

**LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI  
NÁDIA CONCEIÇÃO LAURITI  
(ORGS)**

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE  
PROFESSORAS E DE GESTORAS**

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE  
PROFESSORAS E DE GESTORAS**



**LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI  
NÁDIA CONCEIÇÃO LAURITI  
(ORGANIZADORAS)**

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE  
PROFESSORAS E DE GESTORAS**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Lígia de Carvalho Abões Vercelli; Nádia Conceição Lauriti [Orgs.]**

**Relação família e escola na Educação Infantil: relatos de experiência de professoras e de gestoras.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 97p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1493-1 [Impresso]**

**978-65-265-1494-8 [Digital]**

1. Relação escola-família. 2. Educação Infantil. 3. Relatos de experiência. 4. Professoras. 5. Gestoras. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luiz Clete com finalização técnica de Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
Nádia Conceição Lauriti Ligia de Carvalho Abões Vercelli	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>11</b>
Nádia Conceição Lauriti	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>DIÁLOGO: UMA PONTE NECESSÁRIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA</b>	<b>21</b>
Adriana Lúcia Pavan Mezzenga Nádia Conceição Lauriti	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS FAMÍLIAS</b>	<b>29</b>
Carla Matie de Jesus Egi Isabel Cristina Soares da Silva Nadia Conceição Lauriti	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>PERCURSO DE EXPERIÊNCIAS DE INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA</b>	<b>37</b>
Debora Carubbi Clete Nádia Conceição Lauriti	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>NARRATIVAS DA COMUNIDADE NA ESCOLA DA INFÂNCIA: CLUBE DE MÃES</b>	<b>49</b>
Bernardete de L. Alvares Marcelino	

<b>CAPÍTULO 6</b> <b>RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: AS VOZES DE MÃES</b> <b>DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM UM CENTRO DE</b> <b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>59</b>
Rafaele Paulazini Majela dos Santos	
<b>CAPÍTULO 7</b> <b>RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: A SEXUALIDADE EM</b> <b>DISCUSSÃO</b>	<b>67</b>
Ligia de Carvalho Abões Vercelli	
<b>CAPÍTULO 8</b> <b>RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO ALIMENTAÇÃO</b> <b>SAUDÁVEL E MEIO AMBIENTE UMA PARCERIA COM</b> <b>A FAMÍLIA</b>	<b>73</b>
Renata Lima Durães Reis	
Ligia de Carvalho Abões Vercelli	
<b>CAPÍTULO 9</b> <b>A PRESENÇA DA COMISSÃO DE MEDIAÇÃO DE</b> <b>CONFLITOS NA ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA</b>	<b>81</b>
Alice Patricia Rossi	
Ligia de Carvalho Abões Vercelli	
<b>CAPÍTULO 10</b> <b>COMO O BRINCAR APROXIMOU A FAMÍLIA DA</b> <b>ESCOLA</b>	<b>85</b>
Valdenice Carvalho Silva	
<b>SOBRE AS AUTORAS</b>	<b>95</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta compilação de relatos nasce da disposição de alguns participantes do Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp) de compartilhar suas experiências como professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras de escolas e supervisoras de ensino das Redes Públicas da cidade de São Paulo e de outros municípios da região metropolitana paulista. Essas práticas e saberes tematizam a construção de vínculos da escola com as famílias e comunidades e estão voltadas prioritariamente para a Educação Infantil.

Esta primeira etapa da educação representa um momento singular e de extrema importância no desenvolvimento cognitivo, emocional e social do ser humano. Trata-se de um período em que as primeiras interações, aprendizados e descobertas das crianças formam a base de sua visão de mundo e de si mesma.

Partindo dessa perspectiva, o leitor vai encontrar neste livro uma coletânea de relatos vivos e emocionantes de educadoras que, em suas trajetórias profissionais, enfrentam os desafios e as delícias de acompanhar *in loco* essa fase única da vida das crianças.

O fio condutor que une as experiências relatadas é a defesa enfática da parceria indispensável entre a escola e a família, como um constructo essencial para o pleno desenvolvimento infantil.

O livro oferece ao leitor um mergulho profundo no universo da primeira infância, revelando as nuances das interações cotidianas, imersas em uma teia complexa de cuidados que envolvem professoras, gestoras, crianças e suas famílias.

O caráter íntimo e pessoal das narrativas são metaforicamente envolvidas por fotos que conferem autenticidade e aproximam o leitor das realidades vividas por essas profissionais que, mais do que ensinar, cuidam, acolhem e orientam o desenvolvimento dos pequenos.

Ao longo da leitura de cada relato, torna-se possível observar como a prática pedagógica na Educação Infantil está imersa em um contexto de afetividade e de construção de vínculos, no qual o conhecimento é construído de forma integrada com o cuidado, com o respeito à individualidade e com a atenção à diversidade cultural que estão presentes nos universos que abrigam todas as narrativas.

Cada educadora, que se dá a ver também como pesquisadora e que contribui com a exposição da sua prática, traz consigo não apenas o relato da sua experiência, mas, sobretudo lúcidas reflexões críticas sobre o papel da escola e da família na educação das crianças pequenas.

O leitor é conduzido por narrativas que deixam claro que essa primeira etapa de escolarização não é um espaço formativo isolado, tampouco pode ser compreendido de maneira fragmentada, já que a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança só ocorrem quando há confiança mútua e um ecossistema comunicativo saudável e eficaz entre a escola e a família.

Assim, os relatos evidenciam que a atuação dos educadores se expande para uma relação de diálogo, de sinergia, de aliança e de cooperação com os pais e responsáveis que, ao unirem esforços e colaboração, criam um ambiente seguro e enriquecedor para as crianças.

Em diversas narrativas, as autoras discutem as estratégias que utilizam para fortalecer a parceria com as famílias. Elas destacam a importância da escuta atenta, de uma educomunicação transparente e, principalmente a criação de tempos e espaços de convivência criativa entre pais e educadores. Essas estratégias revelam que a construção dessa relação colaborativa é um processo dinâmico e ativo que exige esforço e envolvimento de ambas as partes. Quando a família se sente valorizada, há um fortalecimento do senso de corresponsabilidade e pertencimento o que beneficia diretamente a criança que percebe a harmonia entre os dois principais contextos da sua vida: a família e a escola.

Com uma linguagem acessível, mas profundamente reflexiva este livro é destinado a todos aqueles que se preocupam com a

qualidade da Educação Infantil desde educadores e gestores escolares, até pais, responsáveis e pesquisadores da área.

As narrativas aqui compartilhadas são uma fonte de inspiração para os leitores e um lembrete de que a escola da primeira infância é uma jornada coletiva da qual cada segmento envolvido pertence a uma rede de cuidados com a criança em diferentes dimensões que se retroalimentam e que têm um papel essencial no desenvolvimento e aprendizagem das nossas crianças.

Nádia Conceição Lauriti  
Ligia de Carvalho Abões Vercelli  
Outubro de 2024.



## CAPÍTULO 1

### REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nádia Conceição Lauriti

Líderes que não agem através do diálogo, mas insistem em impor suas decisões, não organizam as pessoas, eles as manipulam. Eles não liberam, nem são liberados: eles oprimem.  
(Freire, 2005, p. 93)

#### **1. Sobre uma relação educ comunicativa possível...**

A relação entre família e escola é um tema amplamente discutido no campo da educação, especialmente na Educação Infantil, onde as bases do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças são formadas. Essa fase é crucial, pois estabelece os fundamentos para o aprendizado contínuo e o desenvolvimento integral dos indivíduos. A participação ativa da família no ambiente escolar não apenas complementa o trabalho dos educadores, mas também fortalece o vínculo entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo, criando uma rede de apoio comunicante e essencial para o sucesso das crianças.

A partir dos estudos de Philippe Ariès (1981), tornou-se possível evidenciar a importância do papel desempenhado pela relação comunicativa entre escola e família na construção do “sentimento de infância” como categoria social de percepção e organização.

Assim, a interação entre família e escola é vista hoje como uma parceria indispensável para o desenvolvimento pleno das crianças. As famílias desempenham um papel vital na formação dos

primeiros conceitos, valores e atitudes das crianças, enquanto as escolas oferecem um ambiente estruturado para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Essa sinergia é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem que seja não apenas eficiente, mas também acolhedor e estimulante.

Numerosos estudiosos autores brasileiros têm explorado a importância dessa relação, destacando a necessidade de uma colaboração estreita entre pais, educadores e instituições educativas. Pesquisas evidenciam que a participação dos pais no contexto escolar está associada a melhores resultados na aprendizagem, maior autoestima e um desenvolvimento socioemocional mais robusto nas crianças. Segundo Paro (2000), a escola deve ser vista como uma extensão do lar, onde os valores familiares são reforçados e expandidos. Esse ponto de vista é corroborado por Carvalho (2004), que enfatiza que uma educação aberta e constante entre família e escola é fundamental para o engajamento dos pais e para a criação de um ambiente de aprendizado mais coeso.

Oliveira (2003) também reforça essa ideia, apontando que a presença dos pais na escola contribui para uma maior motivação das crianças, promovendo um comportamento mais positivo e uma atitude mais engajada em relação aos estudos. Moreira (2005) acrescenta que essa parceria facilita a identificação precoce de problemas comportamentais e de aprendizagem, permitindo intervenções mais eficazes e individualizadas.

A construção dessa relação, entretanto, não é isenta de desafios. Santos (2010) discute as barreiras que muitos pais enfrentam, como a falta de tempo, conhecimento ou recursos, que podem dificultar sua participação ativa na vida escolar dos filhos. O autor sugere que as escolas adotem estratégias inclusivas para superar esses obstáculos, como horários flexíveis para reuniões e o uso de tecnologias de comunicação que se tornaram presentes no período da pandemia e pós-pandemia.

Adicionalmente, Almeida (2008) sublinha a importância da formação continuada dos educadores para lidar com a diversidade

familiar, promovendo um ambiente escolar que seja inclusivo e respeitoso para todas as configurações familiares. Ela argumenta que os professores devem estar preparados para reconhecer e valorizar as diferentes organizações familiares e suas respectivas culturas, criando assim um espaço educativo que acolha e celebre a diversidade.

## **2. Família-Escola: Ecossistemas comunicantes**

A relação entre família e escola é um aspecto central na construção de uma educação de qualidade. Segundo Paro (2000), essa interação é essencial, pois a escola não pode ser vista como uma ilha isolada, mas sim como uma extensão do lar, onde os valores e a cultura familiar são complementados e expandidos. Paro ressalta que a participação dos pais nas atividades escolares contribui significativamente para o desempenho acadêmico e comportamental das crianças. Essa visão transforma a escola em um espaço de continuidade do ambiente familiar, onde as crianças devem encontrar um suporte consistente para seu desenvolvimento integral.

A perspectiva de Paro (2000) é corroborada por Carvalho (2004), que enfatiza a importância de uma educomunicação aberta e constante entre pais e educadores. Carvalho observa que, quando a família está envolvida nas atividades escolares, as crianças tendem a desenvolver uma atitude mais positiva em relação à escola e ao seu aprendizado. Ele sugere que a comunicação não deve ser limitada às reuniões formais de pais e mestres, mas deve incluir uma variedade de interações que permitam um fluxo contínuo de informações e *feedback*. Essa abordagem facilita a construção de uma parceria efetiva, em que ambas as partes devem estar alinhadas em seus objetivos e métodos educacionais.

Carvalho também sugere que as escolas devem criar oportunidades para que os pais participem ativamente, como reuniões, eventos e projetos colaborativos. Essas oportunidades não apenas promovem um maior engajamento dos pais, mas

também fortalecem o senso de comunidade dentro da escola. Quando os pais se sentem parte integrante da vida escolar, eles estão mais propensos a apoiar e participar das iniciativas educacionais, criando um ambiente mais coeso e colaborativo.

A participação dos pais nas atividades escolares pode assumir diversas formas, desde a presença em eventos escolares até a colaboração em projetos educativos que vão além dos encontros previstos pela legislação e regulados pelos calendários escolares oficiais como: reuniões de Associação de Pais e Mestres (APM), de Conselho de Escola, de pais e professores, dia da família na escola e as reuniões para autoavaliação institucional voltadas para a análise dos indicadores de qualidade. Paro (2000) argumenta que essa participação ativa dos pais reforça o vínculo entre a família e a escola, criando uma rede de apoio que beneficia diretamente as crianças. Ele destaca que os pais não precisam ser especialistas em educação para contribuírem de maneira significativa; sua presença e envolvimento já são poderosos incentivos para as crianças.

Além disso, Carvalho (2004) aponta que um ecossistema aberto e constante entre pais e educadores é crucial para o desenvolvimento positivo das crianças. Ele sugere que as escolas implementem canais de comunicação eficientes, como *newsletters*, aplicativos de mensagens e plataformas online, que permitam uma troca de informações rápida e eficaz. Para o autor, esse tipo de comunicação facilita o acompanhamento do progresso das crianças e permite que os pais e educadores respondam prontamente a quaisquer desafios ou necessidades que surjam.

A relação família-escola, portanto, exige um processo comunicativo dinâmico e contínuo que requer um esforço conjunto de pais e educadores. Vemos, assim, que Paro (2000) e Carvalho (2004) fornecem uma base teórica robusta para a importância dessa interação, destacando como ela pode ser estruturada e mantida de maneira eficaz. Eles nos lembram de que a educação de qualidade não é responsabilidade exclusiva da escola, mas sim um esforço compartilhado que envolve toda a comunidade.

### **3. Transformando paredes em pontes...**

A participação dos pais na Educação Infantil traz inúmeros benefícios, tanto para as crianças quanto para a escola, estabelecendo um alicerce fundamental para o desenvolvimento integral dos pequenos. Esse envolvimento não se limita apenas à presença física nas reuniões escolares oficiais ou eventos, mas engloba uma participação ativa e contínua no processo educacional. Quando os pais se envolvem de forma significativa na vida escolar, eles não só fortalecem o vínculo com seus filhos, mas também criam uma ponte entre o lar e a escola, promovendo um ambiente de aprendizado mais coeso e colaborativo.

Dessa forma, a presença dos pais na escola contribui para a criação de uma comunidade educativa forte e coesa. Quando os pais participam ativamente, eles trazem consigo uma diversidade de experiências e perspectivas que enriquecem o ambiente escolar. Essa diversidade promove um aprendizado mais inclusivo e abrangente, em que as crianças podem se beneficiar sob diferentes pontos de vista e culturas. Além disso, a participação dos pais fortalece os laços sociais dentro da comunidade escolar, criando um senso de pertença e solidariedade entre todos os envolvidos.

Os estudos de Moreira (2005) também mostram que a presença dos pais na escola pode ajudar a identificar e resolver problemas de comportamento e aprendizado de maneira mais eficaz. Moreira aponta que essa parceria permite uma abordagem mais holística e integrada, em que as necessidades individuais das crianças podem ser atendidas de forma mais precisa. Essa abordagem integrada é essencial para garantir que todas as dimensões do desenvolvimento infantil – cognitiva, emocional, social e física – sejam contempladas.

Por exemplo, um problema de comportamento que se manifesta na escola pode ter raízes em questões familiares ou emocionais que só podem ser compreendidas plenamente por meio de uma educomunicação compartilhada e aberta entre pais e educadores. Quando os pais estão envolvidos, eles podem fornecer

indicadores valiosos sobre o contexto familiar que podem ajudar os (as) educadores (as) a desenvolver estratégias mais eficazes para apoiar a criança. Da mesma forma, os educadores podem compartilhar observações e recomendações com os pais, permitindo uma intervenção precoce e uma resposta mais rápida às necessidades da criança.

A participação dos pais pode ainda estimular, na indicação em tempo integral, a criação de programas e atividades extracurriculares que atendam melhor aos interesses e necessidades dos pequenos. Pais envolvidos tendem a contribuir com ideias, recursos e voluntariado, enriquecendo a oferta educativa da escola. Isso pode incluir desde a organização de clubes de leitura e atividades esportivas até a promoção de eventos culturais e sociais que ampliem os horizontes das crianças e fortaleçam a comunidade escolar. Quando os pais se envolvem, eles estão enviando uma mensagem clara de que a educação é um esforço conjunto, onde todos têm um papel a desempenhar. Esse sentimento de responsabilidade compartilhada pode motivar tanto os pais quanto os(as) educadores(as) a darem o melhor de si, sabendo que estão trabalhando juntos para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

#### **4. Desafios e Estratégias para a construção de um ecossistema comunicativo eficaz na relação família-escola.**

Embora a importância da relação família-escola seja amplamente reconhecida, há, ainda, desafios significativos na implementação dessa parceria que precisam ser abordados de maneira eficaz e sensível. A complexidade da vida moderna, combinada com a diversidade crescente das configurações familiares, torna essa tarefa ainda mais desafiadora.

Santos (2010) observa que muitos pais enfrentam barreiras que dificultam sua participação ativa na vida escolar dos filhos. Essas barreiras incluem, entre outras coisas, a falta de tempo devido a compromissos profissionais e responsabilidades domésticas, a falta

de conhecimento sobre como se envolver efetivamente na educação de seus filhos e a escassez de recursos financeiros ou tecnológicos que poderiam facilitar esse envolvimento.

A falta de tempo é uma das barreiras mais citadas. Pais que trabalham em empregos de tempo integral, muitas vezes em horários não convencionais, podem achar difícil participar de reuniões escolares e eventos que são agendados durante o horário comercial. Além disso, muitos pais podem se sentir inseguros sobre seu papel na educação escolar, especialmente se eles mesmos tiveram experiências educativas limitadas ou negativas. Essa insegurança pode ser ampliada pela falta de acesso a recursos e informações que poderiam ajudá-los a apoiar melhor seus filhos.

Para superar esses obstáculos, Santos (2010) sugere que as escolas adotem estratégias inclusivas que possam acomodar as diversas necessidades das famílias. Uma dessas estratégias é a implementação de horários flexíveis para reuniões e eventos escolares. Ao oferecer reuniões em horários alternativos, como à noite ou nos finais de semana, as escolas podem facilitar a participação dos pais que têm horários de trabalho irregulares.

Outra estratégia eficaz é a criação de programas de orientação para pais. Esses programas podem fornecer informações valiosas sobre o sistema educacional, métodos de apoio à aprendizagem em casa, e técnicas de comunicação eficazes com os educadores. Oferecer encontros formativos pode empoderar os pais, dando-lhes as ferramentas e a confiança necessárias para se envolverem mais ativamente na educação de seus filhos.

O uso de tecnologia pode ser também uma ferramenta poderosa para fortalecer o ecossistema comunicativo entre escola e família. Plataformas online, aplicativos de mensagens e redes sociais podem permitir uma comunicação mais frequente e adequada, mantendo os pais informados sobre o progresso dos filhos, eventos escolares e oportunidades de envolvimento. Essa abordagem pode ser especialmente útil para pais que têm dificuldade em comparecer fisicamente à escola.

Outro aspecto crucial é a formação continuada dos educadores para lidar com a diversidade familiar. Almeida (2008) destaca que os professores precisam estar preparados para entender e valorizar as diferentes configurações familiares e suas respectivas culturas. Essa preparação envolve a sensibilização dos educadores para as variadas realidades socioeconômicas e culturais das famílias, promovendo uma pedagogia que seja inclusiva e respeitosa. Por essa razão, a formação dos educadores deve incluir o desenvolvimento de competências interculturais, que lhes permitam criar um ambiente escolar acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua origem ou composição familiar. Isso pode incluir treinamentos sobre comunicação eficaz com famílias de diferentes contextos, estratégias para envolver pais que podem estar relutantes ou inseguros, e métodos para abordar preconceitos e estereótipos que possam existir, quanto à origem étnico-racial ou de gênero.

## **5. À guisa de ponderações finais**

A relação entre família e escola na Educação Infantil é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. As contribuições dos autores que inspiraram esta reflexão enriquecem a compreensão dessa dinâmica, evidenciando tanto os benefícios quanto os desafios dessa parceria.

A colaboração estreita entre pais e educadores não apenas aprimora o desempenho acadêmico das crianças, mas também fortalece seu bem-estar emocional e social. Crianças que crescem em um ambiente onde há uma conexão harmoniosa entre casa e escola tendem a se sentir mais seguras, motivadas e valorizadas, o que é crucial para seu desenvolvimento integral.

Portanto, é imperativo que as escolas adotem estratégias eficazes para engajar as famílias. A criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, onde a diversidade familiar é respeitada e valorizada, é fundamental para se construir essa comunidade educativa forte e coesa com que se sonha. Essa colaboração não

deve ser vista como um desafio isolado, mas como uma oportunidade contínua para aprimorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento das crianças.

A construção de uma parceria sólida entre família e escola requer esforço, comprometimento e criatividade. É por meio dessa união que se torna possível assegurar um futuro mais promissor para as crianças, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos plenos e participativos na sociedade. A Educação Infantil, como base do desenvolvimento humano, merece essa atenção e investimento, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de crescer em um ambiente de amor, respeito e aprendizado contínuo.

## **Referências**

ALMEIDA, L. R. **Diversidade e inclusão na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CARVALHO, J. B. **Família e escola: uma parceria necessária**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MOREIRA, A. F. **Relação família-escola e o sucesso escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, V. H. **Educação, política e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2000.

SANTOS, E. C. **Parcerias educativas: família e escola em cooperação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.



## CAPÍTULO 2

### DIÁLOGO: UMA PONTE NECESSÁRIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Adriana Lúcia Pavan Mezzenga  
Nádia Conceição Lauriti

Nascendo inacabado, o recém-nascido humaniza-se por encontrar um mundo humano que o antecedeu.

Dessa forma, a educação é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, um processo de autoconstrução e um processo de apropriação de um patrimônio, um movimento de dentro (a criança educa-se) e de fora (a criança é educada). (Charlot, 2014, p. 176).

A partir da epígrafe acima, percebemos o quanto as instituições família e escola são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, devendo desempenhar, na sociedade atual, papéis complementares.

A importância da relação escola e família é recente na história da sociedade, e o convívio entre essas duas instituições foi se desenvolvendo conforme o progresso do sentimento de infância e de família ao longo dos séculos.

Segundo Philippe Ariès (2022), na Idade Média já havia uma tentativa de organização escolar, que mesclava todas as idades, associando crianças e adultos em um único espaço. No século XVII, o desenvolvimento do sentimento da família e do afeto pela criança contribuiu para uma nova organização da educação dos infantes.

A gênese do sentimento de família está intrinsecamente ligada ao surgimento do sentimento da infância. A família deixou lentamente de viver uma vida pública e iniciou a organização da

vida particular em suas casas. Esse sentimento se iniciou nas organizações das classes mais abastadas.

Com essa nova maneira de organização familiar, surgiu a preocupação com os cuidados específicos para a fase da infância, retirando as crianças do convívio com as especificidades adultas. A escola também começou a se organizar de maneira diferente, preocupando-se com a diferenciação das idades e com a classe social.

O regime disciplinar da escola tornou-se rigoroso, com o predomínio de um ensino moralista e intelectual, além do enclausuramento das crianças nos internatos, de modo a mantê-las afastadas da vida social, durante o seu período de formação. Esse enclausuramento nem sempre foi bem-sucedido e, com o avanço dos séculos e as transformações sociais, políticas e econômicas, a escola seguiu com mudanças, conforme as pressões de uma nova sociedade e de uma nova época.

Permaneceram os ruídos existentes no diálogo entre escola e família, que possuem marcas históricas e por isso é preciso conhecer o percurso histórico, para compreendê-lo e tentar transpor os resquícios transformados em barreiras, entre essas instituições, em nosso século.

As dificuldades para a aproximação entre família e escola são inúmeras em nossa sociedade e elas são afetadas por fatores sociais e econômicos que não conseguiremos discutir neste breve ensaio. No entanto, é importante elencar os diversos pontos que contribuem para esse afastamento, levando a se acreditar que é a outra parte da relação que precisa criar os meios para essa aproximação.

Muitas vezes, a participação das famílias é estimulada pela escola, em momentos pontuais, como festas, reuniões pedagógicas, momentos de autoavaliação, ocorrendo, após esses momentos, um resfriamento nessa relação.

Essa problemática tornou-se mais evidente durante e após o período de pandemia de covid-19, no ano de 2020. As unidades escolares precisaram se reinventar, procurando adaptar-se e tornar eficiente um meio de comunicação com as famílias.

Com esse desafio posto, uma escola municipal de Educação Infantil que atende crianças de zero a três anos, na região metropolitana da grande São Paulo, buscou suplantar esse momento pandêmico com a aproximação e a participação das famílias nas práticas educativas da escola, objetivando garantir a comunicação entre os participantes desse processo.

Essa necessidade surgiu ao se perceber que o medo da aproximação com o outro e de compartilhar o mesmo ambiente com mais adultos ainda era grande naquela comunidade, mesmo seguindo todos os protocolos de segurança, estabelecidos pela área da saúde. Também a análise da baixa frequência de participação das famílias nas reuniões de conselho escolar no modo presencial, antes da pandemia, contribuiu para essa nova tentativa de aproximação e comunicação.

As reuniões de conselho foram momentos estratégicos, pensados para essa aproximação, pois ocorriam com a periodicidade mensal, no período noturno, com o dia preestabelecido da semana, sempre na última semana do mês. Com uma nova estratégia, esses encontros passaram a ocorrer virtualmente e possuíam a duração de até 1h30, de acordo com cada tema.

Junto a essa tentativa de diálogo e aproximação, também foram enfrentadas dificuldades tecnológicas pelas famílias participantes, principalmente nos primeiros encontros, por haver a necessidade de conhecer e explorar essa nova ferramenta, como: aprender a acessar o “link”, fechar os microfones, ligar as câmeras e lidar com a instabilidade do sinal da internet. Para muitas famílias, o movimento *online* síncrono foi novidade, pois, durante o ano de 2020, no auge da pandemia, não tinham vínculo com a escola, uma vez que seus filhos ainda não estavam matriculados ou somente participaram dos grupos de *WhatsApp* de forma assíncrona. Houve persistência, e foi explicada a forma de acessar os recursos do aplicativo; assim, a cada encontro, o acesso pelos familiares tornou-se mais consolidado.

As pautas dos encontros foram intercaladas entre prestação de contas e momentos formativos, conforme a necessidade apresentada e os interesses demonstrados pelas famílias. Os encontros foram conduzidos pela diretora e pela coordenadora da unidade escolar.

Para a pesquisa dos interesses dos familiares, foram enviadas, nos grupos de *WhatsApp* de cada sala, perguntas sobre sugestões de temas que as famílias gostariam de conversar e trocar no encontro. Os professores também participaram desse movimento, compartilhando com a equipe gestora as percepções que tinham a respeito do tema.

Surgiram temas variados, como: o desfralde de crianças, o desenvolvimento da oralidade, a exposição das crianças em tempo prolongado frente às telas, a educação étnico-racial, alimentação saudável, mordidas, limites, rotina da criança, inclusão escolar e o projeto político-pedagógico – temas que foram explorados com as famílias durante os anos [...] de 2021 a 2023.

O convite de participação era enviado aos funcionários da unidade escolar e a todos os familiares e membros do conselho escolar com antecedência; e, no dia anterior, postávamos um lembrete.

Pudemos perceber que, a cada encontro, o número de participantes aumentou e houve uma certa rotatividade de famílias, funcionários e professores participantes. Entende-se que a rotatividade da participação das famílias, funcionários e professores ocorreu devido às especificidades dos temas discutidos em cada encontro.

Para os encontros foi elaborada uma apresentação com as principais informações e, ao término da reunião, foi compartilhada nos grupos, para que todos tivessem acesso. As informações foram sempre embasadas nos documentos norteadores da educação, como o currículo municipal da cidade, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, DCNEI, 2010), a Base

Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC, 2017) e as Leis Federais para a Educação.

Durante essas reuniões, grande parte dos participantes estiveram verdadeiramente presentes, fizeram perguntas no “chat”, levantaram a mão solicitando fala, tiraram dúvidas, deram exemplos, contribuíram com sugestões, deixando o encontro verdadeiramente dialógico e possibilitando a construção de saberes coletivo. Também houve participantes que apenas exerceram a escuta, mas mostraram-se atentos às discussões. Muitas famílias abriram as câmeras para serem vistas, deixando o encontro mais próximo, na tentativa de sentirmos o calor humano, mesmo à distância. Também houve famílias que deixaram as câmeras fechadas; algumas justificaram o motivo, alegando estarem no trânsito, pelo sinal fraco da internet, por estarem no trabalho ou até mesmo preparando o jantar.

Ao final de cada encontro, registramos a nossa participação com a captura da tela e, nesse momento, muitos que mantinham as câmeras fechadas as abriram para registrar o momento. Os participantes foram avisados da data do próximo encontro. Foram dados os informes necessários da unidade escolar e foi informado o eixo do próximo encontro: prestação de contas ou reunião formativa.

Dessa maneira, houve a tentativa de abrir virtualmente as “portas da escola” para as famílias, utilizando o espaço da reunião do conselho escolar para, além de tratar de assuntos específicos da escola (como manutenção, verbas e prestação de contas), criar também um momento para o diálogo, para compartilhar a rotina escolar e mostrar as propostas vivenciadas pelas crianças nesse espaço e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

A participação das famílias foi estimulada a cada momento, alimentando o sentimento de pertença à comunidade escolar e, conseqüentemente, a parceria entre família e escola, que estava sendo nutrida.

A compreensão do trabalho desenvolvido no espaço escolar foi gradativamente aumentando. O grupo percebeu esse avanço e

um dos pontos que evidenciou o surgimento desse vínculo foi a queda das reclamações dos familiares por motivos diversos, como o cardápio ofertado às crianças, a parceria da família no processo do desfralde, a não comemoração de datas específicas (dia das mães e dia dos pais) etc. Percebeu-se, também, que muitas crianças passaram a chegar mais dispostas à escola, principalmente no período da manhã, não demonstrando a sonolência costumeira, que as impedia de participar ativamente de muitas propostas.

Fazer do conselho escolar um espaço formativo possibilitou o (re)surgimento da parceria entre família e escola, fortalecendo conjuntamente o trabalho desenvolvido com as crianças e refletindo na qualidade de educação ofertada a elas, principalmente em relação às crianças que frequentam o período integral.

A gestão escolar, a comunicação e o diálogo entre todos os parceiros foi a ponte que favoreceu essa mudança da relação entre escola e família, procurando quebrar barreiras invisíveis e antes imperceptíveis aos olhos. Os anos pandêmicos serviram como uma lente de aumento para escancarar os muitos pontos de entrave entre essas duas instituições, que os sentidos não haviam dado conta de perceber.

Muitos são os desafios da escola. Ainda é preciso melhorar muito a comunicação entre todos, porém alguns passos já foram dados, sendo preciso continuar o trabalho a cada ano, refinando suas potencialidades.

Não podemos esquecer que o fio condutor da educação é a comunicação. Como nos lembra Paulo Freire (1987), o diálogo não pode ocorrer em uma única direção, em que apenas uma parte fala e a outra é vista como o receptáculo das informações. A “troca de ideias” não pode ocorrer de forma depositária, em que o outro absorve, de maneira passiva, o que é dito, acreditando estar dialogando.

Entende-se que o resultado positivo dessa estratégia formativa do conselho de escola ocorreu devido à possibilidade do diálogo, da presença da voz de todos, da discordância que ocorreu sobre alguns assuntos, pela disponibilidade de acolher essa discordância

e pela tentativa de entender o contexto e de respeitar o tempo de cada um.

Este breve ensaio é finalizado com a retomada da ideia da epígrafe destacada, pois somos seres inacabados, em constante construção e a aprendizagem ocorre por fatores internos e externos a nós; portanto, a parceria entre a escola e a família é essencial, pois se encontra do lado externo das crianças e exerce grande influência no seu complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento integral. Família e escola compartilham da corresponsabilidade educativa das crianças. Por essa razão, é uma parceria que deve ser permanentemente estimulada.

## **Referências**

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

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



## CAPÍTULO 3

# INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS FAMÍLIAS

Carla Matie de Jesus Egi  
Isabel Cristina Soares da Silva  
Nadia Conceição Lauriti

A educação autêntica, repito, não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B', mediatizados pelo mundo. Mundo que impressões, percepções, conceitos, experiências, relações... precisam ser nomeados. (Freire, 1989, p.46)

A Educação Infantil é um período crucial no desenvolvimento integral das crianças, e sua qualidade tem impacto direto na construção de uma sociedade mais justa e democrática. No Brasil, o direito à escola da primeira infância de qualidade está garantido por legislações e diretrizes que estabelecem parâmetros para avaliar as instituições de ensino. Nesse contexto, a cidade de São Paulo desenvolveu os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (IQEIP), uma ferramenta de autoavaliação institucional participativa que visa envolver a comunidade, incluindo todos os profissionais da Unidade escolar, famílias e crianças no processo de melhoria contínua da educação. Neste ensaio, propomos uma análise do papel político das famílias no processo de autoavaliação institucional participativa, explorando os desafios e as oportunidades que surgem quando as famílias se tornam verdadeiras agentes na gestão democrática das escolas. Nossa intenção é destacar como essa participação pode fortalecer a

qualidade dessa etapa da educação e contribuir para uma sociedade mais inclusiva e consciente de seus direitos.

A Educação Infantil, reconhecida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil - LDB 9.394/96), é a primeira etapa da educação básica, e cabe tanto ao Estado quanto à família garantir esse direito. Nos últimos anos, temos observado um avanço considerável nas políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da Educação Infantil, com destaque para sistemas de avaliação institucional como os IQEIP. Esse sistema tem o potencial de promover uma educação equitativa, que respeite o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, um ponto que consideramos fundamental nos estudos.

Estudos mostram que ambientes educativos de alta qualidade promovem o desenvolvimento integral da criança, oferecendo condições que favorecem a aprendizagem, o bem-estar e o vínculo afetivo. Assim, garantir que as instituições de crianças de zero a cinco anos sigam parâmetros adequados de qualidade é uma questão de justiça social e desenvolvimento equitativo, fundamental na garantia dos direitos de bebês e crianças.

Entendemos que a autoavaliação institucional participativa, quando bem conduzida, pode tornar-se um processo democrático. Ela oferece a todos os envolvidos na comunidade escolar a oportunidade de refletir sobre a qualidade do ensino oferecido e propor melhorias. É nesse ponto que a participação das famílias se torna essencial, uma vez que elas trazem uma perspectiva única, que complementa o olhar técnico dos profissionais da educação. As famílias conseguem enxergar aspectos do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, não são imediatamente visíveis dentro da escola.

Envolver as famílias no processo de avaliação também reforça a ideia de que a educação é um projeto coletivo. As escolas, nesse sentido, deixam de ser vistas como espaços autônomos e passam a ser compreendidas como locais de cidadania ativa, onde todos os membros da comunidade – educadores, gestores, famílias e crianças – têm o direito e o dever de contribuir para a

qualidade do ambiente educacional. Ao mesmo tempo, essa participação familiar traz consigo desafios, como a falta de tempo, a ausência de uma cultura de participação em algumas comunidades e a dificuldade de compreender os instrumentos de avaliação. Acreditamos que cabe à escola criar estratégias que facilitem esse envolvimento, seja por meio de datas e horários de reuniões acessíveis, atividades integradoras ou pela construção de uma comunicação efetiva e acolhedora.

Figura 1 – Plenária Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana



Fonte: Acervo pessoal.

Na Rede Municipal de São Paulo, a autoavaliação é realizada por meio dos IQEIP, que é o instrumento desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para que as escolas e suas comunidades realizem esse movimento. O objetivo dessa ferramenta é promover reflexões sobre as práticas pedagógicas, a infraestrutura, o relacionamento entre educadores e famílias e outros aspectos que influenciam diretamente a qualidade da educação ofertada.

Nesse sentido, a autoavaliação é feita por meio da análise de nove dimensões como o ambiente físico, a interação entre crianças e adultos, a multiplicidade de linguagens, a gestão escolar, entre outros fatores essenciais. O diferencial desse processo é o caráter participativo, pois envolve diretamente as famílias, os educadores

e a equipe gestora na construção de uma avaliação colaborativa. Inserir as famílias nesse processo transcende a melhoria pontual da qualidade da Educação Infantil. Entendemos essa participação como um exercício pleno de cidadania, uma oportunidade para que as famílias contribuam diretamente para a democratização da gestão escolar e a construção de uma educação mais inclusiva e comprometida com a transformação social.

Compreende-se que a cidadania vai além do ato de votar, usufruir dos direitos e cumprir com os deveres. Ela se revela também na participação ativa em decisões cotidianas que afetam a comunidade, como é o caso da educação. Assim, quando as famílias são chamadas a participar da gestão das escolas, particularmente em processos de autoavaliação, elas estão exercendo esse direito de influenciar diretamente as políticas públicas e práticas que impactam a vida delas e de seus filhos.

A escola, nesse contexto, deve ser entendida como um espaço privilegiado para a construção de uma cidadania ativa e democrática. Na perspectiva de democracia participativa, defende-se a participação dos cidadãos em processos contínuos de deliberação coletiva. As famílias, ao colaborarem com a autoavaliação institucional, não apenas refletem sobre a qualidade da educação, mas também assumem um papel protagonista na gestão do espaço público. Ao promover a participação das famílias nos processos de avaliação e decisão, a escola se consolida como um espaço de cidadania ativa. Esse envolvimento também se alinha às ideias de Paulo Freire (1989), para quem a educação deve ser um processo libertador, em que todos os educadores, gestores, famílias e crianças, podem refletir criticamente sobre a realidade e propor mudanças que visem à emancipação social.

Quando uma família participa da autoavaliação institucional, ela não está apenas expressando sua opinião sobre o que pode ser melhorado, mas exercendo seu direito de contribuir para a construção de políticas públicas educacionais.

Figura 2 – Autoavaliação Institucional Participativa



Fonte: Acervo pessoal.

Esse processo de tomada de decisão colaborativa é um reflexo direto de um sistema de governança mais democrático, onde o poder é distribuído entre os diferentes membros da comunidade escolar e não concentrado exclusivamente nas mãos da gestão.

No campo da Educação Infantil, a participação das famílias também é garantida por normativas legais e políticas públicas. A LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecem a gestão democrática do ensino como um princípio fundamental. Essas legislações asseguram que as famílias tenham o direito de participar da gestão escolar, incluindo processos de avaliação e planejamento.

A participação das famílias, portanto, vai além de um envolvimento parental tradicional limitado a reuniões esporádicas. Trata-se de um direito social e político, no qual as famílias desempenham um papel ativo na definição dos rumos das

instituições educacionais, colaborando para a construção de uma escola mais inclusiva e voltada para as necessidades reais da comunidade.

Apesar do seu potencial transformador, é preciso reconhecer que a participação das famílias ainda enfrenta muitos desafios. Entre eles, destacamos a falta de tempo e a sobrecarga de responsabilidades pessoais e profissionais, algo que é comum nas famílias das crianças da primeira infância. Ainda assim, defendemos que a escola precisa promover formas acessíveis de engajamento, respeitando as diversas realidades e criando espaços democráticos. Esses espaços podem, com o tempo, fortalecer a justiça social, incluindo as diferentes vozes comumente excluídas dos processos de tomada de decisão. Superar esses desafios é essencial para que a participação das famílias seja plena e efetiva.

A participação ativa das famílias em processos de autoavaliação institucional também contribui para o desenvolvimento de uma cidadania crítica. Segundo Paulo Freire (1992), a educação deve promover a consciência crítica, que é a capacidade de refletir sobre a realidade de forma analítica e transformadora. Quando as famílias participam da avaliação da escola, elas são convidadas a exercer essa consciência crítica, questionando e propondo melhorias que não apenas beneficiem seus filhos, mas que promovam uma educação mais justa e inclusiva para todos.

Essa participação política fortalece a relação entre as famílias e as escolas, criando um senso de corresponsabilidade na construção de uma educação de qualidade. Além disso, o envolvimento familiar pode servir como um exemplo para as crianças, que desde cedo aprendem sobre a importância do engajamento cívico e do exercício de seus direitos. Assim, a participação das famílias contribui para a formação de futuras gerações de cidadãos conscientes e críticos, comprometidos com a democracia e a justiça social.

A Educação Infantil, por sua natureza, é um espaço fundamental para a construção dos valores democráticos. É nesse ambiente que as crianças têm suas primeiras experiências de

convivência social fora do núcleo familiar, aprendendo a interagir, cooperar e respeitar as diferenças. Ao envolver as famílias nos processos de autoavaliação institucional, a escola amplia essa experiência democrática, mostrando que o diálogo e a participação são princípios que devem ser cultivados desde a infância.

## **Referências**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, Inep, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil paulistana**. São Paulo: SME, 2016.



## CAPÍTULO 4

### PERCURSO DE EXPERIÊNCIAS DE INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Debora Carubbi Clete  
Nádia Conceição Lauriti

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Freire, 1999, p. 18).

Na perspectiva do “esperançar freiriano”, este relato de experiências foi elaborado, buscando resgatar o percurso, registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP), das ações potencializadoras das interações família-escola. O ano foi 2018, quando, depois de nove anos em escolas de Ensino Fundamental nos bairros de Perus e Casa Verde, da cidade de São Paulo (SP), a coordenadora passou a atuar em uma escola de Educação Infantil, no bairro do Bom Retiro, da Rede Municipal de São Paulo.

O acolhimento foi o cartão de visita da escola à chegada da coordenadora, que foi recebida com atenção e carinho pelas equipes docente e gestora. Desde o início, ela observou também o cuidado em relação à acolhida das famílias, no ato da matrícula, no preenchimento das fichas cadastrais e nos registros presentes no PPP/2017, que apresentava um detalhado questionário de “Caracterização das Famílias”.

Após a leitura atenta do PPP, coordenação e equipe docente fizeram reflexões e redimensionaram o referido documento, com vistas ao ano de 2018, buscando-se construir e valorizar as ações coletivas e as interações, tanto entre os funcionários da escola quanto entre a escola e a família. Em relação ao redimensionamento, garantiu-se a manutenção das ações tidas

como “caras” à comunidade, como no caso do acolhimento à diversidade cultural das famílias migrantes, cerca de 60% oriundas de países como Bolívia, Peru, Paraguai e Uruguai.

A primeira proposta de ação, cujo objetivo foi trazer as famílias para o interior da unidade escolar, envolvendo-as nos percursos pedagógicos relacionados à construção identitária da escola, foi a elaboração de um questionário de “caracterização das famílias”, em língua espanhola e em língua portuguesa. Já era prática da gestão o envio de bilhetes nas duas línguas.

Na primeira reunião entre professoras e famílias, cada familiar foi acolhido e a ele foi ofertado o questionário, em mãos. Surpreendentemente, muitas famílias migrantes optaram por levar os questionários redigidos em língua portuguesa. Nesse momento, foi iniciada a produção de dados e a reflexão a respeito das necessidades e demandas trazidas pelas famílias migrantes, em sua maioria, oriundas da Bolívia.

No percurso de redimensionamento do PPP/2017, a equipe docente foi envolvida na tabulação, feita à mão, dos questionários de “caracterização das famílias/2018”, sendo realizadas discussão e reflexão a respeito das condições socioculturais e econômicas da comunidade.

Uma segunda proposta foi a mudança da natureza e conceito da “festa junina” para a “festa multicultural”. Essa alteração foi discutida pela equipe docente e gestora, com o objetivo principal de acolher e conhecer a diversidade cultural e identitária das famílias migrantes.

Já no ano de 2018, as famílias foram convidadas para o planejamento e organização da “festa multicultural”, havendo disposição para a montagem e preparo de comidas tradicionais peruanas e bolivianas. Também foi realizado o levantamento de músicas, danças e festas tradicionais da comunidade boliviana, peruana, paraguaia e brasileira. A avaliação da festa, por parte das famílias, foi bastante positiva, sendo apontada a beleza e a riqueza da diversidade que foi explorada.

Eventos como a “mostra cultural”, com proposta da participação das famílias em oficinas, e não apenas como expectadoras, resultaram na construção de vínculos afetivos; com isso, gradualmente, as famílias foram se sentindo mais acolhidas e confiantes. É evidente que a participação das professoras não se deu de forma homogênea, havendo as que participavam mais do que outras no processo de planejamento e proposições.

As manifestações de reconhecimento por parte das famílias bolivianas, em relação ao trabalho desenvolvido, tanto do ponto de vista administrativo quanto do ponto de vista pedagógico, foram expressas, a exemplo das famílias que se organizaram para ofertar um bolo em homenagem e agradecimento às professoras, no “dia das professoras”.

Em 2019, a equipe gestora foi renovada e a escola recebeu um diretor e uma assistente pedagógico muito propositivos e engajados na perspectiva de uma educação de qualidade social e integral. Dizem que foram feitos “dez anos em um”, tamanha a quantidade, diversidade e qualidade de experiências exitosas no âmbito do envolvimento da escola com as famílias.

A proposição da “festa multicultural” teve continuidade, envolvendo novamente as famílias no seu planejamento e organização, contando com apresentações de grupos externos, início de parcerias, enriquecendo ainda mais a representatividade das famílias bolivianas e paraguaias.

Figura 1 – Apresentação de Grupo Paraguaio



Fonte: Registros feitos pela coordenadora pedagógica

Figura 2 – Apresentação das Crianças e as Famílias como Plateia



Fonte: Registros feitos pela coordenadora pedagógica

Foram realizados projetos com pintores ou autores bolivianos, a exemplo do projeto “cores da Bolívia”, apresentado na “mostra cultural”, que fortaleceu ainda mais a riqueza e a dimensão da multiculturalidade e diversidade identitária trazidas pelas

famílias, enriquecendo, de maneira significativa, as experiências e, portanto, o currículo.

Algumas professoras se dedicaram muito ao estudo e ao projeto, visitando festas e espaços da comunidade boliviana, como no caso da “feira da Kantuta”, adquirindo bonecas artesanais de representatividade boliviana (as “Cholitas”), que reverberaram na fala de muitas crianças, cujas avós foram reconhecidas por meio das vestimentas características. O trabalho intencional e significativo sobre “diversidade cultural e identitária”, desenvolvido com as crianças, mostrou que

Uma das melhores formas de se atingir a família é através dos próprios filhos; daí a relevância da escola desenvolver um trabalho participativo, significativo, em que realmente o aluno se envolva e entenda o que está sendo proposto para ele. Desta maneira, o próprio filho terá argumentos para ajudar os pais a compreender, a proposta da escola. (Vasconcelos, 1989, p. 80).

Figura 3 – Resultado do Trabalho de Representatividade das Famílias Bolivianas



"Minha avó é assim, prô! Ela dança com essa roupa!" Criança ao conhecer uma das bonecas Cholutas.  
Na preparação de nossa “Festa Multicultural” e nas atividades cotidianas de valorização às diversas culturas presentes em nossa comunidade, as crianças vão reconhecendo suas origens e conhecendo a das outras crianças... Identificação, respeito, diversidade, brincadeiras! Viva nossa comunidade multicultural!!!

Fonte: Registro feito pela professora

As famílias também foram convidadas para planejar e organizar o “ritual de passagem” das crianças que iriam para o primeiro ano. Nesse contexto, surgiu o desafio de acolher

propostas com as quais a equipe docente e gestora não concordavam, uma vez que elas iam de encontro com as concepções de infância e Educação Infantil presentes no PPP da escola e nos fazeres pedagógicos.

A maioria das famílias bolivianas, com uma concepção mais tradicional de educação, sugeriu um evento com formato de “formatura”, proposta que foi muito questionada pelo grupo de professoras, apontando que não havia significado para as crianças. Lembrando e garantindo o princípio de escuta atenta e de acolhimento às demandas e interesses das famílias, o grupo de professoras e a equipe gestora acolheram a proposta e se organizaram em torno da mesma.

Muitas mães costureiras se prontificaram a fazer a “vestimenta” para a ocasião. A escola fez a aquisição dos tecidos e as mães fizeram a costura para todas as crianças que deixariam a Educação Infantil rumo ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse vínculo nos fez validar a ideia de que,

[...] a relação família-escola deva ser uma relação de parceria. A parceria constitui o encontro de diferentes para realizar um projeto comum. A parceria em questão é a educação da criança ou do adolescente, filho, aluno, o que significa assumir juntos essa educação. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade. Isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas. (Placco; Almeida, 2009, p. 179).

Os interesses e necessidades das crianças também foram acolhidos, sendo possível não apenas realizar a “formatura” desejada pelas famílias, ou adultos, como também realizar, com cerca de setenta crianças, a experiência do “acampadentro”, como “ritual de passagem”.

A confiança e o vínculo afetivo entre escola e família, que foram fortalecidos durante dois anos, resultaram em famílias que se dispuseram a autorizar suas crianças a dormirem no espaço escolar, permanecendo de um dia para o outro, realizando

vivências escolhidas por elas, como: fogueira musical com *marshmallow*, caça ao tesouro, baladinha, contação de histórias e lanche especial. Como consequência, essa experiência tornou-se um projeto permanente da escola, nos anos seguintes.

Figura 4 – Acampadentro/2023: Caça ao Tesouro.



Fonte: Registro feito pela coordenadora pedagógica.

As famílias, no dia seguinte ao “acampadentro”, foram acolhidas com uma mesa de café da manhã, regada por narrativas felizes, espaço para troca entre crianças e famílias, que se tornou uma experiência tão marcante das memórias afetivas. Nesse ano, todas as equipes docente, gestora e de apoio se mobilizaram coletivamente para fazer acontecer o sonho do “acampadentro”, tão desejado pelas crianças. Assim, acolhendo a ideia da “formatura”, trazida pelas famílias, e o desejo do “acampadentro” das crianças, foi possível conformar que,

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações [...]. Insere-se no projeto político-pedagógico da escola e, nesse sentido, é vivenciado, construído e reconstruído a todo momento, juntamente com o processo educacional. (Placco; Almeida, 2009, p. 182).

Também no ano de 2019, notando que as famílias pouco participavam dos dias de reposição, foi elaborado e colocado em prática o planejamento da “festa da primavera”, momento no qual a horta pedagógica foi batizada de “Pachamama”, em homenagem à cultura boliviana, tão presente entre as famílias migrantes. Muito trabalho, mas muito retorno, por meio de olhares e interações de agradecimento pela oportunidade de conviver e pela alegria do encontro.

O ano de 2020 chegou com muitas mudanças, dentre elas da equipe gestora. A perspectiva continuava sendo a promoção de contextos de trabalho com as “Cem Linguagens das Crianças”, para oportunizar experiências significativas. No entanto, com a pandemia da covid-19, inúmeras questões foram colocadas em pauta: Como daríamos conta de continuar fortalecendo o vínculo entre escola e família a distância? Como ajudar uma comunidade tão vulnerável do ponto de vista socioeconômico? Como manter o contato com as famílias, que muitas vezes desconheciam as ferramentas tecnológicas e a elas era negado seu acesso? Como atuar a distância na Educação Infantil ?

Diante de tantas questões, e trabalhando presencialmente todos os dias, a equipe gestora foi obrigada a fazer escolhas difíceis. Todos e todas foram reinventados em muitos aspectos, aprendendo a “conviver” e a realizar propostas a distância. Um esforço sobre-humano, tanto da parte da equipe escolar quanto das famílias, foi empreendido. Houve a criação de grupos de *WhatsApp*, realização de videochamadas com as crianças e as famílias, planejamento de propostas pedagógicas por meio de gravações e edições de vídeos e compromisso unânime com a luta da “greve pela vida”, durante seis meses.

A equipe se engajou e participou da primeira “virada educação” a distância, distribuindo materiais escolares e propostas, em um esforço contínuo para manter a conexão com as famílias e crianças. Houve arrecadação de cestas básicas e a distribuição às famílias, tanto da Emei quanto do CEI vizinho, uma vez que as

famílias passavam por muitas dificuldades, devido à pandemia, e estavam desempregadas e isoladas.

A perspectiva de tornar a escola referência no trabalho com as famílias migrantes foi “enfraquecida” nesse período de pandemia, mas toda equipe sobreviveu, retornando ao espaço e tempo escolar transformada pelas dores, marcada física e psicologicamente. Nunca mais escola e família seriam as mesmas. Os fazeres pedagógicos, as interações, tanto entre a equipe docente e gestora como com as famílias, foram transformados e ressignificados. Foram comprometidos o diálogo, as interações, as relações afetivas, a confiança, dentre tantos outros aspectos. O princípio de coletividade, que balizava as ações da escola, foi substituído pelo afastamento e pelos protocolos rígidos pós-pandêmicos e ainda sem a garantia de vacina para as crianças.

Em 2022, os brinquedos, os materiais, as reuniões presenciais, as interações e trocas entre turmas ainda não poderiam voltar a fazer parte das rotinas. Ainda assim houve a insistência, por parte da equipe escolar, na comunicação a distância, por meio da manutenção dos grupos de *WhatsApp* de cada turma, espaço para que cada família pudesse se pronunciar, expondo suas necessidades e demandas. O PPP/2021 foi redimensionado sob um viés crítico-reflexivo, com a intencionalidade de registrar um pouco do percurso vivido em 2020/2021, sob a frase cunhada pela coordenadora: “Somos como bambu, resistência e flexibilidade, envergamos, mas não quebramos!”. Diante da visão de tantas famílias dilaceradas, em tantos níveis, buscou-se força na convicção de que,

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (Freire, 2000, p. 17).

Durante os anos posteriores, pós-pandemia, vislumbramos a importância da escola de Educação Infantil na vida das crianças e

famílias. Os desafios dessa primeira etapa da educação, somados aos desafios da pós-pandemia, foram potencializados pela implantação das turmas multietárias e do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), empobrecendo as interações e trocas de experiências entre as professoras.

Em 2023, resgatou-se os fazeres pedagógicos significativos, redimensionando-os de acordo com as necessidades das famílias e crianças. Reflexões foram realizadas a respeito do que era “caro” e, como fênix, todos e todas ressurgiram das cinzas, voltando a propor projetos para envolver as famílias migrantes, recolocando luz na “diversidade cultural e identitária”.

No referido ano, professoras muito comprometidas com a educação pública de qualidade social trouxeram a proposta da participação no “Projeto *Clayss*-Aprendizagem Solidária” (Centro Latino-Americano de Aprendizagem e Serviço Solidário), envolvendo as famílias e crianças, proporcionando espaços formativos, bem como o investimento financeiro para fins educativos, de acordo com o projeto de “Arte”, submetido e premiado. No decorrer do ano, também foram propostas oficinas de Artes junto às famílias e o desenvolvimento do trabalho com mães migrantes, no qual uma formadora parceira promoveu encontros sensíveis e poéticos, dando espaço e tempo para que elas falassem de suas dificuldades, sobrecargas e resgatassem seus sonhos.

Em 2024, o calendário foi iniciado com a formação na perspectiva do trabalho com a “diversidade cultural e identitária”, mais especificamente relacionado ao “direito humano de migrar”. Foi dada continuidade ao “Projeto *Clayss*-Aprendizagem Solidária”, com outras duas professoras que se comprometeram a fomentá-lo por mais um ano. E, novamente, foi garantido o registro, no PPP/2024, das ações “caras” à comunidade; dentre elas, a participação na “virada educação”, com a temática: “Direito das crianças à cidade: ocupações e desocupações dos espaços culturais”.

Inúmeros desafios relacionados à participação efetiva das famílias nos ambientes escolares foram colocados em pauta, principalmente pela questão de a escola ter sido identificada como

“escola de desvio de demanda”, desde o ano de 2023, ocasionando mais de 50% das matrículas de crianças que residiam muito longe da escola. Essas famílias encontravam-se sob condições precárias de moradia, grande parte em ocupações, e sob a herança da precarização das condições de trabalho, resultando em escolhas difíceis, sendo necessário a priorização da sobrevivência em detrimento da participação e presença nos espaços e tempos escolares.

Diante do contexto da “escola de desvio de demanda”, novamente foi preciso ressignificar as ações. As interações entre família e escola foram muito prejudicadas, uma vez que ocorrera matrículas diárias, assim como transferências, geralmente por questões relacionadas às desocupações e desemprego. Com isso, a qualidade do trabalho pedagógico e a construção dos vínculos afetivos e de confiança ficaram comprometidos.

Como a educação ainda está repleta de pessoas que acreditam no “esperançar freiriano”, o trabalho cuidadoso, na perspectiva do acolhimento, continua presente, com foco na qualificação das interações, por meio da escuta atenta das expectativas de todos e todas, do convite para os encontros e diálogos, tendo como guia a metáfora da “construção de pontes” entre escola e família. Só assim, investindo nas relações interpessoais, será possível educar as crianças em parceria.

## Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009.

VASCONCELOS, C.S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1989.



## CAPÍTULO 5

### NARRATIVAS DA COMUNIDADE NA ESCOLA DA INFÂNCIA: CLUBE DE MÃES

Bernardete de L. Alvares Marcelino

A intervenção é histórica, é cultural, é política.  
É por isso que insisto tanto em que as  
experiências não podem ser transplantadas,  
mas reinventadas.(Freire, 2018, p.26)

Não faltam, atualmente, na escola, eventos, iniciativas, reuniões de pais, dia da família, dia de quem cuida de mim e similares formas de trazer a comunidade para a instituição. Multiplicam-se também as ocorrências no sentido de chamar os pais para dar bronca ou dizer que a criança nada aprende ou não participa de determinada proposta.

O relato sobre o clube de mães que ora apresentamos ocorreu em uma escola de Educação Infantil localizada no bairro Jardim Limoeiro, em São Miguel Paulista, na cidade de São Paulo. A discussão sobre o tema “A comunidade, a família nunca vem à escola” entre professoras e coordenadora foi acalorada. Esse momento de fala, de narrativas, de pressupostos, é metaforicamente como a pele que nos reveste, como escola que trabalhamos, da qual temos percepções do universo que nos rodeia e pela qual damos sentidos, expressando-nos e muitas vezes colocando-nos nele. À medida que as palavras foram se tornando ações e depois de muito discutirmos e argumentarmos, nasceu a ideia de criarmos um clube de mães.

O clube das mães, a princípio, funcionaria como um encontro temático em que livremente as pessoas podiam se inscrever e participar. Elencamos alguns temas relacionados à infância e as

datas dos encontros, definimos quem se responsabilizaria pelas discussões e divulgamos.

Os temas selecionados foram: “Brincar é a linguagem do aprender”, “O que é birra?”, “Como participar mais da escola”. Assim, iniciamos as pesquisas e seleção de materiais, organizamos comissões de professores. Estávamos eufóricas e animadas.

Costuma-se dizer que para uma ação ser projetada é preciso acreditar, organizar, planejar e realizar, e foi o que fizemos. Tudo arrumado, sala com projetor, café com bolacha para o acolhimento, mas, para nossa frustração, estiveram presentes três mães, e a escola conta com trezentas e quarenta crianças matriculadas. Era menos que dez por cento. Onde erramos?

A frustração trouxe o desânimo. As professoras no momento da avaliação desse encontro falavam somente em derrota, em desistir e que nada adiantava, e eu, como coordenadora, insistia em buscar os porquês. Seria o tema? O horário? Contudo, trinta pessoas se inscreveram. Depois de muitos encontros formativos, optamos pela continuidade.

Para não nos frustrarmos novamente, chamamos para participar do planejamento do segundo encontro as três mães que compareceram no primeiro. E, para nossa surpresa, cada uma delas trouxe mais uma. Parecia título de livro, éramos seis!

Ao indagar nossas convidadas sobre como fazer com que as pessoas participassem, uma delas disse: “Professora, vocês precisam deixar a gente fazer, falar, e se sentir à vontade. Por que não juntam os dois temas neste dia? A gente não pode ser parte sem se envolver”. Todas nós nos calam e, por um momento, escutamos.

As seis mulheres falaram em costurar na escola, pintar, contar histórias para as crianças, fazer roda sobre como eram as brincadeiras delas quando crianças, e se comprometeram em trazer mais mães no próximo encontro. As ideias borbulhavam.

Surge então um questionamento: Como a escola controlaria a entrada das pessoas, afinal elas eram estranhas, dizia a assistente de direção. Naquele momento, nasceu o “clube das mães”.

Uma das mães, com toda a sua sabedoria diz: “Que tal terminarmos este encontro confeccionando nossos próprios crachás ou carteirinhas deste CLUBE?” E logo fui buscar cartolina, canetinha, tesoura e outros materiais para confeccionarmos as carteirinhas; uma professora plastificou e assim fomos nos conhecendo melhor.

Noutro dia de formação com os professores, trouxemos à tona o ocorrido e chegamos à conclusão de que vínculos são criados com envolvimento e participação. Só participa quem se envolve, portanto promover encontros para o professor ficar falando num formato expositivo não traz a comunidade para a escola.

No encontro para planejarmos o próximo passo, resolvemos fazer um concurso de bonecas, mas para quê? Andamos pelas salas e observamos que as bonecas estavam descabeladas, peladas e riscadas. Decidimos que todas as turmas participariam do concurso “Adote uma boneca”, e as mães ou familiares no momento de buscar as criança, seriam informados pela professora sobre o concurso, e, se quisessem, poderiam levar a boneca para cuidar em casa.

Esse boca a boca, a alegria das crianças de levar a boneca que a mãe, o pai, o tio escolheu foi muito intenso, tanto que as bonecas acabaram em dois dias.

A comunidade, ao adotar a boneca, assinava um termo de compromisso e de cuidado, e durante um mês teriam que batizar, preencher a certidão de nascimento e devolver com roupas, cabelos arrumados e contar como se deu a história do nome.

As mães do clube estavam responsáveis pelo dia do concurso, constituiriam e organizariam o júri, no entanto, antes desse momento, houve muitas etapas. Em cada turma, os familiares tinham que contar sobre a boneca, e cada criança, sem a presença dos adultos, elegeu uma boneca, não a mais bonita, e sim a mais original e cuidada.

Surpreendentemente, as bonecas vieram em caminhas, em balaios, outras com mochila ou sacola de roupas e acessórios. Durante um mês, o assunto da escola era este, e ninguém deixou de devolver as bonecas.

Nesse viés de interação/compartilhamento, elegemos dez bonecas e depois ocorreram muitas outras ações: teatro, piquenique na praça, festa das crianças, fogueira, inauguração da casa da árvore etc.

Compartilhar saberes e acreditar nas famílias, possibilitar que entrem em contato com a infância, com as representações socioculturais presentes na sociedade, despertaram o sentimento de pertencimento àquela escola. No processo de ver, viver, registrar e rever esse projeto trouxe à tona como a raiz coletiva é o que nos conecta ao longo dos tempos e espaços humanos expressos em múltiplas culturas.

Figura 1 – Clube de mães, 2022

Clube das mães , Emei 2022



Fonte: Acervo da autora.

O projeto “clube das mães” acontecia uma vez por mês e, para tanto, utilizávamos o atelier para realizar os encontros, os quais eram sempre regados de guloseimas e de muita risada. As discussões envolveram uma grande multiplicidade de aspectos, e começamos a lidar com os diversos olhares também. As mães criaram vínculo e confiança, e logo se sentiram à vontade para perguntar por que as crianças brincam todo o tempo? O que é

preciso para criança aprender ler e escrever? Não tem jeito das crianças não ficarem tão sujas? Por que meu filho come aqui e não come em casa? Foram tantas conversas e questões que a cada mês íamos agregando mais uma, duas ou três mães.

Os assuntos das perguntas passaram a ser escopo dos momentos de formação e das reuniões de pais, e nas interlocuções possíveis entre as mães e a escola foi possível promover uma articulação entre os saberes e, assim, alinhamos os dias da família na escola, a transição da escola da infância para o Ensino Fundamental, as festas e as ações pedagógicas contando com o grupo do clube de mães.

Sem pretensão de pautas formativas nos dias do clube, abríamos a roda de conversa como relato das mães sobre como tinha sido o mês delas, e assim articulávamos os assuntos surgidos e sempre tínhamos algo manual para construir que ficasse na escola, tais como: pé de lata, jogo da velha com tampinhas de garrafa, garrafas sensoriais, separação de materialidades e outros.

Dessa forma, o desenvolvimento do clube de mães teve relevância pedagógica, pessoal, social e, sobretudo, coletiva. Pedagógica porque as mães foram interagindo com as professoras, com o espaço, com os tempos e as materialidades da escola. Pessoal, porque contribui para a formação da coordenadora pedagógica e para a atuação das mães, melhorando o entendimento sobre o papel da escola da infância. Do ponto de vista social, as mães se sentiram valorizadas, constituíram um grupo, compreenderam o que é participar e compartilharam saberes, dúvidas e a própria vida.

Embora aparecessem em algumas falas do clube discursos como tensão, como a questão da sujeira das crianças, fomos dialogando sempre à luz de autores como Malaguzzi (1999) Rinaldi (2002), Barbosa (2010), Fochi (2017), Carvalho (2016), entre outros, em defesa dos direitos de aprendizagem das crianças, conforme estipulado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC -Brasil, 2017): brincar, explorar, conviver, participar, expressar e conhecer-se. Assim, aquilo que parecia tenso passava a ser

tranquilo e, na maioria das vezes as mães davam sugestões interessantes.

A importância dessa prática de escuta e diálogo era o fortalecimento dos vínculos e da participação real na escola. Como disse Freire (1997, p. 152) “para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade”. Era preciso ser cauteloso, o trabalho coletivo, a reflexão crítica e o comprometimento com a comunidade e o respeito não poderiam ser abandonados, especialmente durante os encontros.

Um dos encontros mais intensos foi aquele em que nos propusemos a falar sobre as questões de leitura e escrita, que tanto as mães questionavam. Debater sobre a importância do brincar e como essa ação contribui para os processos de leitura e escrita foi muito custosa, pois elas afirmavam “nossos filhos brincam em casa na escola é lugar de fazer lição!”. Nesse dia, eu achei que o clube seria extinto, mas não conseguimos dialogar, e finalizamos com a confecção dos crachás de mesa com os nomes das crianças, cujo assunto e material ocuparam muitos meses de encontro.

A leitura e a escrita ainda é a maior preocupação das famílias, e antecipar na escola da infância parece garantir o passe para o sucesso do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental I e II. O importante é que os relatos das mães nunca nos deixavam indiferentes, e a cada fala estávamos atentas; a professora que acompanhava era responsável pelo registro, afinal, queríamos construir essa relação. Era um processo que demandava reflexões, escolhas, tempo e muita escuta.

Traçamos algumas estratégias como: não entrar no embate filosófico ou moral, sempre ouvirmos mais do que falarmos, e apresentarmos a cada encontro uma proposta de confecção e fazer, conforme Figura 2.

Figura 2 – Jogo da trilha de cores e jogo da velha



Fonte: Acervo da autora.

Para dialogar sobre o brincar, fizemos em todas as turmas o jogo da trilha de cores, além do jogo da velha e brincamos com elas. A cada vez que elas brincavam, entendiam quais os saberes e aprendizagens daquela proposta. A resignificação da escola e da infância tornou-se parte dos nossos encontros. Não consideramos que todos foram tranquilos, muito pelo contrário, deram muito trabalho, pois articular as temáticas, a discussão e a manutenção do Clube demandava preparação, organização e disposição ao diálogo. Era necessário vivenciar algumas práticas para emergir a infância de cada um nos encontros, e assim buscar a admiração e a compreensão da importância da linguagem do brincar.

Figura 3 – Avó contando histórias



Fonte: Acervo da autora.

O dia da inauguração da casa da árvore, uma avó se voluntariou para contar histórias às crianças. Essa ação movimentou o grupo a criar o cenário e ensaiar a história do Bolinho para apresentar no dia da família na escola. Com o passar do tempo, os encontros se tornavam mais ricos em diálogos e propostas, e em tudo elas queriam se envolver, e, por essa razão, criamos um grupo no *WhatsApp* para, ao longo do mês, compartilharmos os planos. Esse canal também se transformou em um lugar de representatividade das famílias que, por algum motivo, não vinham à escola, o que também foi tenso, mas conversamos com a equipe gestora e a cada mensagem não respondíamos no grupo, mas ligávamos para a família marcando o atendimento, o que produziu um resultado positivo.

Os dois anos do clube das mães ajudaram-nos a descobrir que não há escola sem comunidade, o ser humano não vive em um lugar determinado, mas no lugar e com o lugar.

Figura 4 – Teatro das mães



Fonte: Acervo da autora.

Outra proposta realizada, o teatro das mães, colocava o reconhecimento e a importância da existência da comunidade dentro da escola, da linguagem cultural como estruturadora da relação estabelecida, linguagem como criadora do mundo, como

processo necessário de existência. Foi libertador para aquelas mulheres presenciar as crianças rindo, sentir os olhos brilhantes a cada personagem que surgia.

A escola pode e deve contribuir para buscar novos sentidos à vida, e as ações do clube das mães transformaram a vida das mulheres, das professoras e das crianças. Da escola, na verdade, fomos chamados a transgredir os mecanismos de opressão, buscando a superação por meio da problematização, do diálogo, do conceituar e, principalmente, possibilitar às pessoas narrarem o mundo escolar e seus mundos. Mães e educadoras são envolvidas em ação para a tarefa de leitura do mundo, redescobrimo a boniteza do estar juntas na escola, de forma acolhedora, construindo no interior dos espaços escolares um ambiente sociocultural centrado em convivência.

## Referências

BARBOSA, M. C. S. *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil ? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 5 ag. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CARVALHO, R. S; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na Educação Infantil. **Textura**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da**

**criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In:* GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini:** a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

## CAPÍTULO 6

### RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: AS VOZES DE MÃES DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaele Paulazini Majela dos Santos

Escola não vive sem comunidade. A Família não vive sem a Escola. Ambas fazem parte da constituição deste sujeito aprendente, cidadão responsável pelo bem comum. Por tudo isso, todo educador tem sempre duas classes: a dos seus alunos e a dos pais destes – a família. (Madalena Freire, 2014, p. 145).

A escola e a família estão imbricadas no cotidiano dos bebês e crianças, e por isso, quando caminham juntas o aprendizado dos pequenos é muito mais qualitativo. Como professora de bebês e crianças, sei o quanto a presença da família impacta no aprendizado e desenvolvimento deles.

Nesses 16 anos de exercício da profissão docente encontrei diferentes pessoas, escolas que tinham as mais diversas formas de organização e desenvolvimento de um projeto escolar. Algumas envolviam mais as famílias, outras menos. E ao longo do tempo fui aprendendo que cada lugar constrói a sua história e que a concepção de infância estava ligada a forma que cada gestão e corpo docente lidava com a participação das famílias na escola.

Neste ensaio, farei um relato envolvendo algumas unidades pelas quais passei, e apresentarei uma entrevista realizada com três mães da escola em que trabalho atualmente, um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado do município de São Paulo, a fim de compreender o que pensam as famílias sobre a unidade educacional.

Para contextualizar, apresento uma situação ocorrido no início da minha carreira. Trabalhava como professora contratada na prefeitura de Jundiaí em uma creche anexa a uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), por isso a dinâmica era um pouco diferente. As crianças que tinham idade para frequentar essa etapa entravam na creche, apenas no período da tarde e os bebês permaneciam o dia todo.

Eu iniciava o trabalho no período da tarde, chegava no horário do almoço das crianças, à época essa instituição atendia 40 bebês e crianças de 2 a 6 anos. Depois do almoço eu as levava à sala referência ou à brinquedoteca para realizar brincadeiras, organizando diferentes grupos. Essa Unidade contava com a visita de uma psicóloga uma vez na semana para acompanhar as atividades, observar as crianças e identificar quem necessitava de atendimento clínico em local externo à unidade.

A dinâmica era diferente, se compararmos com outros CEIs da cidade de São Paulo, tratava-se de uma instituição filantrópica e o contato com as famílias ocorria nas festas de final de ano, em bazares beneficentes aos finais de semana, somente chamávamos as famílias que identificávamos a necessidade de orientação da psicóloga. No decorrer do ano letivo as famílias participavam de atividades na Emei e apenas apareciam na creche no momento de saída, por solicitação de atendimento com a psicóloga ou em uma única reunião anual.

Ao me ausentar desta Unidade, trabalhei no município de Várzea Paulista, ainda em creches e a frequência das famílias na escola não era diferente do município anterior, elas compareciam somente nas reuniões pedagógicas e nas festas.

Agora, já com mais de dez anos de experiência profissional na Rede Municipal de São Paulo, vejo que há diferenças entre as escolas que conheci no início da minha carreira. Os CEIs contemplam o calendário escolar municipal, incluindo reuniões periódicas com as famílias. Entretanto, muitas adentram as instituições ainda nas reuniões e festas. Observo que há famílias

com vontade de participar, opinar e conhecer como é construído esse espaço. Mas será que há espaço para a fala das famílias?

Observo, que nas reuniões com gestores e famílias, por exemplo, há pouca explanação sobre o funcionamento do Conselho Escolar, a fim de explicar a importância da participação de cada um, e para além disso, sempre oferecer um momento aconchegante, que propicie a escuta dessas famílias, além de uma atenção especial aos pais que acabaram de matricular seus filhos e que adentram pela primeira vez uma escola.

Observei muitas vezes que as famílias ficam atentas, querem entender como funciona a instituição, e como os profissionais se preocupam com seus bebês. Mas como são recebidas nas escolas? Há espaços para sua participação fora das festividades? Elas se sentem acolhidas?

No cotidiano docente, às vezes a rotina de organização de experiências e registros é tão intensa que dá a impressão de não ter tempo hábil para pensar e refletir sobre essas questões. Contudo, é inegável que uma escola que escuta de maneira atenta as famílias pode oferecer uma educação de qualidade aos bebês.

Entendo que para além de ouvir os pais, fazer um intercâmbio entre as Unidades, organizando momentos em que bebês e crianças possam acessar diferentes espaços do território em que convivem, é também fundamental para o pertencimento à comunidade em que estão inseridas.

Assim como apontado no início deste ensaio, a instituição não tinha qualquer contato ou diálogo com a Emei, mesmo atendendo as mesmas crianças. E ainda hoje, muitas instituições não se conversam, não há momentos de interação e troca de conhecimento sobre a mesma comunidade atendida. Será que esse intercâmbio não faz parte da escuta da comunidade? Mas vamos retornar para as famílias, como será que ocorre a relação entre família e escola? Há espaço para diálogo, resolução de problemas, sugestões, parcerias? Essas famílias se sentem pertencentes desses espaços?

Pensando nesse intercâmbio de espaços e territórios, tive a oportunidade de vivenciar em uma Unidade na qual trabalhei, um

movimento interessante com imigrantes, pois recebíamos muitos bolivianos. Aos poucos fomos conhecendo seus costumes, cultura, tradições. Em muitos projetos as famílias eram solicitadas a participarem de momentos no cotidiano das crianças, e logo estávamos conectados. As famílias estavam presente nas festas e realizaram diferentes apresentações culturais, inclusive trouxeram uma apresentação para as crianças de dança cultural, apresentada em Centro Cultural de São Paulo. Essas famílias participavam das reuniões, do Conselho Escolar e observavam o cotidiano das crianças, tanto que no dia dos professores essa comunidade preparava festa para as docentes. Era muito cuidado e carinho envolvido.

Aos poucos a escola foi também modificando algumas práticas cotidianas, como por exemplo, enviar os bilhetes escolares em espanhol, abrir as portas para receber os familiares, a fim de ensinarem uma receita ou contar como era a vida na Bolívia. Foi uma vivência rica e construtiva, de práticas simples que acolhem a todos.

Mas para não ficar apenas apresentando minha experiência, pois entendo ser o diálogo fator imprescindível, convidei três famílias para participarem do relato que ora apresento. Foram elaboradas algumas questões pelo *Google Forms* e enviado via *WhatsApp*, otimizando o tempo de todos. As participantes assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido.

Fizemos as seguintes perguntas:

1. Conte como você conheceu e ou escolheu a escola do seu filho?
2. Como você classificaria o atendimento oferecido?
3. Faça um breve relato de alguma mudança positiva que percebeu no seu filho após frequentar essa escola.
4. Como avalia o acolhimento das professoras com seu filho? Faça um breve relato.
5. O que você acha que pode ser melhorado na escola do seu filho? Pense nas diferentes estruturas e nas relações estabelecidas nesse espaço.
6. Você se sente acolhido nesse espaço? Como?

7. Você participa do conselho da escola ou outro momento em que a família é solicitada?

Josiane, mãe do Samuel que frequenta a Unidade desde bebê, hoje com dois anos de idade, frequenta uma turma de minigrupo I. Começa contando que “Uma amiga indicou o CEI, pois sua filha mais velha estudou nessa escola e considera o atendimento satisfatório”. Nessa fala identificamos uma conexão entre a comunidade escolar.

Meu filho foi matriculado com apenas alguns meses, mas só começou frequentar aos 6 meses. Demorou um pouco mais que os outros bebês para emitir as primeiras palavras, mas hoje se comunica bem e gosta de cantar.

As professoras nos recebem muito bem. Sempre o acolhem com atenção e carinho e o direcionam para o grupo.

A escola poderia investir em brinquedos externos para as diferentes faixas etárias, em objetos do cotidiano para enriquecer as brincadeiras de "faz de conta", excluindo o uso excessivo de plásticos, em tecnologias para registro fotográfico e compartilhamento com a família.

Sim, as professoras e os funcionários são muito atenciosos, nos cumprimentam pelo nome, reconhecem as famílias e nos passam muita segurança. (Josiane, mãe do Samuel)

Josiane pontua que gosta da escola, observa a comunicação do seu filho em desenvolvimento e que se sente acolhida no ambiente escolar, também conhece as decisões da escola, já que participa do Conselho Escolar. Cita melhorias que podem ser realizadas na estrutura da Unidade, pois entende que impacta no desenvolvimento do seu filho, como a compra de materiais e brinquedos, excluindo o uso exclusivo de brinquedos de plástico.

Juliana, mãe do Enzo, 3 anos de idade, frequenta a unidade desde bebê, atualmente no minigrupo II. Ela conta que ficou sabendo da escola “através de uma prima que estudou no CEI, na verdade ela foi uma das primeiras alunas quando inaugurado”.

Meu filho teve várias mudanças, uma delas foi na hora de aprender a falar ele teve um desenvolvimento muito satisfatório e na socialização também.

Sempre fomos bem acolhidos por todos da CEI, todas muito prestativas e competentes no que fazem.

Acredito que atividades pedagógicas mais aprofundadas seria algo diferenciado e bem legal, assim nossas crianças não chegariam ao Emei cruas.

Somos bem acolhidos, e sentimos como se estivéssemos em um ambiente familiar.

Sim, participo. (Juliana, mãe do Enzo)

Na fala da Juliana há alguns elementos que evidenciam a concepção de infância da Unidade. Entende que faltam atividades pedagógicas mais aprofundadas pensando no ingresso do seu filho na Emei. Será que nas reuniões são apresentadas as atividades que acontecem diariamente na unidade? Pois, essa fala também remete a Josiane ao sugerir a divulgação do cotidiano das crianças por imagens a ser compartilhadas com as famílias.

Priscila, mãe da Lorena, fez um relato bem detalhado:

Bem antes de ter filhos, sempre ouvi falar muito bem do trabalho desenvolvido pela escola [...]. Hoje tenho 2 filhos, um deles já saiu da escola e a outra permanece até 2025. Minha escolha sempre foi priorizar o espaço que a escola possui e o trabalho desenvolvido, pois acredito e vivenciei que desde bebês meus filhos foram cercados de cuidados e cercados de aprendizagens que foram muito significativas para eles.

A escolha pelo CEI foi ter um trabalho com olhares para essas crianças, para a aprendizagem e para a individualidade de cada um, escolhi por entender que ali, meus filhos seriam instigados a participar de boas práticas que vão muito além desse primeiro cuidado físico, mas o cuidado da integralidade e do desenvolvimento integral dessas crianças.

Lorena desde bebê, sempre foi muito possessiva e demonstrava muito poder de decisão sobretudo. Hoje com a escola, vejo que a socialização, a organização dos pensamentos para relatar situações,

a dinâmica de recontar o seu dia, o que aprendeu, fatos que ocorreram durante o período em que esteve na escola, a oralidade e a dicção da fala, percebemos que a cada dia é aprimorada pois sua evolução é percebida por todos, não apenas pela família.

Desde o 1 dia em que a Lorena entrou para o CEI, tive o prazer e privilégio de ter encontrado pessoas que são profissionais muito amorosas e competentes, sempre tanto eu quanto qualquer pessoa da minha família que esteve presente na escola foi acolhido com sorrisos, com o olhar de quem transborda conhecimento e afetividade.

Acredito que o CEI possui muitos espaços interessantes, mas como melhoria, penso que espaços brincantes seriam uma boa opção, pois esses ambientes estimulam a brincadeira, o jogo, a diversão, a leitura, a criatividade, o compartilhar, a identidade e a autonomia, promovendo assim uma aprendizagem informal e formal.

Sim, me sinto acolhida no CEI, pois desde a entrada até a gestão sempre tive as portas abertas e ouvidos para nossas conversas. Claro que alguns são mais fechados e outros mais abertos, mas todos sempre muito educados.

Sim sempre participo e quando não posso estar presente, meu marido participa ativamente. (Priscila, mãe da Lorena)

Priscila confia no trabalho realizado na Unidade, busca conhecer as atividades desenvolvidas e que também identifica ser necessária uma melhoria nas condições estruturais da escola.

Nenhuma mãe apontou que participa das atividades cotidianas, ou que foram solicitadas para algum evento diferente durante o cotidiano das crianças. Entretanto, demonstram em suas falas que participam de outros momentos, além das reuniões estabelecidas durante o ano letivo, e estão disponíveis para participar do Conselho Escolar, demonstrando total interesse pelo aprendizado e desenvolvimento de seus filhos.

Também identificamos nas falas, que a escola não tem um projeto que acolha essas famílias no cotidiano das crianças e que necessita reorganizar sua forma de divulgar o cotidiano aos familiares que não têm a possibilidade de estarem presente nesses momentos. Mas ao mesmo tempo, podemos observar que há

espaço para ouvir as famílias e que elas, de alguma forma, se sentem acolhidas e confiam no trabalho que é desenvolvido no CEI. Conhecem parte da rotina das professoras e participam de outro momento além das reuniões regulares.

De fato, não há como os docentes realizarem um bom trabalho com os bebês e as crianças se não houver diálogo com as famílias, e nesse ponto, ressalto a participação apenas das mães, algo interessante na fala da Priscila, pois conta que quando ela não consegue participar seu marido está presente, algo muito positivo.

Se pensarmos que estamos falando de bebês, não tem como a família estar apartada de seu desenvolvimento e aprendizagem, algum responsável tem que estar sempre presente, se não for a mãe, que seja o pai, os tios, os avós, enfim, algum familiar observando o desenvolvimento dos pequenos.

Entretanto, é comum encontrar nos CEIs, bebês e crianças que chegam à Unidade e retornam para suas casas de perua escolar, e o contato com os familiares no cotidiano ocorre apenas pela agenda ou mensagens via *WhatsApp*. E por isso, cada momento com a família presente tem que ser único, bem aproveitado, significativo para todos. E quanto mais momentos disponíveis para esse contato, esse vínculo, será melhor para os bebês e crianças que frequentam esses espaços.

## **Referência**

FREIRE, M. Educador, educa a dor. São Paulo: Paz e terra, 2014.

## CAPÍTULO 7

### RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: A SEXUALIDADE EM DISCUSSÃO

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

A meu ver, certas coisas são, em geral, exageradamente encobertas. É justo conservar pura a imaginação de uma criança, mas não é a ignorância que irá preservar essa pureza. Ao contrário, acho que a ocultação conduz o menino ou a menina a suspeitar mais do que nunca da verdade. A curiosidade nos leva a esmiuçar coisas que teriam pouco ou nenhum interesse para nós se tivéssemos sido informados com simplicidade. Se fosse possível manter essa ignorância inalterada, eu poderia aceitá-la, mas isso é impossível. O convívio com outras crianças, as leituras que induzem à reflexão e o mistério com que os pais cercam fatos que terminam por vir à tona, tudo isso na verdade intensifica o desejo de conhecimento [...]. (Multatuli apud Freud, 1969, p. 138)

No decorrer do ano de 2024, no Grupo de Pesquisa Sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), coordenado por mim, estudamos a obra clássica de Madalena Freire – revista e ampliada –, intitulada *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora*”, editada pela Editora Paz & Terra. A primeira edição deste livro foi publicada pela mesma editora, em 1983.

O livro é composto por relatórios de atividades mensais construídos na Escola Criarte (1978) e na Escola da Vila (1981) apresentados com maestria pela autora e apreciados pelos leitores, pois, desde o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, como professora de turmas da pré-escola (4 e 5 anos), Madá, como é carinhosamente chamada, colocava a criança no centro do trabalho e construía o seu planejamento pautado nas curiosidades infantis. Com isso, ela mostra quanto estava à frente do seu

tempo, uma vez que, nessa época, não contávamos com documentos oficiais, ou municipais, nem mesmo com uma Lei de Diretrizes e Bases que estabelecia a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Em sua maioria, as escolas da primeira infância nesse período tinham por objetivo preparar a criança para a entrada na primeira série do então Primeiro Grau, a fim de evitar o grande número de reprovações que ocorriam nessa série escolar. Mas isso é assunto para outro ensaio.

O nosso grupo de pesquisa faz reuniões mensais, sempre no último sábado, e a cada encontro lemos um relatório do livro de Madalena Freire. Na reunião ocorrida em agosto de 2024, discutimos o relatório referente aos meses de agosto, setembro e outubro de 1981, intitulado *Eu sou menino, e você é menina*, no qual a autora aborda questões de gênero e sexualidade.

Madá percebeu que meninos e meninas se separavam, criavam suas próprias brincadeiras e, em razão disso, ela ofereceu propostas pedagógicas que propunham a interação entre os grupos. Parecia estar tudo ajustado, até que um dia surgiu, por parte de uma criança, o assunto de mulher pelada. Madá entendeu que a curiosidade não estava na mulher pelada em si, mas no fenômeno do nascimento e do parto; então, no dia seguinte, para a discussão em roda, uma criança levou a Revista *Playboy*, outra, pinturas de nus do artista Degas e Madalena, um livro sobre o parto.

Quando viam as fotos da revista e as obras de arte, as crianças comentavam que havia pelos no púbis, e Madá dizia que também os teriam quando crescessem. Depois dessas conversas, as crianças queriam saber como nasciam os bebês; Madá, então, apropriou-se do livro que havia levado e explicou às crianças com base nas ilustrações. Ao terminar a explanação, houve a encenação de um parto, em que um dos meninos, o médico, pedia a uma menina que fizesse força, pois o bebê estava para nascer. Fiz esta breve introdução para dizer que Madalena não poupava as crianças de suas curiosidades, nem daquelas referentes à sexualidade, tema que ainda é tabu na segunda década do século XXI.

Ao reler este relato, que gerou uma fervorosa discussão dos participantes do grupo, lembrei-me de duas situações ocorridas comigo entre nos anos de 1989 e 1997. A primeira aconteceu com meu filho mais velho, que, aos 4 anos de idade, me perguntou como ele havia saído da minha barriga. Eu disse que foi pela vagina, uma vez que meus dois partos foram normais. Expliquei a ele que alguns bebês nascem pela barriga, ou seja, de cesariana, e outros pela vagina. No dia seguinte, todo animado, contou para os colegas de sala por onde ele tinha nascido, e a professora, por motivos dela, não soube conduzir a curiosidade das crianças e me chamou para prestar esclarecimentos.

Nos dias que se sucederam, muitas mães foram tirar satisfação com a professora, pois seus filhos perguntavam por onde eles tinham nascido. Como eu trabalhava na mesma escola, fui conversar com as mães. Muitas entenderam e agradeceram, outras ficaram furiosas e disseram que era muito cedo para os filhos saberem a realidade. Cerca de dez anos antes de o meu filho fazer a pergunta, Madalena Freire já havia exposto os segredos do nascimento, e seu relato não aponta indignação por parte dos pais.

Outra passagem ocorreu no ano de 1997, quando lecionava a disciplina de Ciências para o 4º ano do Ensino Fundamental. O livro didático utilizado à época continha o estudo dos aparelhos respiratório, digestivo, circulatório e reprodutor. Para explicar o aparelho reprodutor, eu mostrava cartazes com cada órgão feminino e masculino e sua função. Em determinado momento, uma menina muito tímida e que pouco se expressava em aula, levantou a mão e fez a seguinte pergunta: “Ligia, transar é gostoso?”.

Muitas crianças não entenderam a pergunta, outras riram, e eu devolvi para ela: “O que é transar?” Ela respondeu dizendo que eu sabia o que era, mas, mesmo assim, pedi que me explicasse. Ela disse que “transar era quando o pai e a mãe ficam pelados se beijando”. Bem, era esse o entendimento que ela tinha sobre transar, e eu respondi que sim, que transar é gostoso, mas que tem o momento certo para isso. Ela se deu por satisfeita, e eu continuei a aula.

No dia seguinte, a mãe dessa criança veio conversar comigo muito furiosa, e com o dedo em riste me disse: “Se a minha filha sair por aí transando a culpa é sua”. Fiquei horrorizada, tentei acalmá-la, mas não tive sucesso. Ela foi à diretoria e expôs a situação ao padre, reitor da escola. Ele veio conversar comigo na presença da mãe e do pai da criança, e eu expliquei toda a situação. Ainda bem que o padre foi a meu favor, senão meu emprego correria risco.

Ocorreram outras situações em relação à sexualidade no decorrer de minha longa trajetória como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e, em muitas delas, tive embate com os pais.

A escola, principalmente a de crianças de 0 a 5 anos, é espaço para brincar, para interagir e para discutir questões que se referem à vida, sendo a sexualidade uma delas. Por que muitos professores não conseguem responder às perguntas das crianças sobre esse assunto? Parto da premissa de que as mulheres, que formam a maioria dos profissionais que lecionam nesta etapa de escolarização, tiveram e ainda têm uma educação muito repressora, na qual assuntos como a sexualidade não foram e não são discutidos por suas famílias nem pela escola na qual estudaram. As professoras, por vezes, jogam a responsabilidade para a família quando surge um assunto dessa natureza, e muitos pais não dão respostas satisfatórias aos seus filhos, tornando a sexualidade algo feio e sujo.

A escola tem de abordar as questões que surgem sobre essa temática de maneira correta, explicando a pergunta feita pela criança com naturalidade, pois são curiosidades que fazem parte do desenvolvimento sexual e emocional. Ressalto ainda que a escola tem de deixar claro aos pais que sua função social, além de cuidar e educar, é proporcionar à criança momentos agradáveis e de confiança.

A família, por sua vez, precisa entender que a posição da escola enquanto instituição formadora é dar às crianças respostas embasadas na ciência e que, quanto mais honestos formos com elas, mais confiança terão nos adultos.

Momentos de formação envolvendo família e escola no que se refere aos temas transversais deveriam ser pauta constante para que ambas as instituições entendam que abordar assuntos relacionados à sexualidade, entre outros, faz parte da aprendizagem, do desenvolvimento emocional e social das crianças.

## **Referências**

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREUD, S. O esclarecimento sexual das crianças. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (1924). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. IX, 1969.



## CAPÍTULO 8

### RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E MEIO AMBIENTE UMA PARCERIA COM A FAMÍLIA

Renata Lima Durães Reis  
Ligia de Carvalho Abões Vercelli

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Freire,1996, p. 25)

A epígrafe no início deste trabalho traz uma ideia que fundamenta o desenvolvimento das atividades ora relatadas. Compreendemos que o ensino não se restringe ao âmbito da escola e tampouco aos conteúdos que se encontram nos livros didáticos. A criança é um sujeito ativo e competente, capaz de construir conhecimentos e estabelecer relações com o mundo que a rodeia. A pedagogia da Educação Infantil deve partir desse reconhecimento, valorizando as experiências infantis, interesses e culturas.

Nesse sentido, este relato trata de experiência de construção de conhecimento com crianças de 0 a 3 anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) Parque das Paineiras, localizado na cidade de São Paulo, local que, em 2016, trabalhei como educadora. A partir do tema de estudo do Projeto Especial de Ação (PEA), "Qualificar o trabalho pedagógico tendo como foco a linguagem artística", desenvolvi, junto com a professora Roseli Ferreira Gomes, o projeto "Alimentação Saudável" em parceria com os demais agrupamentos, as famílias e a escola, alinhado ao Currículo Integrador da Infância Paulistana. Esse documento busca uma abordagem que respeite e valorize a diversidade das infâncias, reconhecendo os direitos, a voz e o potencial de cada criança.

O projeto propôs uma reflexão contínua e a reinvenção das práticas educativas, envolvendo não só os educadores, mas também as famílias e a comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), assegurando uma educação inclusiva, democrática e que valoriza a infância em sua integralidade.

Nessa mesma perspectiva, os documentos legais que orientam a Educação Infantil, como a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Brasil, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), destacam o papel ativo e protagonista da criança em seu aprendizado, enfatizando o brincar e a interação como formas de aprender. A prática pedagógica deve focar nas crianças e bebês como sujeitos centrais, utilizando a narrativa como elo do trabalho em grupo. A escuta, a observação e a participação dos educadores e das crianças são essenciais para desenvolver projetos que valorizem a voz e o protagonismo infantil, reforçando seu papel ativo no processo de aprendizagem.

O projeto surgiu a partir da percepção de que havia um grande desperdício de alimentos na Unidade, especialmente o abacate, de que as crianças não gostavam. A proposta iniciou com uma roda de conversa, em que discutimos com as crianças sobre seus hábitos alimentares e preferências. Com a leitura de histórias, estimulamos o interesse das crianças por frutas, verduras e legumes, e, juntos, decidimos criar uma feira móvel e realizar atividades práticas, como a preparação de alimentos e criação de uma mini horta, com a participação ativa das crianças e a colaboração das famílias.

Por fim, registramos todas as vivências e experiências do projeto em um livro de papelão reciclável, com falas, fotos e pinturas das crianças, consolidando o aprendizado e as ações desenvolvidas. O projeto contribuiu para trabalhar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), promovendo a agricultura sustentável, hábitos alimentares saudáveis e o combate ao desperdício de alimentos.

## A experiência

Ao receber as crianças no início do ano, percebemos que muitas delas apresentavam dificuldade em aceitar frutas, legumes e verduras nos momentos de refeição, o que resultava em um grande desperdício de alimentos. Com base nessa observação, surgiu a ideia de desenvolver o projeto "Alimentação Saudável e Meio Ambiente", com o objetivo de promover hábitos alimentares mais saudáveis e conscientes.

Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) ressalta que "A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". Nesse sentido, o projeto enfatizou a importância do brincar e da integração de saberes, culturas infantis e experiências, proporcionando que as crianças fossem compreendidas em sua totalidade. Assim, ao invés de tratá-las como "seres em formação" ou "incompletos", elas foram valorizadas como seres plenos, com suas próprias experiências e formas de expressão.

Falk (2016) oferece possibilidades e caminhos viáveis para as instituições de Educação Infantil que buscam qualificar seus espaços e práticas pedagógicas. Ao organizar o ambiente com base na abordagem Pikler, os bebês e as crianças são colocados no centro do processo pedagógico. Assim, o primeiro passo foi conversar com as crianças sobre seus gostos e preferências alimentares. Nesse diálogo, muitas se expressaram dizendo que não gostavam de frutas como banana, abacate, melancia e pera, e, ao questioná-las, percebemos que algumas confundiam os nomes das frutas ou sequer as conheciam. Outras, mencionaram que as frutas eram oferecidas de forma misturada, dificultando a identificação e a aceitação.

A parceria entre escola e família é fundamental para uma Educação Infantil de qualidade. É no diálogo e na colaboração que conseguimos compreender e atender às reais necessidades e potencialidades das crianças. Com essa compreensão, realizamos uma reunião com as famílias para apresentar o projeto e propor

uma parceria em prol do desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis nas crianças. As famílias aceitaram a proposta e, a partir desse ponto, iniciamos diversas atividades que envolveram a participação ativa de todos.

Para despertar o interesse das crianças, selecionamos histórias relacionadas à alimentação saudável, como "A Cesta da Dona Maricota" e "O Grande Rabanete". Convidamos as famílias para participar da contação de histórias na escola, criando um ambiente de interação e aprendizado. Depois, desenvolvemos receitas, como torta de legumes e sucos naturais, com a participação das famílias, que trouxeram os ingredientes descascados, enriquecendo, assim, o processo de aprendizagem. Além disso, aproveitamos o abacate que era desperdiçado e, com o apoio das famílias, transformamos a vitamina de abacate em sorvete, sucesso entre as crianças. Dessa forma, eliminamos o desperdício verificado na escola.

Em parceria com o pai de uma das crianças, que é feirante, organizamos uma feira móvel na escola, para a qual ele forneceu diversas frutas e verduras que normalmente não eram disponibilizadas na unidade. Desse modo, proporcionamos às crianças a oportunidade de conhecer e degustar alimentos variados, promovendo a ideia de uma alimentação saudável. Além disso, essa iniciativa permitiu que as crianças tivessem contato com uma variedade maior de alimentos e experimentassem novos sabores. Durante a degustação, também realizamos uma roda de conversa em que uma mãe compartilhou suas memórias de infância e a importância da alimentação saudável, proporcionando um momento de reflexão e aprendizado para todos.

Os espaços na Educação Infantil são também educadores. Eles precisam ser organizados de forma a estimular a autonomia, a criatividade e as interações entre as crianças, proporcionando vivências significativas. Pensando nisso, outra proposta sugerida pelas famílias foi a construção de uma mini horta suspensa, feita com garrafas pet, onde as crianças poderiam plantar, cuidar e colher os alimentos, valorizando o processo de cultivo e a importância de uma alimentação saudável, lançando o olhar

também para a questão do meio ambiente. Essa montagem foi realizada com a participação ativa das famílias, as quais trouxeram sementes e mudas, como alface, cebolinha, cheiro verde, hortelã, manjeriço, couve e alecrim, entre outras, contribuindo, assim, para que houvesse variedade de vegetais e, conseqüentemente, diversidade nos alimentos para as crianças. As famílias também se envolveram diretamente no cuidado com a horta. Elas regavam as plantinhas e colocavam terra quando vinham buscar seus filhos, reforçando a parceria entre escola e família.

A participação ativa das famílias foi fundamental para o sucesso do projeto. As ações, como a contação de histórias, a experimentação de frutas, legumes e verduras, e a criação da horta, trouxeram um aprendizado significativo para as crianças. Essa iniciativa mostrou que, quando a escola e a família trabalham juntas, é possível criar experiências que vão além dos muros da escola, integrando o currículo da Educação Infantil de forma prática e envolvente.

Essa experiência reafirmou a importância da colaboração entre a escola e a família no processo de desenvolvimento e sociabilidade das crianças. Quando a escola abre espaço para a participação da família e a envolve nas atividades educativas, é possível construir um ambiente de aprendizado mais rico, inclusivo e significativo para todos. Sendo assim, o sucesso da criança na escola depende da colaboração familiar ativa junto à comunidade educativa.

Ao iniciarmos o projeto "Alimentação Saudável e Meio Ambiente", valorizamos a participação e as opiniões das crianças, o que tornou o processo ainda mais rico. A partir das histórias contadas, percebemos o interesse delas em conhecer uma feira livre, em parceria com as famílias, e também em cultivar a horta. Achamos essa ideia excelente, especialmente porque havia uma feira livre próxima à nossa unidade educacional.

Figura 1 – Projeto alimentação saudável e meio ambiente



Fonte: Acervo pessoal

Então, no final do projeto, em consonância ao Currículo Integrador e atendendo ao rompimento aos muros da escola, levamos os bebês e crianças à feira livre para comprarem verduras, legumes e frutas, proporcionando uma vivência real do que aprenderam. As famílias foram convidadas a participar da feira junto com os bebês e crianças, e contamos com o apoio da equipe gestora, professores e até da Guarda Municipal (GCM).

A visita à feira foi organizada da seguinte maneira:

- Convidamos as famílias para o evento;
- Os pais que não puderam acompanhar, mandaram uma pequena quantia em dinheiro e um item a ser comprado pela criança;
- Dividimos as turmas dos Mini Grupos I e II em 03 (três) quintas-feiras;
- Solicitamos auxílio dos condutores do transporte escolar da Unidade e da Guarda Civil Metropolitana.
- E fomos à campo, ou melhor, à feira.

Mas por que visitar a feira livre? Queríamos integrar o aprendizado do projeto "Alimentação Saudável e Meio Ambiente" com experiências práticas. Assim, enquanto plantávamos cebolinha, alface, cenoura, batata, ervas e outras hortaliças, as crianças podiam perceber como esses alimentos fazem parte de

uma alimentação saudável. A feira proporcionou a oportunidade de explorar essa variedade de produtos.

Figura 2 – Feira móvel



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3 – Experiência no refeitório



Fonte: Acervo pessoal

Solicitamos, então, aos pais uma pequena quantia em dinheiro para que as crianças pudessem comprar alguns itens na feira. Com base nas sugestões das crianças, planejamos visitar as barracas de legumes, depois as de verduras, frutas, hortaliças e, por fim, a seção de chás. Durante a visita, as crianças tiveram a oportunidade de comprar rabanete, laranja, maçã e cebolinha, utilizando o dinheiro que os pais haviam dado. Levamos o valor exato de cada item, o que ajudou as crianças a entender o conceito de troco e aproveitar para comprar mais hortaliças e verduras.

De volta à unidade educacional, lavamos e separamos os produtos e incentivamos as crianças a explorar e experimentar os alimentos, promovendo, assim, uma experiência completa e significativa de aprendizado sobre alimentação saudável.

Concretizar o trabalho na feira livre mostrou que podemos expandir o aprendizado para além dos muros da escola. Isso reforça que os territórios e espaços da comunidade, como a feira livre, oferecem ricas oportunidades de aprendizado e contribuem para a educação das crianças de maneira significativa.

As famílias que acompanharam as crianças na visita à feira livre destacaram a importância desse espaço e compartilharam lembranças de suas cidades de origem. Muitas dessas famílias não são do Sudeste, mas vêm do Norte de Minas, da Bahia e de outras

regiões, onde as feiras livres possuem características diferentes, com a presença de animais, outros tipos de legumes, verduras e frutas. As famílias consideraram a proposta extremamente significativa e enriquecedora, ressaltando como essa experiência foi motivadora para o aprendizado dos bebês e crianças, ao conectar suas vivências com a diversidade cultural e alimentar.

É importante que a escola olhe para além de seus muros e reconheça que há um território rico em espaços que também educam e oferecem oportunidades de aprendizado, como as feiras livres.

## Referências

- BELINKY, T. **A cesta da Dona Maricota**. 14 ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BELINKY, T. **O grande rabanete**. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.
- FALK, J. (org.). **A abordagem Pikler: Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

## CAPÍTULO 9

### A PRESENÇA DA COMISSÃO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Alice Patricia Rossi

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

[...] para fazer um bom trabalho de implementação de uma cultura de Mediação, é preciso ir além de atuar pontualmente em situações de conflito, é preciso fazer um trabalho com a cultura local, implementando novas formas de se relacionar com o outro, de modo que a intervenção pontual seja exceção. Para isso, é preciso lançar mão de várias formas de atuação que envolvam a escola como um todo. Numa perspectiva coletiva, colocar a criatividade para funcionar. (Catão, 2019, p. 78).

O trabalho de diretor escolar é desafiador, principalmente na escola de zero a três anos, primeiro contato das crianças e dos pais com a instituição escolar, considerando que estes estão inseguros, ao deixarem seus pequenos aos cuidados dos profissionais. Algumas vezes, as relações existentes no contato entre educadores e famílias são abaladas e geram conflitos.

No final do primeiro bimestre letivo do ano de 2024, no Centro de Educação Infantil no qual atuo, houve um movimento entre os familiares da turma do Mini Grupo II, que estavam insatisfeitos com as práticas docentes, tanto no período da manhã quanto no da tarde, sendo as queixas relativas aos cuidados de higiene das crianças, relatos sobre as rotinas escritas nas agendas, trocas e perdas de pertences e propostas pedagógicas. As queixas versavam sobre: “A professora não tem ajuda”; “Meu filho veio sujo”;

“Perderam o item tal do meu filho”; “As professoras não têm propostas pedagógicas”; “Meu filho não bebe água”, entre outras.

Tal agressividade verbal esteve muito inflamada e até algumas ameaças foram proferidas, chegando a uma situação de embate muito agressivo por parte de algumas famílias. Diante disso, resolvi recorrer ao colegiado da Comissão de Mediação de Conflitos.

Este colegiado existe na Rede Municipal de Educação de São Paulo desde 2016, em todas as unidades educacionais, regulamentada pela Portaria nº 2.974, de 12 de abril de 2016, da Secretaria Municipal de Educação (SME), e um dos objetivos é a resolução dos conflitos escolares que prejudiquem o processo educativo. Cabe ressaltar que, na Prefeitura do Município de São Paulo, o colegiado tem formação mensal na unidade escolar, junto ao assistente de diretor, cujo processo está atrelado ao Instituto Vladimir Herzog, parceiro para a implementação dessa política pública.

O colegiado tomou ciência da situação e elaborou uma estratégia, buscando um diálogo possível para minimizar a animosidade existente e ampliar o conhecimento sobre como se dá o funcionamento da atribuição da turma, a definição sobre a quantidade de crianças por educador em cada agrupamento, e abrir espaço para que as docentes pudessem explicar sobre suas propostas pedagógicas junto às crianças.

A Comissão realizou três encontros com as famílias, dividindo o grupo para que se pudesse escutar a todos. Nesses encontros, foram servidos bolo e chá, a fim de se criar um ambiente de comunidade. Na organização das falas, houve a escuta das queixas das famílias e a escuta das docentes sobre seus cotidianos.

A mediadora, responsável pela organização das falas, apresentou alternativas ao trabalho pedagógico e propôs às famílias que acompanhassem a rotina, sempre que possível, junto às educadoras. Foram estabelecidos alguns consensos e esclarecidas as rotinas. A conversa foi relatada como produtiva pelas famílias, que puderam entender melhor a prática docente das professoras.

Houve também um compromisso de que, após um período de dois meses, fosse repetido o encontro, para todos avaliarem se a mediação teve impactos positivos para as famílias, para as crianças e professoras. O resultado foi que as famílias se sentiram acolhidas.

A partir das reuniões, surgiu um movimento, quando uma das mães, que é bem presente na unidade, comprometeu-se a acompanhar a rotina das professoras e auxiliar as crianças, quando estivesse de folga. Outras mães também se prontificaram, ou no início ou no término do período, de acordo com as suas disponibilidades.

Estas famílias também criaram um grupo de *WhatsApp*, no qual se organizaram para acompanhar as rotinas das crianças e enviarem devolutivas aos familiares ausentes. Esse tipo de ação, por parte das famílias, reverberou em um enriquecimento maior para a constituição desse agrupamento. As crianças e educadores conseguiram entender que os familiares são parceiros e podem ajudá-los nesta fase tão desafiadora.

Os familiares que participaram com mais frequência fizeram parte da rotina com diversas propostas, desde a roda de conversa, na leitura e contação de histórias, ensinando brincadeiras de suas infâncias, na troca e alimentação das crianças.

Esse movimento, junto à comunidade escolar, trouxe uma perspectiva de compreensão mútua dos saberes e dificuldades em ambos os lados, o que possibilitou o estabelecimento de uma relação mais próxima entre todos.

Cabe ressaltar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade já previa que, diariamente, a família é bem-vinda para acompanhar e participar da rotina escolar, considerando que os bebês e crianças são beneficiados com a presença dos familiares junto aos educadores, trazendo segurança para ambos os participantes do processo. Entendo que, junto com a Comissão de Mediação de Conflitos, essa proposta tornou-se viável para essa turma, de forma comprometida e explícita.

A Comissão é um importante canal para sanar problemas de cunho pedagógico e familiar. Ela dá a oportunidade para que os

conflitos sejam discutidos, conversados e pensados de forma coletiva para a sua resolução, permitindo que a escola possa exercer seu papel como espaço formativo, tanto para as crianças como para os adultos, estreitando os laços de confiança e parceria.

Embora o diretor de escola não seja membro desse colegiado, ele é beneficiado diretamente com a sua atuação. O colegiado constitui movimento de diálogo coletivo, em constante busca da cultura de paz na comunidade escolar. Sua atuação desonera a intervenção direta de apenas uma pessoa hierarquicamente superior.

Em relação à demanda de atendimentos às famílias que me procuravam para reclamar de posturas das educadoras do agrupamento, posso relatar que, após a mediação, não houve nenhuma outra reclamação dos familiares, e considero que a equipe atual da mediação de conflitos do CEI teve um papel fundante nesta situação.

Na experiência relatada, a comunidade se envolveu para resolver as situações conflitantes e exerceu seu papel de forma ética e respeitosa, sendo possível verificar que, nas relações entre as docentes e as crianças, criou-se um vínculo maior de respeito e entendimento.

## **Referências**

CATÃO, Ana Lúcia. **Mediação de Conflitos**: Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Vlado Educação, 2019.

SÃO PAULO. **Portaria nº 2.974 de 12 de abril de 2016**. Dispõe sobre a implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

## CAPÍTULO 10

### COMO O BRINCAR APROXIMOU A FAMÍLIA DA ESCOLA

Valdenice Carvalho Silva

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças.

Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

(Malaguzzi 1984 por Gandini, 2016, p. 148)

Como coordenadora pedagógica, desde que assumi a função na unidade escolar na qual trabalho há cinco anos, pautei minhas formações na importância do brincar e do movimento livre para o desenvolvimento de nossos bebês e crianças, e o papel do adulto e do ambiente para este desenvolvimento pleno. Como referências para as formações, trouxe aportes teóricos embasados nos princípios da abordagem Pikler, nos estudos sobre Reggio Emilia, sobre o brincar heurístico e nos principais documentos federais, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

A escola é privilegiada, com amplos espaços externos, abertos e com a natureza disponível, o que favorece o brincar e o movimento livre de nossos bebês e crianças junto à natureza, sempre sob o olhar cuidadoso e atento dos professores. O “Parque Grama”, como nomeamos carinhosamente, por exemplo, é um espaço que convida para o brincar, à exploração livre e às diferentes experiências das crianças.

Figura 1: "Parque grama"



Fonte: acervo da autora

Durante as formações, os professores trouxeram como preocupação a relação negativa que as famílias apresentavam em relação às crianças se sujarem na escola. Uma preocupação que trouxe à tona alguns atritos que já haviam vivenciado. Diante deste apontamento, em meio às nossas conversas, chegamos à conclusão, de que o problema principal estava em como as famílias enxergavam a creche, na compreensão que tinham sobre este ambiente.

Que para as famílias, este espaço, no qual as suas crianças passam boa parte da sua vida, era apenas um local para elas serem cuidadas, alimentadas, e higienizadas, portanto era preciso realizar ações pontuais e formativas junto a estas famílias, que colaborassem na compreensão do que é uma escola de Educação Infantil, de como é o cotidiano dos bebês e crianças nesta escola, de que o cuidado e a segurança estão sim presentes como princípios, mas que dentro desta jornada diária, ainda cabem muitas outras ações, como as relações que ali se estabelecem, com outras crianças e com os adultos e principalmente os diferentes modos de brincar e de explorar os ambientes, de forma livre, que permeiam todas as relações.

Com a convicção de que só compreendemos de fato o que nos faz sentido, o que nos afeta, o que entendemos, para afetarmos nossas famílias, precisávamos planejar ações pontuais que trouxessem experiências positivas referente ao trabalho que realizamos junto às crianças.

Deste ponto de partida, iniciamos ações pontuais no cotidiano escolar e em diferentes momentos já programados, como nas reuniões bimestrais com as famílias e os sábados letivos, transformando estes em momentos de vivências, para que as famílias conhecessem um pouco do que as crianças vivem no dia a dia. Ações que aparecem como um convite, seja para apreciar os diferentes momentos de brincar dos bebês e crianças que estão estampados nos murais da escola, seja para brincar junto com as crianças, tanto em casa, como em nossa escola.

O convite para o brincar vem primeiramente como orientações e informações para as famílias na primeira reunião de início de ano, quando mesmo com uma pauta extensa acerca da rotina, horários e materialidades, os professores enfatizam com as famílias a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, explicam que essa atividade é parte da vida delas e que portanto está presente no cotidiano da escola, e que o brincar e o sujar, andam juntos em uma escola da infância, além de reforçarem a importância do tempo para o brincar em casa, longe das telas e em espaços abertos sempre que possível.

Sobre o uso das telas, é importante enfatizar que em nossa escola, não temos mais a televisão nas salas e o horário do vídeo deu lugar a outras vivências de fato significativas para as crianças, uma realidade resultante dos estudos nos momentos formativos.

Durante o ano de 2024, estas falas iniciais dos professores sobre a importância do brincar e sobre as vivências das crianças, vão sendo reafirmadas e consolidadas, por meio de várias ações, como nos registros fotográficos expostos nos murais da escola, que dão vida ao brincar e espelham as experiências das crianças.

Outra ação pontual que uma turma do minigrupo (crianças de dois anos) trouxe como proposta, foi a de incluir as famílias no

acolhimento diário das crianças. Todos os dias os bebês e crianças da escola são recebidos pelos professores em suas salas referências, com contextos planejados e organizados cuidadosamente como um convite para o brincar e a livre exploração dos pequenos, que se despedem da família e partem para a brincadeira, tornando este momento mais tranquilo.

Figura 2: acolhimento das crianças junto com as famílias na hora da entrada, turma do minigrupo



Figura 3 Fonte: acervo da autora

Esta turma do minigrupo a que nos referimos, em especial, teve como iniciativa, transformar este momento de acolhimento, em um momento também de brincadeira entre as crianças e suas famílias, que deixaram de se despedirem na porta da sala e passaram a ingressar no ambiente preparado e por ali, entregar os pertences para as professoras e depois sentar e brincar com os pequenos.

É um tempo curto, que dura no máximo quinze minutos, o tempo em que o portão da escola ainda está aberto na entrada, ali eles pegam algum livro, sentam, empilham caixas, prolongam um tempinho a mais esta despedida diária. Tratou-se de uma ação, que segundo as professoras colaborou não só na compreensão da importância do brincar, mas também no vínculo entre as famílias e suas crianças.

Em nossas reuniões bimestrais, “Reunião com as famílias”, temos como premissa o foco formativo, portanto nos organizamos

para que estes sejam momentos de partilha e escuta, momentos para orientar, mas também aproximar ainda mais as famílias do cotidiano da escola, portanto, são momentos repletos de vivências e de convites ao brincar.

Neste ano de 2024, os professores trouxeram como propostas, brincadeiras com bexigas, cantigas de roda, exploração com tintas, exploração livre de diferentes materialidades e momentos de encantamentos com leitura ou música ambiente, somadas aos murais ricos de experiências estampadas em registros fotográficos, vídeos em *QRcode* e apresentações socializadas pelos professores.

Desde que iniciamos as ações reflexivas e formativas sobre o brincar e o movimento livre com a comunidade escolar, nossos sábados letivos, passaram a ter outra perspectiva, deixaram de ser um momento em que as famílias vinham para compartilhar um lanche e observar as crianças brincando em propostas dirigidas e passaram a ser momentos de brincarem juntos, em espaços planejados e convidativos, organizados por nossos professores, que também tiveram seus papéis modificados, pois deixaram de conduzir o fazer das crianças e suas famílias e passaram a estar próximos, juntos, acolhendo e convidando-os à participação.

Enquanto conversávamos sobre a organização do sábado letivo, um ponto importante que os professores trouxeram foi que no ano anterior (2023), os espaços que havíamos preparado dentro das salas referências foram pouco visitados pelas famílias, e as que entravam ficavam por um tempo mais curto do que nas propostas organizadas no lado de fora. A partir desta avaliação, decidimos então, que neste ano o “Dia de brincar com a família na escola” seria organizado somente nos espaços externos da escola. Organizamos os professores em grupos, nos quais cada grupo ficou responsável por um espaço. Utilizamos quatro espaços da escola, o “Parque grama”, “Parque pequeno”, “Parque quadra” e “Espaço do abacateiro”.

Cada grupo que ficou responsável, planejou, arrecadou, organizou e separou as materialidades em parceria com a coordenação e gestão da escola. Dentro destes agrupamentos, os professores da manhã ficaram responsáveis por montar os

contextos e os professores do período da tarde em desmontar e guardar as materialidades ao final do dia.

É importante pontuar que cada contexto foi planejado e organizado esteticamente, dando prioridade para os materiais não estruturados e o favorecimento da livre exploração, do brincar e do movimento livre, como aponta Horn (2017, p. 24),

Entendemos a criança como agente do seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende por meio da interação com o meio e com outros parceiros. Essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha com o grupo.

No “Parque Grama”, no lado direito, próximo ao bosque, havia caixas de todas as formas e tamanhos disponibilizadas pelo espaço; caixas de sapato, de supermercado, de TV, de frutas, eram muitas e em bom estado. Nos cantos acimentados do parque havia espaço para a leitura, com redes e livros em cestas de vime e o ambiente acolhedor com tiras coloridas penduradas e saquinhos aromatizantes. Do lado esquerdo do parque, próximo à casinha do Tarzan, havia uma esteira, almofadas, algumas bonecas e livros.

Figura 4: contexto com caixas



Figura 5 Fonte: acervo da autora

No “Parque pequeno”, de areia com alguns brinquedos grandes, a proposta era a exploração com areia colorida, que

estavam dispostas em grandes estrelas de plástico, e com diferentes materialidades para a exploração, como peneiras, colheres de pau, cones. Ainda neste parque havia um tapete com materiais não estruturados, convidava ao brincar com a própria areia.

No “Espaço do abacateiro”, havia esteiras de palha e folhas de bananeiras, com materiais não estruturados e da natureza, como cones, cascas de coco, cilindros, colheres de pau, cumbucas e no espaço acimentado, carretéis de diferentes tamanhos.

No “Parque da quadra”, foram colocadas bacias com água e líquido preparado para bolhas de sabão e diferentes materiais de suporte para a realização das bolhas gigantes, como arames montados em círculos, palitos com círculos de esponjas e arames de diferentes modelos.

Figura 6: contexto proposto no espaço do abacateiro



Fonte: acervo da autora

Essa atividade com as famílias teve duração de 5 horas, e o que vislumbramos durante este período, foi que neste ano de 2024, o número de famílias aumentou consideravelmente, ainda não atingimos o ideal, mas sentimos que estamos no caminho. Além da quantidade, a qualidade do envolvimento das famílias também nos trouxe esperança, pois tivemos a alegria de presenciar famílias que brincavam junto, e se divertiram, com suas crianças e como crianças. Como uma avó, que fez bolas de sabão gigantes, sem se importar em se molhar e depois se encantou por um bom tempo com uma leitura na rede, enquanto seu neto explorava outros espaços com o pai. Os irmãos e primos mais velhos brincavam junto com os menores, sentados no chão, cavando na areia.

Figura 7: famílias e suas crianças no "Dia de brincar com as famílias na escola".:



Fonte: acervo da autora

As mães, junto com seus bebês, sentadas no chão, explorando, brincando, com o olhar encantado, não se preocuparam que estavam se sujando também. E os pais passaram o dia brincando, um deles empilhou as caixas o mais alto que conseguia, só para depois derrubá-las com seus filhos, um outro passou um bom tempo deitado, na esteira sob a árvore, lendo e vendo sua filha manusear os livros.

E estes foram só alguns dos muitos momentos que presenciamos. Foi um sábado muito agradável, de muitas trocas e vivências reais entre as crianças e suas famílias, que não estavam no celular, mas sim brincando juntos, felizes, sem pressa e envoltas a afeto. Foram momentos ricos também de interações e diálogo entre as famílias e os professores, que convidaram, riram juntos e aproveitaram para conhecerem melhor aqueles que cuidam de suas crianças.

Todas estas ações que realizamos durante o ano de 2024, terão continuidade no cotidiano da escola, nas próximas reuniões e nos próximos sábados letivos.

“Criar e transformar o espaço facilita uma atividade variada, se possível iniciada pela própria criança, sem que o educador intervenha diretamente nas brincadeiras ou nos movimentos, mas exerça o papel de observador e facilitador. A criança aprende o que vivencia”. (Soares, 2017, p. 44)

Para além de tudo isso, com todas essas experiências que possibilitamos às famílias, está também a possibilidade de que valorizem as capacidades de seus bebês e crianças, que não precisam ser dirigidas o tempo todo, mas precisam sim, de tempo, espaço, materialidades e principalmente do afeto e do olhar atento do adulto que acredita em seu potencial e que está disponível para o brincar, sem intervir ou julgar, mas estando presente. Quanto a essa proposta, a diretora escreve o seguinte depoimento,

Durante toda a minha trajetória na EMEB. Manoel Fiel Filho, desde 1996, vivenciei muitos momentos dedicados para as famílias nos sábados letivos. Porém, por muitos anos, estes momentos não foram, ou não eram, pensados também para as crianças. Eram festas pensadas para as famílias, onde as crianças eram inseridas em contextos totalmente vazios e sem significado para o seu desenvolvimento, com o único intuito de satisfazer os desejos e interesses dos adultos (apresentações obrigatórias para todas as turmas, inclusive para o berçário, e brincadeiras dirigidas onde o adulto sempre determinava o que e como fazer). Geralmente, estas atividades eram confeccionadas com muitos materiais, para chamar a atenção e "ficar bonito" para os pais verem, e resultavam em um grande desperdício de tempo, de material e, principalmente, "desperdício de vida" das nossas crianças, que estavam sempre servindo a uma escola totalmente adultocêntrica.

Hoje, depois de muito estudo e muitas reflexões, vivenciamos uma realidade bem diferente. As propostas são pensadas para as crianças, favorecendo o seu desenvolvimento através de interações realmente significativas, e as famílias são convidadas a participar destes contextos, a brincar junto com a sua criança, a brincar em família. Hoje podemos perceber que as famílias realmente compreendem a importância de estar junto com a sua criança, de participar daquilo que faz parte do dia a dia dela, de forma livre, espontânea, direcionada apenas pelo brincar, que por si só, dá conta de encantar e tornar mais belo todo o ambiente escolar, sem o uso excessivo de materiais e sem o desperdício do que é mais valioso, o tempo de cada criança aproveitar a sua infância.

Diante de todas as ações de um trabalho em equipe, podemos afirmar que conseguimos atingir nosso objetivo e afetar a comunidade, estarmos mais próximos das famílias, que compreenderam o porquê das roupas voltarem sujas, ou dos corpos com as marcas de canetinha. Estas são as provas materiais de muitas pesquisas, experiências e descobertas dos pequenos e que as marcas na roupa são ínfimas diante das marcas que o brincar deixa no corpo e na alma dos nossos bebês e crianças, pois o adulto quando brinca, quando entende a alegria e o sentimento que permeia este momento, se abre para o novo e compreende a necessidade do brincar para suas crianças, então a sujeira na roupa deixa de ser um problema e passa a ser visto como parte da infância.

## **Referências**

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia:** educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

HORN, M. das G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

## SOBRE AS AUTORAS

### **Adriana Lúcia Pavan Mezzenga**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil. Atua como professora de uma escola de Educação Infantil na Rede Municipal de Santo André.

*E-mail:* drica.pavan@gmail.com

### **Alice Patrícia Rossi**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia, com especialização em Alfabetização e letramento. Atua como diretora de uma escola de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

*E-mail:* aliceprossi@gmail.com

### **Bernardete de Lourdes Alvares Marcelino**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduada em Pedagogia e História, com especialização em Alfabetização. Atua como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de São Paulo.

*E-mail:* bernadelu@gmail.com

### **Carla Matie de Jesus Egi**

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Graduada em Pedagogia, com especialização em Docência do Ensino Superior e MBA em Gestão de Pessoas.

Atua como Assessora da Diretora de Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação da Rede Municipal de São Paulo.

*E-mail:* carlamatieegi@gmail.com

### **Debora Carubbi Clete**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Geografia e Pedagogia, com especialização em Currículo e Prática Educativa. Atua como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

*E-mail:* clete.carubbidebora@uni9.edu.br

### **Isabel Cristina Soares da Silva**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Artes e Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

*E-mail:* cristina1977soaressilva@gmail.com

### **Ligia de Carvalho Abões Vercelli**

Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Graduada em Psicologia e em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e em Psicanálise. Atua como docente no Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho.

*E-mail:* vercelli.ligia@gmail.com

### **Nádia Conceição Lauriti**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

(PUC/SP). Graduada em Pedagogia e em Letras, com especialização em Avaliação Institucional, em Linguística/Semântica e Filologia e em Língua Francesa e Literatura Portuguesa. Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho.

*E-mail:* nadia@uni9.pro.br

### **Rafaele Paulazini Majela dos Santos**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Letras e em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil. Atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

*E-mail:* rafaelepaulazini@gmail.com

### **Renata Lima Durães Reis**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Mestra em Educação pela Universidade da Cidade de São Paulo (Unicid). Graduada em Artes Visuais, História e Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia clínica, Educação especial com ênfase em altas habilidades/superdotação, Direito Educacional, Cultura Afro, Gestão e Cotidiano Escolar. Atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

*E-mail:* renata.limaduraes@gmail.com

### **Valdenice Carvalho Silva**

Graduada em Pedagogia, com especialização em Educação infantil de zero a três anos na perspectiva pikleriana. Atua como coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Infantil na Rede Municipal de Diadema.

*E-mail:* profvalcarvalho33@gmail.com

# RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS E DE GESTORAS

O leitor vai encontrar neste livro uma coletânea de relatos vivos e emocionantes de educadoras que, em suas trajetórias profissionais, enfrentam os desafios e as delícias de acompanhar in loco essa fase única da vida das crianças, a primeira infância. O fio condutor que une as experiências relatadas é a defesa enfática da parceria indispensável entre a escola e a família, como um constructo essencial para o pleno desenvolvimento infantil.