

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Celia Pereira

**FAMÍLIA E ESCOLA NA PERSPECTIVA DE PAIS E  
RESPONSÁVEIS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2019

Maria Celia Pereira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Celia Pereira

**FAMÍLIA E ESCOLA NA PERSPECTIVA DE PAIS E  
RESPONSÁVEIS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica: sujeitos e práticas no cotidiano escolar.

Orientadora: Maria José B. Pinto Flores

Belo Horizonte

2019

P436f	<p>Pereira, Maria Cella, 1959-</p> <p>Família e escola na perspectiva de pais e responsáveis de uma escola de educação infantil [manuscrito] / Maria Cella Pereira. - Belo Horizonte, 2019.</p> <p>80 f.</p> <p>Inclui bibliografia e anexos</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p>Orientadora: Maria José Batista Pinto Flores</p> <p>1. Educação básica. 2. Educação de crianças. 3. Família e escola. 4. Crianças -- Direito.</p> <p>I. Flores, Maria José Batista Pinto. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 372.414</p>
-------	---

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

(Atenção: é proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>1</sup>.)

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO VIGÉSIMO SEGUNDO TRABALHO FINAL DO CURSO  
DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SUJEITOS E PRÁTICA NO COTIDIANO  
ESCOLAR

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “**Família e escola na perspectiva de pais e responsáveis de uma escola de Educação Infantil**”, do(a) aluno(a) **Maria Célia Pereira**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Maria José Batista Pinto Flôres (orientador) e Heli Sabino de Oliveira. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovada, atribuindo-lhe a nota 40, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretária do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional ([www.repositorio.ufmg.br](http://www.repositorio.ufmg.br)). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Maria Célia Pereira Registro na UFMG: 2018749506  
Maria Célia Pereira

Maria José Batista Pinto Flores  
Professor(a) Orientador(a)

Heli Sabino de Oliveira  
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha  
Ana Maria de Castro Rocha  
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização  
Em Formação de Educadores para Educação Básica

Aos meus pais, Joaquim e Celia e meu querido companheiro Laerte  
*In memoriam*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dar a oportunidade de levantar todos os dias e poder participar desta sua obra maravilhosa que é a vida, com saúde, fé e alegria, mesmo em dias de tormenta.

A minha filha Deborah e meu filho Laerte, que pelo fato de existirem, me inspiraram a seguir em frente e ultrapassar barreiras.

A Maria Flores minha orientadora, que sempre demonstrou disposição em me apontar caminhos e com muita paciência e delicadeza soube me incentivar na busca pelo conhecimento.

Às colegas e amigas, Rose e Daise, que me ajudaram durante a pesquisa com suas observações e dicas.

Às colegas e ao colega do LASEB que tornaram os estudos de sábados mais ricos e leves, compartilhando experiências, saberes e bons humores.

A todos os professores do curso, que de alguma forma e em algum momento trouxeram reflexões, oportunizando mudanças positivas em minha prática pedagógica.

A todos os parentes e amigos que sinceramente torceram por mim.

“de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, *a escola faz parte da vida cotidiana de cada família*”.

Montandon e Perrenoud (1987:7)

## RESUMO

Esta pesquisa, realizada em uma Escola de Educação Infantil do Município de Belo Horizonte investigou como se procede a relação das famílias com a escola e qual é a perspectiva dos pais e responsáveis sobre esta relação.

A pesquisa desenvolve um breve histórico sobre a educação básica como direito da criança, destacando-se a concepção de Educação Infantil e como ela é formalizada considerando o atendimento nas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) no município de Belo Horizonte.

A fim de compreender a relação família e escola, e qual a perspectiva dos pais e responsáveis sobre esta relação buscou-se analisar a concepção dos conceitos família e escola, a partir da visão de teóricos como: Heloísa Szymanski (2010), Vitor Henrique Paro (2007), as autoras Beate Althun, Corina Essle, Isa S. Stoeber (1996).

A pesquisa contempla abordagens exploratórias e descritivas, numa perspectiva qualitativa, utilizando recursos metodológicos, como: questionários, análise documental, entrevistas com mãe de aluno com roteiro flexível e do tipo semiaberto, participação em reuniões e eventos como modo de observação e elementos de pesquisa-ação, embasada nos conceitos de Tim May (2004).

A população de pais e responsáveis abordados corresponde às turmas parciais do turno da tarde com crianças na faixa etária de 1 a 5 anos. Que são 10 turmas totalizando uma correspondência de 177 estudantes dos quais 170 levaram os questionários para suas casas. Foram devolvidos 116 questionários.

Por meio dos questionários e listas de presença analisou-se a participação das famílias, em reuniões, eventos e vida escolar das crianças e como é o atendimento direcionado pela escola para as famílias.

Os resultados apontam que os pais demonstram satisfação na relação família e escola, no entanto evidenciou-se também aspectos como a necessidade de melhor sistematização do trabalho pedagógico, para ampliar ainda mais o estreitamento desta relação.

Consideramos que a relação família e escola na educação infantil constitui uma dimensão importante para esta etapa educativa e necessita de um planejamento intencional que respeite a diversidade das famílias existentes e a relevância do convívio no espaço escolar.

**Palavras chaves:** Relação família e escola. Educação Infantil. Pais e responsáveis. Belo Horizonte.

## ABSTRACT

This research was conducted in a primary school in the city of Belo Horizonte to investigate how the relationship between families and the school works and to understand what is the perspective of parents and guardians about this.

The research develops a brief history about basic education as a child right, highlighting the concept of children education and how it is implemented at the EMEIs (Municipal Schools of Children Education) in Belo Horizonte.

In order to understand the relationship between family and school and comprehend the perspective of parents and guardians about this relationship, we sought to analyse the understanding of family and school towards the view of theorists such as: Heloísa Szymanski (2010), Vitor Henrique Paro (2007), the authors Beate Althuon, Corina Essle, Isa S. Stoeber (1996).

The research includes exploratory study and descriptive approaches in a qualitative perspective using methodological resources, such as: questionnaires, document analysis, interviews with the mothers of the pupils using flexible and semi-open scripts, attendance of meetings and events as a way of observation and action search elements, based on the concepts of Tim May (2004).

The group of parents and guardians that were approached are in the afternoon shift of half-time classes with children aged 1 to 5 years. There were 10 classes totalling 177 students. 170 of those students took the questionnaires to their homes and of which 116 of these questionnaires were returned.

The questionnaires and attendance lists analysed the presence of families in meetings, events, school attendance of pupils and how the care is organised by the school towards families.

The results shows that parents in general are satisfied with the family and school relationship. However aspects such as the need for better systematisation of the pedagogical work were also shown widening the gaps in this relationship.

We consider that the family and the school relationship in children education is an important factor for this educational stage and needs essential planning that respects the diversity of families and the importance of living in the school.

**Keywords:** Family and school relationship. Children Education. Parents and Guardians, Belo Horizonte

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Presença de Pais e/ou Responsáveis na 1ª reunião do turno da tarde

Quadro 2 – Presença de Pais e/ou Responsáveis na 2ª reunião do turno da tarde

Quadro 3 – Relação de devolução dos questionários por turma

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Respondentes do questionário e seus parentescos em relação aos alunos
- Gráfico 2 – Faixa etária dos respondentes
- Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos respondentes
- Gráfico 4 – Região residencial das famílias respondentes
- Gráfico 5 – Tipo de residência das famílias
- Gráfico 6 – Profissão dos respondentes
- Gráfico 7 – Renda Familiar
- Gráfico 8 – Benefícios recebidos pelas famílias
- Gráfico 9 – Sobre a etnia dos respondentes
- Gráfico 10 – Estado civil dos pais da criança
- Gráfico 11 – Com quem a criança reside
- Gráfico 12 – Quantidade de pessoas que residem com a criança
- Gráfico 13 – Conhecimento das famílias sobre o Projeto Político Pedagógico da escola
- Gráfico 14 – Conhecimento das famílias sobre as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do Município de Belo Horizonte
- Gráfico 15 – Participação das famílias nas reuniões e eventos da escola:
- Gráfico 16 – Avaliação dos respondentes sobre se o calendário escolar atende às necessidades das famílias
- Gráfico 17 – Respostas dos respondentes sobre a participação na vida escolar da criança
- Gráfico 18 – Opinião dos respondentes sobre a EMEI
- Gráfico 19 – Respostas padronizadas sobre os pontos positivos da escola segundo a perspectiva dos respondentes
- Gráfico 20 – Respostas padronizadas sobre os pontos negativos da escola segundo a perspectiva dos respondentes

## LISTA DE SIGLAS

AEC – ATIVIDADE EXTRA CLASSE

CAD único – CADASTRO único

CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CNB – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CRAS – CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

CREAS – CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

DAOR – DIRETORIA DE AUTORIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

DCNEIS – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIRE – DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

DIU – DISPOSITIVO INTRA UTERINO

EMEI – ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

FUNDEB – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

FUNDEF – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

INSS – INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL

IPAI – INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO BRASIL

LASEB – LATU SENSU DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MLPC – MOVIMENTO DE LUTA PRÓ-CRECHE

PCP – PROFESSORA COORDENADORA PESQUISADORA

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SGE – SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR

SMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UMEI – UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS</b>	
<b>2.1 A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e direito da criança.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.2 A Educação Infantil no município de Belo Horizonte.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 A relação Família e Escola e a Educação Infantil.....</b>	<b>27</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Caracterização da EMEI.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Caracterização das turmas e das famílias do turno da tarde.....</b>	<b>34</b>
<b>3.3 Organização, eventos e atendimento das famílias pela EMEI.....</b>	<b>42</b>
<b>4. A relação família e escola na perspectiva das famílias pesquisadas.....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 Perfil sócio demográfico dos respondentes.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2 O que dizem as famílias sobre a relação com a escola.....</b>	<b>58</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo, compreender como se procede a relação das famílias com a escola e qual o significado desta relação para as famílias na Educação Infantil, considerando ainda se existem diferenças desta percepção em função do pertencimento de grupo.

Tendo como local de pesquisa uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de Belo Horizonte, realizada com as turmas parciais do turno da tarde que atende crianças de 1 à 5 anos de idade, procurou-se analisar como a escola planeja o atendimento às famílias e como as famílias percebem este atendimento, de que maneira a equipe pedagógica atua na relação família e escola, a fim de que os indivíduos se apropriem do espaço escolar, levando ao fortalecimento e desenvolvimento desta coletividade. Foi investigado também, se sob a perspectiva dos pais ou responsáveis a gestão e equipe pedagógica tem se preocupado em desenvolver ações na escola em que as famílias possam perceber a importância em participar da vida escolar da criança. Analisou-se acerca das diferenças desta percepção em função ao pertencimento de grupo das famílias. Foi observado como é a relação família e escola real e família e escola prevista no projeto político pedagógico da EMEI.

A construção da proposta desta pesquisa começou com a própria reflexão sobre a trajetória da professora/coordenadora/pesquisadora, iniciada no ano de 1966 já no ensino primário, como era chamado, sem passar pela educação infantil ou “Jardim de Infância”, época em que esta modalidade de ensino era acessível apenas para as crianças pertencentes às camadas sociais mais favorecidas, haja visto que a educação infantil pública de qualidade é considerada recente no país. O fato de que esta etapa da educação básica não era obrigatória naquela época e não era oferecida pelos órgãos públicos de maneira gratuita, fazia com que as crianças, principalmente as pertencentes das famílias de baixa renda ainda não fossem consideradas sujeitos de direitos, não tendo suas habilidades exploradas e desenvolvidas de maneira adequada, pulando etapas no processo de desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Fazendo parte desta geração que não teve acesso a esse direito, na vida adulta a minha trajetória profissional se firmou predominantemente na educação infantil, passando por diversas funções e desde 1980, tenho atuado na educação infantil do município de Belo Horizonte como docente, como sócia-proprietária de um educandário, docente de escola privada, sendo hoje coordenadora de turno da tarde em uma EMEI e atuando como professora no turno da manhã em outra EMEI.

A partir desta experiência e da inserção no curso de especialização LASEB (Latu Sensu da Educação Básica ou Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica) na área de Coordenação Pedagógica, o desejo de investigar como se dá a relação família e escola especificamente dentro desta EMEI, foi alavancado pela necessidade de uma melhor organização da rotina profissional da professora/coordenadora/pesquisadora, atuante no cargo de coordenação do turno da tarde desde 2018 dentro deste ambiente escolar, tendo em vista a falta de um planejamento específico que dificulta a rotina e as relações dos profissionais e das famílias neste ambiente, sendo necessário diretrizes mais claras que possam nortear as relações escola e família, família e escola.

O curso LASEB, tem provocado reflexões acerca dos coletivos desiguais, dos sujeitos e corpos ditos descartáveis que chegam todos os dias e das questões que se apresentam no cotidiano escolar, também trazidas pelos que estão ali para fazerem a escola funcionar (gestores, professores, secretários, porteiros, monitores, faxineiros, cantineiros), nem sempre fáceis de serem resolvidas.

No contexto da educação infantil essas reflexões tornam-se fundamentais para problematizá-la, pois desde a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96 essa etapa é reconhecida como parte da educação básica, constituindo-se como direito a ser atendido plenamente pelo Estado e pelas famílias. Em 2013, tornou-se obrigatório e dever dos pais, matricularem seus filhos a partir dos 04 anos de idade em uma instituição escolar.

Essas iniciativas promoveram progressos no direito à Educação Infantil e, atualmente as crianças tem acesso mais fácil à educação formal desde cedo, independentemente de sua classe social, até mesmo governo e sociedade se mobilizam a fim de garantir este direito.

Entretanto, é preciso observar que quanto às especificidades do atendimento às crianças na Educação Infantil pelo município de Belo Horizonte,

apesar da notória expansão deste serviço nos últimos anos, ainda não existe garantia de vagas para todas as crianças, sendo preciso que a Prefeitura utilize critérios próprios, para o direcionamento das vagas nas Escolas Municipais de Educação Infantil, após o cadastramento do aluno no Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

O processo de cadastramento é divulgado pelas escolas das Redes Própria e Parceira e pelas Diretorias Regionais de Educação e em diferentes espaços públicos, tais como: centros de saúde, associações comunitárias, Jornal do Ônibus, CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), Conselho Tutelar, igrejas e demais estabelecimentos afins.

São vários os critérios estabelecidos para matrículas compulsórias independentemente de cadastro, que beneficiam as crianças com deficiência, ostomizadas ou com anemia falciforme, mediante apresentação de laudo médico; refugiadas, circenses e ciganas (ou sua família); sob Medida de Proteção; crianças exploradas pela mendicância; crianças exploradas no trabalho infantil; crianças em acolhimento institucional (abrigos); em acolhimento em Família Acolhedora ou que estejam abrigadas junto a suas famílias; crianças em situação de violência física, psicológica ou sexual (abusos e/ou exploração); filhos de adolescentes submetidos a cumprimento de medida socioeducativa conforme a lei 12.594/12, art.49, inciso VII; filhos de mulheres acompanhadas pelo Projeto Acolhimento e Cuidado a Gestantes, Puérperas e Bebês em Situação de Vulnerabilidade e Risco da Secretaria Municipal de Saúde; crianças pertencentes a famílias acompanhadas pelos serviços que compõem a Política para a População de Rua – Abordagem, albergues, repúblicas e Centros de Referência.

As vagas restantes são preenchidas asseguradas segundo os seguintes critérios sendo que 70% das vagas são divididas entre: crianças pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social, se forem beneficiárias do “Programa Bolsa Família”; famílias atendidas pelos CREAS (Centros de Referência Especializados da Assistência Social); famílias acompanhadas pelo PAIF (Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família); famílias atendidas nos CRAS; famílias com renda per capita de até R\$ 89,01, cadastradas no CAD único; famílias com renda per capita familiar entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00; crianças com mãe analfabeta; mãe com até

quatro anos de escolaridade; família monoparental; situação em que, pelo menos um dos pais da criança encontrar-se preso; situação em que pelo menos, um dos pais da criança for adolescente; situação em que, pelo menos um dos pais da criança estiver em situação de drogadição; existência de pessoa com deficiência ou doença grave na família, residente no mesmo local da criança; criança com diabetes; criança com HIV; criança em que o Teste do Pezinho tenha resultado positivo e confirmado para doenças; criança com asma e em uso de medicamento para controle da doença; criança com microcefalia; criança com doenças cardiológicas, renais, neurológicas e comprovadas por relatório médico; criança com quadro de desnutrição proteico energético grave; criança com nove ou mais dentes com cavidades (cáries); criança filha de empregada doméstica que reside no local do emprego da mãe;

Existem critérios de desempate, em relação aos critérios de vulnerabilidade da criança inscrita que são nesta ordem: criança com a mãe mais jovem e criança mais velha.

As vagas dos 30% restantes são ofertadas por meio de sorteio público.

As crianças não atendidas são organizadas em listas de espera, por faixa etária e por jurisdição, seguindo-se a classificação de vulnerabilidade social.

Neste contexto, algumas indagações de Miguel Arroyo (2010) nos provocam: “Qual a força desse pensamento que resiste a tantos esforços de tantos educadores (as), por fazer do sistema escolar um território de igualdade, de justiça e de emancipação? De garantia de direitos? Estas constatações nos obrigam a redefinir as políticas, a gestão, as análises, as concepções e estratégias político-pedagógicas. Nos apontam a urgência de dar maior centralidade aos esforços de tantos educadores (as) e a radicalidade de ações coletivas pela garantia dos direitos...”

Esta força e esta necessidade de mudança, não quer apenas produzir e reproduzir os “corpos educados”, mas sim corpos atuantes e conscientes, independentes de suas etnias, raça, classe, gênero, orientação sexual, seja vindo do campo, da periferia ou dos centros urbanos, portanto faz-se necessário,

compreender a relação das famílias com a escola e qual o significado desta relação para as famílias, independente do grupo pertencente.

Considerando este percurso e estas reflexões, foi proposto um plano de ação junto à coordenação geral e à direção da Escola Municipal de Educação Infantil em questão, com o objetivo de que estes coletivos desiguais acerca de seu cotidiano sejam ouvidos em seus desejos e anseios, o que esperam ao matricularem seus filhos neste estabelecimento de ensino, qual a importância da escolarização para o futuro dessas crianças e o que deve ser feito para que estes indivíduos se sintam merecedores deste espaço educativo e educador. Neste sentido foi necessário analisar como a escola planeja o atendimento das famílias, como as famílias percebem este atendimento, quais as estratégias capazes de aproximar as famílias do ambiente escolar e verificar se há diferenças de percepção neste atendimento em função do pertencimento de grupo pelas famílias.

## 2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS

### 2.1 A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e direito da criança

A Educação Infantil no Brasil, considerada como a primeira etapa da Educação Básica é marcada por lutas, conquistas e desafios. Essa condição, tem ampliado a concepção de educação infantil como direito e alargado o entendimento de suas funções. Em acordo com Vieira (2010) nesses moldes a Educação Infantil articula e torna indissociável o cuidado e a educação. Para esta autora, a Educação Infantil:

É a educação e o cuidado, para crianças de zero a seis anos, que se passa em espaços institucionais não-domésticos, coletivos, públicos ou privados, nomeados de creches, pré-escolas ou centros de educação infantil, considerados instituições educacionais, que integram sistemas de ensino, segundo regulamentação específica que estabelece responsabilidades públicas e padrões de qualidade, consonante com a legislação educacional e correlata. (Vieira, 2010, p.03)

Esta concepção é fruto dos processos históricos vividos na construção da Educação Infantil, pois, uma vez que, na década de 1970, esta estava voltada para o atendimento das classes populares de maneira informal, como meio de sanar as necessidades das crianças menores, apenas nos quesitos alimentação e higiene. O intuito era atender as mães trabalhadoras, portanto tais procedimentos se davam de forma caritativa vindos de pessoas providas de desprendimento e benevolência. No mesmo período eram observados altos índices de mortalidade infantil e não se evidencia a intenção do Estado brasileiro em assumir a responsabilidade sobre tais formas de atendimento. Dessa maneira foram criadas as instituições filantrópicas, sobretudo de caráter religioso, como as creches onde as crianças seriam “colocadas/guardadas” e consequentemente “protegidas”.

A primeira dessas instituições com destaque após a criação do jardim de infância de Menezes Vieira é o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil-IPAI (1899), fundado no Rio de Janeiro por um defensor das políticas de proteção à infância no Brasil, o médico Arthur Moncorvo Filho. O IPAI tinha como objetivos atender crianças com menos de oito anos; educar as mães com noções básicas de higiene para cuidar melhor dos seus filhos; incentivar a criação de instituições como creches e jardins de infância; vacinar as crianças

do Instituto; regulamentar o trabalho das mães trabalhadoras em indústrias, dentre outros propósitos, todos eles em direção à proteção da infância pobre e desfavorecida do país. (KRAMER, 1982; FREIRE, LEONY, 2011).

Nesta época o país enfrentava altos índices de mortalidade infantil e o quadro era de abandono das crianças até mesmo por parte do Estado, portanto o IPAI e suas filiais espalhadas pelo país, através dos objetivos postos para o mesmo, eram considerados como uma importante iniciativa e um marco para a assistência e proteção à infância, significando não uma prática caridosa em si, mas uma ação filantrópica com esforços de amparo em conhecimentos científicos. Isso comprovam os argumentos de Maria Freire e Vinicius Leony (2011), ao admitirem que:

o IPAI pode ser considerado um marco na renovação institucional da proteção à infância, no **deslocamento do âmbito tradicional da caridade para a prática filantrópica de fundamentação científica**. Da mesma forma, a longa campanha empreendida por Moncorvo Filho, para despertar a preocupação do governo e do povo brasileiro com a saúde infantil e estabelecer uma nova consciência social em relação às crianças - **partindo do princípio de que a saúde e o bem-estar delas significavam a saúde e o bem-estar do país** -, expressava o caminho apontado pelas elites para possibilitar essa transformação radical. (FREIRE, LEONY, 2009, p. 219, grifos dos autores)

A Constituição Federal de 1988 vem destacar a Educação como direito de todos conforme o artigo 205 colocando a Educação Infantil como um dever do Estado.

O artigo 208, inciso IV prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV. Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade.

No artigo 7º da Constituição, inciso XXV é disposto que a Educação Infantil deve ser assegurada enquanto direito constitucional dos trabalhadores urbanos e rurais em forma de “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas. Dessa maneira ao incluir a creche no capítulo da Educação, a Constituição destaca o caráter educativo do trabalho com crianças pequenas deixando de lado a característica meramente assistencialista.

Em atendimento desse preceito constitucional, prosseguiu-se uma série de legislações reafirmando esse direito, tais como:

1-Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme o artigo 54, inciso IV prevê o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

O artigo 55 que dispõe, que os pais ou responsável têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

2- Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 seria segundo a Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

3- Lei de Diretrizes e Bases da Educação em que a **educação infantil**, passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade.

4- Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

O Ensino Fundamental de nove anos, até 14 anos de idade que compreende os anos iniciais com faixa etária de 6 a 10 anos de idade e duração de 5 anos e anos finais com faixa etária de 11 a 14 anos de idade e duração 4 anos.

Como afirma Vieira, (2010, p.01)

Em 2009, com as mudanças na Constituição Federal, a obrigatoriedade escolar foi alargada no Brasil para 14 anos de duração, tendo sido estendida às crianças a partir de quatro anos de idade e aos jovens até 17 anos. O ensino fundamental, desde 2006, passou a ter duração de nove anos, iniciando-se para as crianças a partir de seis anos de idade.

5- Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 que altera a LDB, dizendo no artigo 6º: É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

A partir daí documentos articuladores do trabalho pedagógico foram implantados com o intuito de se apresentar parâmetros que embasassem o trabalho com as crianças pequenas respeitando suas especificidades e as reconhecendo como sujeitos de direitos.

Tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999), que deveriam ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento. Estas leis foram revogadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), sendo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

De acordo com Didonet (2010), p. 22),

Com o avanço das ciências sobre o desenvolvimento infantil, a formação da inteligência e sobre a construção do conhecimento a partir do nascimento, uma nova luz fez ressaltar a importância dos primeiros seis anos de vida sob o ponto de vista educacional. A educação infantil, já não mais dos 4 aos 6 anos, mas a partir do nascimento, ganhou destaque no mundo e também no Brasil.

As consequências destas mudanças na legislação, tem sido a preocupação em formação de professores e investimento com maior ou menor ênfase pelas políticas municipais e estaduais. Neste âmbito pode-se destacar a atuação dos fóruns estaduais de educação que têm participado de maneira vigilante e articulada dos encaminhamentos políticos e da busca de alternativas para que esses direitos sejam de fato garantidos para as populações infantis.

Órgãos públicos, organizações não-governamentais, partidos políticos, conselhos, universidades e parlamentares se mobilizaram na luta pela inclusão no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), das crianças de 0 a 6 anos, o qual em 2006, substituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

Kramer, (2006, p. 802) diz que:

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores. Essa diversidade também se faz presente na construção de projetos educativos para a educação infantil.

Neste cenário, vemos um esforço constante de construção da Educação Infantil como direito, assumindo peculiaridades locais e estabelecendo muitas diferenças neste atendimento nos diversos municípios brasileiros. As conquistas historicamente construídas devem ser garantidas a fim de que concepções sejam construídas com segurança, na busca pelo atendimento de qualidade e garantia de direitos das crianças.

A seguir, observamos algumas considerações sobre o município de Belo Horizonte, no que se refere à Educação Infantil.

### **2.1.2 A Educação Infantil no município de Belo Horizonte.**

Como vimos anteriormente, a educação infantil constitui uma etapa da educação básica como direito da criança e dever do estado a partir dos anos 1990.

No município de Belo Horizonte, em um contexto de ausência de políticas educacionais para as crianças de 0 a 6 anos de idade nos anos de 1970, constitui no ano de 1979 o Movimento de Luta Pró- creche (MLPC), entidade social representante desde então de reivindicações populares pelas creches. A constituição oficial do Movimento de Luta Pró-Creches, se deu pela associação de algumas creches comunitárias e a organização de mulheres do movimento de bairro, motivadas principalmente pela demanda das mães da classe popular que necessitavam de um lugar para deixarem seus filhos enquanto estivessem trabalhando (VEIGA, 2005).

A mobilização pelo direito à creche travada pelo Movimento apresentava uma perspectiva dupla, pois o MLPC ergueu-se inicialmente com a articulação do pessoal das creches comunitárias as quais visavam *a priori* obter recursos

financeiros públicos para manter as suas atividades, assim como reivindicava creches públicas, administradas pela comunidade (SILVA, 2008).

Essas tentativas de negociação com o poder público com a busca prioritária pela efetivação da política de conveniamento deviam-se a situação das creches comunitárias que mantinham o seu funcionamento muitas vezes graças ao empenho exclusivo das mulheres moradoras dos bairros das periferias da cidade, por vezes voluntárias nessas instituições, a Igreja e outras organizações (SILVA, 2008).

À luz dessa realidade belo-horizontina de atendimento à criança pequena, parece fazer sentido, nas origens do MLPC, que a concepção da creche não tivesse na criança e em sua formação humana uma preocupação central, sobressaindo a urgência da instituição como uma solução imediata para as mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos. A atuação do MLPC foi voltada inicialmente para a tentativa de estabelecimento de diálogo com o poder público, argumentando-se a participação importante das creches comunitárias no atendimento às crianças da cidade, conforme argumenta Isabel de Oliveira e Silva (2008):

O MLPC dirige-se ao Poder Público de modo a valorizar o impacto social do trabalho realizado pelas creches comunitárias, evidenciando que elas preenchem uma lacuna decorrente da omissão do Poder Público no que se refere à política para a infância. O projeto elaborado em 1993 procura qualificar essas ações oferecendo dados do atendimento em Belo Horizonte, relativos a 1989, mostrando que a rede comunitária na região metropolitana atendia a quase 30 mil crianças de 4 a 6 anos e a rede particular a 33 mil crianças de 2 a 5 anos. Chama ainda a atenção para o fato de que a rede pública não oferecia qualquer atendimento à criança até os três anos (SILVA, p. 121-122, 2008).

A LDBN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) nº 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a educação, estabelecendo que os municípios devem ser responsáveis pela Educação Infantil.

Devido ao desafio imposto pela emergência da nova legislação, o município de Belo Horizonte, instituiu em 1998 o Sistema Municipal de Ensino (Lei Municipal, 7.543, de 30/06/1998).

Em Belo Horizonte, foram implementadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS) no ano de 2004, por meio da Lei nº 8.679, de 11 de

novembro de 2003. Nesta ocasião foi criado o cargo de educador infantil, cuja nomenclatura passou para Professor para a Educação Infantil com a aprovação da Lei nº10.572/12.

Em 2017 houve uma grande transformação na organização da educação infantil, com o estabelecimento da lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018 em que se estabelecia a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, criando ainda o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional.

Esta mesma lei reforma a carreira da educação infantil, os níveis de carreira como está disposto no Parágrafo único:

Para servidor ocupante do cargo público de Professor para a Educação Infantil que, na data de início da vigência desta lei, já tenha sido contemplado com a progressão por escolaridade decorrente de curso superior, prevalecerão as seguintes regras:  
I - o seu posicionamento atual será acrescido de 2 (dois) níveis na tabela de vencimentos-base;  
II - o servidor poderá obter 2 (dois) níveis adicionais relativos à progressão por escolaridade, mediante a apresentação de títulos de escolaridade nos termos estipulados no art. 9º da Lei nº 7.235/96 e no art. 6º da Lei nº 7.969, de 31 de março de 2000, podendo, excepcionalmente, extrapolar o limite previsto no § 1º do art. 9º da Lei nº 7.235/96.

Art. 41 - A escolaridade mínima exigida para o ingresso no cargo de Professor para a Educação Infantil será o ensino superior completo, nos termos definidos pelo Ministério da Educação - MEC, **ficando alterada a habilitação mínima constante do item 5 do Anexo II da Lei nº 7.235/96, nos seguintes termos:**

“HABILITAÇÃO MÍNIMA: ensino superior completo que habilite para o exercício do magistério na Educação Infantil, conforme especificação constante em Edital.”. (NR)

Parágrafo único - No ato do ingresso, o servidor a que se refere o *caput* deste artigo será posicionado no nível 5 da tabela de vencimentos-base dos cargos efetivos do quadro especial da Educação, constante do Anexo IV da Lei nº 7.235/96. (BELO HORIZONTE, 2018)

Conforme níveis de progressão, atualmente o Professor para educação infantil, poderá alcançar até o nível 22, na carreira.

Nesta mesma lei cria-se o cargo de Coordenador Pedagógico Geral I tendo como área de atuação as EMEIs, podendo ser Professor Municipal, Professor para Educação Infantil ou Pedagogo, sendo necessária formação mínima em nível superior para ocupação deste cargo.

Este coordenador tem o mandato de até 3 anos ele possui as funções e competências de apoiar o diretor nas atividades administrativas, coordenar a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação escolar, de formação do docente, de educação integral, de inclusão escolar, de estudantes com deficiência e de educação para cidadanias e culturas desenvolvidos na unidade escolar, de acordo com os princípios da Política Educacional do Município.

Neste cenário temos atualmente no município de Belo Horizonte o atendimento à população total de 76.359 crianças de 0 a 6 anos, sendo sob a responsabilidade do município o atendimento de 49.661 crianças na rede própria, que corresponde a 145 EMEIs e 49 escolas com turmas de educação infantil e ainda, 26.698 crianças em creches conveniadas, que correspondem a 201 instituições. Não foi possível conseguir os dados oficiais, de qual a porcentagem de crianças atendidas com relação à demanda total de crianças que procuram a vaga nas escolas municipais de educação infantil do município. (Fonte: Sistema de Gestão Escolar- SGE; Núcleos de Convênios da Educação Infantil – 03/10/2019)

Quanto ao cadastro das crianças para a Educação Infantil na rede pública para o ano de 2020, conforme os dados informados pelo funcionário da DAOR (Diretoria de Autorização e Organização Escolar), verificou-se que o número total de cadastrados é de 31.410, sendo que o total de crianças de 3 a 5 anos, com vaga garantida a todos os cadastrados é de 13.273 e crianças com idades de 0 a 2 anos com atendimento na medida que houver vaga, é de 18.137.

Ressaltando que, nem todas as crianças contempladas com a vaga, efetivamente fazem a matrícula. Podem existir diversos motivos de desistência da vaga. Os mais comuns são:

- Expectativa de horário integral;
- Expectativa de outra escola;
- Opção de se manter a criança em escola privada;
- Mudança de endereço, de modo que a escola indicada não atende à família.

## 2.2 A relação Família e Escola e a Educação Infantil

No ambiente familiar é que a criança estabelece suas primeiras relações afetivas e ao ser inserida neste primeiro ambiente social, cabe à família suprir com cuidados e assistências necessárias, a fim de que sua sobrevivência seja garantida.

De acordo com Szymansky (2010, p.22)

A família é o primeiro referencial para a construção da identidade pessoal do indivíduo. É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e por meio deles aprende os modos humanos de existir – seu modo adquire significado e ela começa a constituir como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva carregada de emoções.

Nos dias atuais, várias formas de organização e definição vem conceituar família, conforme Sambrano (2009, p.52)

Uma instituição histórica e social que sofre transformações ao longo do tempo, descartando-se a noção de que há um modelo de organização familiar, sendo mais apropriado dizer que há famílias brasileiras, com sistemas simbólicos e padrões de comportamentos diversos. Esse pressuposto remete à existência de uma diversidade de padrões familiares, pautados em um projeto de relações interpessoais, não necessariamente referendados em laços sanguíneos.

Atualmente, pesquisadores e teóricos, têm considerado uma atenção especial no que diz respeito ao envolvimento dos pais com a escola, notadamente como componente importante para o desempenho da criança no espaço escolar. As famílias, representadas por seus membros, destacando-se as mães, pais, avós, avôs, demonstram influência marcante e contribuem para obtenção de melhores resultados na escola inclusive em termos comportamentais.

Szymansky (2010) citando Ariès (1978), exemplifica que como instituição social a família sempre esteve inserida na rede de inter-relações 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 com o acompanhamento mais próximo dos pais junto a seus filhos. Com essa finalidade, foram elaborados tratados de educação para os pais com a intenção de orientá-los quanto a seus deveres e responsabilidades.

A autora afirma ainda que:

Essas orientações refletiam as expectativas da sociedade considerando um modelo específico de família – a família nuclear burguesa, na qual a mulher era incumbida de formar os filhos – em razão de lhe ter atribuída a capacidade “instintiva” – e o homem recebeu a função de provedor. Prova disso é a falta de oportunidades formais para a formação de pais e mães como educadores e o valor de referência que esse modelo assumiu por outras instituições da sociedade principalmente a escola. (p. 22)

A família e a escola se complementam na função de educar as crianças, porém na atualidade ambas as instituições têm sido obrigadas a rever posturas tradicionais.

Por consequência dos avanços sociais, econômicos e tecnológicos a família tem mudado papéis, obrigações e estruturas clássicas. Mães e pais têm cada vez mais negociado e trocado entre si funções domésticas e responsabilidades antes específicas. Neste contexto a escola também tem se preocupado em rever conceitos antigos com o intuito de oferecer às crianças uma educação condizente com tais mudanças.

Como escreve Paro (2007, p.15, grifo do autor) “se a escola pública **precisa** ser competente, ela deve também levar em conta a necessidade de que seus alunos sejam seduzidos pelo desejo de aprender. ”

Uma vez que as culturas das famílias são múltiplas e a cultura da escola é científica, percebe-se que quando a escola não legitima a devida importância aos saberes que vem da família, esta competência se torna mais distante.

Portanto, é necessário levar em conta que a criança não vive apenas na escola e que seus valores são formados durante a infância, através de estímulos permanentes em vários outros ambientes, que nem sempre esses ambientes se mostram favoráveis ao seu desenvolvimento.

Ao nos aprofundarmos no tema família e escola e mais especificamente das famílias populares e escola é possível verificar que a lógica de socialização destas duas instituições, esbarra na contradição de princípios, doutrinas e ideologias.

Segundo Thin (2006), o polo das lógicas escolares e o polo das lógicas populares é ao mesmo tempo o encontro entre um polo dominante e um polo dominado. Tais lógicas se mostram desiguais no sentido em que são impostas aos

pais e estes demonstram não serem conhecedores das formas de aprendizagem escolar e tampouco dominantes das regras do cotidiano escolar.

Torna-se desigual, na medida em que os professores impõem às famílias populares a ação de acatar e se conformar diante das exigências da escola, provocando um sentimento de ilegitimidade das práticas das famílias e legitimando a prática dos professores.

Neste embate, algumas vezes as responsabilidades de formação de valores para a formação da autonomia dos indivíduos, são transferidos para a escola.

Existem dificuldades estruturais produzidas pelas oposições entre duas lógicas sociais diferentes, isto não significa que as lógicas das famílias populares necessariamente se apresentem conflituosas e as tensões podem ser solucionadas por ajustes recíprocos.

Antes de tudo é necessário buscar a fonte das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares, observando as necessidades das famílias e de seus indivíduos que existem nas relações sociais desiguais.

Em sua pesquisa, Paro afirma que,

(...) dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra, de participação na vida da escola. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos. (Paro, 1995b, p.17)

Portanto, para um melhor acolhimento das famílias e para que essa relação tenha um caráter dialógico, torna-se necessário que a escola abandone o seu papel de protagonista, oportunizando a participação efetiva dos vários tipos de grupos familiares, nesse sentido é importante observar e conhecer suas peculiaridades procurando dar voz a estes grupos, a fim de envolvê-los dentro de suas possibilidades, nas tomadas de decisões que possibilitem a construção de uma escola pública de qualidade.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, no município de Belo Horizonte, com as turmas parciais do turno da tarde, com idades de 1 a 5 anos, pela professora/coordenadora/pesquisadora que será aqui representada em alguns momentos pela sigla **PCP**, mediante procedimentos de coletas de dados, através de pesquisas com abordagens exploratórias, descritivas, qualitativas e explicativas.

Tendo como objetivo principal investigar como se procedia a relação das famílias com a escola em uma escola de educação infantil e se a escola promovia de maneira satisfatória as interações, a partir da perspectiva dos pais e responsáveis destas famílias, tais questões trouxeram reflexões acerca de uma melhor forma de organização no atendimento pela instituição escolar.

Em termos metodológicos esta pesquisa privilegiou técnicas qualitativas de análise, Moysés (1994, p.12) *apud* paro (2007, p. 17), argumenta que “este é um enfoque que permite fazer um enlace constante e permanente entre a teoria e a prática, durante o próprio desenrolar do trabalho.”

Para uma melhor visão do perfil sócio econômico e também conhecimento, sobre a opinião das famílias a respeito do funcionamento e atendimento por parte da escola foi enviado aos responsáveis um questionário contendo 29 perguntas incluindo respostas padronizadas e respostas abertas em papel impresso entregues às famílias pelas professoras responsáveis pelas turmas.

Por meio de análise documental na secretaria da escola, pesquisando as fichas de matrículas dos alunos do turno da tarde e conversando com as secretarias responsáveis pelo controle de matrículas e frequência dos alunos, foi feito levantamento da quantidade de alunos residentes no bairro, entorno da escola e outras áreas.

Segundo Tim May (2004), os documentos não existem isolados, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que seu conteúdo seja entendido. De acordo com este autor, “a pesquisa documental irá se tornar mais popular e relevante. Portanto, junto com outros métodos, ela produzirá compreensões mais valiosas das sociedades e das dinâmicas da vida social.” Tim May (2004, p. 108)

Assim procedeu-se a análise de frequência dos alunos através dos

diários de classe e também o levantamento sobre a frequência dos pais e responsáveis às reuniões por meio das listas de presença.

A fim de investigar se a relação família e escola real condizia com a relação família e escola prevista no documento do Projeto Político Pedagógico da EMEI, procurou-se analisar tal documento. É necessário relatar que nesta época o PPP da escola estava sendo reelaborado e aproveitou-se a oportunidade para que as professoras e as famílias participassem deste processo. Portanto grupos de estudo foram formados a pedido da direção juntamente com a equipe pedagógica e durante o horário de AEC (atividades extraclasse), pelo menos uma vez por semana conversava-se sobre as questões pertinentes ao novo projeto.

Como forma de implementar este processo foi enviado bilhete informativo elaborado, pelo grupo responsável pelo questionário aos pais e responsáveis, solicitando a estes seu e-mail e número de WhatsApp para que via internet respondessem ao questionário, parte integrante da reformulação do PPP. Posteriormente os e-mails recebidos foram listados pela PCP e passados ao grupo que se responsabilizou em enviar o questionário às famílias, que foram enviados e seus dados ainda serão analisados para que possam corroborar com o a estruturação do PPP.

Para efeito da pesquisa, houve participação e observação em reuniões de grupos de pais e professores engajados na resolução de questões de ordem administrativa, além de reuniões de pais de alunos portadores de necessidades especiais e transtornos; promovidas por grupo de professores participantes do curso LASEB, na área de inclusão em que mesmo não sendo organizadas pela direção e gestão, teve o acolhimento e apoio destes setores.

Entrevistas e observação do tipo semiaberto foram usadas para a coleta de dados , utilizando um roteiro semiestruturado, observando que o roteiro e as posturas da pesquisadora e da professora solicitante da reunião se mostraram bastante flexíveis, permitindo que a entrevistada, neste caso a mãe responsável por criança moradora da área da “ocupação” (prédios situados, no bairro da escola, que apresentam a construção suspensa e inacabada por parte das construtoras e foram invadidos por algumas famílias), relatasse de maneira ampla e sem constrangimentos a respeito da rotina da família, uma vez que na escola o comportamento da criança mostrava-se preocupante.

Estas observações e entrevistas não se caracterizaram em seu aspecto

passivo, mas, aliado a ocasiões em que a PCP se comportou muito mais como uma observadora e ouvinte, incluindo claramente elementos da pesquisa-ação ou da pesquisa participante, em que Oliveira (1993, p. 65), *apud* Paro (2007, p.18) afirma:

O pesquisador coloca-se como elemento que faz parte da situação que está sendo estudada, não pretendendo ter a posição de um observador neutro. Sua ação no ambiente e os efeitos dessa ação são, também, material relevante para a pesquisa. Como a situação escolar é um processo permanentemente em movimento, e a transformação é justamente o resultado desejável desse processo, métodos de pesquisa que permitam captar transformações são os métodos mais adequados para pesquisa educacional.

A pesquisadora sendo coordenadora do turno da tarde atuou algumas vezes durante a pesquisa não apenas como observadora e ouvinte, mas de maneira ativa e ao analisar as questões expostas pelos entrevistados, colocava sua opinião na intenção de muitas vezes passar alguma orientação afim de promover reflexões.

Na reta final das pesquisas e conclusões foi organizada duas tardes de “Café Pedagógico”, na residência da professora/coordenadora/pesquisadora, em que a coordenadora do turno da manhã da EMEI pesquisada foi convidada, uma vez que também participava do mesmo curso (LASEB) e elaborava sua pesquisa-ação. Nestes encontros as colegas conversaram e trocaram ideias a respeito de suas pesquisas e das questões levantadas, o que foi bem produtivo além de ter sido dada uma pausa para um bom café e colocação de outros assuntos, pertinentes ao ambiente de trabalho.

### **3.1 Caracterização da EMEI**

A Escola Municipal de Educação Infantil, escolhida como local desta pesquisa ação, está situada em um bairro considerado como sendo de classe média alta e relativamente novo, com prédios residenciais e comerciais, ruas e avenidas largas e bem arborizadas; esta escola recebe um público bem diversificado.

A EMEI foi criada dentro do Programa Primeira Escola, as UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil), hoje EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), foram criadas como instituições públicas destinadas às crianças de zero a cinco anos e oito meses e é uma instituição que atende também em horário integral. Inaugurada em agosto de 2004, esta UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) nasceu vinculada à uma Escola Municipal que era considerada a

escola núcleo. A princípio (2004 a 2005), a direção da Escola Municipal contava apenas com coordenadoras que compunham e organizavam o trabalho da UMEI. A partir de 2006 além das coordenadoras, a SMED (Secretaria Municipal de Educação) autorizou a indicação de uma vice-diretora exclusiva para as unidades, o que possibilitou maior autonomia administrativa a essas UMEIs. Da construção da UMEI até a sua aula inaugural, desenvolveu-se um processo preparatório bastante trabalhoso, interessante e mobilizador para os envolvidos na educação infantil.

A instituição adquiriu bens materiais específicos para esse público infantil, (toalhas, edredons antialérgicos e brinquedos pedagógicos) a fim de garantir a segurança e estimular o desenvolvimento das crianças. Foi necessário organizar a formação dos educadores, levando-se em conta que o grupo possuía pessoas experientes e inexperientes na área da educação infantil: pensar no espaço, criar um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças, organizar o processo de inscrições, estudar os critérios de vulnerabilidade, fazer o sorteio de vagas, efetivar matrículas e fazer anamnese com os pais e/ou responsáveis para colher informações sobre a criança e sobre a família, e preparar os momentos iniciais que poderiam garantir a adaptação das crianças ao espaço e às atividades. No final de 2017, a UMEI passou por um processo de eleição, onde foram escolhidas uma diretora e uma vice-diretora, porém, até 2018 o processo de emancipação da escola ainda se encontrava em andamento.

A escola conta com 1 porteiro, 4 auxiliares de limpeza, 5 cantineiras, 6 auxiliares de apoio e 13 auxiliares de inclusão, que permanecem em classe auxiliando as professoras em suas demandas como a higienização que incluem idas ao banheiro, banhos, trocas e escovação, alimentação, horário dos parquinhos e atividades em sala de aula.

O total de professoras é 46, sendo 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora geral, 1 coordenadora do turno da manhã, 1 coordenadora do turno da tarde, 41 professoras (referência e apoio), 2 secretarias e 1 auxiliar administrativo.

O espaço da escola é amplo, sendo um prédio principal que comporta 7 salas, 4 banheiros infantis, 3 banheiros para adultos, 1 refeitório, dispensa, secretaria, sala de professores, sala da direção, sala adaptada de coordenação (onde era um almoxarifado), biblioteca, sala multiuso, almoxarifado. Na parte de

cima situa-se prédio anexo construído posteriormente, com 7 salas, dois banheiros infantis.

A área externa possui 3 parquinhos abertos com brinquedos (balanços e rodinhas de ferro, brinquedos de fibra, casinha de alvenaria), 1 parquinho coberto, 1 parque de terra e uma pequena área arborizada chamada de “Bosque”, onde a nova gestão inseriu algumas galinhas, inclusive galinhas de angola, no intuito de combater os escorpiões que porventura, teimarem em aparecer.

A escola possui 23 turmas, divididas entre o turno da manhã e tarde, sendo 3 turmas integrais, 10 turmas parciais pela manhã e 10 parciais à tarde. O número de alunos matriculados, é 374 sendo 152 no turno da manhã (parcial), 177 no turno da tarde (parcial) e 45 (integral).

### **3.2 Caracterização das turmas e das famílias do turno da tarde**

Durante um ano letivo procedem-se variações na quantidade de alunos por turma, por motivo de mudança de bairro ou mesmo de escola, portanto ao longo da pesquisa notam-se diferenças nesta quantidade. Esta pesquisa deu enfoque aos alunos do turno da tarde em regime parcial, distribuídos da seguinte maneira, de acordo com os dados coletados na secretaria da EMEI:

02 Turmas de horário parcial com alunos de 1 a 2 anos no total de 24 alunos, aqui denominadas salas L e J.

02 Turmas de horário parcial, com alunos de 2 a 3 anos no total de 32 alunos, aqui denominadas salas C e E.

02 Turmas de horário parcial, com alunos de 3 a 4 anos no total de 37 alunos, aqui denominadas salas G e F.

02 Turmas de horário parcial, com alunos de 4 a 5 anos no total de 36 alunos, aqui denominadas salas D e I.

02 Turmas de horário parcial, com alunos de 5 a 6 anos no total de 42 alunos, aqui denominadas salas B e A

Total de alunos parcial tarde.....= 171

Ao iniciar esta pesquisa, havia uma proposta de retorno e implantação de berçário sendo viabilizada pela SMED (secretaria municipal de educação), junto

à direção da escola. O que mudaria o atual panorama de distribuição de turmas, uma vez que neste caso algumas turmas são desfeitas e os alunos transferidos para outras, em função de se conseguir espaço capaz de receber as crianças menores.

Algumas professoras, mobilizaram um grupo de pais para que discutissem e colocassem suas opiniões e ideias a respeito de tais mudanças, pois dependendo de como fossem implantadas, várias crianças ficariam prejudicadas.

Desta reunião participaram algumas professoras, vice-diretora, coordenadoras do turno da manhã e do turno da tarde, além de alguns pais de crianças portadoras de deficiência e transtornos, pais de crianças moradores da área da ocupação e pais moradores do bairro.

Neste relato as professoras e coordenadoras serão nomeadas como professoras 1, 2, 3 e 4, a fim de que possamos preservar suas identidades:

A professora 1 começou a reunião, dizendo da importância de se discutir políticas públicas, além do posicionamento da comunidade escolar diante de certas situações. Sendo necessário se mobilizar diante dos órgãos competentes solicitando soluções.

A professora 2 disse que vários assuntos deveriam ser discutidos. Esclareceu que no início, a educação infantil tinha caráter assistencial e que a alguns anos atrás houveram algumas conquistas, antes as profissionais eram nomeadas como educadoras infantis e atualmente são reconhecidas como professoras e estão cada vez mais se qualificando.

Continuou explicando que, com estas mudanças anteriormente haviam duas professoras em sala de aula, hoje é apenas uma e em algumas salas tem uma auxiliar, que não necessita ser qualificada na área da educação.

Outro ponto mencionado, foi o horário de atendimento alterado, sendo que pela manhã as crianças eram recebidas às 7:00 e atualmente às 7:30, interferindo no horário de chegada dos pais ao trabalho. No turno da tarde, as crianças que saíam às 17:30 hoje saem às 17:00, alguns pais também ficaram prejudicados.

O horário do extraclasse das professoras, passou a ser apenas 1 hora por dia. A professora 3 que este ano é apoiadora, disse sentir-se prejudicada, pois tem que passar em 3 turmas, e a parte pedagógica fica a desejar e nem sempre é priorizada.

Outra mudança que prejudica os pais que precisam trabalhar é o término do horário integral, uma das mães relatou que, “as crianças têm que ficar em 2 escolas e é muito difícil”.

A professora 2, comentou a respeito do horário dos funcionários terceirizados, que as auxiliares hoje não têm um cargo específico, tendo que ajudar as professoras com todas as crianças da sala e não ficando por conta apenas dos alunos com deficiência. A professora 2 reiterou que geralmente as famílias não tem esclarecimento da situação e que não sabem como “correr atrás”. Continuou dizendo, que muitas vezes as ações surtem melhor efeito, quando os pais solicitam providências.

Uma das mães disse que “é preciso ter auxiliares para os maiores também”.

O pai de duas crianças com deficiência, disse que se sentia indignado (a sala de um dos seus filhos seria desmembrada, para contemplar estas mudanças) e disse que “a própria escola quer convencer aos pais que o aluno não precisa de auxiliar”.

A professora 4 sugeriu sobre a possibilidade de uma professora extra para ajudar em sala.

Uma outra mãe se manifestou, dizendo que precisava colocar a criança em determinada escola e teve que entrar com uma liminar, pois estava desempregada e precisava trabalhar e para isto ou seja, conseguir a liminar teve que conseguir um advogado.

A reunião que havia começado no final da tarde, ainda se estendeu por um certo período, deixando de ser acompanhada por esta pesquisadora, pois precisava ausentar-se.

A solicitação de não abrir a sala de berçário foi atendida, porém houve o fechamento da sala H em que as crianças foram remanejadas para a sala C, e para a sala E, neste caso a professora regente da sala H tornou-se regente das salas H e E, denominando-se sala E. a professora anterior da sala E, permaneceu como professora apoio da turma desta sala.

Conforme conversa com a coordenadora da manhã em um dos “Cafés Pedagógicos”, a respeito das ações e movimentos das professoras e grupos de pais, foi informado que, em fevereiro 2 professoras foram ao CME (Conselho Municipal de Educação), e como consequência a abertura do berçário e a mudança

de fluxo foram suspensas. Em março foi o grupo de pais que se dirigiu à CME, onde participaram de uma plenária extraordinária sobre a educação infantil. Resolveu-se que haveria uma pesquisa a respeito do horário de entrada e saída das crianças e que provavelmente seria alterado em 2020.

O grupo de pais também compareceu à regional para conversar sobre a mudança de fluxo.

Constatou-se também, como resultados dessas movimentações as mudanças a respeito das auxiliares, sendo estabelecida uma auxiliar para cada criança portadora de necessidades especiais e caso haja falta de auxiliares, fica possível chamar professores disponíveis para “dobrar” ou extensão de jornada.

Outra solicitação ou demanda atendida devido às movimentações feitas pelo grupo de pais e destas professoras empenhadas, foi também a capina do lote ao lado pertencente à EMEI.

Inicialmente, a intenção desta pesquisa foi, além de compreender como se procede a relação das famílias com a escola, verificar qual o significado desta relação para as famílias na escola de Educação Infantil, considerando ainda se existem diferenças desta percepção em função do pertencimento de grupo. Para isso foi necessário verificar se estas crianças tinham uma frequência regular na escola.

Ao conversar com a secretária responsável pelas matrículas ela explicou que quando a criança se encontra faltosa por cinco dias consecutivos ou alternados, é necessário realizar **busca ativa**, que significa entrar em contato com os responsáveis por telefone em três tentativas, caso não haja resultado envia-se carta registrada com prazo de até cinco dias para que a família entre em contato com a escola, se o contato não se efetivar, será declarado **afastamento por abandono** e a matrícula poderá ser cancelada.

Nos casos em que a criança não apresente um endereço considerável estável, neste caso principalmente as crianças moradoras da área da ocupação, o caso é encaminhado à DIRE (Diretoria Regional de Educação) que entra em contato com o Posto de Saúde da região por e-mail e os agentes do posto encaminham os responsáveis da criança para a DIRE.

Ao analisar os diários de classe na secretaria e atualização de frequência constatou-se que à tarde haviam 8 crianças matriculadas residentes da área da ocupação, assim distribuídas:

\*Na Sala L, com crianças de 1 a 2 anos, havia uma aluna que foi matriculada no mês de fevereiro, porém nunca havia frequentado esta EMEI. Ao ser contatada pela secretária da escola, a mãe da aluna disse que necessitava do período integral pois parcial não a atendia. O caso foi encaminhado à DIRE/ Posto de Saúde. Em maio esta criança foi remanejada para a Sala J, porém continuava sem frequentar as aulas.

\*Na sala C, com crianças de 2 a 3 anos, um aluno matriculado, porém infrequente. Ao ser contatado, o pai pediu à secretária que não cancelasse a matrícula pois o filho iria voltar. No mês de abril a criança frequentou apenas dois dias. O caso foi encaminhado à DIRE/Posto de Saúde.

\*Na sala G com crianças de 3 a 4 anos, uma aluna que demonstrava assiduidade.

\*Na sala F, com crianças de 3 a 4 anos, um aluno matriculado, com diversas faltas em fevereiro, necessitando o procedimento de busca ativa, pela secretaria. Ao ser contatada a mãe disse que o filho voltaria naquele mesmo dia, (22/02).

No mês de março, a professora referência da sala F solicitou uma reunião com essa mãe, devido a criança recusar-se a beber água na escola e ao ser questionada por que não queria beber água, disse que dormia com a mãe (mesmo tendo cama própria) e que se bebesse água poderia urinar na cama e assim não poderia dormir mais com a mãe. A reunião também foi solicitada por que a criança havia relatado para a professora, que o pai o chutava.

A partir das anotações feitas pela coordenadora (pesquisadora) participante desta reunião, foi possível obter algumas informações sobre a família:

“A mãe compareceu à reunião, a professora relata que o aluno não quer beber água dizendo que quando faz xixi na cama da mamãe, ela bate nele e não deixa ele dormir com ela. Disse também que o pai está chutando o olho dele, porém a mãe disse que o pai não fez isso. Que o pai às vezes bate, mas não de correia. A professora continua dizendo que ele não está trazendo brinquedo no Dia do brinquedo (dia estabelecido na turma para que possam trazer brinquedos de casa), e que fica meio triste, que na escola está batendo nos colegas. Pediu à mãe que converse com a criança por que talvez esteja batendo por causa do exemplo do pai.

A coordenadora (pesquisadora) diz da importância de se conversar com a criança sem atos de violência. A professora aproveitou para fazer a anamnese e

a mãe foi respondendo, disse que o filho nunca teve doenças graves, apenas febre, vômito e diarreia. A mãe percebeu que às vezes ele se mostra agressivo em casa. Relatou que o pai é baiano, fala palavrão e ela chama atenção do pai. Que a criança bate na irmã e a irmã não revida. O pai é ajudante de pedreiro e toma conta das gêmeas, que são menores, pois é “encostado” do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), porque fraturou a coluna no trabalho e fica em casa, enquanto ela trabalha o dia inteiro como ajudante de cozinha. A professora perguntou sobre os dentes da criança, que estão escuros e a mãe disse que é por causa de antibióticos, então a professora aconselhou levá-lo ao posto para uma consulta odontológica. Relatou que a criança não tem horário para dormir, dorme na hora que quer. A mãe acha que em muita coisa o pai, passa a mão na cabeça. A professora explica, que é preciso haver uma rotina para que ele possa se desenvolver bem. A mãe relata que às vezes durante o sono ele acorda chorando. Diz que quando está em casa, o aluno brinca com outras crianças da ocupação. Brinca na pracinha, anda de bicicleta. Gosta de brincar de carrinho e do personagem “Hulk”, assiste desenho em DVD, assiste filme de ação e guerra com o pai. Enfatizou que ela trabalha o dia todo que a criança brinca e também briga com as crianças da ocupação, que ela chama a atenção e que não adianta. Que o pai corrige de maneira grosseira. Mais uma vez a professora aconselhou a conversar mais com a criança e explicar as situações e não bater. A mãe diz que eles vieram da Bahia, repetiu que o pai fala bastante palavrão e que o menino está falando também. Justificou que ele falta bastante da escola, pois às vezes ela precisa sair, tem as gêmeas e uma outra filha mais velha. Que ele gosta muito das irmãs e que depois que as gêmeas nasceram ela acha que ele ficou mais independente. O que ela considera mais difícil é o fato de trabalhar o dia inteiro, o pai que fica com as crianças, não dá conta de fazer as tarefas da escola com os filhos, ela chega cansada e ainda tem os afazeres de casa. Acrescenta dizendo que o marido é bacana com ela, mesmo com o seu jeito “durão”. Ao ser perguntada pela coordenadora (pesquisadora) como é seu dia-a-dia na ocupação, ela demonstra certo desânimo e conta que é muito puxado, que outro dia houve fogo no prédio, as crianças ficaram com medo. As pessoas de lá brigam bastante, se embriagam. As crianças presenciam tudo. As pessoas falam em matar uns aos outros e isto assusta as crianças. A professora recomendou que procurasse um psicólogo no posto. A mãe contou que vieram da Bahia para cá, Minas Gerais, por causa de emprego e pensando que teriam uma vida melhor. Disse que o marido

tem mais cinco filhos de dois outros casamentos e as ex-mulheres exigem ajuda financeira. Ao vir para a área de ocupação, ela pensou que ia sair do aluguel e ter paz, mas na ocupação estão vivendo um terror. Está querendo voltar para a Bahia, sua avó mora aqui e ajuda um pouco. Disse que ainda não é ligada, ou seja, não fez ligadura (laqueadura) das trompas e tem medo de colocar DIU (Dispositivo Intra Uterino). Deseja fazer ligadura, mas está sem tempo de olhar a respeito. A professora pediu que o pai se esforce para que a criança não falte e que ela peça a ele para dividir as tarefas de educação entre eles, pai e mãe. A mãe diz que para o projeto da turma, sobre jogos e brincadeiras, vai entrevistar a avó, “mainha”.

A professora comenta que a criança demonstra ser inteligente, esperta e que necessita de estímulo e acompanhamento. A professora e a coordenadora (pesquisadora), acrescentam que a escola estará à disposição para quaisquer orientações e a mãe finaliza dizendo que deseja que o filho trilhe sempre o caminho do bem”.

Em maio essa criança faltou o mês todo e o caso foi encaminhado para a DIRE. Até o mês de julho a criança continuava faltosa.

Szymanski (2010, p.108) discorre que

Nossas pesquisas têm indicado que as famílias das camadas empobrecidas que temos estudado, formadas principalmente, por migrantes da zona rural e dos estados do Nordeste do país, perdem seus grupos de referência, perdem o apoio das comunidades a que pertenciam, entram em contato com novos valores veiculados pelos meios de comunicação de massa e aferram-se a práticas educativas sem maiores reflexões sobre sua eficácia (Szymanski, 1994).

Algumas vezes em busca de melhores condições de vida, as famílias se deslocam de seus lugares de origem, enfrentando situações adversas e arranjando-se como podem. Neste contexto, torna-se possível observar no ambiente escolar certos preconceitos em relação às famílias como ainda observa Szymansky (2007, p. 72) ao longo do tempo, as pessoas desenvolvem “teorias” (opiniões, noções gerais) que são interpretações e avaliações que foram se organizando – a família pensada. Além disso, vão escolhendo maneiras específicas de viver umas com as outras em família, que vão se cristalizando no cotidiano – a família vivida.

Continuando a análise da frequência das crianças:

\*Na sala E, com crianças de 2 a 3 anos, um aluno matriculado no mês de maio, mostrava-se assíduo.

\*Na sala I, com alunos de 4 a 5 anos, dois alunos matriculados, sendo que um deles matriculado em janeiro, compareceu em fevereiro e a partir de março mostrava-se faltoso. A secretária iniciou busca ativa e ao ser contatado, o pai esteve na escola e disse que a criança retornaria em 14/03, porém em 20/03 voltou na escola dizendo que a mãe havia levado os filhos para a Bahia mas queria manter a vaga e que se encaminharia ao Conselho Tutelar. Em abril a criança continuava faltosa, retornando em maio e frequentando regularmente em junho e julho.

O outro aluno, matriculado em maio, mostrava-se frequente.

\*Na sala B com crianças de 4 a 5 anos (recorte) e 5 a 6 anos, um aluno matriculado no ano anterior, não havia renovado a matrícula. A secretária encaminhou para a DIRE, após tentar contato com a família (busca ativa) iniciando o ano letivo atual. O responsável pela criança voltou para renovação de matrícula, somente em outubro deste ano letivo, quando a criança voltou a frequentar a escola.

No momento da pesquisa, constatou-se que na sala B com crianças de 4 a 5 anos e de 5 a 6 anos, um aluno matriculado **não residente da área de ocupação**, nunca havia frequentado a EMEI em questão. O caso foi encaminhado para a DIRE.

De acordo com os dados pesquisados por meio dos diários de classe, independentemente do local de residência ou do grupo pertencente, algumas crianças matriculadas e faltosas, têm suas faltas justificadas por atestados médicos, problemas familiares, dificuldades dos pais ou responsáveis de conduzirem estas crianças até a escola, viagens mais longas com a família.

Paro, (2007, p.34) discorre que “há uma crença unânime entre professores, coordenadoras pedagógicas, funcionários e direção, na importância da ajuda dos pais para o bom desempenho dos alunos na escola. É bastante recorrente, especialmente no discurso do corpo docente, a afirmação da dependência do professor em relação ao que é feito, antes, na família”.

Neste contexto é possível perceber também a importância do espaço escolar como palco de socialização, não só para as crianças, mas também para os adultos.

### **3.3 Organização, eventos e atendimento das famílias pela EMEI**

A escola não tem um plano explícito de atendimento às famílias, uma vez que reuniões individuais são marcadas quando as partes, escola ou família, sentem a necessidade de se informar, esclarecer dúvidas ou fatos que julgam importantes ou que possam afetar o bom desempenho do aluno. Porém ao longo do ano letivo são realizadas algumas interações.

A direção e equipe pedagógica da escola organizou seu cronograma e eventos, da seguinte forma:

**Fevereiro:**

-1ª Reunião de pais, com a gestão e coordenação a fim de passar informações gerais a respeito do funcionamento da escola (esta reunião foi realizada no salão da igreja próxima à escola);

**Março:**

- 1ª Reunião de pais e/ou responsáveis com as professoras de cada turma, para informações a respeito do projeto institucional, (este ano em questão, Jogos e Brincadeiras na educação infantil – Ensinando de forma lúdica) e o conteúdo a ser desenvolvido durante o ano, para desenvolvimento das habilidades das crianças conforme as orientações do documento das proposições curriculares para a educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte;

- Carnaval: bailinho na escola, com as crianças fantasiadas;

- Aniversariantes do trimestre: comemoração coletiva

Quadro 1: Presença de Pais e/ou Responsáveis na 1ª Reunião turno da tarde:

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS/FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE DE PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PRESENTES
L	12 – 1 a 2 anos	07
J	12 – 1 a 2 anos	Lista não foi entregue
C	16 – 2 a 3 anos	13
H	16 – 2 a 3 anos	07
G	20 – 3 a 4 anos	Lista não foi entregue
F	20 – 3 a 4 anos	Lista não foi entregue
E	16 – 2 a 3 anos	Lista não foi entregue
D	19 – 4 a 5 anos	08
I	18 – 4 a 5 anos	Lista não foi entregue
B	21 – 4 a 5 /5 a 6 anos	14
A	17 – 5 a 6 anos	10

As 3 turmas de horário integral realizaram suas reuniões no turno da

manhã, sendo assim não fazem parte do quadro acima. Algumas professoras não entregaram a lista de presença para a gestão ou coordenação na primeira reunião de pais e ao serem solicitadas a fazê-lo, contribuindo para o propósito deste estudo e pesquisa, alegaram que não se lembravam onde haviam colocado e que iriam procurar para entregar posteriormente, porém não o fizeram;

Necessário observar que, conforme foi exposto no tópico anterior, por ocasião da primeira reunião, haviam 11 turmas parciais à tarde na EMEI, sendo que depois desta reunião, devido ao remanejamento solicitado pela SMED, os alunos da turma H foram remanejados para a turma C e turma E, sendo que a professora regente da turma H se tornou regente das duas turmas, H e E, denominando-se turma E. A professora anterior da turma E, permaneceu como professora apoio após a aglutinação das duas turmas.

Quanto à 1ª reunião de pais, das 11 turmas do turno da tarde, apenas 6 professoras entregaram a lista de presença, porém nem todas tinham documento escrito e assinado pelos pais apenas 4 eram assinados pelos responsáveis e nas outras 2, as professoras escreveram de próprio punho ou relataram, para a PCP quais pais compareceram.

**Abril:**

- Festa da família: momentos musicais, lúdicos e piquenique promovidos pela escola com a participação das famílias, realizados na área interna da escola;

**Junho:**

- Festa Junina: evento aberto à família com apresentação das crianças;

**Julho:**

- 2ª Reunião de pais e/ou responsáveis para entrega dos relatórios sobre o desenvolvimento das crianças;

- Aniversariantes do trimestre

Quadro 2: Presença de Pais e/ou Responsáveis na 2ª Reunião turno da tarde:

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS/FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE DE PAIS E/ OU RESPONSÁVEIS PRESENTES
-------	-----------------------------------	---

L	12 – 1 a 2 anos	08
J	14 – 1 a 2 anos	01
C	16 – 2 a 3 anos	04
H	Turma remanejada para atual sala E	-
G	18 – 3 a 4 anos	10
F	16 – 3 a 4 anos	07
E	16 – 2 a 3 anos	11
D	19 – 4 a 5 anos	05
I	17 – 4 a 5 anos	07
B	21 – 4 a 5 / 5 a 6 anos	07
A	19 – 5 a 6 anos	07

Nesta reunião a PCP, organizou e entregou a lista de presença para todas as professoras, a fim de que sistematizassem o comparecimento dos pais e/ou responsáveis. Desta vez, todas as professoras devolveram as listas assinadas.

**Agosto:**

- Semana da Infância

**Setembro:**

- 1º Seminário Diversidade e Inclusão da EMEI

Evento organizado pelo grupo de professores estudantes do LASEB das duas áreas, Inclusão e Coordenação, coordenações, (geral, manhã e tarde) vice direção e direção.

Participaram do evento como palestrantes: uma professora e gerente de coordenação da Política educacional como coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e com representação no Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, no Fórum Permanente, de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Minas Gerais.

Palestrante convidada, uma pedagoga, psicopedagoga e especialista em educação inclusiva, além de dois sambistas convidados, sendo o pai e o filho, uma criança de 5 anos.

**Outubro:**

- Semana da Educação Infantil, coincidindo com a Semana da Criança com: sessão de filminho e distribuição de pipoca, pintura nas paredes, piquenique, apresentação dos alunos da Escola Integrada (escola vizinha de ensino fundamental), exposição de brinquedos restaurados pelas famílias das crianças (projeto de uma professora junto com a coordenação geral para toda a escola), distribuição de picolé.

- Recesso do professor
- Aniversariantes do trimestre

**Novembro:**

- Mostra Cultural tendo como o tema: “Jogos e brincadeiras na Educação

Infantil

**Dezembro:**

- Última Reunião de Pais para entrega de relatórios

No mês de julho, aconteceu uma Roda de conversa com o grupo dos alunos de inclusão, promovida pelas alunas do LASEB, curso de pós-graduação da UFMG estudantes da área de inclusão.

Esta reunião também não foi elaborada pela direção nem pela coordenação pedagógica da escola, porém com o consentimento destes.

Mais uma vez, a PCP participou, como pesquisadora e ouvinte.

Abaixo descrição e observações da PCP sobre o acontecimento:

**Roda de conversa com grupo de pais de alunos de inclusão, em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte.**

A unidade do trabalho escolar deve ser garantida levando-se em consideração entre outros aspectos, o respeito às diferenças existentes entre os sujeitos sociais. Neste sentido a solidariedade e a inclusão social contrapondo-se à competitividade e exclusão, são instrumentos importantes para a busca da qualidade no processo de ensino-aprendizagem da instituição educativa.

Na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em questão, um grupo de professoras participante do curso de pós-graduação da área de Inclusão da Universidade Federal de Minas Gerais patrocinado pela prefeitura de Belo Horizonte promoveu uma roda de conversa em que foram convidadas além das famílias responsáveis pelas crianças de inclusão, as demais famílias e toda a comunidade escolar.

A gestão e coordenação da escola se envolveram a fim de sistematizar e legitimar esta ação que partiu do grupo de professoras idealizadoras do projeto-ação.

Apesar dos informativos enviados através das agendas nas turmas e das chamadas ou cartazes, espalhados pela escola o público foi mínimo. Poucas professoras ficaram para esta reunião, demonstrando desinteresse pelo caráter formador do assunto desta reunião.

A reunião foi preparada em uma das salas de aula da escola, onde um círculo com cadeiras foi colocado, além de uma pequena mesa com café e biscoitos.

Uma das participantes do grupo e secretária da escola, iniciou a reunião fazendo uma reflexão sobre como acha importante tratar a todos que procuram a secretaria com presteza e atenção, mas quando se trata de famílias que tem criança portadora de deficiência, ela procura atender com mais carinho ainda, pois quer demonstrar que não estão sozinhos comentando que em sua família tem uma pessoa com deficiência (síndrome de Down) e o quanto foi difícil para eles lidarem com o fato, uma vez que antigamente mais especificamente na década de 90, estes indivíduos eram discriminados pela sociedade em geral e extremamente excluídos.

Outra professora da escola e participante do grupo falou sobre seu filho que é autista e desde pequeno ela luta contra a discriminação principalmente na procura de escolas que tenham um olhar diferenciado, mas ela não se deixou abater e “correu atrás” de alguns de seus direitos. Atualmente o rapaz faz o curso de Educação Física na UFMG.

Um vídeo com fotos das crianças e dos familiares portadores de deficiência foi apresentado, emocionando a todos e depois os responsáveis pelas crianças foram convidados a dar depoimento sobre sua história e como tem lidado com tal situação.

O primeiro pai, cujo o filho estuda na EMEI e é portador de autismo, relatou que moravam no Paraguai e lá não têm assistência para pessoas sem recursos financeiros, portanto eles foram e voltaram para o Brasil, mais especificamente para Belo Horizonte, onde **colocaram a criança na EMEI que é uma ótima escola e com bons profissionais**. Concluiu dizendo que “**não devemos ter medo de encarar os obstáculos**”. (grifos da autora)

O segundo relato foi de um pai que têm duas crianças portadoras de deficiência matriculadas na EMEI, uma delas é portadora de cardiopatia e sofre com crises convulsivas e a outra tem síndrome de Down e que o fato nunca foi impacto para a família que sempre participa de eventos ligados à síndrome. Acrescentou **que sempre se sentiu acolhido pela escola e pela gerência da regional da**

**prefeitura e pelas ações promovidas pelas professoras** em consequência deste curso de pós-graduação LASEB (Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica). (grifos da autora)

Em seguida, falou uma das mães cuja filha também é aluna da EMEI e nasceu com uma doença que não metaboliza proteína, dificultando seu desenvolvimento principalmente físico. Foi preciso fazer transplante e a criança deu os primeiros passinhos na EMEI. Atualmente, esta criança se encontra muito bem.

Em outro depoimento outra mãe de aluno autista disse emocionada **que a escola tem ajudado demais no desenvolvimento da criança**, aconselhou aos outros pais nunca desistir e não se conformar com pouco. Acrescentou que é necessário fazer cursos e se informar. (grifos da autora)

Uma outra mãe iniciou seu relato dizendo que sempre estudou em escola pública, onde tinham crianças especiais, continuou dizendo que sua filha que estuda na EMEI nasceu prematura, portadora de cromossomopatia no cromossoma 7 e microcefalia, faz tratamento na APAE, disse “que essas crianças precisam de estímulo, que o essencial é a base em Deus. Que Ele pode preparar e fortalecer cada um”. Disse ainda que: “crianças especiais são presente e transmitem carinho e amor. É um privilégio”.

Com certeza esta roda de conversa tocou e sensibilizou a todos que ali estavam, principalmente aos profissionais. Discursos como: “não estou preparado para isso” ou “é preciso preparar o professor para o processo de inclusão, antes de receber o aluno”, devem ser revistos e analisados. “A partir da prática o professor vivencia conflitos e elabora, reelabora teorias pedagógicas” (Margareth Diniz, p.43). Portanto a família deve ser vista pela instituição como aliada no processo de escolaridade, jamais dispensando a experiência e informações dos profissionais especializados que trabalham ou possam vir a trabalhar com a criança.

A escola será sempre um espaço de construção de novas identidades e de reconhecimento de direitos.

Althuon, Essle e Stoeber (1996) acreditando naquele sujeito em que a teoria de Piaget lhes ensinou a descobrir, como sendo o sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, buscando resolver as questões que este mundo provoca, concluíram que não podiam mais aceitar reuniões de pais feitas por terceiros e simplesmente repassadas a professor.

Acrescentam também que o professor não deve ser visto como aquele

que espera que tudo lhe seja entregue pronto, pelos coordenadores ou orientadores, neste caso uma reunião com propostas, discursos e sequências perfeitas.

Neste contexto acrescentam que

O processo de preparação e o resultado de uma boa reunião de pais está no próprio professor e não no coordenador ou diretor da escola. Se o nosso maior objetivo é que o professor construa uma identidade do seu papel profissional, é impossível continuar aceitando esta condição. (ALTHUON, ESSLE, STOEBER, 1996).

#### 4. A relação família e escola na perspectiva das famílias pesquisadas

Com o principal objetivo de investigar como se procede a relação das famílias com a EMEI, e qual a percepção pelas famílias acerca desta relação, foi utilizado questionário contendo 29 perguntas por meio do qual foi feita coleta de dados.

Foram distribuídos 170 questionários no dia 20/08, estimando-se um prazo de devolução para o dia 22/08, no entanto o prazo de devolução foi prorrogado para o dia 26/08. Até esta data foram devolvidos 116 questionários. Os 54 questionários restantes não foram devolvidos para a professoras.

Apresentamos a seguir a distribuição dos questionários e sua devolução por turma.

Quadro 3: Relação da devolução dos questionários por turma

TURMA	QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	QUESTIONÁRIOS DEVOLVIDOS	
L	12	10	
J	12	08	
C	16	12	
G	18	10	
F	16	11	
E	16	10	
D	20	14	
I	18	12	
B	22	14	
A	20	15	
TOTAL	170	116	

É importante acrescentar que a pesquisa qualitativa *a priori* não tem como intenção provar algo que já seja de conhecimento ou pensamento comum, porém é utilizada para se investigar o que se quer descobrir. Vovio e Bicas, (2005, p. 208) afirmam que:

A ação reflexiva envolve a investigação das situações de ensino que se oferecem. Requer método, disciplina, uma busca que se fundamente em saberes e na interação entre pares e grupos. Essa tem sido a inspiração para desenvolver ações de formação em serviço, tanto nos encontros mensais com as formadoras quanto nas reuniões pedagógicas organizadas pelas coordenadoras com o apoio das formadoras.

Considerando esta citação buscamos analisar esses dados levantados junto as famílias em intensa reflexão sobre o cotidiano escolar e possibilidade de ressignificar os sentidos e relações com as famílias.

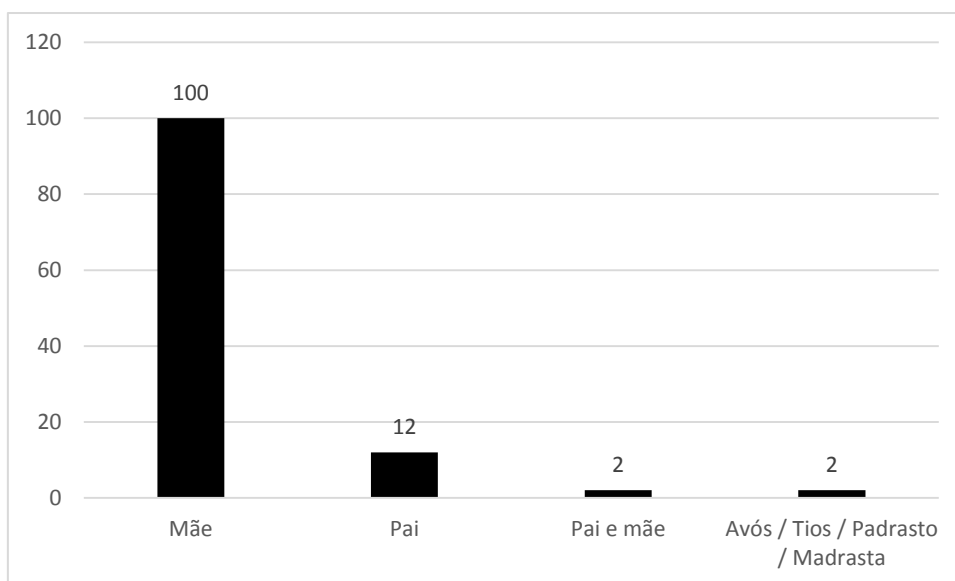
Para apresentar as interpretações e análises, organizamos em tópicos.

#### **4.1 Perfil sócio demográfico dos respondentes**

Mesmo havendo diferenças peculiares no que diz respeito as obrigações da família e da escola, responsabilidades e objetivos comuns não deixam de existir, sendo necessário que ambas as instituições criem condições favoráveis para que a criança se desenvolva. Sendo assim, a relação entre escola e família, mostra-se como complementar e não como forças distintas e separadas. Independente da formação ou estrutura familiar ao se reconhecer o valor das relações escola-família e família-escola, é importante pensar como essas relações podem ser desenvolvidas.

Conforme verificado, 86,2% dos respondentes dos questionários são as mães, sendo que 10,3% são os pais, apenas 1,7% do total respondem em conjunto, mãe e pai e o restante, também 1,7% são avós/tios/padrasto/madrasta.

Gráfico 1: Respondentes do questionário e seus parentescos em relação aos alunos



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Este fato vem refletir uma construção histórica por vezes naturalizada de que, quando se trata de assuntos da escola, as mães são as responsáveis pela orientação das crianças.

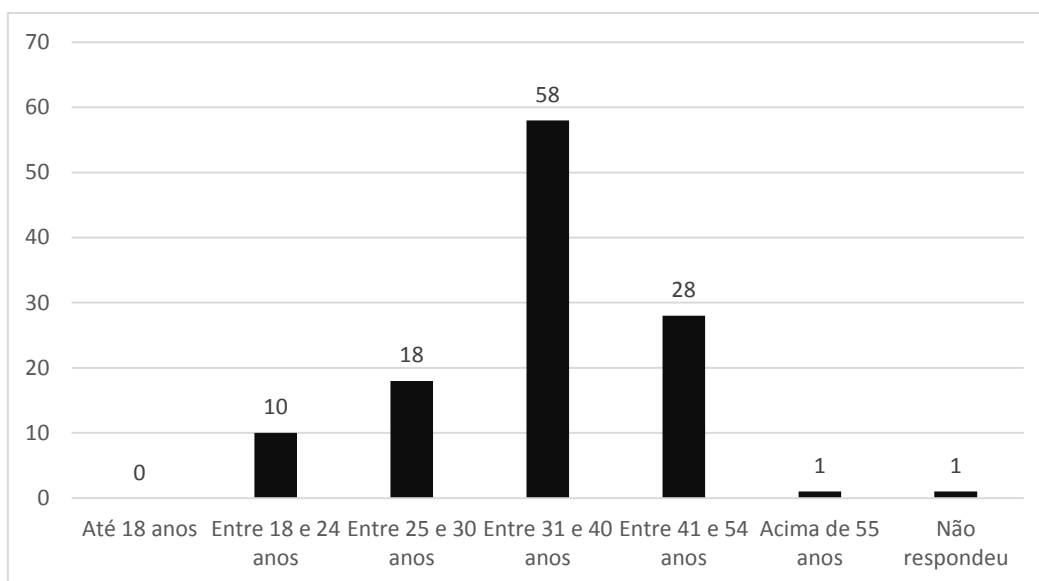
A família se estabelece a partir da decisão de algumas pessoas conviverem, assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças que aparecem neste contexto (SZYMANSKI, 2010, p.50) que em sua pesquisa acrescenta

Esse compromisso era cumprido independentemente de formalidades legais da nossa sociedade civil que regem casamento, separação, adoção de crianças.

Quanto ao cuidado com crianças, a responsabilidade recaía (sem contestação) sobre a mulher. Aliás a ligação dos filhos é mais intensa em torno da figura da mãe e, mãe e filhos, formam um núcleo forte e unido, mesmo nas famílias onde há a presença do pai.

A faixa etária dos responsáveis ficou entre 31 e 40 anos, representando 50% dos entrevistados. Os outros 50% situam-se entre 18 a 30 anos, 41 e 54 e acima de 55.

Gráfico 2: Faixa etária dos respondentes

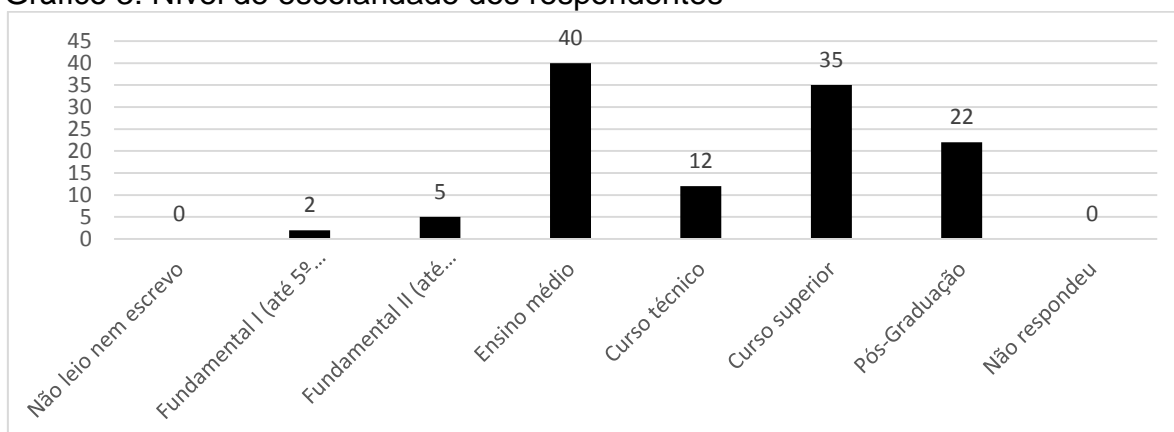


Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

O nível de escolaridade dos responsáveis que responderam ao questionário demonstra que, 34,5% cursou o Ensino Médio, 30,2% possuem Curso Superior, 19% têm Pós-Graduação, 10,3% concluíram algum Curso Técnico, 1,7% frequentaram o Ensino Fundamental I (até o 5º ano ou 4ª série) e 5% o Ensino Fundamental II (até o 9º ano ou 8ª série), indicando que neste quadro ninguém se declara analfabeto ou que não leia e/ou não escreva.

Nas famílias, alguns indivíduos têm sua história de escolaridade interrompida devido à priorização do trabalho e ou dificuldades de oferta de ensino, nas instituições escolares próximas de suas residências, principalmente em áreas rurais, significando “estudo”, para eles de acordo com Szymanski, (2010, p.106), “basicamente, saber ler e escrever, até para logo terem acesso ao mercado de trabalho (como trabalhadores não-especializados).

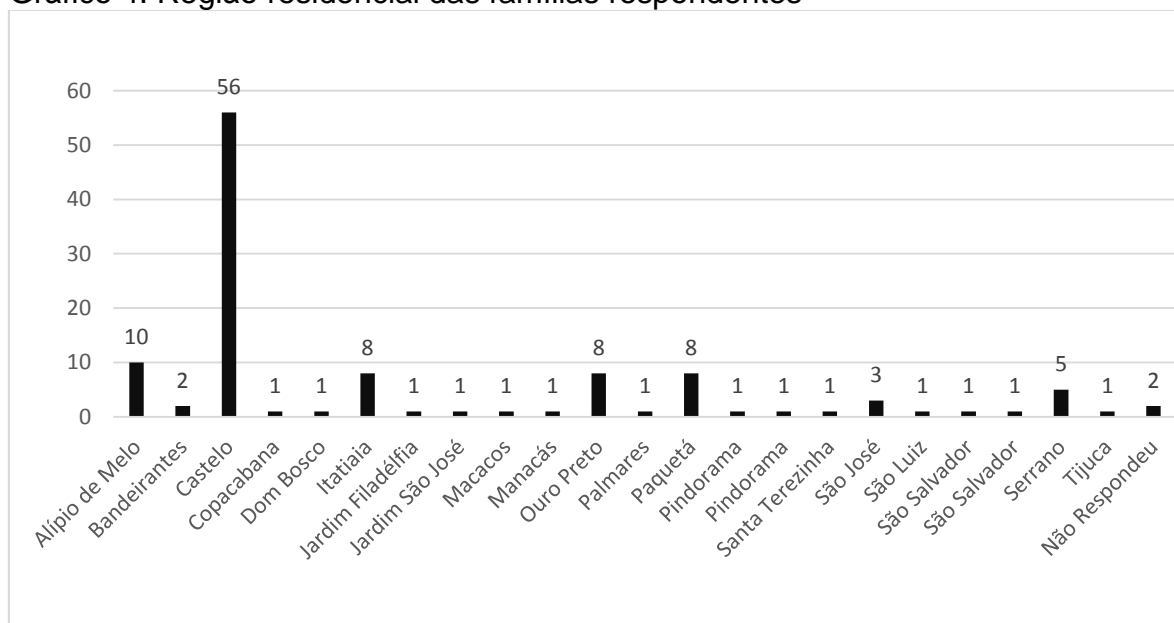
Gráfico 3: Nível de escolaridade dos respondentes



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Ao analisar a região residencial dos alunos, verificou-se que das 116 famílias que responderam ao questionário, 48% moram no bairro em que a escola está situada, das 52% restantes, 50% estão distribuídas nos bairros próximos e 2% não responderam à questão.

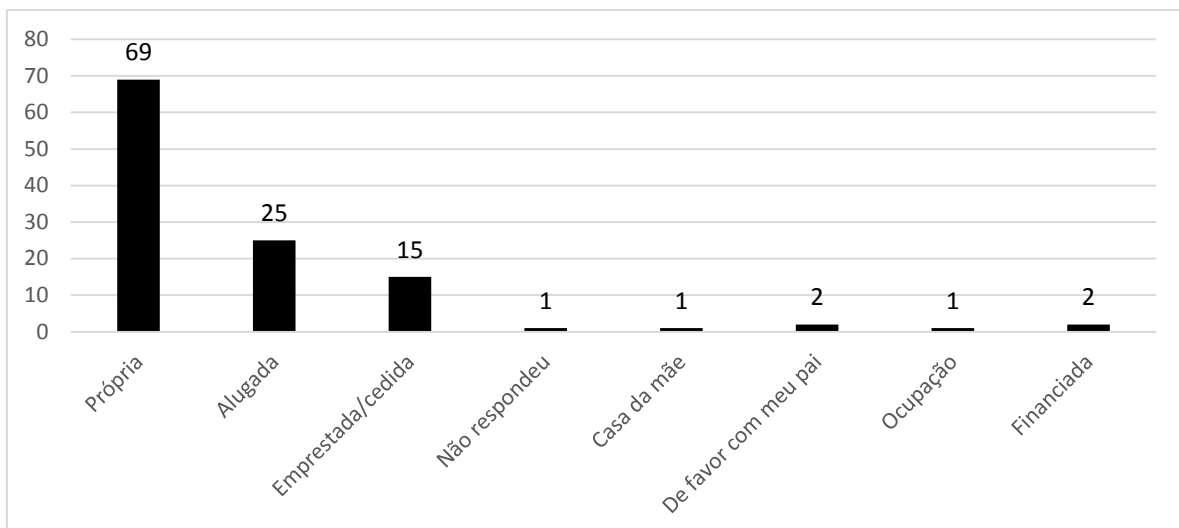
Gráfico 4: Região residencial das famílias respondentes



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Quanto ao tipo de residência destas famílias, constatou-se que, 59,5% têm residência própria, 21,6% moram de aluguel e o restante, 19% vivem em residências emprestadas ou cedidas, na casa dos avós das crianças (reproduzindo a fala de 2 respondentes, “de favor com meu pai”), ou vivem na área da ocupação (prédios situados no bairro que apresentam a construção suspensa e inacabada por parte das construtoras e foram invadidos por algumas famílias) e ainda, moradias financiadas. Apenas 1 pessoa não respondeu.

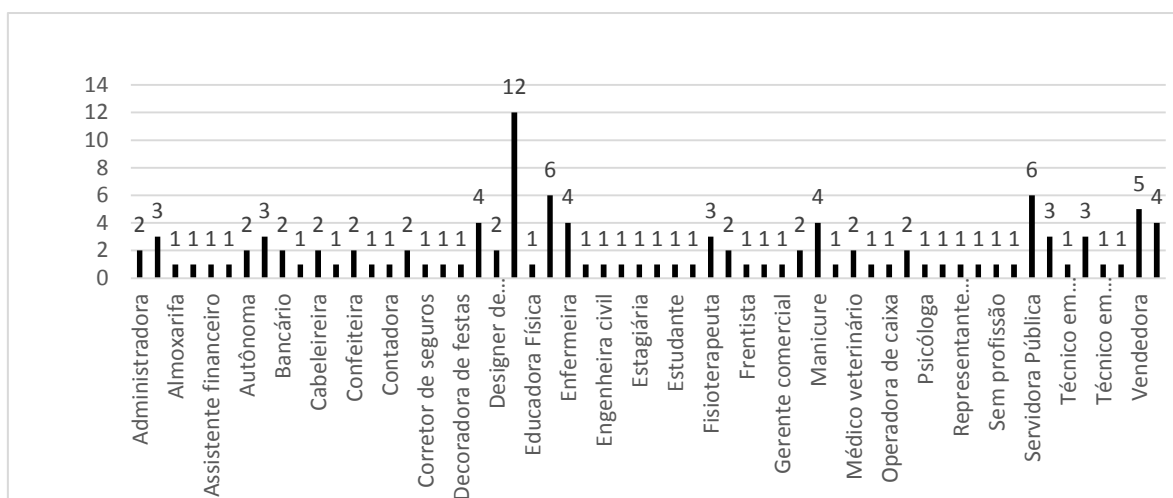
Gráfico 5: Tipo de residência das famílias



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Em se tratando da profissão do respondente, várias profissões foram apresentadas, sendo que 12% das mulheres se declarou do lar, 5,2% trabalhadores do serviço público, 4,3% vendedoras, 1,7% autônomos, 0,9% sem profissão, 3,4% desempregados, 3,4% não responderam e o restante, 69,1% figuram entre: administradores, almoxarifes, assistentes, bancários, cabeleireiras, confeitadeiras, contadoras, corretores de seguros e imobiliários, decoradores de festas, designer de sobancelhas, educadora física, empresária/empreendedora, enfermeira, engenheira, engenheira civil, engenheira de produção, estagiária, esteticista, estudante, faxineira, fisioterapeuta, fotógrafa, frentista, garçomete, gerente comercial, instrumentador cirúrgica, manicures, marmorista, médico veterinário, militar da reserva, professor, psicóloga, recepcionista, representante comercial, secretária, serviços gerais, técnica em radiologia, técnico em eletrodoméstico, técnico em enfermagem, técnico em segurança do trabalho e terapeuta ocupacional.

Gráfico 6: Profissão dos respondentes

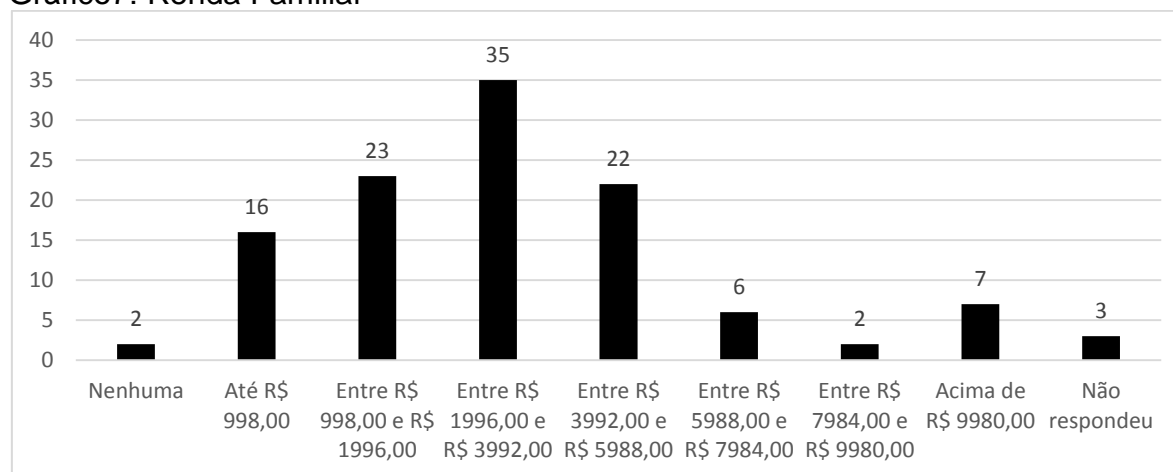


Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Ao analisar a situação dos respondentes com relação a sua posição no mercado de trabalho, constatou-se que 37,9% estavam empregados, 24,1% declararam-se desempregados, 36,2% disseram ser autônomos e 1,7% não quiseram responder.

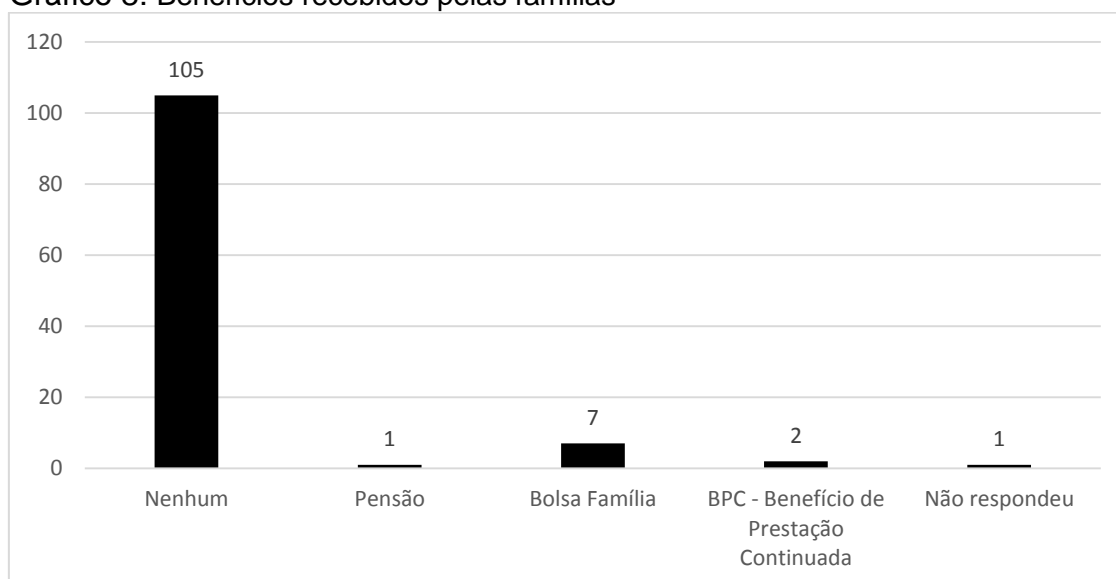
Pesquisando sobre a renda familiar e se as famílias recebiam algum benefício, verificamos que 1,7% recebem apenas um salário mínimo, 30,2% recebem de um a três salários mínimos, e 6% recebem acima de dez salários mínimos. Quanto à benefícios, 90,5% declararam não receber nenhum, 8,6% recebem pensão, bolsa família ou BPC (Benefício de Prestação Continuada) e 0,9% não responderam.

Gráfico7: Renda Familiar



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

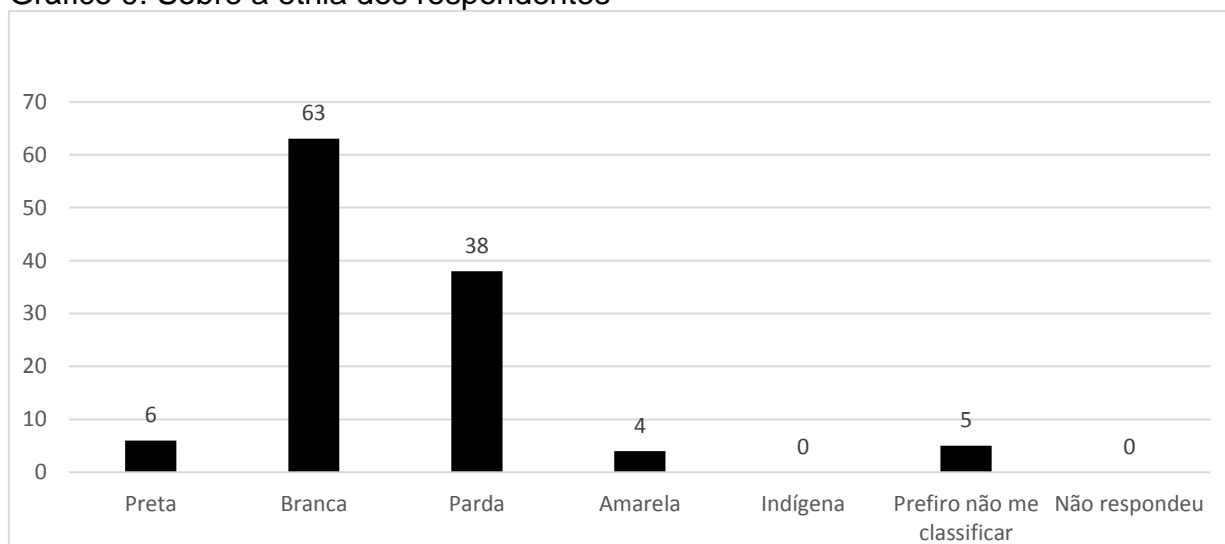
Gráfico 8: Benefícios recebidos pelas famílias



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Declarando sobre sua etnia os responsáveis respondentes consideram-se 54,3% de cor branca, 32,8% de cor parda, 5,2% se dizem da cor preta, 3,4% da cor amarela e preferindo não se classificar, 4,3%.

Gráfico 9: Sobre a etnia dos respondentes



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Quando analisamos o estado civil dos pais dos alunos, 75,0% estão casados ou unidos de maneira não formal, 11,2% se declaram solteiros, 6,9% são

separados, 3,4% estão divorciados, 2,6% nunca se casaram, 0,9% diz ter um companheiro ou companheira.

Gráfico 10: Estado civil dos pais da criança

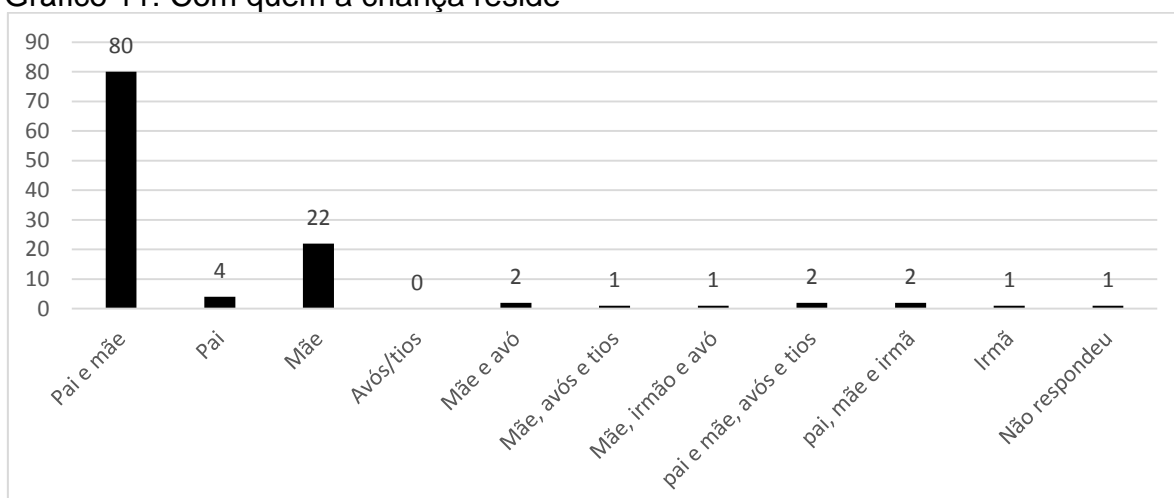


Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Ao perguntarmos com quem a criança reside, 69,0% mora com os pais, 19,0% somente com a mãe e 3,4% com o pai, os outros 7,0%, vivem com mãe e avó, mãe avós e tios, mãe, irmão e avó, pai, mãe, avós e tios, pai, mãe e irmã, irmã.

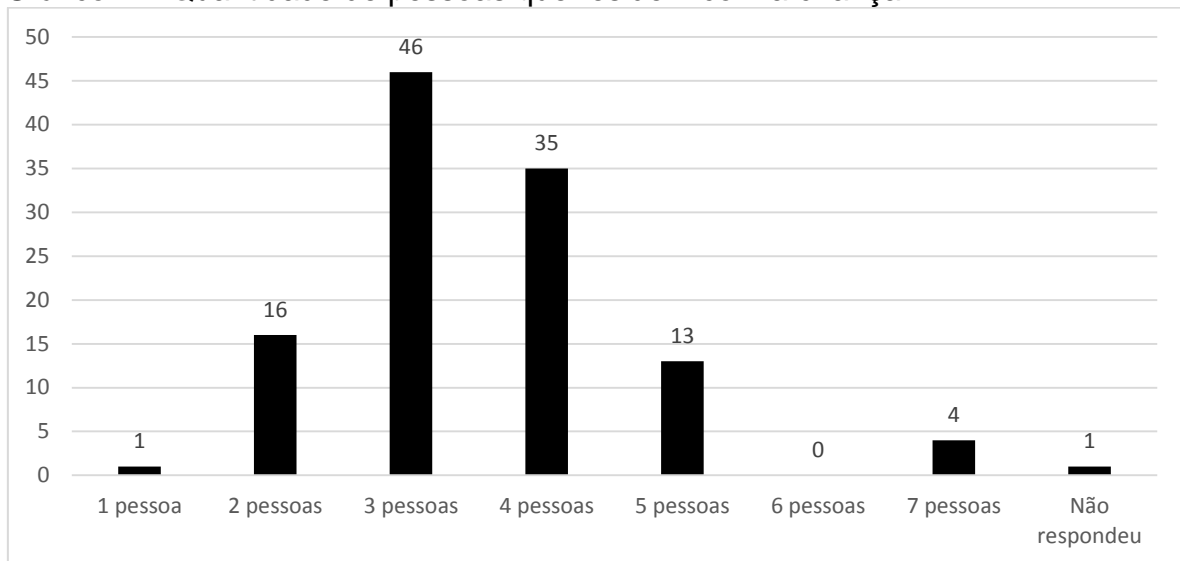
E ao analisarmos a quantidade de pessoas que habitam na mesma residência com a criança, percebemos que, 0,9% moram com 1 pessoa, 13,8% com 2 pessoas 39,7% moram com 3 pessoas, 30,2% com 4 pessoas, 11,2% com 5 pessoas, 3,4% com 7 pessoas, 0,9% não respondeu.

Gráfico 11: Com quem a criança reside



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Gráfico 12: Quantidade de pessoas que residem com a criança



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Questionando os respondentes sobre quem eles consideram da família e porquê, algumas respostas foram significativas afim de buscarmos conhecer as inter-relações no âmbito das famílias ou mesmo fora dela.

Obtivemos respostas como: pai, mãe, irmãos, avós, tios e tias, primos, madrinhas, padrinhos, o padrasto de um dos pais, que é considerado avô, até mesmo amigos da família, babás, vizinhos e ainda os professores e colegas.

Além de respostas taxativas como, “Pai e mãe porque são os genitores da criança” e “pai e mãe são os responsáveis pela criança (*sic*) quem educa e são exemplos”, os porquês são justificados de várias maneiras: “porque convivem diariamente e participam ativamente na (*sic*) educação dela”, “são pessoas que a criança convive tanto na casa da mãe, quanto na casa do pai”, “os professores e colegas fazem parte da grande família, pela convivência diária e pelos vínculos estabelecidos”, “são muito presentes na vida dela”, “Porquê (*sic*) estão bem próximo (*sic*) da ... e ajuda (*sic*) na criação”, “por tratar minha filha muito bem”, “Participam do dia a dia da criança, são rede de apoio em todas as situações”, “...os principais meus vizinhos”, “São as pessoas que tenho contato e se importam conosco”, “todos que estão em sua volta, ajudando direta ou indiretamente em sua formação como um cidadão de bem”, “todos que são íntimos de meu filho e estão presentes de maneira efetiva na vida dele, isso incluem parentes de sangue e amigos”, “...Pois são os que dão suporte e ajudam a cuidar”.

Bronfenbrenner (1986) *apud* Szymansky (2010, p.28) argumenta que:

O desenvolvimento psicológico da criança é afetado: (a) pela ação recíproca entre os ambientes mais importantes nos quais a criança circula (por exemplo, na família-creche, na família-escola, entre outros); (b) pelo que ocorre nos ambientes frequentados pelos pais (no trabalho, nas organizações comunitárias entre outros); (c) e pelas mudanças e/ou continuidades que ocorrem com o passar do tempo no ambiente em que a criança vive e que têm um efeito cumulativo.

É possível observar que para algumas famílias o fato das pessoas estarem presentes no cotidiano dos filhos e se importarem de alguma forma com elas cuidando, repassando valores, ou ainda influenciando na sua educação ou formação, já lhes confere o grau de parentesco.

Ao olharmos para o perfil das famílias, vemos o retrato do público diversificado que ela atende composto de estudantes pertencentes a famílias de classe social distintas.

Esta escola está situada em um bairro de classe média alta e atende tanto aos alunos deste território, quanto aos alunos dos arredores, que é constituído por bairros mais populares.

#### **4.2 O que dizem as famílias sobre a relação com a escola**

Analisando as respostas do questionário enviado às famílias, sobre qual o motivo de terem matriculado a criança na EMEI pesquisada, podemos verificar que muitas das famílias, optaram pela proximidade da residência ou do trabalho, ou seja questão de mobilidade. Outras indicam a boa qualidade de ensino e proposta pedagógica, além de ser bem-conceituada, ser referência em EMEI. Também pelo acolhimento e atenção, por ter referência no ensino inclusivo, pela qualidade dos professores, por ser pública gratuita e de qualidade. Alguns porque já tinham filhos que estudaram na escola. Registraram também que “o corpo docente e funcionários são muito unidos e competentes e não discriminam os alunos”, além da educação e responsabilidade.

Uma das respostas transcrita a seguir, demonstra plena satisfação com a escola: “Porque é a mais próxima do nosso bairro, por ser uma escola que tem uma comunicação constante comigo, onde me coloca a par de tudo sobre a rotina escolar, professores experientes em sala de aula e pela proposta pedagógica esclarecida nas reuniões.”

Outro fator, como o ambiente externo também é citado como ponto positivo.

Observando um grupo de famílias no turno da tarde verificamos que demonstram satisfação em permanecer dentro da escola com suas crianças mesmo ao término do expediente normal, conversando uns com os outros, com o porteiro e demais funcionários é um momento em que suas crianças brincam nos parquinhos sem o olhar vigilante das professoras.

No entanto existem famílias que pontuam a situação financeira como impossibilidade de matricular a criança em escola particular e, portanto, ser obrigada a aceitar a vaga na escola pública. Existem também famílias que lembram a necessidade de se trabalhar e a EMEI ser o local onde deixar a criança. Este ponto torna-se mais evidente ao analisar a citação de Paro (2007, p.16) que diz

Hoje o contraste entre escola e família pode não ser muito grande porque a própria escola pública ainda não assimilou quase nada de todo progresso da psicologia da educação e da didática, utilizando métodos de ensino muito próximos ou idênticos aos do senso comum predominantes nas relações familiares.

Sendo questionadas sobre o relacionamento da família com a professora da criança, as respostas traduzem otimismo e satisfação dizendo que a relação é amigável, transparente, colaborativa. Deixam claro que são atendidas sempre que necessitam e que as professoras entram em contato via agenda da criança sempre que precisam, sendo que todo acontecimento é informado.

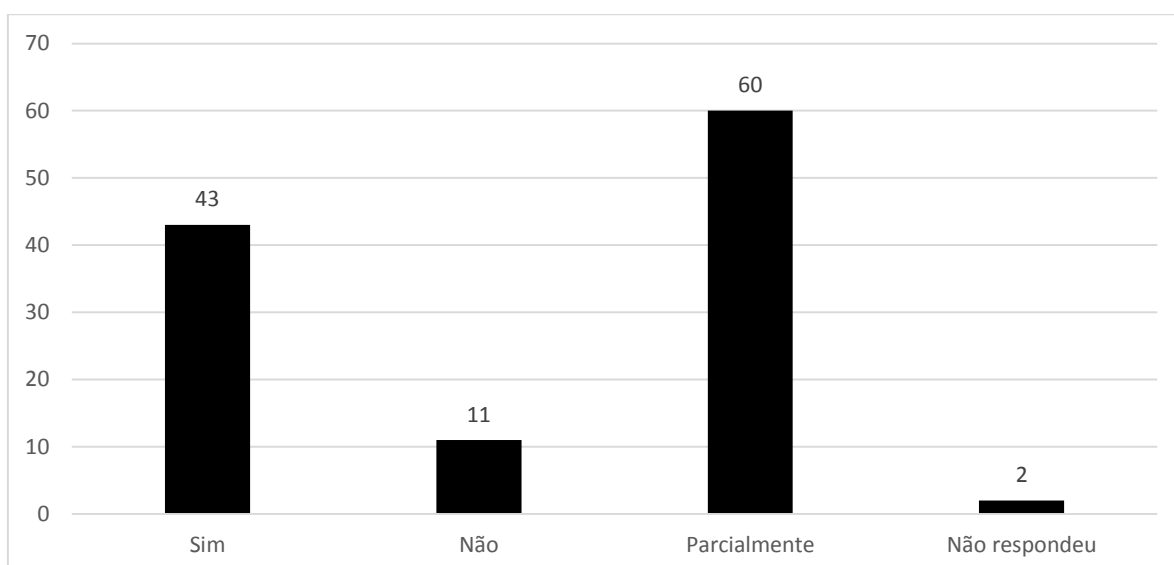
Também relatam que nas reuniões ficam a par dos projetos a serem desenvolvidos durante o ano. Frisam que as professoras são dedicadas, atenciosas e carinhosas, preocupadas com o desenvolvimento e segurança da criança. Estas famílias demonstram total confiança, no trabalho das profissionais.

Um respondente ressaltou que com a atual professora a relação é boa, indicando que houve uma troca de professoras.

No que diz respeito do conhecimento das famílias sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, 37,1%, afirmou conhecer, 9,5% diz não conhecer, 51,7% que conhece parcialmente e 1,7% não respondeu. Conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 13: Conhecimento das famílias sobre o Projeto Político Pedagógico da

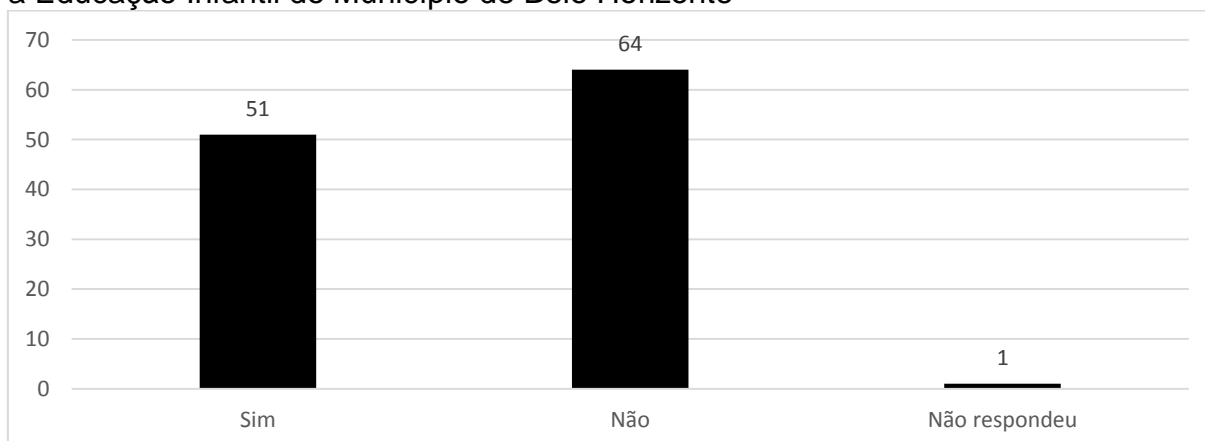
escola



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Quanto ao conhecimento sobre as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do Município de Belo Horizonte, que é o documento que norteia sobre os conteúdos e currículos da EMEI, as famílias manifestaram estes índices: 44,0% sim, 55,2% não, 0,9% não respondeu.

Gráfico 14: Conhecimento das famílias sobre as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do Município de Belo Horizonte



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Descrevendo sobre a perspectiva construtivista, Althun, Essle e Stoeber (1996), concordam que

Uma prática coerente com esta perspectiva exige do professor o aprofundamento em teoria do conhecimento. Exige uma visão ampla do grupo de alunos, das suas necessidades, das suas

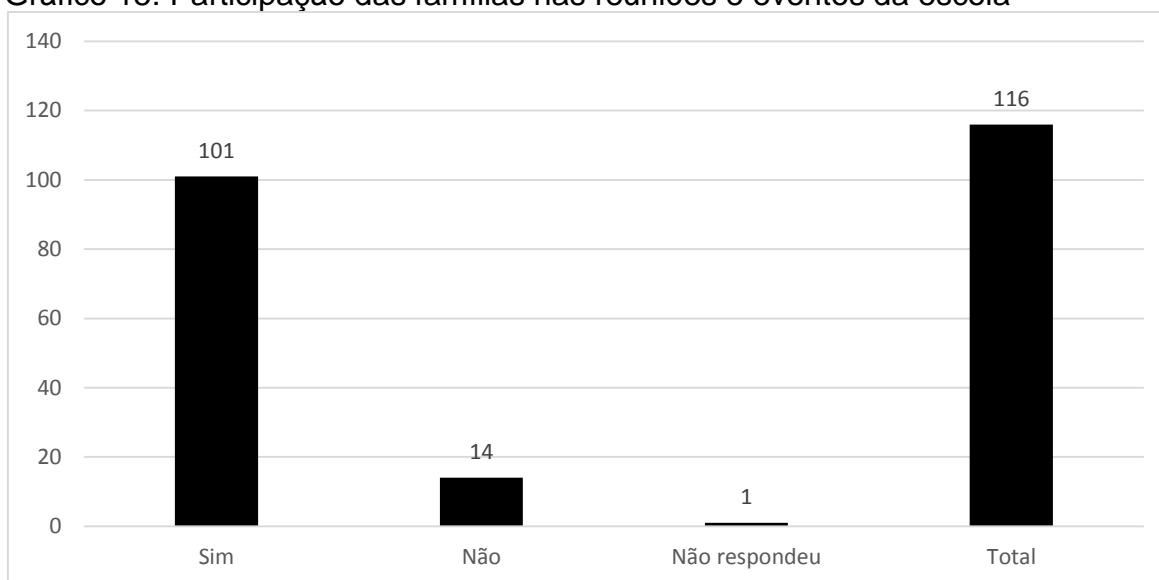
fases de desenvolvimento. Pensar e respeitar o interesse dos pais dos seus alunos, suas ansiedades e angústias como educadores. O professor precisa estar atento ao significado de sua prática, discutindo, refletindo, analisando, com base em fundamentos teóricos que lhe permitam estabelecer uma relação com a sua vivência prática. (ALTHUON, ESSLE, STOEBER, 1996)

Esta observação deve ser aplicada ao contexto escolar, por gestores e professores independente dos métodos ou propostas adotadas pela instituição.

Analisando o índice de participação nas reuniões e eventos da escola, 87,1% diz participar, 12,1% respondeu que não, sendo que 0,9% não respondeu.

Ao verificar as listas de presença nas reuniões, e participantes nos eventos.

Gráfico 15: Participação das famílias nas reuniões e eventos da escola



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

As autoras Beate Althun, Corinna Essle e Isa Stoeber (1996, p.27) em sua pesquisa detectaram que algumas vezes as reuniões de pais são consideradas sofrimento, quando se evidencia:

- Insegurança por parte do professor.
- Falta de empatia entre professores, pais e alunos.
- Falta de objetividade.
- Reuniões que se transformam em monólogo.
- Falta de conhecimento entre os pais.
- Expectativa alta sem o retorno esperado.

- Falta de planejamento da reunião.
- Reunião imposta pela Direção.
- Reunião meramente informativa e burocrática.
- Tensão entre pais e professores.
- Pais em oposição à escola.
- Falta de compreensão da linha pedagógica da escola.
- Falta de comparecimento e participação dos pais.
- Grupo de alunos difíceis.

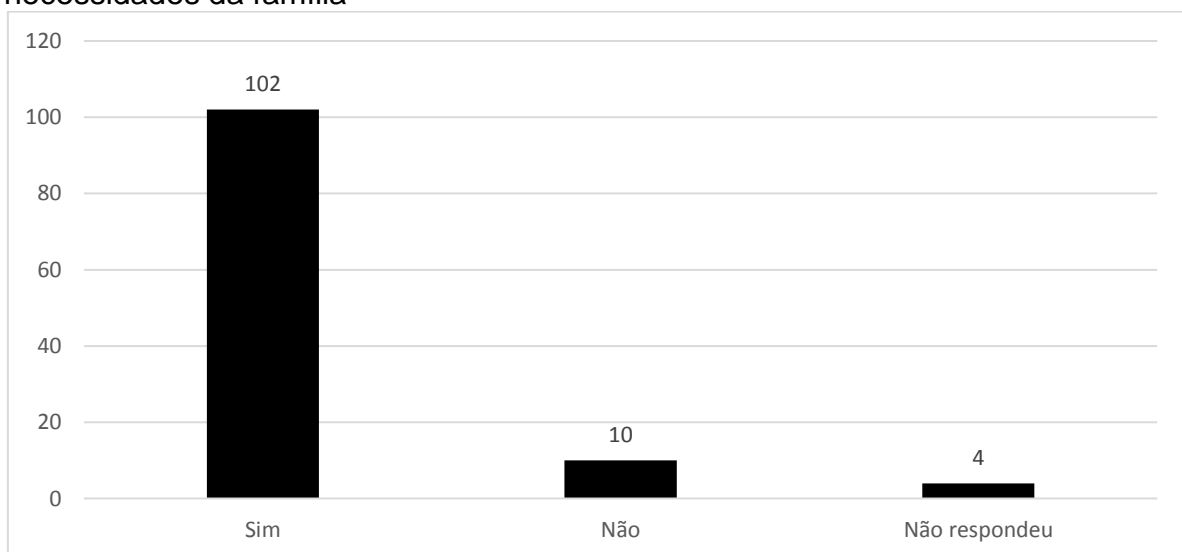
Especificam ainda, quando a reunião de pais se o torna prazerosa ao elencar:

- Participação ativa dos pais.
- Segurança.
- Confiança e receptividade mútuas.
- Inter-relacionamento e troca de sugestões.
- Reunião bem planejada e objetivos alcançados.
- Compreensão da linha pedagógica por parte dos pais.
- Conhecimento do grupo de alunos.

Portanto cabe à escola refletir e isto implica gestores e professores, analisando os pontos passíveis de ajustes e mudanças.

Sobre se o calendário da escola atende às necessidades da família, 87,9% dos respondentes registrou que sim, 8,6% respondeu que não e 3,4% não respondeu.

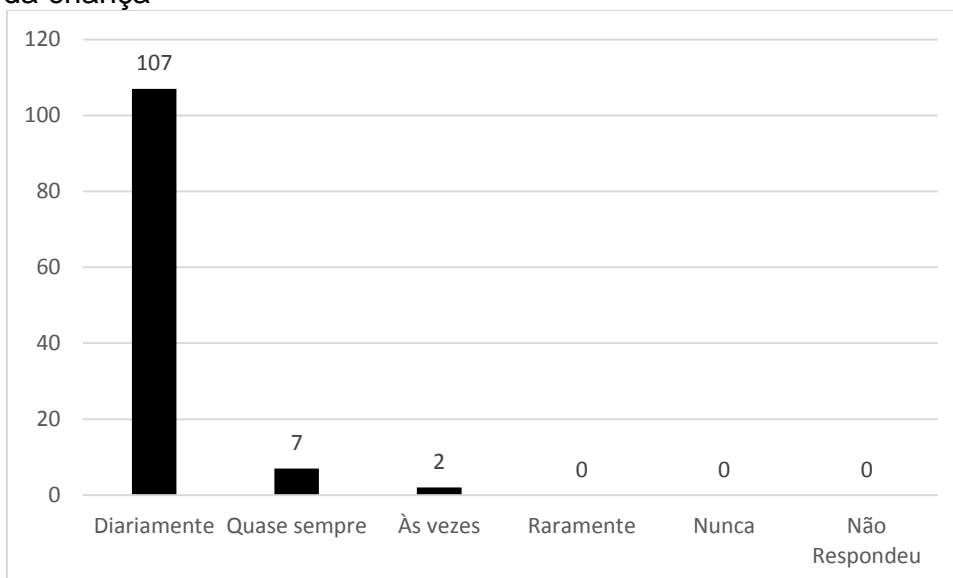
Gráfico 16: Avaliação dos respondentes sobre se o calendário escolar atende às necessidades da família



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

No que se refere à participação na vida escolar da criança, 92,2% dos respondentes registrou que diariamente, 6,0% que quase sempre e 1,7% respondeu que às vezes e nenhum respondeu raramente, nunca ou não respondeu.

Gráfico 17: Respostas dos respondentes sobre sua participação na vida escolar da criança



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Paro (2007, p. 16) ressalta que

[...], a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao educar.

Portanto torna-se papel da escola construir com as famílias, práticas educativas capazes de dar continuidade ao processo socializador, sem que este fato signifique apagar a distinção entre educação formal e informal, considerando as diferenças entre os territórios educativos e diferenciando o papel materno/paterno, com o papel dos professores.

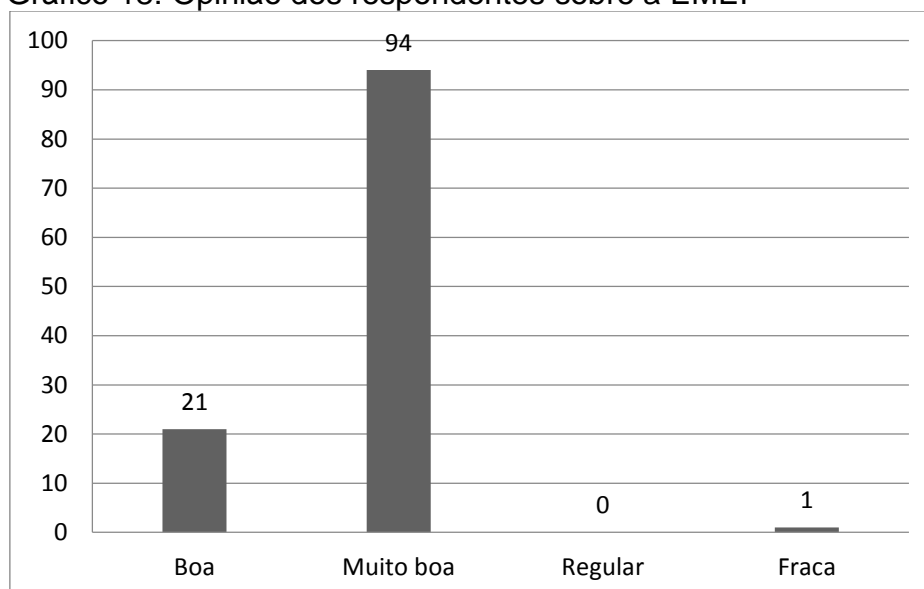
Ao serem perguntados aos respondentes sobre a avaliação que fazem da relação da escola com as famílias, percebemos as respostas que se mostraram positivas, elucidando que acreditam que a escola se preocupa em aproximar a família da comunidade escolar, que esta relação se mostra interativa, construtiva, que se percebe o objetivo de acolher as famílias. Ainda que a escola está sempre à disposição da família, esclarecendo e informando sobre os acontecimentos,

percebendo que tenta sempre estreitar os laços. Respondem que é muito boa, com funcionários muito bem qualificados. Que tem uma postura transparente e amigável. Que sempre tem eventos relacionados à família.

Porém podemos perceber em menor escala que existem famílias que acham que “a escola mantém uma relação um pouco distante da família, que não há tempo de (*sic*) momento para trocar, para dúvidas”. Que poderia ter mais proposta de escola aberta, que falta mais aproximação da escola e família (principalmente em datas comemorativas). Que é boa, acolhedora, mas pode melhorar.

Quando opinam sobre a escola ser boa, muito boa, regular ou fraca, 18,10% dizem que a escola é boa, 81,03% registraram ser muito boa, nenhum achou que a escola fosse regular e 0,86% que é fraca.

Gráfico 18: Opinião dos respondentes sobre a EMEI

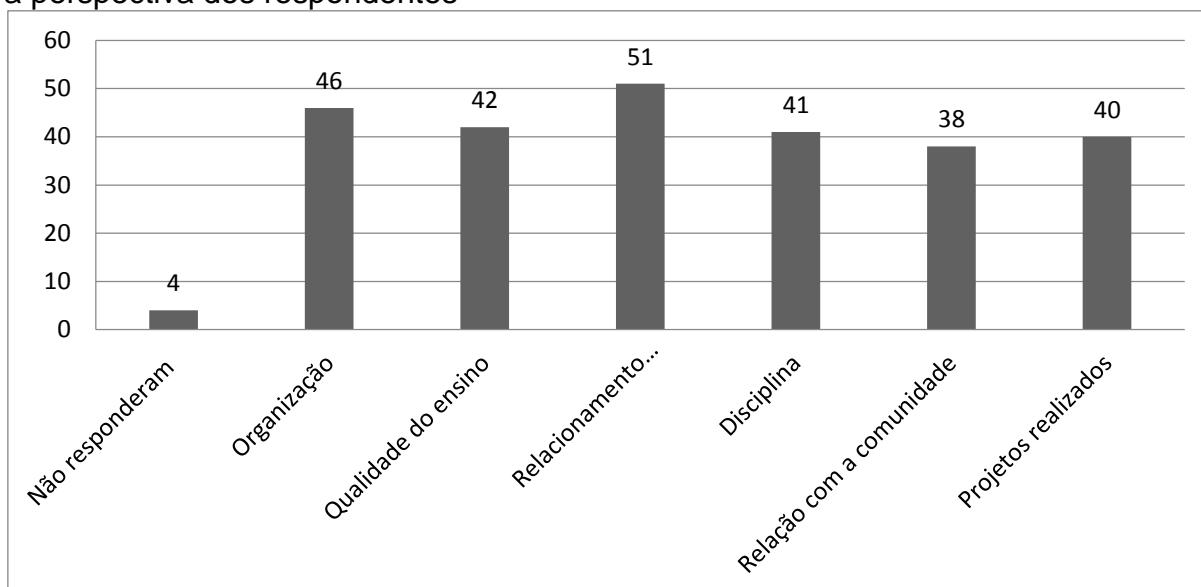


Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Ao responderem também sobre os pontos positivos da escola, as respostas padronizadas mostram esta escala de importância como sendo os principais: relacionamento, organização, qualidade de ensino, disciplina, projetos realizados, relação com a comunidade.

Gráfico 19: Respostas padronizadas sobre os pontos positivos da escola segundo

a perspectiva dos respondentes

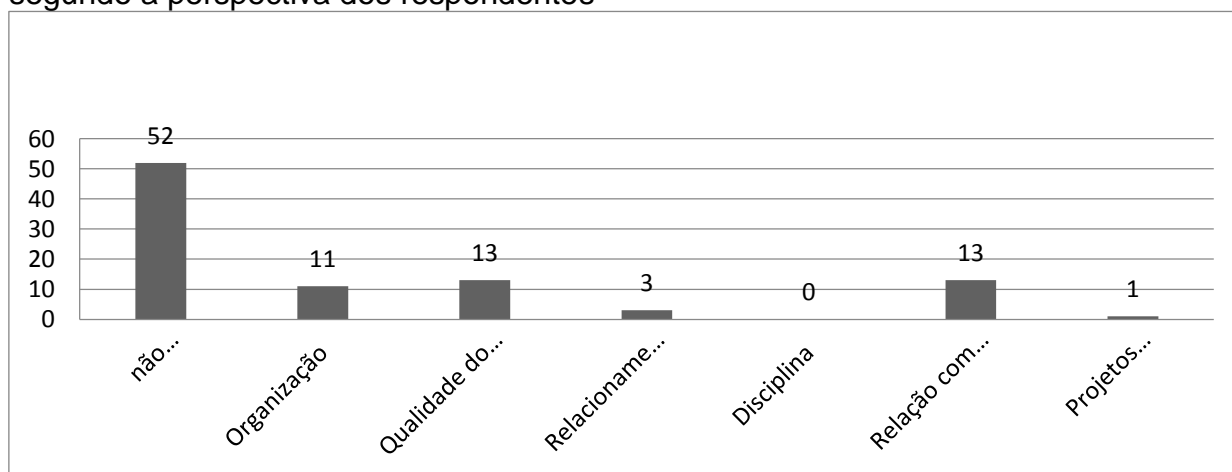


Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Nas respostas não padronizadas como pontos positivos destacam-se: acolhimento às crianças especiais, alimentação, carinho, compromisso com a educação, contato com animais, cordialidade, cuidado com as crianças, dedicação, estrutura física, excelentes profissionais, localização, material, ótimos profissionais, trabalha a autonomia da criança.

Em relação aos pontos negativos da escola, nas respostas padronizadas 52 respondentes, não se manifestaram, 13 registraram a qualidade de ensino, 13 a relação com a comunidade, 11 a organização, 1 os projetos realizados. Nenhum respondente reclamou da disciplina.

Gráfico 20: Respostas padronizadas sobre os pontos negativos da escola segundo a perspectiva dos respondentes



Fonte: Questionário de Pesquisa 2019

Nas respostas não padronizadas sobre os pontos negativos, 15 respondentes não identificaram pontos negativos, 3 pontuaram a falta de investimento e 3 muitas paralisações, 2 disseram da desatenção com as crianças menores, 2 que faltam eventos com a família, 2 faltas de pessoal, 1 espaços em falta, 1 entrou a pouco tempo na EMEI e não pode opinar, 1 falta de alguns materiais, 1 falta de pintura, 1 falta manutenção do espaço, 1 faltam reuniões de pais.

Portanto torna-se papel da escola construir com as famílias, práticas educativas capazes de dar continuidade ao processo socializador, sem que este fato signifique apagar a distinção entre educação formal e informal, considerando as diferenças entre os territórios educativos e diferenciando o papel materno/paterno, com o papel dos professores.

Verificando as respostas abertas dos respondentes se a gestão/coordenação da EMEI se mostra receptiva, quando surge a necessidade de algum atendimento sem aviso prévio, 63 pessoas disseram que sim, 13 disseram que o contato ainda não aconteceu, 11 disseram que sempre, 10 não responderam, 6 que são atenciosos, 5 nunca tiveram problemas, 3 sempre foram bem acolhidas, 2 que são carinhosos, 2 são receptivos, 1 que sim, na maioria das vezes, 1 bem, 1 que são dispostos a ajudar, 1 que foi prontamente atendida, 1 que foi muito bem atendida, 1 que a gestão/coordenação é muito receptiva.

Nos casos que podem ser considerados como negativos, 1 disse que não, 1 não muito, 1 disse que a gestão/coordenação é pouco flexível para atender as sugestões dos pais.

Portanto sobre os responsáveis que responderam ao questionário, quando se referem sobre a gestão/coordenação no atendimento sem agendamento prévio a maioria manifesta-se satisfeita, não significando que as poucas observações negativas não devem ser levadas em consideração, quando se deseja uma melhor organização para a boa relação família e escola no ambiente escolar.

A respeito desta relação, Szymanski (2010, p.14), comenta que

A tarefa socializadora da família em nossa sociedade complexa é muito importante para ser deixada apenas por conta da repetição, sem críticas, da tradição ou da crença em sua capacidade natural de educar. Não se trata, entretanto, de propor uma “pedagogização” das relações escola/família ou pais/filhos, mas assegurar às famílias das camadas populares o

acesso ao modo escolar de socialização, sem a desconsideração do seu próprio.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, foi possível verificar que a fim de que o trabalho com as crianças pequenas fosse respeitado dentro de suas especificidades e estas reconhecidas como sujeitos de direitos, foram elaborados, documentos que articulassem o trabalho pedagógico, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para formação de professores.

Estes documentos contribuem para a organização do trabalho pedagógico dos professores, no entanto, vários desafios foram e ainda são enfrentados, no cotidiano da escola e entre eles a relação família e escola.

Considerando que a pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil na cidade de Belo Horizonte, buscou-se o conhecimento de fatos importantes ocorridos, como o Movimento de Luta Pró-Creches sendo constituído no ano de 1970 neste município, articulado por algumas creches comunitárias e grupo de mulheres do movimento de bairro, que eram motivadas pela necessidade das mães da classe popular, que precisavam deixar seus filhos para que pudessem trabalhar.

Observamos que nesta ocasião a preocupação principal com a criança, não se traduzia na formação humana e sim na urgência de um local para que esta pudesse estar em segurança, durante a ausência da mãe.

Foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que ficou estabelecido o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a educação, que os municípios ficaram responsáveis pela Educação Infantil, sendo que em 1998, devido ao desafio imposto pela nova legislação, o município de Belo Horizonte, instituiu o Sistema Municipal de Ensino, órgão fiscalizador das creches e escolas de educação infantil na cidade.

Ao longo desses anos a política municipal voltada para a educação infantil foi se desenvolvendo e seu acesso sendo ampliado significativamente. Além disso as condições institucionais e de trabalho dos docentes também foram transformadas sendo a última conquista de data muito recente (2018). As UMEIs conseguiram sua autonomia, se transformando em EMEIs, com a criação de cargos comissionados para

Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico Geral e de Secretário Escolar, e os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional.

Por ocasião desta lei foram reformados também os níveis de carreira para os profissionais concursados da educação infantil e criou-se o cargo de Coordenador Pedagógico Geral I, atuantes nas EMEIs, fatos marcantes que demonstraram uma maior preocupação com a valorização do profissional de educação infantil, porém estas conquistas se devem à luta constante da classe.

Finalizando o capítulo teórico, procurou-se buscar os significados e as correlações entre família e a escola anteriormente e nos tempos atuais especificamente no âmbito da educação infantil.

Com relação às concepções sobre a família e a escola, foi possível constatar que estas instituições devem se complementar compartilhando saberes e conhecimentos em busca de caminhos e soluções que poderão contribuir em tais relações.

Mediante a pesquisa empírica, com as famílias da escola pesquisada pode-se considerar alguns pontos que irão auxiliar para uma melhor organização da relação família e escola, tais como o planejamento de eventos e reuniões, que ocasionarão numa efetiva participação e aproximação das famílias ao ambiente escolar.

O perfil sócio demográfico das famílias nos permite considerar que são famílias comuns com suas lutas, suas perdas ou conquistas diárias, que independente da forma como se organizam, compartilham das mesmas questões e anseios da nossa época. Algumas afirmam que matricularam a criança nesta escola por terem ótimas referências, outras pela proximidade da casa ou trabalho e outras por não terem condições de arcarem com as despesas de uma escola particular, notando-se nesta fala, uma suposta valorização da instituição privada em detrimento da instituição pública. Ponto importante para uma reflexão a respeito de nossas práticas educacionais.

Considerando a análise das listas de presença nas reuniões de pais e ou responsáveis e confrontando com as respostas do questionário sobre esta participação, percebe-se que apesar de afirmarem uma presença marcante, isto na realidade não é um fato, sendo necessário talvez um melhor incentivo por parte dos gestores e professores da escola a fim de atraírem essas famílias para que possam participar mais efetivamente da vida escolar da criança.

Ao responderem o questionário endereçado às famílias e nas reuniões em que alguns pais de crianças portadoras de deficiência e transtornos se

manifestaram com depoimentos a respeito da escola, verificou-se que as famílias da EMEI se sentem acolhidas pelos profissionais e comunidade escolar e muitos percebem que a escola está sempre disposta a esclarecer questões e orientá-las, quando se faz necessário. Contudo, ao investigar como se procedia a relação das famílias com a escola pesquisada e qual a perspectiva dos pais e responsáveis destas famílias sobre esta relação, mesmo observando um quadro positivo na maioria das respostas, foi possível, a partir das análises destas informações entender a necessidade de sistematizar o trabalho pedagógico buscando aperfeiçoar a qualidade do atendimento das crianças e também das famílias.

Nesse sentido foi possível concluir ainda que a escola precisa ter uma linha de trabalho com a família, que seja mais intencional e mais sistemática. Principalmente no que diz respeito às informações referentes às propostas e projetos desenvolvidos durante o ano letivo.

Dessa maneira se faz necessário transpor fronteiras, não permitindo que estas paralitem o trabalho da escola, para isso mostra-se necessário melhorar a organização do trabalho pedagógico, a fim de sempre melhorar as relações com as famílias, pois neste contexto o foco sempre será a criança.

Por fim consideramos que esta pesquisa contribuiu para uma melhor organização do trabalho pedagógico desta EMEI, além de colaborar com futuras pesquisas que contribuam para a melhoria da relação família e escola.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA Luana Costa, BETINI Geraldo Antônio. **Investigação sobre a escola e seu entorno**, estudo bibliográfico de produções nacionais R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 33-56, jan /abr. 2015

ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana and MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias?. Educ. Real. [online]. 2017, vol.42, n.2, pp.649-671. Epub Feb 23, 2017. ISSN 0100-3143. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656159>

ALTHUON, Beate; ESSLE, Corina; STOEBER, Isa S.; **Reunião de Pais: Sofrimento ou Prazer?** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996

ARROYO, Miguel G., **Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados**, (2010) [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400017&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400017&script=sci_abstract&lng=pt)

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. **A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração** – Cadernos de Pesquisa, nº 106, p.191-206, março 1999

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares** / organizado por– Brasília : UNESCO, MEC, 2009.104 p.

DAOR- Diretoria de Autorização e Organização Escolar  
Secretaria Municipal de Educação - SMED | Rua Carangola, nº 288 | Sala 700 | Santo Antônio | BH/MG3277-8872 | [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)

DEWEY, Jhon. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DINIZ, Margareth, no prelo **Infância na Ciranda da Educação** – publicação da Gerência de Coordenação de política e de Formação – 2006 BH/MG

EITERER, Carmen Lúcia. **Metodologia de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **PARA ENTENDER A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA** uma contribuição da história da educação – São Paulo em Perspectiva, 14(2) 2000

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental** – Campinas, 2006

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.**- São Paulo: EPU, 1986

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**; trad. SOARES, Carlos Alberto S. N. – 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004

MELO, Alessandro d. **Relações entre escola e comunidade**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, Papirus: Niterói, Eduff, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: A Contribuição dos Pais – 3 reimpr.** – São Paulo: Xamã, 2007.

Portaria da SMED Nº 135/2019 Documento do DOM Diário Oficial do Município- Ano: XXV – Edição N.: 5783 – 30/05/2019

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA –** Secretaria Municipal de Educação- Unidade Municipal de Educação Infantil Castelo, Belo Horizonte, 2013.

RIBEIRO, Polney Dias; PEREIRA, Aline Nunes. **O diálogo e a relação escola e família: um estudo de caso**.

SAMBRANO, Taciana Mima. **(Com) vivendo com crianças e suas famílias**. Desafios para o educador? In: Educação Infantil: da condição de qualidade no atendimento/Maristela Angotti (org.). --Campinas, SP: Editora Alínea, 2009

SILVA, Fanceline Rodrigues. **EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO É BRINCADEIRA: Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015)** Belo Horizonte, 2017

SILVA, Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos. **Sentidos atribuídos pelas famílias à obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil –** Belo Horizonte, 2015

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: Desafios e perspectivas –** Brasília : Liber Livro, 2010 – 2ª edição, revista e ampliada

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras –** Revista Brasileira de Educação v.11 n. 32 maio/ago.2006

VEIGA, Márcia Moreira. **Creches e políticas sociais**. 2005. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=TdbEQ0utzRIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=TdbEQ0utzRIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso

em: 30 out. 2016.

VIEIRA, L.M.F. Educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

<https://www.infoescola.com/educacao/educacao-infantil/>

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>

[https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/content/uploads/2017/06/LivroECA\\_2017\\_v05\\_INTERNET.pdf](https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf)

<http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2014/12/Acesso-%C3%A0-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-no-novo-PNE.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009>



## ANEXOS

Coordenadora Geral do Curso

Belo Horizonte, 2 de fevereiro de 2019.

Prezados Pais,

O (a) Professora **Maria Celia Pereira** desenvolverá, nesta escola, um projeto relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Este trabalho será orientado por professores da UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores.

Solicitamos sua colaboração em entrevistas e outros dados necessários ao projeto e autorização para uso de seus relatos, imagens e vídeos no referido trabalho.

Atenciosamente,

  
Vanessa Sena Tomaz

Coordenadora Geral do Curso

Nome do aluno (a):

---

Professora:

---

Sala:

---

De acordo: assinatura dos pais / responsáveis pelo (a) aluno (a)

---



## Questionário enviado para as famílias da EMEI:

### Perfil Família/Aluno (a)

1. Quem está respondendo o questionário:

- Pai
- Mãe
- Avós/tios/padrasto/madrasta
- Outros : \_\_\_\_\_

2. Qual a sua faixa etária?

- Até 18 anos
- Entre 18 e 24 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 54 anos
- Acima de 55 anos

3. Região Residencial:

- Castelo
- Alípio de Melo
- Itatiaia
- Ouro Preto
- Paquetá
- Outro: \_\_\_\_\_

4. Qual o seu grau de escolaridade?

- Não leio nem escrevo
- Fundamental I (até 5º ano ou 4ª série)
- Fundamental II (até 9º ano ou 8ª série)
- Ensino Médio
- Curso Técnico
- Curso Superior
- Pós- Graduação

5. Qual a sua profissão:

\_\_\_\_\_

6. Situação atual no mercado de trabalho:

- Empregado
- Desempregado
- Autônomo



**7. Qual a faixa de renda mensal da família?**

- ( ) Nenhuma
- ( ) Até R\$ 998,00
- ( ) Entre R\$ 998,00 e R\$ 1.996,00
- ( ) Entre R\$ 1.996,00 e R\$ 3.992,00
- ( ) Entre R\$ 3.992,00 e R\$ 5.988,00
- ( ) Entre R\$ 5.988,00 e R\$ 7.984,00
- ( ) Entre R\$ 7.984,00 e R\$ 9.980,00
- ( ) Acima de R\$ 9.980,00

**8. A família recebe algum benefício?**

- ( ) Nenhum
- ( ) Pensão
- ( ) Bolsa Família
- ( ) BPC – Benefício de Prestação Continuada
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**9. Tipo de moradia da família:**

- ( ) Própria
- ( ) Alugada
- ( ) Emprestada/cedida
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**10. Qual a sua cor ou raça? (De acordo com a definição do IBGE)**

- ( ) Preta
- ( ) Branca
- ( ) Parda
- ( ) Amarela
- ( ) Indígena
- ( ) Prefiro não me classificar

**11. Qual o estado civil dos pais do (a) aluno (a):**

- ( ) Solteiros
- ( ) Casados ou unidos
- ( ) Nunca foram casados
- ( ) Separados
- ( ) Divorciados
- ( ) Viúvos
- ( ) Tem companheiro(a)

**12. A criança mora com:**

- ( ) Pai e mãe
- ( ) Pai
- ( ) Mãe
- ( ) Avós/tios
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_



**13. Quantas pessoas moram na mesma casa em que a criança que estuda na EMEI?**

---

---

**14. Quem você considera que é da família da criança? Por quê?**

---

---

---

**15. Porque escolheu esta escola para matricular sua criança?**

---

---

---

**16. Como é o relacionamento da família com a professora de sua criança?**

---

---

---

**17. Você tem conhecimento das normas e do Projeto Político Pedagógico da escola?**

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Parcialmente

**18. Você conhece as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do Município de Belo Horizonte?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**19. Como se sente dentro do ambiente escolar?**

---

---

---

**20. Costuma participar das reuniões e eventos da escola?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**Por quê?**

---

---

---



**21. O calendário escolar atende às necessidades da família?**

Sim

Não

**22. Como você avalia a relação que a escola estabelece com as famílias?**

---

---

---

**23. Você participa da vida escolar de sua criança?**

Diariamente

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

**24. Em sua opinião, esta EMEI é uma escola:**

Muito boa

Boa

Regular

Fraca

Por quê ?

---

---

---

**25. Assinale os pontos positivos da escola:**

Organização

Qualidade do ensino

Relacionamento professor/aluno

Disciplina

Relação com a comunidade

Projetos realizados

Outros: \_\_\_\_\_

**26. Assinale os pontos negativos da escola:**

Organização

Qualidade do ensino

Relacionamento professor/aluno

Disciplina

Relação com a comunidade

Projetos realizados

Outros: \_\_\_\_\_



**27. A gestão/coordenação da escola se mostra receptiva, quando surge necessidade de algum atendimento sem agendamento ou aviso prévio?**

---

---

**28. Qual a sua expectativa com relação ao desenvolvimento da sua criança?**

---

---

---

**29. O que você sugere como estratégia para aproximar as famílias da escola?**

---

---

---



Belo Horizonte, 2 de fevereiro de 2019.

Prezado (a) Diretor (a),

Solicitamos sua autorização para que o (a) professor (a)/cursista -----  
----- do curso de  
Especialização em Formação de Educadores para Básica da Faculdade de  
Educação/UFMG, desenvolva seu projeto de pesquisa nessa instituição, ao  
longo deste ano.

Esclarecemos que este projeto é orientado por docentes qualificados desta  
Universidade e consiste em um *plano de ação* relacionado às temáticas do curso  
e as questões de interesse das escolas da rede municipal de ensino.

Trata-se de um compromisso de retorno a essas escolas, conforme objetivos da  
parceria entre a FaE/UFMG e a Secretaria Municipal de Educação. Além desse  
propósito, a consolidação deste projeto constituirá o trabalho final de curso,  
requisito para a certificação nesta Especialização.

Acrescentamos a esta solicitação um encaminhamento aos pais dos alunos  
envolvidos no projeto, para que possamos contar com sua adesão e autorização  
de participação dos filhos em atividades e registros.

Agradecemos por sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores  
esclarecimentos sobre este curso e os projetos nele desenvolvidos.

Atenciosamente,

  
Vanessa Sena Tomaz

Coordenadora Geral do Curso