%20e%20educacional>. Acesso em 09 mai-23.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. **Práticas educativas familiares**: a família como foco de atenção psioeducacional. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/agosto 2004 Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200001>. Acesso em 11 jul-23.

UNICEF. Comunicado de imprensa. *Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta Unicef*, São Paulo,

2022. Disponível em <https://shre.ink/a3ot> .Acesso em 05 jun-23.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtiva. Campinas (SP): Mercado de Letras. 2000.

APÊNDICE

Questionário enviado às participantes por meio de Google Forms

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

O presente questionário compõe o trabalho final de dissertação da mestranda Renata Cardinali do Nascimento, que tem como tema: **CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob a orientação da Profa. Dr. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sandes.

Favor responder as perguntas abaixo de acordo com suas vivências.

Com carinho,

Renata

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Questões constantes do questionário

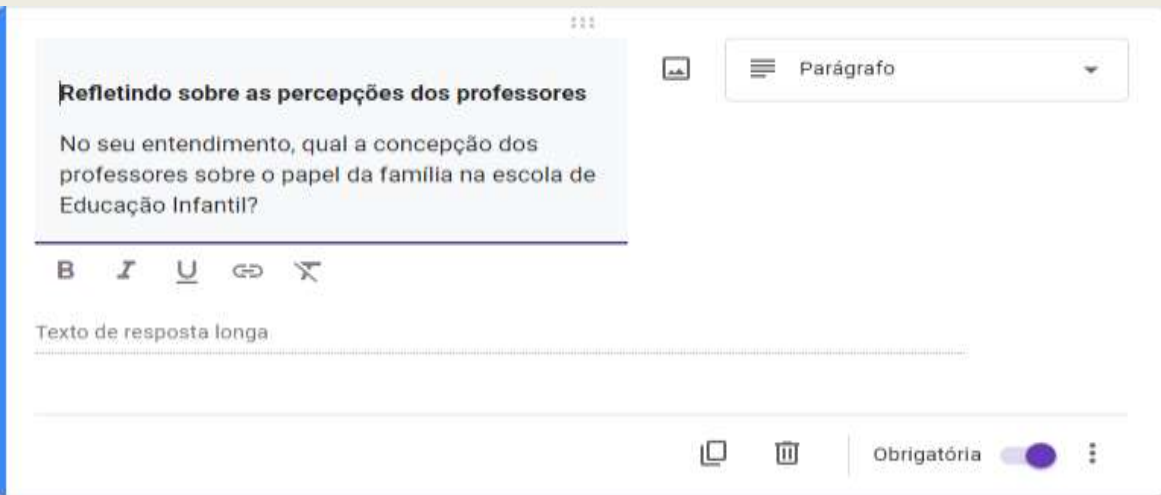
Considerando o papel da família * Descreva, com base em sua experiência, a relevância do papel da família na escola para o desenvolvimento das crianças. Texto de resposta longa	
Participantes	Respostas e comentários
Helena	A família é o cerne da vida da criança, do jovem e da sociedade. A família cuida da formação geral e dos valores arrolados, que acompanharão o

	indivíduo ao longo de sua jornada. A escola, desenvolve e realiza a manutenção destes valores, ampliando as relações e apresentando oportunidades para vivências e experiências. A Família torna-se, ao longo do tempo, a maior parceira da escola, sendo a responsável pela total formação moral e ética, baseada em valores e princípios.
Antônia	A família tem papel fundamental. Acredito que o desenvolvimento das crianças ocorre muito mais naturalmente e harmonicamente quando existe um trabalho de parceria entre escola e família, quando as ações são combinadas e as individualidades de cada criança consideradas em seus diferentes contextos.
Camila	Quando penso em escola, quando penso em criança... penso em família. Conhecer a criança com quem vou passar meus dias, várias horas do dia, cinco dias da semana, durante meses . Estabelecer vínculo, relações... Vai muito além da sala de aula e da escola. É preciso saber da criança, sobre a criança, da vida dela, da família dela. Quando converso com a família, seja em uma reunião formal, ou algumas palavras de porta de sala, tenho outro olhar para a criança e suas necessidades. O desenvolvimento da criança que tem a família atuante e participativa no seu dia a dia escolar é nitidamente outro. É de total relevância. O vínculo entre o docente, a escola e a família é um dos pontos primordiais para que o

Participantes	Respostas e comentários
Helena	As experiências oferecidas pela escola, causam reações nas crianças, pois tais oportunidades apresentam situações que trazem o EU, o OUTRO e as conexões com o movimento das relações. A escola se comunica com a família e relata a respeito do comportamento da criança e do jovem, trabalhando juntas para que haja a melhor conduta no sentido de promover a formação positiva. Um exemplo: uma torcida durante o jogo Interclasses, apresenta comportamentos inadequados, antiesportivos, então, a escola atua junto à família, promovendo a compreensão do indivíduo em sua atuação na sociedade.
Antônia	Quando as famílias participam ativamente dos processos das crianças os alunos tendem a aproveitarem mais efetivamente a variedade de ações da escola. O aproveitamento escolar tende a ser mais harmônico e efetivo. Reflete diretamente no melhor funcionamento da escola. Principalmente levando em conta quando os papéis são claramente estabelecidos assim a escola exerce melhor sua função, bem como a família.
Camila	Para a comunidade escolar é como se a criança só fizesse parte real e completamente com a participação da família. Agora sim, é parte. A criança é vista. Ela está ali, representada. Não falta nada. A tríade

Helena	Provavelmente, a ausência da família provocará o efeito monólogo para e escola. O indivíduo não enxerga a coerência nas condutas, desviando o seu comportamento a seguir por sua percepção pessoal. A formação fica confusa e incompleta. Voltando ao exemplo anterior: A Criança agiu imaturamente e não encontrou uma via de mão única. A escola Tem Um limite de ação. O aluno voltará a repetir a conduta inadequada. Quando as famílias se ausentam as crianças tendem a trazer tais questões para a escola. Consequentemente haverá dificuldade do desenvolvimento escolar, ou nos relacionamentos, ou até mesmo questões emocionais.
Antônia	As crianças percebem a ausência das famílias desde as (que parecem) pequenas coisas como por exemplo, lembrar de levar um material específico para a aula, participação em alguma apresentação. Quando esse tipo de coisa acontece com constância a criança percebe que sua família não está envolvida em seu processo e isso pode impactar seu emocional ou comportamento.
Camila	Em contrapartida, a ausência da família traz uma invisibilidade, uma fragilidade, um abandono... Coloca a criança em um lugar de falta, de incompletude. Impede a criança de viver a escola de maneira completa. Exemplos: A criança nunca está motivada, não traz tarefas ou as realiza, nitidamente, sem apoio. A família não vem em

	reuniões. A família nunca sabe o que está acontecendo na escola. A escola não consegue se aproximar da família.
Júlia	Eu percebo que quando esta comunicação não se estabelece o aluno sente dificuldade em estender e visualizar o seu aprendizado para fora do ambiente escolar. Acarretando na aparição de dificuldades na socialização, no apreensão do conhecimento e na confiança em si mesmo.

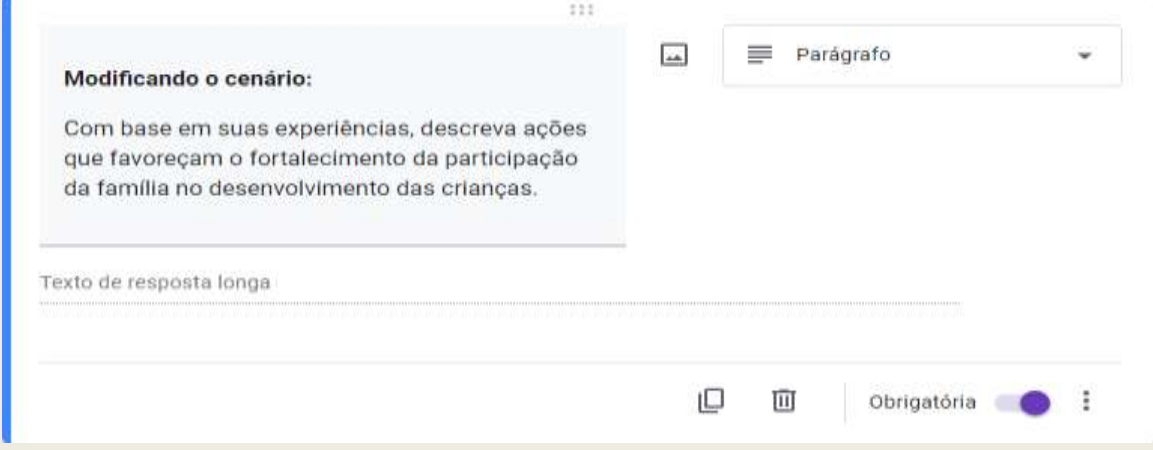
	
Participantes	Respostas e comentários
Helena	Os professores, em sua maioria, solicitam a parceria da escola e têm a noção do seu limite na formação dos alunos, são profissionais que associam os conteúdos à formação geral, mas que não encontram respostas e o respaldo necessários.
Antônia	Professor de educação Infantil precisa ter clareza de seu papel e papel da família, porém precisa entender a criança pequena como um ser que

	precisa de cuidados além do pedagógico pois o cuidado nessa fase é, na minha visão, conteúdo também.
Camila	A família e a escola precisam se complementar na atenção aos cuidados e ao desenvolvimento pedagógico. A família deve dar apoio e condições favoráveis para o bem-estar emocional e físico das crianças para o pleno desenvolvimento na escola.
	Dentre meus anos de atuação dentro do ambiente escolar, pude vivenciar diferentes formas de se compreender o papel da família na escola. Posso listar três diferentes meios: (1) Necessidade de desenvolver um vínculo afetivo que se distanciava do ato de demonstrar os conhecimentos profissionais do docente; (2) Família como detentora do saber e escola entendido como local de brincadeira; (3) Família e escola são vistas como parceiras na jornada de desenvolvimento escolar da criança.
Júlia	Sinto as famílias confusas em seu papel. O que pertence a escola e o que pertence a família, não fica claro. Muitas famílias se sentem cobradas e pressionadas. Não caminham em parceria. É como se estivessem em lados opostos. Escola X família. Ou querem tanto se fazer presentes que invadem e têm ações que não colaboram para o desenvolvimento da criança. A escola, nesses momentos, assume uma postura de "educar" a família.

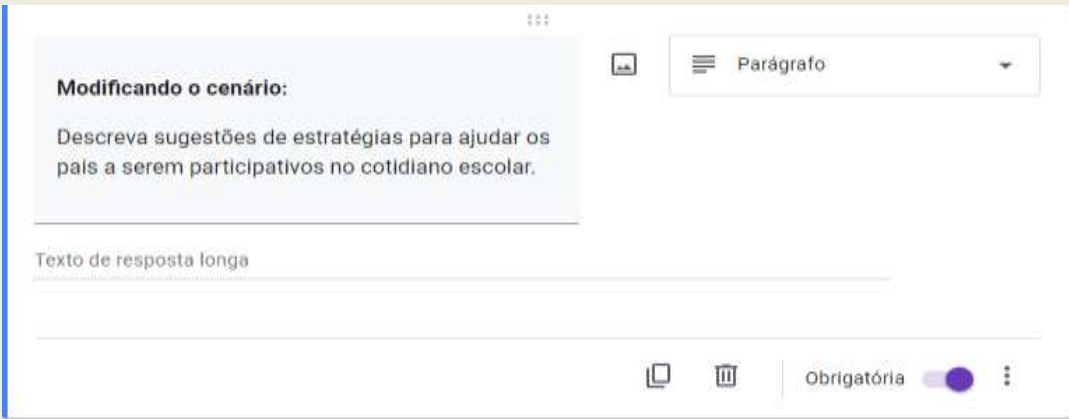
Helena	Os valores éticos de conduta são sempre da família, sustentados e desenvolvidos pela escola. A escola valoriza, acolhe e sustenta a convivência saudável em sociedade.
Antônia	No dia a dia escolar cabe às famílias estarem atentas às demandas da escola, garantir a frequência e pontualidade das crianças para participação na escola, garantir bem estar físico às crianças como alimentação, higiene, sono.
Camila	Considero que quando há uma boa comunicação entre a escola e a família, é papel desta última validar a voz, o sentimento e a etapa de desenvolvimento em que a criança se apresenta.
Júlia	É responsabilidade da família garantir a saúde física, emocional e segurança da criança, em parceria com a escola. É responsabilidade da família conhecer as pessoas que estão envolvidas na aprendizagem e desenvolvimento da criança, em parceria com a escola.

	transferem bastante para a escola e não percebem que na verdade é um trabalho complementar ao feito em casa, e não responsabilidade dos professores e escola.
Camila	Para mim, o maior desafio é quando a família não valida o docente um indivíduo detentor do próprio conhecimento profissional, tornando a comunicação estreita a apenas comunicados e momentos institucionais. Para que este cenário mude, é preciso que a escola atue de forma a mostrar as famílias sua confiança em seus profissionais e os resultados já conquistados.
Júlia	As famílias são diversas, ocupadas (ou ausentes?) e, cada vez mais, preocupadas com o individual, em suprir somente as suas próprias expectativas e necessidades em detrimento do coletivo, da generosidade, do humano. É preciso olhar para o todo. Repensar em que sociedade queremos viver. Qual é o ser humano que queremos formar.

aprendizagem. Família e escola não competem em lados opostos. E sim, seguem juntas. Por mais que se tenha um objetivo, onde chegar... o caminho! Ahhh o caminho... é fundamental percorremos juntos.

	
Participantes	Respostas e comentários
Helena	Quando a família pode entrar para além dos muros da escola, como já citado acima, poderão sentir as mesmas dificuldades e vivências para que a parceria se fortaleça. Encontros e abertura da escola, participação dos pais em projetos, aproximar a família é fundamental para estreitar as relações.
Antônia	Apresentações, envolvimento com o processo, registros e comunicação eficiente, encontros de formação.
Camila	Encontros individuais (família e professores / família e orientação educacional). Projetos de trabalho da criança que envolvam a família.

	Projetos da escola desenvolvidos em parceria com a comunidade. Comunicação efetiva do dia a dia da criança na escola.
.Júlia	As famílias gostam de ver resultados, então, uma ação que ajuda no fortalecimento é quando a criança começa a mostrar em casa o aprendizado vivido na escola. Outra estratégia é a utilização de vídeo que mostrem a participação, a linha de raciocínio e o domínio do conteúdo escolar que o estudante apresenta em sala de aula.

	
Participantes	Respostas e comentários
Helena	Outra maneira de aproximar as famílias, é promover relatórios e imagens que apresentem o movimento das relações na escola, apresentando vivências e propostas para a interação com o outro.
Antônia	Comunicação eficiente apresentação de trabalhos com vivências em conjunto com a família.

Camila	Não dar tantas tarefas para as famílias mas sim envolvê-las com as produções feitas para que percebam o desenvolvimento na escola.
Júlia	Uma estratégia que uso é feita durante as reuniões coletivas de pais e mestres e também nas reuniões individuais. Eu abordo sobre a importância que se faz para o desenvolvimento da criança a participação da família nas propostas escolares. Demonstrar real interesse pelo cotidiano de sua criança. Ouvir os educadores envolvidos no dia a dia da criança. Ser presente na vida da criança dentro e fora da escola.

Deseja expressar mais algum aspecto que este questionário não abordou?

Parágrafo

B I U ↻ ✕

Texto de resposta longa

Obrigatória

Participantes	Respostas e comentários
Helena	Infestados patológicos e crianças neuroatípicas, abrem diferentes abordagens , quando a escola atua frente a família de maneira acolhedora e

	sensível, apresentando conhecimento técnico no auxílio da condução da conduta no desenvolvimento da criança e do jovem.
Antônia	As famílias precisam ser envolvidas, não adianta dar muitas tarefas pois as famílias têm cada vez menos tempo. Acredito que a escola precisa mostrar o que as crianças conseguem fazer na escola e família e escola precisam estarem alinhadas nas ações para comportamento e bem-estar para falarem linguagens parecidas. Mas não adianta pedir tarefas para as famílias.
Camila	A participação será mais efetiva na minha opinião se cada um fizer bem sua parte quando está com a criança.
Júlia	No momento não.