

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA FANZERES CASARES

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIFERENTES
CAMADAS SOCIAIS: uma análise das percepções das famílias por meio de revisão
bibliográfica e entrevistas**

Rio de Janeiro

2021

MARIANA FANZERES CASARES

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIFERENTES
CAMADAS SOCIAIS: uma análise das percepções das famílias por meio de revisão
bibliográfica e entrevistas**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Comes Muanis

Rio de Janeiro

2021

MARIANA FANZERES CASARES

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIFERENTES
CAMADAS SOCIAIS: uma análise das percepções das famílias por meio de revisão
bibliográfica e entrevistas**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Comes Muanis

Prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Christóvão

AGRADECIMENTOS

“Para ser grande, sê inteiro: nada

Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe o quanto és

No mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda

Brilha, porque alta vive.”

Ricardo Reis

É imensamente mais fácil colocar o quanto sou em tudo que faço quando faço o que amo e quando estou cercada por pessoas que me amam, me reconhecem e me acrescentam. De tantas pessoas que cruzaram minha trajetória acadêmica ao longo dos mais de cinco anos, gostaria de destacar meus agradecimentos a algumas delas.

Agradeço à minha família, meu pai e meus irmãos, por sempre estarem comigo, mas principalmente à minha mãe que acompanhou de perto todos os momentos, das caronas até o fundão para pegar o ônibus, até ouvir todas histórias, conquistas e dificuldades ao longo da minha graduação e da minha vida. Obrigada.

Obrigada a meus amigos, Marcella, Nathalia, Thiago, Victor e Born, meu grupo de tantos anos, que acompanhou todos os processos e todas as etapas, que ouviu desabafos e comemorou conquistas comigo. Obrigada.

Obrigada à Julia, minha melhor amiga e companheira de curso e de vida, por ouvir minhas questões e minhas dúvidas, por ler meus trabalhos e rascunhos, por trocar ideias, reflexões, conversas rasas e conversas profundas. Por me apoiar em todas as etapas da minha vida dentro e fora da graduação, pelos cafés antes da aula, os almoços no bandeirão, as ideias trocadas na área de convivência e por ser a companhia certa em todas as festas. Eu te amo e disso você já sabe. Obrigada.

Obrigada à coordenação de pedagogia por ter sido uma espaço de grande crescimento e aprendizado durante minha graduação. Entrei sem saber o que esperar e saí muito orgulhosa de minhas conquistas. Especial agradecimento à Maria, que me ofereceu a oportunidade, e a

Silvina, Adriana e Joyce que passaram a maior parte do tempo comigo, de forma remota ou presencial.

Obrigada à minha orientadora Maria Muanis, que sempre me apoiou e me mostrou que eu era capaz, mesmo quando eu tinha minhas dúvidas. Por ter me aceito no grupo de pesquisa onde cresci enormemente. Deste grupo, agradeço a todos os membros pelos debates e pesquisas realizadas nas quartas feiras, muitas vezes o ponto alto da minha semana. Em especial à Sara, minha dupla, que entrou na faculdade comigo e nunca desistiu de mim. Que me apoia, me incentiva, que me ajudou a ser quem eu sou como pesquisadora e me mostrou o que fazer quando eu estava perdida. Obrigada Sarinha, vou te levar perto do peito, você me inspira.

Obrigada aos demais amigos da Faculdade de Educação, nem sempre fomos próximos, mas sempre os guardei com carinho, em especial as meninas da comissão, de quem me aproximei enormemente nos últimos anos.

Obrigada aos membros da banca, Ana Prado e Ana Carolina Christóvão por aceitarem este convite.

Agradeço à UFRJ por ser meu lugar e ter se tornado minha segunda casa, que me trouxe tanto orgulho de fazer parte, por ter me proporcionado tantas experiências diversas e que eu amo. Agradeço também à Universidade do Porto, onde pude realizar um semestre de intercâmbio e crescer tanto pessoalmente quanto academicamente.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva realizar uma análise acerca das relações da família com a escola, em diferentes camadas sociais, com o foco na etapa da Educação Infantil. A escolarização nessa faixa etária implica em uma relação mais próxima entre escola e família, e tal relação é atravessada por desigualdades sociais, pois famílias de diferentes camadas sociais possuem diferentes percepções acerca da escola e escolarização dos filhos. A partir da pergunta orientadora "Como é percebida a relação da família com a escola e com a escolarização de seus filhos, na Educação Infantil, em diferentes camadas sociais?" foi traçada uma metodologia que consiste no diálogo entre a pesquisa bibliográfica sobre o tema em três plataformas – Educ@, Portal de Periódicos da CAPES e Portal de Teses e Dissertações da CAPES – e entrevistas realizadas com 14 responsáveis de camada popular e 8 de camada alta que possuíam filhos matriculados na pré-escola em instituições localizadas no Rio de Janeiro. Os resultados apontaram que as motivações iniciais dos responsáveis de camada popular para a matrícula nos estabelecimentos de Educação Infantil, se pautam na necessidade de um local para deixar os filhos enquanto trabalham, mas atribuem outras funções à escolarização para além da guarda e proteção. Também foi possível perceber que responsáveis de ambas as camadas valorizam a escola e agem da sua própria maneira com o objetivo de auxiliar os filhos em seu processo de escolarização.

Palavras-chave: Família; Educação Infantil; Desigualdades sociais; Relação família-escola

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Porcentagem de crianças matriculadas na Educação Infantil por quartil de renda---	20
Tabela 2: Resultados e motivos de exclusão na plataforma Educ@-----	27
Tabela 3: Produção selecionada da plataforma Educ@-----	28
Tabela 4: Resultados e motivos de exclusão no Portal de Periódicos da CAPES-----	29
Tabela 5: Produções selecionadas no Portal de Periódicos da CAPES-----	29
Tabela 6: Resultados e motivos de exclusão no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES-	32
Tabela 7: Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES-----	33
Tabela 8: Número de publicações selecionadas por ano-----	35
Tabela 9 - Perfil dos responsáveis entrevistados-----	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEF – Cursos de Educação e Formação

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LaPOpE – Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBA – Master in Business Administration

MG – Minas Gerais

MT – Mato Grosso

PA – Pará

PB – Paraíba

PNE – Plano Nacional de Educação

PR – Paraná

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RJ – Rio de Janeiro

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SP – São Paulo

TEIP – Território Educacional de Intervenção Prioritária

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO-----	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA-----	12
2.1. UM POUCO SOBRE A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO-----	12
2.2. PESQUISAS INTERNACIONAIS NO INTERIOR DAS FAMÍLIAS COM FOCO PARA AS DESIGUALDADES SOCIAIS-----	14
2.3. ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA-----	16
2.4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL-----	20
3. METODOLOGIA-----	22
3.1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA-----	22
3.2. ENTREVISTAS-----	23
4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA-----	27
4.1. AS PLATAFORMAS-----	27
4.1.1. EDUC@-----	27
4.1.2. PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES-----	28
4.1.3. CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES-----	32
4.2. ANÁLISE-----	34
4.2.1. PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA-----	37
4.2.2. PERCEPÇÕES SOBRE AS ESCOLAS-----	39
4.2.3. PERCEPÇÕES SOBRE AS FAMÍLIAS-----	45
4.2.4. PRÁTICAS EDUCATIVAS E ROTINA ESCOLAR NAS FAMÍLIAS---	48
4.2.5. ANÁLISE DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA COMO CAMPO DE ESTUDO-----	55
4.3. DISCUSSÃO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA-----	56
5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS -----	58
5.1. ESCOLHA E PERFIL DOS ENTREVISTADOS-----	58
5.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE-----	60
5.2.1. INGRESSO NA ESCOLA-----	60
5.2.2. PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E O COTIDIANO ESCOLAR-----	62
5.2.3. PERCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS FILHOS-----	67
5.2.4. COMUNICAÇÃO COM A ESCOLA-----	71
5.2.5. AÇÕES FAMILIARES E ROTINA ESCOLAR-----	73

5.2.6. EXPECTATIVAS PARA O FUTURO DOS FILHOS: AÇÕES E PROJETOS-----	75
6. DISCUSSÃO-----	80
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	87
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	90
9. ANEXO I -----	94
10. ANEXO II -----	97

1. INTRODUÇÃO

Ao realizar a disciplina de Sociologia da Família e da Educação Familiar em meu período de intercâmbio na Universidade do Porto, em Portugal, fui apresentada a diversos autores que estudam a família e a relação da mesma com a escola. Lá tive a oportunidade de redigir um trabalho intitulado “Relação Família-Escola e os Impactos no Desempenho Escolar do Aluno” no qual pude me aprofundar no tema que percebi ser de grande interesse meu.

Ao retornar ao Brasil e à UFRJ me vi com desejo de dar continuidade a meu estudo sobre a relação da família com a escola e, por este motivo, ingressei na equipe da Pesquisa “Formas de Criação Familiar e Desigualdades na Educação Infantil” pertencente ao Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE). A investigação possuía foco na Educação Infantil e nas ações familiares, especialmente frente à educação e escolarização das crianças. Foi neste momento que entrei em contato com a pesquisa realizada pelo grupo, cujas entrevistas serviram de objeto de estudo e análise nesta monografia.

Esta monografia surge do interesse em compreender as ações familiares e de me aprofundar nas relações da escola com a família e suas percepções. Em meio às leituras sobre o tema, era possível verificar que as famílias de diferentes camadas sociais se relacionam de maneira distinta com a educação dos filhos e com a escola. Além disso, muitos conflitos entre estas duas instituições partem de uma confrontação de expectativas que a escola tem sobre a família e vice-versa. E também ocorrem devido a distintas lógicas socializadoras, conforme apontado por Thin (2006). Este autor defende a existência de dois modos de socialização distintos que são constantemente confrontados no cotidiano escolar: a socialização escolar e a socialização popular: “É dessa confrontação desigual que nasce a maioria dos mal-entendidos, das inquietações, das dificuldades entre os professores e as famílias populares.” (THIN, 2006, p. 215). A partir de tais questões, percebi a necessidade de compreender e analisar como a relação família-escola é pautada por estas duas instâncias, chegando, enfim, à pergunta orientadora desta pesquisa: “Como é percebida a relação da família com a escola e com a escolarização de seus filhos, na Educação Infantil, em diferentes camadas sociais?”

Portanto, partindo da hipótese inicial de que famílias de diferentes camadas sociais possuem distintas percepções e relações com a escola e com a escolarização de seus filhos, foi traçada a metodologia aqui utilizada. Nesta monografia será investigada de que maneira a bibliografia da área, nos últimos 10 anos, mapeou, tratou e analisou esta relação, sob quais

aspectos, quais pontos de vista e quais metodologias. Em um segundo momento será analisado, a partir de entrevistas feitas com famílias de diferentes camadas sociais da cidade do Rio de Janeiro nos anos de 2016 e 2017, como estas percebem as funções da escola e como se relacionam com a educação e escolarização de seus filhos. Em vista disso, no próximo capítulo, exploraremos a construção histórica do campo da Sociologia da primeira infância, alguns dos autores que abordam a Relação Família-Escola e o contexto da Educação Infantil no Brasil. No capítulo seguinte, a metodologia será explorada – tanto a metodologia utilizada na pesquisa bibliográfica quanto nas entrevistas que serviram de base para este estudo. Nos capítulos 3 e 4 será realizada a análise da bibliografia publicada sobre o tema e a análise das entrevistas respectivamente. No quinto capítulo será feita uma discussão dos resultados obtidos nas duas etapas anteriores, possibilitando um diálogo entre o que foi encontrado na análise das entrevistas e a literatura. Por fim, serão apresentadas as considerações finais do trabalho, juntamente com as contribuições e limites do mesmo.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Para começarmos a tratar da relação família-escola na Educação Infantil sob a ótica das desigualdades sociais, é necessário traçar um panorama de como este objeto se consolidou no campo de estudo da Sociologia da Educação, e mais especificamente na Educação Infantil. Desta forma, o capítulo será subdividido em quatro subcapítulos, a primeira parte explorará, brevemente, a consolidação da sociologia da educação como campo de estudo, com as grandes pesquisas educacionais, a segunda consiste no aprofundamento de pesquisas internacionais da área que se voltaram para a relação família-escola sob um olhar microssociológico, com os autores Lahire (1997), Lareau (2007) e Thin (2010). A terceira aborda pesquisas sobre o tema realizadas no Brasil e que consistem em referências para a área. E por fim, a quarta parte terá um foco maior na Educação Infantil no Brasil, em seus marcos legais e nas desigualdades que a cruzam.

2.1. Um pouco sobre a Sociologia da Educação

Após a Segunda Guerra Mundial, terminada no ano de 1945, houve um investimento e expansão dos sistemas de ensino nos países ocidentais com a implementação do Estado de Bem-estar social (Welfare State), definido como: “ação estatal na organização e implementação das políticas de provisão de bem-estar, independentemente do grau em que se efetiva a participação do Estado, reduzindo os riscos sociais aos quais os indivíduos estão expostos” (BENEVIDES, 2011, p.12). Ou seja, após o período de guerra, marcado por incertezas e precariedades na educação e saúde, houve, nos países da Europa Ocidental e EUA um aumento do investimento, através de políticas públicas, em áreas relacionadas às necessidades básicas e sociais da população, a educação entre elas.

A escolarização era vista como um modo de igualar socialmente os indivíduos, posto que supostamente ofereceria as mesmas oportunidades para todos. A visão que predominava era a de que a escola era neutra e, portanto, os estudantes se diferenciariam de acordo com seu próprio mérito. Neste contexto, diversas pesquisas são encomendadas por governos europeus e norte-americanos a fim de compreender quais aspectos da escola mais influenciariam nas oportunidades escolares dos estudantes, analisando trajetórias e/ou desempenhos dos mesmos. Entre as décadas de 50 e 60, foram encomendados os grandes Surveys educacionais como: o Equality of Educational Opportunity Study, cujos resultados foram divulgados através do

relatório Coleman nos EUA (1966), o relatório Plowden da Inglaterra (1967) e a pesquisa longitudinal do Institut National d'Études Démographiques (1962-1972), realizada na França. De maneira geral, os resultados apontaram para o background familiar, ou seja, os aspectos socioeconômicos das famílias, como o principal fator que influenciava o desempenho ou a trajetória escolar dos jovens. “Assim, certas famílias foram consideradas mais capazes do que outras de incitarem ao êxito escolar devido a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, a sua ação de encorajá-los, etc.” (NOGUEIRA, 2005, p.564). A apresentação do relatório Coleman gerou um momento de muito desânimo no campo educacional, que pode ser resumido na frase “A escola não faz diferença”, que predominou até a década de 80.

Na década de 70, tal pensamento foi reforçado com as teses reprodutivistas que emergiram na época (BOURDIEU, 1964) e entendiam a escola como a legitimadora das desigualdades sociais, “(...) um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. ” (BOURDIEU, 2003, p.41). Ou seja, para Bourdieu, a escola atribuía ao mérito e ao dom, certas atitudes e um "saber-fazer" que não era ensinado nas salas de aula, mas transmitido pelas famílias aos seus herdeiros na socialização primária. O Capital Cultural, de acordo com o autor, traduzia-se num conjunto de aprendizados herdados que influenciam diretamente no sucesso escolar (BOURDIEU, 1964). “Nesse processo, a ação da escola seria sobretudo a de mascarar as diferenças sociais sob a aparência de diferenças individuais” (NOGUEIRA, 2005, p.565). Apesar de sua grande contribuição para a análise das relações entre classes sociais, família e sistemas de ensino, Bourdieu não se atentava às dinâmicas internas familiares. A forma de transmissão do Capital Cultural e as famílias em si não eram estudadas, permanecendo assim como uma “caixa preta intocada” (NOGUEIRA, 2005).

A partir da década de 80, os casos de sucesso escolar nos meios populares, que contrariavam as probabilidades estatísticas, começaram a chamar a atenção de pesquisadores voltados às análises da perspectiva microsociológica, que buscavam compreender como as ações e práticas cotidianas poderiam explicar desempenhos e trajetórias escolares. Neste momento, dentre outros objetos, a família – suas relações, e não apenas seu status – começa a ganhar maior destaque, como explicitado por Nogueira:

“Nesse processo, usualmente definido por um deslocamento do olhar sociológico das macro-estruturas para as práticas pedagógicas cotidianas, novos enfoques e objetos vêm emergindo — entre eles, o estabelecimento de

ensino, a sala de aula, o currículo, a família —, numa clara demonstração de que os sociólogos começam a voltar seus olhos para as pequenas unidades de análise” (NOGUEIRA, 2005, p.567).

2.2. Pesquisas internacionais no interior das famílias com foco para as desigualdades sociais

Dentre as pesquisas que se encarregaram de olhar para dentro das famílias e a relação destas com a escola, temos, como algumas referências, Lahire (1997), Lareau (2007) e Thin (2010), que serão aprofundados a seguir.

Lahire (2007) realizou um estudo etnográfico junto a 26 famílias com o objetivo de compreender a articulação de diferentes fatores intrafamiliares que explicariam diferentes desempenhos escolares. Em sua pesquisa são estudadas as formas de transmissão do Capital Cultural a partir das relações entre os elementos participantes dessa transmissão (a família), se aprofundando em como as relações entre os membros familiares são vivenciadas, se de fato esse capital era transmitido e como. Em seu resultado foi apontado que as ações que influenciam podem ser múltiplas, vir de diferentes combinações e partirem de diferentes atores sociais no convívio da criança, ainda, podem ser realizadas de forma consciente e intencional ou não. “As interpretações sobre o sucesso e o fracasso escolar perdem em compreensão quando ignoram as relações de interdependência entre os elementos da realidade social.” (Zago, 2000, p. 72).

Além disso, Lahire (1997) também aponta o Mito da Omissão Parental, que consiste na falsa ideia que os professores, e a escola, possuem de que os responsáveis de camada popular não se interessam pela educação de seus filhos, por não estarem sempre presentes no espaço escolar. Esta ideia é confrontada em sua investigação ao verificar que estes pais participam, de diferentes formas, da educação das crianças.

Outra pesquisa crucial acerca das relações intrafamiliares é a de Anette Lareau (2007), que realiza um estudo com crianças brancas e negras de diferentes classes sociais, visando entender as relações entre as famílias e os efeitos das classes na criação dos filhos. Em uma de suas conclusões, aponta que “pais de classe média valorizam o auto direcionamento, enquanto pais da classe trabalhadora dão mais valor à ‘conformidade a uma autoridade externa’” (LAREAU, 2007, p. 16). E divide a criação das crianças pelas famílias em duas lógicas distintas de criação: O Cultivo Orquestrado e Crescimento Natural. O primeiro, que ocorre predominantemente nas classes mais altas, caracteriza-se por uma maior dependência dos pais,

que organizam as atividades extracurriculares de seus filhos, gerando um tempo mais preparado e planejado, em busca de um maior sucesso escolar, o que traz, por consequência, o “Sentimento Emergente de Direito” (Lareau, 2007). Já a dimensão do Crescimento Natural, mais comum nas famílias das camadas mais pobres e trabalhadoras, é composta por uma maior liberdade e autonomia das crianças em seu cotidiano, menos atividades extras e menos planejamento do dia-a-dia dos filhos feito pelos pais. Essa dimensão traz por consequência o “Sentimento Emergente de Restrição” (Lareau 2007).

Esses dois sentimentos são passados às crianças pela família no cotidiano, ao lidar com figuras que simbolizam maior autoridade, ou que são detentoras de determinado conhecimento, como professores, diretores e médicos. Crianças de camadas mais altas desenvolvem este sentimento de direito por estarem mais acostumadas com essas figuras de autoridade, por serem incentivadas sempre a conversar e a se manifestar quando quiserem. Já famílias de camadas populares, tendem a ser mais coniventes com as escolas, de modo a não questioná-las tanto, “Adultos e crianças dessas classes sociais [trabalhadores] tendem a ser passivos durante suas interações com profissionais como médicos e educadores.” (LAREAU, 2007, p. 19).

Thin (2010) também trata das relações entre famílias de camadas populares e escola, porém é enfático na existência de uma relação ambivalente. Apesar de afirmar que “os pais das famílias populares tentam se curvar às exigências escolares, entregam aos educadores a escolarização de seus filhos, reconhecendo ao mesmo tempo a legitimidade dos agentes e a sua própria incompetência” (THIN, 2010, p. 68), ele não vê essa relação de forma passiva, pois, por não serem detentoras do Capital Cultural, as famílias populares acabam criando uma relação diferente com a escola ao se apropriar do chamado Jogo Escolar (THIN, 2010), o que o fazem através de suas próprias lógicas de socialização.

Deste modo, as famílias populares não podem ser vistas apenas como uma classe dominada e subordinada à escola e à cultura escolar, pois, ao apropriar-se, de sua maneira, do Jogo escolar, elas agem de forma ativa frente a tal dominação, sendo então uma forma de resistência. Por isso a relação de famílias populares com a escola deve ser vista de maneira ambivalente. Se por um lado elas estão se submetendo à dominação da lógica centrada em um capital cultural que as exclui, e reconhecendo a legitimidade e importância da escola. Elas também agem sobre essas práticas, as interpretando, trazendo-as para sua lógica que é, normalmente, contrária à lógica escolar.

“A ambivalência se baseia na associação entre, por um lado, a distância das famílias com relação à escola, devido a seu fraco domínio do universo escolar e as lógicas socializadoras próprias às famílias populares, essencialmente contraditórias às lógicas escolares e, por outro lado, uma percepção da incontornabilidade da escola e da escolarização, de um sentimento da legitimidade da ação da escola e das práticas pedagógicas dos educadores.” (Thin, 2010, p. 70)

Outro aspecto que deve ser levado em consideração, quando olhamos para as famílias e suas relações com a escola é a mudança nos papéis destas duas instâncias em relação às crianças. Nogueira (2005) chama a atenção para três processos que fundamentam a mudança desta relação família-escola ao longo dos anos, são eles: (1) a aproximação; (2) a individualização e; (3) a redefinição dos papéis. Importante nos atentarmos a isto pois, nesta pesquisa, por tratar da relação família-escola, é esperado compreendermos em que momentos cada um desses processos aparecem nas bibliografias sobre o tema e nas entrevistas. O último processo, o de redefinição, talvez seja o mais central para compreendermos a necessidade e a justificativa desta investigação, para nos apropriarmos de quais os papéis e funções dados às escolas pelas famílias e vice-versa, pois é a partir da atribuição e das expectativas geradas frente a esses papéis que a relação se instaura.

“De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras.” (NOGUEIRA, 2005, p. 575)

2.3. Estudos brasileiros sobre a relação família-escola

Além dos autores internacionais mencionados, é relevante apresentar outras pesquisas realizadas no Brasil e que tratam da relação família-escola na Educação Infantil. São eles Tancredi e Reali (2001) e Bhering (2003), que consistem em pesquisas de referência para a área da Relação Família e Escola no Brasil, principalmente quando se trata da etapa da Educação Infantil. Além destes, também será explorada a Tese de Amanda Morganna Moreira (2019) que, configura em um importante e recente estudo da área, também crucial de ser incluído nesta monografia.

Tancredi e Reali (2001) realizaram uma pesquisa junto à professores de Educação Infantil a partir da experiência em um curso de Pós-graduação que tinha o objetivo de auxiliar

os docentes a se aproximarem das famílias de seus alunos. Apesar de também possuírem dados relativos à visão dos responsáveis, nesta publicação o enfoque é dado à percepção dos professores apenas. Seu artigo é intitulado “Visões de professores sobre a família de seus alunos: um estudo na área de educação infantil”.

Tal investigação se justifica a partir da aproximação entre escola e família devido ao ingresso cada vez mais precoce das crianças nestas instituições, algo que implicou em uma sobreposição dos objetivos destas duas instâncias. A escola, portanto, que tinha como objetivo ensinar os conteúdos escolares, passa a agir de forma complementar ao trabalho da família. “Assim, se antes escola e famílias tinham objetivos que aparentemente não se interpenetravam, agora passam a ser vistas como agências socializadoras que, apesar de distintas, buscam atingir objetivos complementares.” (TANCREDI & REALI, 2001, p.2). Essa aproximação aponta para uma necessidade de se estabelecer uma relação clara e coerente para agir frente ao processo educacional das crianças, visto que tal aproximação é de interesse mútuo.

Como metodologia, Tancredi e Reali (2001) utilizaram entrevistas realizadas com 17 professores de uma escola municipal. As autoras apontam que os professores desconhecem ou estereotipam o perfil das famílias atendidas na instituição. Além disso acreditam que os responsáveis matriculam os filhos na escola a partir de uma motivação assistencialista, e que não se interessam pelas atividades realizadas pela escola, algo que não é verificado quando se analisam as visões dos responsáveis. Outro ponto destacado pelas autoras é a comunicação entre a escola e a família, que, no geral é controlada pelos professores, sendo um contato muitas vezes caracterizado como pontual e esporádico, motivado por “problemas”.

“Podemos dizer que os professores investigados apresentam um padrão interativo com as famílias que pode ser qualificado como básico, pois além das comunicações partirem praticamente da escola em direção às famílias, elas são pontuais e o seu conteúdo é restrito a determinados tipos de problemas e momentos.” (TANCREDI & REALI, 2001, p. 14)

As autoras também enfatizam as consequências de uma relação mais próxima entre estas duas instâncias, que pode resultar, caso seja bem desenvolvido e com uma linguagem comum, em: benefícios para a escola – que entenderá com mais facilidade quem são seus alunos e suas famílias, o que pode, por consequência contribuir para a organização do trabalho feito pela instituição e; benefícios para a família – que entenderá de forma mais ampla o trabalho desenvolvido pela escola, podendo trabalhar de forma conjunta. Tais benefícios se convertem em vantagem para o aluno, pois:

“Quando escola e famílias têm uma linguagem comum e posicionamentos adotados colaborativamente no trato de alguns aspectos da educação das crianças e da sua escolarização, é possível que as crianças consigam ter uma aprendizagem mais significativa, um percurso acadêmico mais tranquilo e um desenvolvimento intelectual e emocional mais harmoniosos, o que não pode ser desprezado.” (TANCREDI & REALI, 2001, p. 5)

O artigo de Bhering (2003), intitulado “Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na Educação Infantil e Ensino Fundamental” configura como uma importante bibliografia para esta pesquisa pois traz percepções sobre as famílias a partir dos professores e dos próprios responsáveis. Seu objetivo é compreender quais aspectos os professores consideram relevante em relação ao Apoio ao Envolvimento dos Pais, ou seja, quais questões aqueles profissionais consideravam mais importantes relativamente ao envolvimento dos responsáveis na educação dos filhos, a partir da ideia de que, ao verificar tais visões, é possível compreender para qual espécie de envolvimento parental estes professores estão preparados e estão buscando. Outro objetivo é, a partir de um grupo de pais, verificar a visão dos mesmos sobre o tema, garantindo, portanto, a visão destas duas instâncias da relação, a escola e a família.

Como metodologia, Bhering fez uso de questionário junto a 181 professores, da pré-escola até a quarta série, de 11 escolas estaduais localizadas em Belo Horizonte (MG). Além disso, aplica questionário e realiza entrevista com 21 responsáveis de crianças matriculadas na quarta série, com desempenhos e perfil socioeconômico variados. A investigação indicou uma relação distante e com uma comunicação não tão clara e frequente entre as duas instâncias, os pais indicam que esta ocorre muitas vezes a partir de problemas e sentem falta de uma comunicação mais frequente e acerca do desenvolvimento dos filhos. Para os professores, os aspectos relacionados ao Envolvimento Parental mais enfatizados são aqueles que ocorrem fora do ambiente escolar.

De um modo geral, o estudo de Bhering demonstrou que tanto pais e professores enxergam suas funções em relação às crianças como separadas e bem delimitadas, que não se cruzam e não se misturam.

“Os pais e professores pareciam compreender suas responsabilidades como sendo separadas: eles cuidam da educação geral das crianças em casa preparando-os para a vida escolar e os professores cuidam da educação formal (aquisição de conhecimentos necessários e estipulados pelo currículo) na escola.” (BHERING, 2003, p. 498)

Contudo, seus resultados também apontam que tanto pais quanto professores reconhecem a importância de atividades de envolvimento parental e que, em alguns casos, mesmo a escola agindo de modo a estabelecer certas políticas de envolvimento parental, tais ações eram limitadas devido às autoridades locais, ou devido à uma limitação de recursos e até devido à sobrecarga dos professores. Indicando, portanto, que tais atitudes devam ser acompanhadas de ações à nível municipal e estadual.

A tese de Moreira (2019), intitulada “A escola que educa as famílias: Percepções e ações sobre a educação em um Espaço de Desenvolvimento infantil” possuía como objetivo compreender as percepções e ações de professores e responsáveis sobre a etapa da Educação Infantil. Partindo de uma análise dos documentos legais que norteiam tal etapa da educação básica no Brasil, a tese parte da hipótese de que as concepções dos professores influenciam as práticas dos mesmos com as crianças e na relação com os responsáveis. Além disso, esta relação é ainda influenciada pelas visões que os pais possuem sobre a educação dos filhos, que, quando não convergem com a dos professores, podem gerar uma série de conflitos entre as duas instâncias.

Como metodologia, Moreira (2019) fez uso de três principais instrumentos, são eles: a análise dos documentos legais que orientam a Educação Infantil; observações etnográficas em uma escola de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro; e entrevistas com sete docentes e sete famílias. Em seus resultados a autora aponta que, apesar das docentes reconhecerem e valorizarem a Educação Infantil como etapa do processo de escolarização, suas percepções, verificadas por meio das entrevistas, nem sempre seguem tais concepções, considerando, por vezes, a Educação Infantil como um serviço de caráter assistencialista. Em relação aos responsáveis, embora a procura do estabelecimento tenha sido com o objetivo de terem um local para deixarem os filhos enquanto trabalham, ao longo do tempo, tais concepções passam a sofrer modificações passando a escola a ser percebida como um local de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças.

Com o estudo da relação família-escola já traçado, faz-se necessário nos adentrarmos na etapa da Educação Infantil, onde, apesar de implicar em uma relação com as famílias mais estreitas que nas outras etapas, ainda é um campo pouco explorado.

2.4. A Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil, dividida em creche, que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, e pré-escola, que atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses é ainda pouco explorada quando tratamos da relação família-escola, apesar de tal etapa ser reconhecida como obrigação do Estado desde a Constituição de 1988 e parte da Educação Básica desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394/96).

A matrícula na etapa da pré-escola se tornou obrigatória a partir de 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, o que implicou no crescimento de seu atendimento ao longo dos anos. Este aumento também é atrelado ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que estipulou a meta da universalização da pré-escola até o ano 2016, e o aumento do atendimento da creche de pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência do PNE (2024). Podemos observar este crescimento por meio das porcentagens de atendimento e número de matrículas atuais, tendo alcançado 94,1% de atendimento na pré-escola, com 5.177.806 crianças matriculadas e 37% na creche, com 3.651.989 matrículas, no ano de 2019, segundo o site do Observatório do PNE¹.

Contudo, apesar do evidente crescimento das matrículas, quando nos atentamos para o recorte de renda, percebemos que a parcela da população de 0 a 6 anos, concentrada nos quartis mais pobres da população, está mais distante de alcançar tais metas, chegando a uma diferença de 5.7 pontos percentuais a mais para o quartil mais rico da população, se comparado ao mais pobre, na faixa etária referente à pré-escola. E a 26.5 pontos percentuais na faixa etária referente à creche, esta não sendo uma etapa da escolarização obrigatória. O que torna necessário o olhar específico para as desigualdades sociais existentes nesta etapa da educação básica.

Tabela 1: Porcentagem de crianças matriculadas na Educação Infantil por quartil de renda

	Pré-escola – 4 e 5 anos	Creche – 0 a 3 anos
25% mais ricos	98,3%	54,3%
25% mais pobres	92,6%	27,8%

Fonte: Elaboração Própria

¹ Data de acesso: 08/06/2021

Contudo, as desigualdades não se limitam ao acesso, há de se verificar que elas também estão presentes ao longo da escolarização, como apresentado anteriormente por Lahire (1997), Lareau (2007) e Thin (2010). Essas desigualdades se dão nas diferentes configurações das relações com a escola, práticas cotidianas e um desigual domínio das práticas e lógicas escolares. Na pesquisa aqui realizada, coloca-se como objetivo justamente a análise de tais desigualdades, que ocorrem após o acesso, já no processo de escolarização das crianças, no diálogo com as famílias, nas ações realizadas por elas e nas expectativas que estas podem ter sobre a educação dos filhos e quais as responsabilidades atribuídas à escola e à família.

3. METODOLOGIA

Esta monografia se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma vez que se baseia na análise bibliográfica sobre o tema, visando compreender como ele vem sendo abordado nos últimos anos, e na análise interpretativa de entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa bibliográfica aparece como um primeiro momento da investigação e tem como objetivo fazer um levantamento do que já foi publicado sobre o tema da relação família-escola na Educação Infantil. O segundo momento inclui a análise de 22 entrevistas realizadas com responsáveis de camadas altas e populares. Por este motivo, este capítulo metodológico será dividido em dois momentos: o de Revisão Bibliográfica e o de Entrevista.

3.1. Revisão Bibliográfica

Esta primeira parte da investigação tem como objetivo encontrar um repertório abrangente sobre a Relação Família-Escola na Educação Infantil dos últimos 10 anos. Neste sentido, a metodologia é pautada na pesquisa bibliográfica nas plataformas: (1) Educ@, que utiliza a metodologia SciELO - Scientific Electronic Library Online; (2) Portal de Periódicos da CAPES onde estão disponíveis diversas bases, como o INEP-Publicações e SciELO Analytics; e (3) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Tais plataformas foram selecionadas por serem portais que reúnem uma grande quantidade de produções e que são disponibilizadas de forma gratuita na internet, possibilitando serem consultadas facilmente.

As palavras-chave para realização da busca bibliográfica são provenientes da pergunta orientadora do trabalho “Como a literatura acadêmica aborda a relação família e escola na Educação Infantil sob a ótica das desigualdades sociais? ” A partir desta pergunta, foram retirados três eixos principais: (1) Família, aos quais foram adicionados outros termos similares: “responsáveis” e “pais”; (2) Educação Infantil, que também foi substituído pelas palavras ou expressões “pré-escola”, “crianças”, “bebês” e “primeira infância” e; (3) Desigualdades, e outras variações: “renda”, “camadas sociais”, “estratificação” e “classe social”. Totalizou-se 75 opções de combinações de palavras-chaves provenientes da permutação entre os conceitos principais e seus sinônimos. As mesmas palavras-chave foram pesquisadas nas três plataformas a fim de garantir que se alcançasse a maior quantidade de resultados possíveis.

Para a seleção dos artigos foram criados critérios de inclusão e exclusão prévios. Em relação aos critérios de inclusão, eles consistiam em 2, sendo eles: (1) Textos escritos em português e; (2) que tivessem sido publicados nos últimos 10 anos, ou seja, a partir de 2010, com o objetivo de traçar um panorama das publicações mais recentes. Este último critério de inclusão sofreu uma alteração na Plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pois não estão disponíveis no site, para serem consultados e baixados, os trabalhos realizados anteriormente à Plataforma Sucupira, criada em 2014. Ou seja, o recorte temporal das teses e dissertações acabou por se limitar aos últimos 6 anos, englobando assim, apenas as produções publicadas pela Plataforma Sucupira.

Já em relação aos critérios de exclusão, estes foram pensados visando a delimitação da pesquisa às produções relevantes ao estudo aqui realizado, sendo então configurados 2 critérios excludentes no momento de seleção das publicações. (1) não tratar diretamente da relação família-escola, ou seja, não abordar as duas instituições centrais desta pesquisa em seu título ou resumo; (2) não se referir à etapa da Educação Infantil (E.I) ou a do Ensino Fundamental (E. F.) – este último sendo acrescentado após a verificação, na pesquisa preliminar, de poucos resultados que limitassem à E.I.

A partir dos resultados provenientes da busca, foi realizada a seleção dos artigos, teses e dissertações que se encaixam dentro de critérios de inclusão e exclusão mencionados anteriormente, estes que foram identificados a partir do título e leitura do resumo. Em um momento seguinte, foi feita a leitura das produções a fim de se verificar se realmente atendiam aos critérios. Posteriormente, foi feita a análise e fichamento das produções selecionadas e, enfim, a organização segundo critérios pré-determinados que serão explorados no próximo capítulo junto do processo de pesquisa em cada base, o método de verificação dos critérios de inclusão e exclusão e a organização dos mesmos.

3.2. Entrevistas

Tancredi e Reali (2001), em sua pesquisa acerca das percepções dos professores sobre as famílias de seus alunos, justificam sua investigação afirmando que, para uma relação mais produtiva e positiva entre estas duas instâncias, seria necessário, primeiramente, compreender como os professores enxergam e entendem as famílias de seus alunos. O movimento realizado nesta investigação é o contrário, pois há de se acreditar que também é necessário conhecer o

que pensam os responsáveis sobre os professores e a escola de seus filhos, pois uma vez que essas percepções estejam mais compreendidas, será mais fácil caminhar no sentido de uma relação positiva e benéfica para o aluno. “Além de conhecer o que pensam os professores, é importante lhes possibilitar um conhecimento mais sistematizado sobre quem são, o que desejam para seus filhos e o que esperam da escola as famílias dos alunos.” (TANCREDI & REALI, 2001, p. 7).

Para a realização desta investigação foram utilizadas entrevistas feitas para a pesquisa “Formas de Criação Familiar e Desigualdades na Educação Infantil” nos anos de 2016 e 2017. A utilização destes dados, colhidos anos antes, se deu porque, no contexto da pandemia de COVID-19 no ano de 2020, não foi possível realizar novas entrevistas. O material aqui utilizado consiste em entrevistas feitas com responsáveis de crianças em idade pré-escolar, sendo 14 delas pertencentes às camadas populares e 8 pertencentes às camadas altas, totalizando 22 entrevistas. Entende-se como responsável o adulto que passa a maior parte do tempo com a criança quando a mesma não está na escola. Vale destacar que não possuímos um número igual de entrevistados de cada camada social, o que acaba por se tornar um limite da pesquisa, contudo, apesar desta diferença, ainda é possível traçar um diálogo entre as falas dos responsáveis de camada popular e de camada alta.

Também é importante ressaltar os critérios levados em consideração para definir as classes sociais, que foram considerados a partir da ocupação dos responsáveis e de seu nível de escolarização, seguindo a divisão de classe utilizada por Lareau (2007) em sua pesquisa: “Separei as categorias de famílias trabalhadoras e de classe média baseada em informações detalhadas que cada adulto empregado forneceu acerca do trabalho que realizava, a natureza da organização que o empregava e suas credenciais educacionais.” (LAREAU, 2007, p. 27). Sendo considerado, portanto, como pertencente às camadas altas, aquelas famílias cuja ocupação exige um alto grau de escolaridade ou autoridade gerencial, e famílias de camadas populares aquelas nas quais os responsáveis financeiros têm ocupação como trabalhador manual não qualificado de baixa remuneração.

A seleção dos entrevistados foi feita através da escolha de duas escolas localizadas na zona sul do município do Rio de Janeiro, uma privada que atende, principalmente, famílias de camada alta e outra filantrópica que atende famílias de camada popular. Estas escolas foram escolhidas porque os pesquisadores possuíam contato com alguém da equipe gestora facilitando a entrada e aceitação da pesquisa. Foram enviadas circulares para as turmas da pré-escola das

duas escolas convidando os responsáveis a conceder entrevistas para a pesquisa "Formas de Criação Familiar e Desigualdades na Educação Infantil". Na escola privada que atende às camadas mais altas, 5 responsáveis responderam disponibilizando-se a conceder a entrevista. Na escola filantrópica, obtivemos a resposta de 12 responsáveis e todos foram entrevistados. A fim de que não houvesse apenas entrevistados de duas escolas, o que poderia gerar um viés grande em função do perfil de ambas, buscou-se, a partir da rede dos pesquisadores, outros responsáveis que atendessem ao perfil desejado, desde que não tivessem relação direta com os pesquisadores. Também houve indicação de outros responsáveis por parte dos primeiros entrevistados. No total, foram realizadas 22 entrevistas que serão aqui analisadas. As entrevistas foram realizadas nas escolas das crianças ou na moradia dos responsáveis, de acordo com sua preferência e contavam sempre com a participação de dois ou três pesquisadores, possuindo sempre um responsável por realizar a entrevista e outro por anotações. Todos os responsáveis das camadas populares optaram por realizar a entrevista na escola; a maioria dos responsáveis das camadas altas optou por realizar a entrevista em sua moradia.

As entrevistas, realizadas no ano de 2016 e de 2017, seguiram dois roteiros diferentes (Anexo I e II) e, portanto, há algumas distinções nas informações obtidas. O primeiro roteiro foi usado como pré-teste e algumas adaptações foram necessárias a partir da avaliação das primeiras entrevistas. Também deve-se levar em conta que, devido às entrevistas serem caracterizadas como semiestruturadas, há responsáveis que respondiam de forma mais detalhada e com maiores informações que outros. Ademais, em razão de as entrevistas terem sido elaboradas para o fim da pesquisa "Formas de Criação Familiar e Desigualdades na Educação Infantil", há um repertório de informações que não cabem ser exploradas no contexto da investigação aqui realizada. Por este motivo foi feita uma seleção dos blocos e perguntas que constavam no roteiro, para definir quais seriam utilizados para esta monografia e quais respostas e informações esta análise buscaria. Portanto, a análise concentrou-se nas perguntas que tratavam diretamente da relação entre a família, a escola e a escolarização das crianças, criando-se então seis categorias *a priori*. As perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada foram agrupadas em 6 conjuntos: (1) Ingresso na escola; (2) Percepções sobre a escola e o cotidiano escolar; (3) Percepções sobre o desenvolvimento dos filhos; (4) Comunicação com a escola; (5) Ações familiares e rotina escolar; e (6) Expectativas para o futuro dos filhos: ações e projetos. Realizou-se a leitura das transcrições das entrevistas procurando as informações referentes às categorias de análise criadas, estas eram destacadas e copiadas para uma tabela na qual, em um momento posterior, foram construídas categorias de respostas buscando agrupá-las para

perceber quais responsáveis possuíam respostas similares às questões investigadas. As categorias e respostas serão aprofundadas individualmente no capítulo 4.

4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Como explicitado no capítulo anterior, a busca das produções acadêmicas para esta revisão bibliográfica se deu a partir de três plataformas: (1) Educ@; (2) Portal de Periódicos da CAPES; e (3) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Este capítulo foi organizado em duas subseções: na primeira, serão apresentados os resultados encontrados e selecionados em cada uma das plataformas com breve explicação sobre eles (4.1) e, posteriormente, a análise propriamente dita da bibliografia (4.2), segundo categorias de análise.

4.1. As plataformas

4.1.1. Educ@

A partir da busca das 75 combinações de palavras-chave mencionadas, feita na plataforma Educ@, foram encontrados um total de 61 artigos. Após a leitura do título e do resumo, foram excluídos 57, restando três produções pré-selecionadas para análise, como pode ser visualizado na tabela abaixo

Tabela 2: Resultados e motivos de exclusão na plataforma Educ@

	Educ@
Resultados totais	61
Excluído por não se encaixar no recorte temporal	27
Excluído por não ser em português	5
Excluído por não tratar da relação família-escola	21
Excluído por não tratar da Ed. Infantil nem do Ensino Fundamental	4
Indisponível	-

Excluído por repetição	1
Pré-selecionado	3

Fonte: Elaboração Própria

Após a leitura dos artigos pré-selecionados e da construção de fichamentos individuais dos mesmos, duas das produções foram descartadas, pois se verificou o não cumprimento de algum critério de exclusão. Uma delas não trata diretamente da relação família-escola e a outra aborda a etapa do Ensino Médio, não incluída nesta investigação. Desta forma, restou apenas o artigo: “Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino” (ALVES, 2010) para ser analisado.

Tabela 3: Produção selecionada da plataforma Educ@

Artigo Selecionado	Palavra-chave
ALVES, M. T. G. Dimensões do efeito das escolas explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 46, p. 271–296, 2010.	Família e Estratificação e Escola

Fonte: Elaboração Própria

4.1.2. Portal de Periódicos da CAPES

O Portal de Periódicos da CAPES engloba, em sua ferramenta de pesquisa, diversas bases de dados de produção acadêmica. Por este motivo, este foi o portal onde foram encontrados mais resultados a partir da busca das 75 combinações de palavras-chave, totalizando 9.439 resultados de artigos. Com a análise do título e leitura do resumo, foram feitas as exclusões iniciais relativas aos critérios de inclusão e exclusão, concentrando 59 artigos pré-selecionados. Após a eliminação daqueles repetidos restaram 15 para serem lidos e fichados.

Tabela 4: Resultados e motivos de exclusão no Portal de Periódicos da CAPES

	Portal de Periódicos da CAPES
Resultados totais	9.439
Excluído por não se encaixar no recorte temporal	1.805
Excluído por não ser em português	983
Excluído por não tratar da relação família-escola	6.550
Excluído por não tratar da Ed. Infantil nem do Ensino Fundamental	22
Indisponível	19
Excluído por repetição	44
Pré-selecionado	15

Fonte: Elaboração Própria

Estes 15 artigos foram selecionados para a leitura e fichamento e a consequente verificação do cumprimento dos critérios de inclusão e exclusão pré-determinados. Neste momento, quatro das pesquisas foram descartadas por não tratarem diretamente da relação família-escola e uma foi descartada por não abordar nem a etapa da Educação Infantil e nem a do Ensino Fundamental. Restando, para a análise bibliográfica, os seguintes artigos:

Tabela 5: Produções selecionadas no Portal de Periódicos da CAPES

Artigos selecionados	Palavras-chave
----------------------	----------------

<p>MARTINS, T. C. Da Educação Infantil e a Experiência de Reggio Emilia. Revista Sustinere, v. 4, n. 1, p. 27–46, 2016.</p>	<p>Família e Desigualdade e Educação Infantil; Família e Desigualdade e Primeira Infância; Família e Desigualdade e Criança; Pais e Desigualdade e Educação Infantil; Pais e Desigualdade e Primeira Infância</p>
<p>SILVA, G. et al. Análise da importância e do desempenho dos serviços da rede municipal de educação de Santa Catarina. Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios, v. 11, n. 2, p. 23, 26 abr. 2019.</p>	<p>Família e Desigualdade e Educação Infantil; Família e Desigualdade e Primeira Infância; Família e Renda e bebês; Responsáveis e Desigualdade e Educação Infantil; Responsáveis e Desigualdade e Primeira Infância; Responsáveis e Desigualdade e bebês; Responsáveis e Renda Educação Infantil; Responsáveis e Renda e Primeira Infância; Responsáveis e Renda e bebês; Pais e Desigualdade e Educação Infantil; Pais e Desigualdade e Primeira Infância ; Pais e Desigualdade e bebês; Pais e renda e Primeira Infância</p>
<p>FREIRE, V. R. B. P. et al. Atividades Acadêmicas na Rotina de Crianças Ribeirinhas Participantes do Programa Bolsa Família. Psicologia: Teoria e Pesquisa Abr-Jun 2013, Vol. 29 n. 2, pp. 159-166, 2013.</p>	<p>Família e Desigualdade e Primeira Infância</p>
<p>SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, v. XX, p. 443–464, 2010.</p>	<p>Família e Desigualdade e Criança; Família e Estratificação e crianças; Família e "classe social" e crianças; Pais e Desigualdade e crianças; Pais e Estratificação e crianças; Pais e Classe social e crianças</p>

<p>DE CARVALHO, M. P.; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de Setores Populares e Escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas, 2016</p>	<p>Família e Desigualdade e Criança; Pais e Estratificação e crianças; Pais e camadas sociais e crianças</p>
<p>BEZERRA, O. L.; AMARAL, A. P. T. relação família-escola: experiência de uma extensão universitária com famílias de baixa renda em escolas da rede pública do município de Mamanguape. Revista de Ciências Sociais, v. 51, p. 180–197, 2019.</p>	<p>Família e classe social e educação infantil; Família e classe social e crianças; Família e Renda e Educação Infantil; Responsáveis e Classe social e Educação Infantil; Responsáveis e classe social e crianças; Responsáveis e Renda Educação Infantil; Responsáveis e Renda e criança</p>
<p>NÉIA, A. P.; CUNHA, M. M. A educação infantil e a família. Revista Eventos Pedagógicos, v. 4, n. 1, p. 41–50, 2013.</p>	<p>Família e classe social e educação infantil</p>
<p>CARDOSO, C. V.; DA MOTA, M. M. Home-Literacy e os precursores da alfabetização. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 708–724, 2015.</p>	<p>Família e classe social e crianças</p>
<p>QUARESMA, L.; LOPES, J. T. Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, 2011, pág. 141-157, 2011.</p>	<p>Família e classe social e crianças; Responsáveis e Desigualdade e crianças</p>
<p>PEREIRA, B. D. S. A. et al. Práticas e percepções de educadores quanto ao aleitamento materno. Revista Brasileira em Promoção da Saúde, v. 31, n. 3, 31 out. 2018.</p>	<p>Família e Renda e Educação Infantil; Família e Renda e Pré-escola; Família e Renda e bebês; Responsáveis e Renda Educação Infantil; Responsáveis e Renda e Pré-escola;</p>

	Responsáveis e Renda e criança; Responsáveis e Renda e bebês; Pais e renda e Pré-escola; Pais e renda e bebês
--	--

Fonte: Elaboração Própria

4.1.3. Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

O catálogo de Teses e Dissertações da CAPES apresentou um total de 2.449 resultados. Após a leitura do título e posteriormente do resumo, foram excluídas 2.431 teses e dissertações de acordo com os critérios de exclusão e de inclusão, e 7 por serem repetidos, restando 11 para serem lidos e fichados. Nesta plataforma, especificamente, só estão disponíveis para visualização teses e dissertações publicadas após a criação da Plataforma Sucupira, em 2014, o que implica em um recorte temporal de apenas 6 anos, ou seja, de 2014 a 2020.

Tabela 6: Resultados e motivos de exclusão no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Resultados totais	2.449
Excluído por não se encaixar no recorte temporal	916
Excluído por não ser em português	-
Excluído por não tratar da relação família-escola	945
Excluído por não tratar da Ed. Infantil nem do Ensino Fundamental	1
Indisponível	569

Excluído por repetição	7
Pré-selecionado	11

Fonte: Elaboração Própria

Destes 11 artigos pré-selecionados, duas dissertações e uma tese foram descartadas após a leitura por não tratarem, especificamente, da relação entre família e escola. Restando para a análise 5 dissertações e 3 teses.

Tabela 7: Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Teses e Dissertações selecionadas	Palavras-chave
Tese - DELGADO, C. L. Análise sócio-histórica do Programa Educriança, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre as culturas da criança, da família e da escola na primeira infância. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.	Família e Desigualdade e Educação Infantil; Família e Desigualdade e Primeira Infância; Família e Desigualdade e criança
Tese - SCHNACK, C. M. formas de participar: responsabilidade (com)partilhada entre escola e família na fala-em-interação social em contexto doméstico-familiar. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.	Família e Classe Social e crianças
Dissertação - TERCENIO, J. T. W. Vulnerabilidade social: Um estudo no município de Mangueirinha sobre a relação entre a escola, a família e a comunidade. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2017.	Família e Renda e crianças

Dissertação - MATOS, L. Resiliência em Famílias de baixa renda: percepções de professores e familiares. Universidade Federal do Pará, 2015.	Família e Renda e crianças; Responsáveis e Renda e crianças; Pais e renda e crianças
Tese - GEBARA, T. A. A. gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.	Responsáveis e Desigualdade e crianças
Dissertação - TEODORO, R. D. F. Educação escolar na primeira infância: Percepções e concepções de mães e professoras. Universidade Federal de Ouro Preto, 2017..	Pais e Desigualdade e Educação Infantil; Pais e Desigualdade e Primeira Infância; Pais e Desigualdade e crianças
Dissertação - REIS, M. M. A relação família-escola em contexto rural: Mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG. Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.	Pais e Desigualdade e crianças
Dissertação - SILVA, J. P. DA. Função Social da Escola e o Aspecto Educacional do Programa Bolsa Família. [s.l.] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.	Pais e Desigualdade e crianças

Fonte: Elaboração Própria

4.2. Análise

Após a leitura, fichamento e a consequente verificação dos critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos, foram selecionados para serem efetivamente analisados, como publicações que tratam da relação família-escola sob a ótica das desigualdades sociais, o quantitativo de: um (1) artigo disponibilizado pela plataforma Educ@; dez (10) artigos

disponibilizados pelo Portal de Periódicos da CAPES; cinco (5) dissertações e três (3) teses disponibilizados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, totalizando 19 artigos, teses e dissertações. Em relação ao ano de publicação, eles se encontram divididos quase que de forma igualitária ao longo dos últimos 10 anos, seguindo uma média de cerca de duas a três publicações por ano. Com exceção dos anos de 2012 e 2020, em que não houve nenhuma publicação selecionada, e do ano de 2019 em que apenas uma foi selecionada. Neste momento é possível perceber que, dentro do recorte temporal estabelecido, não há tendência de aumento ou diminuição da quantidade de publicações de artigos, teses e dissertações sobre o tema.

Tabela 8: Número de publicações selecionadas por ano

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
2	2	0	3	3	2	2	3	2	1	0

Fonte: Elaboração Própria

Quando observamos a metodologia de tais publicações, verificamos que grande parte utiliza uma abordagem qualitativa, com exceção de dois artigos. Um que apresenta uma metodologia quantitativa e outro com metodologia quanti-quali. Em relação aos instrumentos e técnicas metodológicas, estas variam consideravelmente: nas 19 produções acadêmicas, foram identificadas sete técnicas diferentes e um artigo que não especifica a metodologia. Entre elas, a mais comum era entrevista (utilizadas 12 vezes), em sua maioria semiestruturadas (8 delas), podendo ser coletivas ou individuais.

O foco deste trabalho é a Educação Infantil, contudo, devido aos baixos resultados na pesquisa preliminar de artigos que tratavam sobre o tema exclusivamente nesta etapa da Educação Básica, a mesma foi ampliada de forma que o escopo das buscas incluísse também o Ensino Fundamental. Dentre as produções acadêmicas selecionadas, nove delas tratam exclusivamente do Ensino Fundamental, enquanto 6 voltam-se para a Educação Infantil. Também foi localizado um artigo que investiga, de forma conjunta, essas duas etapas e um que trabalha a partir do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, foi analisado um artigo que não especifica a faixa etária dos alunos cuja relação de seus familiares com a escola foi alvo de investigação, e outro que analisa a trajetória da relação família-escola como campo de estudo, independente de faixa etária ou etapa de ensino. Percebe-se assim que as investigações sobre família escola ainda estão mais centradas na etapa do ensino fundamental se comparado à Educação Infantil.

Como explicitado anteriormente, um dos principais eixos da investigação aqui realizada volta-se à análise das desigualdades sociais na relação família-escola. Por este motivo, também se torna relevante verificarmos quantas publicações selecionadas abordam o assunto a partir deste prisma, e de qual maneira o fazem antes de, enfim, adentrar nas categorias de análise propriamente ditas, onde poderemos nos aprofundar nas produções acadêmicas de forma individual e conjunta. Dos 19 artigos, teses e dissertações, 16 realizam seus estudos abordando as desigualdades socioeconômicas, por diferentes perspectivas, quais sejam: comparação de famílias das camadas populares e famílias das camadas médias ou altas (3); foco da análise em sujeitos que são público-alvo de políticas públicas destinadas a famílias de baixa renda (3); análise do contexto social do território ou escola (3); consideração do nível socioeconômico das famílias (6); ou utilização de bibliografia que trata das desigualdades sociais (1). O fato da maioria dos artigos sobre a relação família-escola tratar das desigualdades não vai ao encontro de Rodrigues (2018) que aponta, nas considerações finais de sua revisão de literatura sobre o tema da relação família-escola na educação infantil, que “(...) nestas produções estão ausentes as análises sobre os processos e as interações familiares que podem vincular-se às desigualdades sociais e desigualdades de oportunidades escolares.” (RODRIGUES, p. 65, 2018). Essa constatação contrária ao achado pode ser justificada devido a expressão “Desigualdades Sociais” ser um dos eixos de seleção das palavras-chave nesta monografia, ou seja, estava presente na busca de todos os artigos, teses e dissertações selecionados, enquanto na monografia de Rodrigues, só estava presente em três das sete combinações de palavras-chave.

A seguir analisaremos os artigos que foram divididos em 5 grupos distintos para melhor analisar a produção bibliográfica sobre o tema. Os grupos foram criados após a construção de uma tabela com as produções, na qual foram estabelecidas subcategorias a partir dos objetivos e dos resultados dos artigos, teses e dissertações analisados. Este movimento teve como intuito compreender quais trabalhos possuíam o mesmo objetivo. A classificação dos artigos nos grupos foi realizada de forma excludente, ou seja, uma produção não pode ser encaixada em mais de um grupo. Deste modo foram criados cinco (5) grupos de classificação dos artigos que serão abordados a seguir: 1. Parceria entre família e escola; 2. Percepções sobre as escolas; 3. Percepções sobre as famílias; 4. Práticas educativas e rotina escolar nas famílias e; 5. Análise da relação escola-família como campo de estudo.

4.2.1. Parceria entre família e escola

Neste grupo foram encaixados dois artigos e uma tese que abordam a relação entre a família e a escola pautada na parceria entre estas duas instâncias, com iniciativa da escola. O artigo “Da Educação Infantil e a Experiência de Reggio Emília” (MARTINS, 2016) tem como objetivo apresentar aporte teórico para a construção de conceitos relativos à educação, tendo por fim, a valorização da Educação Infantil. A autora afirma que esta valorização deve ser construída pelos profissionais da educação em conjunto com os adultos da comunidade escolar, em especial a família, para que o ingresso no ensino fundamental ocorra de forma integrada.

Como metodologia, Martins (2016) se apoiou na abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e relato de vivências observadas por um período de quatro dias em Reggio Emilia, cidade localizada na Itália onde foram construídas escolas para o atendimento da primeira infância pautadas na Pedagogia da Escuta, cujo foco é a autonomia da criança, a construção de saberes significativos e a parceria da escola com a família.

A autora inicia seus resultados apresentando os contextos da Educação Infantil no Brasil, abordando alguns documentos norteadores da educação, como o RCNEI (1998) e a LDB (1996), discorrendo sobre a ruptura da educação infantil como local essencialmente assistencial, para se tornar um lugar onde o Cuidar e o Educar são indissociáveis. A autora também traz a visão da criança como sujeito produtor de história, essencialmente curioso, do professor como mediador destas experiências da criança, e a escola com a principal função social de “(...) incentivar a pesquisa como forma de interpretação do mundo” (MARTINS, 2016, p.34). E defende um currículo significativo para todas as partes – crianças e professores – pautado em projetos.

O artigo de Bezerra e Amaral (2019) “Relação Família-Escola: Experiência de uma Extensão Universitária com Famílias de Baixa Renda em Escolas da Rede Pública do Município de Mamanguape/PB”, foi o segundo identificado para este grupo. Ele parte da experiência de um projeto de extensão que “(...) tinha como fim estimular a participação familiar no acompanhamento da aprendizagem da criança, no caso específico, jovens matriculados no II ciclo do ensino fundamental de duas escolas da rede pública de ensino do município de Mamanguape/PB” (BEZERRA & AMARAL, 2019, p.183). Por meio desta experiência, as autoras procuraram compreender as possibilidades de aprimorar a relação entre família e escola através de um diálogo construtivo.

Fazendo uso de uma metodologia qualitativa, este artigo se pautou em uma pesquisa exploratória da bibliografia sobre o tema e do estudo de caso da experiência em questão. Ao final das atividades de extensão, Bezerra e Amaral (2019) chegaram à conclusão de que, apesar de poucas iniciativas da escola de chamar os pais para atividades, eles possuíam interesse em participar. “Por outro lado, constatou-se que existe um anseio dos pais/responsáveis por mais informações sobre a vida/gestão escolar de seus filhos(as)/ tutelados(as), entretanto, há também uma resistência deles no sentido de se integrar à comunidade escolar” (BEZERRA & AMARAL, 2019, p. 185). As autoras apontam ainda que os pais, muitas vezes, não se enxergam como pertencentes àquele ambiente.

Por meio da fundamentação teórica, apoiando-se em autores como Bourdieu e Passeron (1992), Saviani (1997) e Silva (2010) o artigo também discorre sobre o acesso à educação atravessado pelas questões sociais e a desvantagem das famílias nesta relação, implicando na responsabilização das escolas de iniciar o movimento de parceria. Por fim apresenta o afastamento entre as funções destas duas instâncias, com as transformações da família ao longo das últimas décadas e a pouca alteração na estrutura escolar, o que acaba influenciando as dinâmicas entre família-escola, afastando-as mesmo em um momento que, com o ingresso mais cedo nas escolas, deveriam se aproximar.

“(…) se, por um lado, a situação requer a construção de relações formalmente mais estreitas entre a família e a escola, na prática, se percebe que esse diálogo nunca esteve tão distante, principalmente quando envolve escola pública e pais/familiares de estudantes de baixa renda” (BEZERRA & AMARAL, 2019, p. 193)

A tese de Cardoso (2014) intitulada “Análise sócio-histórica do Programa Educriança, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre as culturas da criança, da família e da escola na primeira infância” objetiva compreender como o Programa Educriança, alvo da investigação, se constituiu, quais os processos educativos desenvolvidos pelo mesmo e o que oportunizou às famílias atendidas por ele. O Programa investigado foi uma política pública que se encerrou no ano de 2010 e que possuía a relação família-criança-escola como centro de sua atuação

“O programa Educriança permite combinar a coexistência de práticas educativas voltadas às crianças e também às mulheres/mães ou responsáveis, no mesmo espaço público dos Centros municipais de Educação Infantil, potencializando e articulando de forma mais coerente a educação formal e informal da infância (...)” (CARDOSO, 2014, p. 203)

A metodologia utilizada por Cardoso (2014) é qualitativa e consiste, a partir da pesquisa sócio-histórica, na análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com três mulheres/mães participantes do Programa Educriciança na Rede Municipal de Educação de Guarulhos (SP). Estas entrevistas não seguiram roteiros idênticos, pois as duas primeiras eram entrevistas piloto e o roteiro sofreu modificações.

Os resultados da tese apontam para a defesa do, agora extinto, Programa Educriciança, pois foi verificada sua grande relevância para as famílias atendidas por ele, principalmente devido ao país ainda possuir uma desigualdade tão evidente. As entrevistas permitiram, segundo a autora, verificar a importância da interação entre as culturas da família, da criança e da escola. O Programa significou, para as três entrevistadas, um local de acolhimento, de ajuda, de troca e de resgate, principalmente através da dimensão afetivo-emocional. “As três mulheres, dentro de suas particularidades e singularidades, conquistaram consciência do que é o sentir, entender e agir na e com a infância na relação com o outro” (CARDOSO, 2014, p. 209)

As três produções que se encontram nesta categoria apontam a importância de uma relação entre família e escola baseada na parceria, mesmo que ainda não tenha sido alcançada, como é o caso do artigo de Bezerra e Amaral (2019). Em todas as publicações, há a afirmação de que este movimento deve partir, principalmente, da escola, mas deve também ser feito em conjunto com todos os indivíduos da comunidade escolar. Os dois artigos e a tese utilizam abordagem qualitativa de pesquisa, trazendo estudos de casos específicos para investigar a relação entre família e escola na educação básica. O artigo de Martins (2016) e a tese de Cardoso (2014) abordam exclusivamente a Educação Infantil, e a importância dessa relação nesta etapa da escolarização. O artigo de Bezerra e Amaral (2019) volta-se para o Ensino Fundamental, por acreditar que nesta etapa há um distanciamento entre estas duas esferas. “A escolha dessa faixa etária se justifica pelo fato de que experiências demonstram que é a partir desta fase que se observa um afastamento gradativo das famílias quanto ao acompanhamento da vida escolar de seus filhos(as)/tutelados(as).” (BEZERRA & AMARAL, 2019, p. 183).

4.2.2. Percepções sobre as escolas

No segundo grupo, foram inseridos três artigos e duas dissertações que trazem perspectivas e percepções sobre as escolas. Três das produções trabalham a partir da visão das famílias exclusivamente, enquanto duas trabalham a visão das famílias e de funcionários da

escola, como professores e agentes. O artigo de Silva et al. (2019) intitulado “Análise da Importância e do Desempenho dos Serviços da Rede Municipal de Educação de Santa Catarina”, apesar de tratar diretamente da relação das famílias com as escolas de seus filhos, possui uma abordagem distinta das demais, por se tratar de uma publicação em uma revista de Administração – “Revista Eletrônica de Estratégia e Negócios”. Tem o intuito de compreender qual a importância dada pelos pais para os atributos das escolas da Rede Municipal de Santa Catarina, partindo da noção de que “A rede municipal de ensino necessita satisfazer as necessidades dos contribuintes, que a viabilizam pelo pagamento de tributos” (SILVA ET AL, 2019, p. 28). Pautando-se na justificativa de que uma “não satisfação” pode implicar em desmotivação dos alunos, influenciando em seu desempenho.

Em relação à metodologia, Silva et al (2019) se apoiaram na abordagem quantitativa – sendo o único artigo analisado que utiliza tal metodologia. Os autores realizaram um Survey para averiguar, em seis dimensões, a qualidade e satisfação das famílias frente a 45 atributos da escola, para assim compreender quais os responsáveis julgam mais importantes e quais são melhor avaliados. Esta técnica, utilizada na avaliação de empresas, é aplicada aqui para a avaliação das escolas públicas, pautando-se na satisfação dos clientes (pais dos alunos). A pesquisa abrangeu 25 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com 1060 respondentes que possuíam um perfil socioeconômico de camada popular.

Em relação aos atributos indicados com necessidade de “ação urgente”, Silva et al (2019) apresentam aspectos relacionados à estrutura física da escola, bem como ações que envolvem *bullying*. É relevante destacar também que, de um modo geral, os pais demonstraram um interesse em participar diretamente da escolarização dos filhos.

“Nesse caso, as escolas devem incluir a comunicação com os pais como parte importante para que eles percebam a qualidade educacional. Esse último achado talvez seja a principal contribuição científica deste estudo, o que demonstra que a percepção da qualidade está diretamente ligada à informação e à interação com os stakeholders, neste caso, os pais dos alunos.” (SILVA ET AL, 2019, p. 46)

O segundo artigo a ser encaixado nesta categoria é o de Carvalho, Loges e Senkevics (2016) “Famílias de setores Populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas”. Esta investigação aborda, através do ponto de vista das famílias exclusivamente, a diferença dos processos de socialização das crianças em relação ao gênero, e suas influências no desempenho escolar, partindo de dois aspectos considerados relevantes “(...) a presença dos responsáveis no cotidiano escolar; e os planos de futuro traçados pelos

adultos e crianças, no que se refere a profissões e escolarização almejada. ” (CARVALHO; LOGES; SENKEVICS, 2016, p. 82). Sua relevância é justificada a partir da escassez de estudos sobre o tema que se voltem para as diferenças da socialização familiar e impactos na trajetória escolar de meninos e meninas, contribuindo com um recorte de gênero pouco recorrente entre os artigos, teses e dissertações analisados nesta monografia.

Este estudo, de natureza qualitativa, considerou o olhar para famílias de setores populares urbanos que tinham pelo menos um filho e uma filha em idade escolar matriculados em escolas da zona oeste da cidade de São Paulo (SP). Foram feitas visitas e entrevistas semiestruturadas e busca nas escolas por documentos e conversas com educadores a fim de compreender o perfil das 26 crianças analisadas (14 meninos e 12 meninas), que tinham entre 6 e 18 anos de idade.

Os resultados apontaram que as meninas participavam com maior frequência das tarefas domésticas e possuíam maiores restrições em sua vida fora do ambiente escolar. Enquanto os responsáveis relatam um maior envolvimento na escolarização dos filhos que são também, frequentemente, alvos da atenção dos professores e funcionários da escola, devido à “indisciplina e agitação”. Em relação às expectativas de futuro, Carvalho, Loges e Senkevics (2016) apontaram que as meninas possuíam sonhos e expectativas para si mais específicos e com escolarização mais prolongada do que as dos meninos que, com frequência, aspiravam por trabalhos de baixa qualificação. As expectativas das mães entrevistadas em relação às filhas variavam entre o orgulho, a crença de que suas aspirações não eram realistas e até o desconhecimento dos desejos profissionais das meninas, enquanto, em suas falas, os planos para os meninos mereciam maior destaque. Sobre eles, junto das expectativas dos pais frente à escola, também era comum a expectativa de serem também provedores.

O artigo “Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos”, de Quaresma e Lopes (2011) nos traz a perspectiva das famílias e suas representações sobre as escolas localizadas nos chamados Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que existem em Portugal. O estudo foi realizado em duas escolas na Área Metropolitana da cidade do Porto e duas na da cidade de Lisboa. É um artigo escrito e publicado em Portugal, o que o distingue dos demais artigos selecionados nesta categoria.

A investigação, que possui uma abordagem qualitativa, embora não detalhe sua metodologia, discorre acerca de percepções da escola segundo os alunos e pais, por meio de

entrevistas e bibliografia sobre o tema. Quaresma e Lopes (2011) afirmam que, para os alunos dos agrupamentos educativos TEIP, a escola é percebida como um local onde são estabelecidos muitos laços, e é vista como um ambiente além das aulas, estas entendidas, recorrentemente, como a fonte de “desprazer” da experiência escolar das crianças. Em relação a este sentimento, a autora destaca a diferença entre a cultura escolar e a cultura familiar que ocorre neste âmbito, citando a falta de um *habitus* escolar (Bourdieu, 2001) e dos capitais e códigos linguísticos (Bernstein, 1975) da maioria dos estudantes das escolas estudadas.

Os autores apontam que as escolas TEIP são vistas de fora através de um olhar já estigmatizado, pois há a percepção de que seus alunos são “marginais”. Esta visão comum da escola, acaba por implicar em um processo de segregação dentro da comunidade escolar que busca um “culpado” pelo estigma dos estabelecimentos. Os alvos desta exclusão interna são os alunos que fazem parte das turmas chamadas CEF (Cursos de Educação e Formação) – onde são encaixados os estudantes que possuem um comportamento considerado menos adequado à sala de aula –, os alunos beneficiários do Rendimento Mínimo – apoio financeiro em Portugal destinado a pessoas que se encontram em situação de pobreza extrema – e de jovens pertencentes a comunidades de imigrantes. Esses grupos são vistos, dentro das escolas, como culpados pelo preconceito que recai sobre os demais estudantes. “Os ‘segregados’ convertem-se, assim, em ‘segregadores’ e aprisionados pela mesma lógica estigmatizadora e pela mesma falácia homogeneizadora que os vitimiza” (QUARESMA & LOPES, 2011, p. 147). Quaresma e Lopes (2011) concluem sua produção ao afirmar que o estigma presente nas escolas é mais recorrente nos pais de classe média, devido ao medo dos efeitos de “desclassificação simbólica” de seus filhos, que possuem dificuldade de mudarem de escola, devido ao preconceito existente pelos estabelecimentos TEIP. Enquanto as classes populares apresentam satisfação com as atividades desenvolvidas nas escolas.

A dissertação de Regiane de Fátima Teodoro (2017) “Educação escolar na primeira infância: percepções e concepções de mães e professoras” trabalha, como o título indica, as percepções de membros da família e da escola, conciliando essas duas visões e apontando diferentes percepções. A pesquisa parte do objetivo de compreender as relações e interações estabelecidas entre o estabelecimento de ensino e a família, a partir da investigação em duas creches de Ouro Preto (MG) e de duas famílias de cada estabelecimento de ensino. Partindo da hipótese de que, para construir uma relação de parceria, é necessária uma reflexão sobre tais percepções.

A metodologia se baseia em uma abordagem qualitativa, com análise documental, observação das instituições, registro em diário de campo e, em seguida, entrevistas semiestruturadas com duas mães e duas professoras de cada creche, totalizando oito entrevistas. Os dois estabelecimentos selecionados para o estudo, preenchem perfis distintos, um era tido pela população como modelo e atendia, predominantemente, famílias das camadas médias, enquanto o outro atendia, em sua maioria, crianças das camadas populares e não tinha o mesmo prestígio. A escolha dos entrevistados foi feita procurando obter famílias consideradas participativas e consideradas não participativas, e professoras com mais e menos tempo de trabalho na creche em questão. Das profissionais entrevistadas, duas foram consideradas pertencentes às camadas populares, enquanto duas foram identificadas como pertencentes a camadas médias, de acordo com o nível socioeconômico. Já em relação às mães entrevistadas, três são consideradas de camadas populares e uma das camadas médias.

Sobre o relato das professoras, Teodoro (2017) verificou uma preocupação delas em relação à participação das famílias, enquanto estas, por sua vez, se sentem próximas da creche, o que aponta para percepções opostas sobre a relação família-escola:

“Os resultados desta pesquisa nos mostraram que há uma divergência entre creches e famílias. Se por um lado, as professoras apresentaram queixas sobre a ausência das famílias nas creches, identificando essa “ausência parental” como uma característica comum às famílias atuais, produzindo um distanciamento que acarreta problemas para a instituição; por outro lado, as famílias relataram que identificam uma certa aproximação” (TEODORO, 2017, p. 140)

A autora também aponta que as percepções e concepções da família acerca da educação dos filhos e da função da creche varia de acordo com a camada social a qual pertencem. As mães entrevistadas indicaram o cuidado e proteção como principais trabalhos exercidos pela escola, mas outros fatores também foram destacados, como a “(...) busca de um bem-estar psicológico dos filhos, como também de uma formação intelectual e cultural da criança” (TEODORO, 2017, p. 138). Contudo, quando questionadas acerca do motivo de matrícula na creche, três delas matricularam os filhos apenas a partir da necessidade de um local onde deixar os filhos enquanto trabalham.

Por fim, a última produção acadêmica encaixada nesta categoria é a de Janaina Pereira da Silva (2014) intitulada “Função Social da Escola e o Aspecto Educacional do Programa Bolsa Família”. Por meio da visão de responsáveis, professores e agentes administrativos do estabelecimento de ensino, a autora procura compreender se os objetivos e a função social da

escola sofrem alguma modificação com a implementação do Programa Bolsa Família – que possui como exigência uma frequência mínima dos alunos que recebem o benefício. A autora parte da hipótese de que, com o programa, “a escola se divide entre espaço de transmissão do conhecimento científico, saber escolar/formal, e de assistência social (...)” (SILVA, 2014, p. 14).

A metodologia, de abordagem qualitativa, usa como instrumentos entrevistas e questionários aplicados a 14 responsáveis de crianças matriculadas no Ensino Fundamental I que recebiam o benefício do Programa Bolsa Família, a seis professores desta etapa e a dois agentes administrativos de uma escola localizada na Zona Oeste de São Paulo (SP) que continha o maior número de beneficiários da zona.

Em relação aos resultados obtidos, Silva (2014) pôde verificar que, para os pais, embora houvesse uma preocupação com os benefícios sociais, a escola ainda é um meio de ascensão social por meio da transmissão de conhecimento. Para os docentes, embora notassem um aumento da preocupação com a frequência escolar, a função de transmissão de conhecimento também se manteve, junto com as finalidades de formação cidadã e preparação para o trabalho e convívio em sociedade, independente do auxílio governamental destinado às famílias. Foi apenas através da entrevista e questionário com os agentes de apoio que foi verificada a confirmação da hipótese de que houve mudança na função escolar com o estabelecimento do Programa em questão. Pois, para estes entrevistados, muitos pais entram em contato com a escola, essencialmente, para tratar de assuntos relacionados ao benefício. De acordo com a autora, tal fato pode ser justificado pois, por trabalharem na secretaria, possuem um maior contato com este aspecto, visto que este é o local que os responsáveis devem ir para tratar de assuntos relacionados aos programas sociais.

As quatro produções acadêmicas alocadas nesta categoria trazem diferentes visões sobre a escola. Nos artigos de Silva et al. (2019) e de Quaresma e Lopes (2011) é possível identificar que os pais procuram uma aproximação maior com a escola, e visam uma relação mais aberta onde podem participar efetivamente. Já no artigo de Carvalho, Loges e Senkevics (2016) e na dissertação de Teodoro (2017) é possível verificar, principalmente, que a escola é vista, pelos familiares, como possibilidade de ascensão social. Enquanto na dissertação de Silva (2014), embora ela seja vista também como local de assistência, é ainda associada, essencialmente, à função social de transmissão de conhecimento. Em termos metodológicos, apenas o artigo de Silva et al (2019) aborda esta perspectiva a partir de uma abordagem quantitativa, enquanto que

as demais produções trabalham em cima de estudos de caso, o que limita as generalizações, embora tragam os dados de forma mais aprofundada. Em relação à etapa de ensino analisada, é possível notar que apenas nas produções de Silva et al (2019) e Teodoro (2017) há o olhar específico para a Educação Infantil.

4.2.3. Percepções sobre as famílias

Nesta categoria foram encaixados apenas dois artigos e uma dissertação que abordam as percepções sobre as famílias e suas responsabilidades em relação à educação dos filhos. De um modo geral, a perspectiva que é destacada é a dos professores, embora, em duas produções, o olhar dos familiares também tenha sido contemplado. O primeiro artigo a ser apresentado se chama “A educação infantil e a família” de Néia e Cunha (2013) que estudam a interação entre escola e família na Educação Infantil e seus respectivos papéis, interesses e como o professor se compromete com essa relação.

A metodologia deste artigo, que é qualitativa, parte de uma análise histórico-dialética de estudo de caso. Fazendo uso da observação livre, caderno de campo e entrevistas semiestruturadas, realizadas com profissionais da escola (coordenação e professores) e responsáveis – representados na publicação por apenas uma fala – de crianças matriculadas em uma escola de Educação Infantil na cidade de Sinop (MT).

Em sua conclusão, o artigo aponta que há, nas relações estabelecidas entre escola e família, interesses, sejam eles políticos, coletivos ou particulares. Ademais também é apontado um distanciamento entre estas duas esferas, devido à distância física e à pouca participação nas reuniões. Em resumo, a publicação indica que, na visão dos profissionais de educação, o diálogo entre família e escola aparenta ser “superficial e formal” (NÉIA & CUNHA, 2013, p. 46).

O artigo “Práticas e percepções de Educadores quanto ao aleitamento materno” de Pereira et al (2018) também foi encaixado neste grupo. Ele se difere dos demais por se tratar de uma publicação que, embora aborde diretamente a visão dos profissionais da educação sobre as famílias, bem como a relação entre eles, pertence à área da Saúde, publicado na Revista Brasileira em Promoção da Saúde. Seu principal objetivo é, como o título sinaliza, compreender quais são as percepções e as práticas dos educadores de creche em relação ao aleitamento materno das crianças matriculadas no estabelecimento. Partindo da noção de que esta prática é

algo importante para a saúde das crianças, os autores afirmam a necessidade dos profissionais da educação compreenderem tal relevância para poderem apoiar e incentivar a mesma.

A investigação, de abordagem qualitativa, se caracteriza por ser exploratória e descritiva, realizada em 11 estabelecimentos de ensino que atendem turmas de berçário I na cidade de Foz do Iguaçu (PR), com 2 profissionais da educação em cada, totalizando 22 potenciais participantes da pesquisa. Destes, três não puderam compor a investigação, restando 19 profissionais que integraram a pesquisa a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco questões norteadoras.

Como resultados, Pereira et al (2018) apontaram que a maior parte dos profissionais investigados compreendiam que o estabelecimento não era um local apropriado para tais práticas, por diferentes motivos, por mais que entendessem a importância da amamentação.

“As profissionais da educação investigadas consideram que o centro municipal de educação infantil não é um bom lugar para a prática do aleitamento materno (...) atrapalha a rotina estabelecida; dificulta o desmame precoce e a adaptação; falta sala de amamentação; a mãe não consegue sair do trabalho ou ele se localiza a uma grande distância; desperta outras crianças para o leite materno e lembranças olfativas da sua mãe. (PEREIRA ET AL, 2018, p.7)

Além disso, os autores também destacam a falta de diálogo entre as professoras e as mães, causado, segundo as profissionais, pela pressa que as responsáveis aparentam ter constantemente, o que configura em um empecilho para a comunicação entre as duas instâncias.

Por fim, a última produção acadêmica encaixada neste grupo três é a dissertação “Resiliência em famílias de baixa renda: percepções de professores e familiares” de Matos (2015) que tem como objetivo compreender quais elementos favorecem a resiliência em algumas pessoas, apesar das adversidades da vida. Para isso, a dissertação se dividiu em dois estudos, de natureza qualitativa: O primeiro compreende as percepções dos professores em relação às famílias de seus alunos, que vivem em contexto de vulnerabilidade social e que são consideradas resilientes; e o segundo parte da visão da própria família sobre a resiliência. Através destes dois estudos, a autora afirma ser possível estabelecer uma comunicação mais efetiva entre escola e família.

O estudo I, realizado com os professores, se justifica a partir da bibliografia, que aponta que “as percepções, crenças e metas dos professores influenciam no contato com os alunos, repercutindo também no modo como se relacionam com os familiares de seus alunos” (MATOS, 2015, p. 12). Participaram da pesquisa onze docentes do Ensino Fundamental I em

uma escola estadual de Belém (PA), e foram utilizados um Instrumento de Caracterização dos Participantes – para compreender seu perfil – e entrevistas coletivas, nas quais foram apresentadas, para os participantes analisarem, histórias fictícias de famílias com perfil similar a dos estudantes da escola. Já no estudo II, realizado com as famílias, foi aplicado um inventário sociodemográfico e realizada uma entrevista coletiva com 16 responsáveis de alunos matriculados no primeiro segmento do Ensino Fundamental da mesma escola, para compreender quais são as atitudes tomadas frente a diferentes problemas.

Na conclusão da dissertação, a autora aponta estas diferentes visões sobre a família: apesar de os pais enxergarem a escola como uma possibilidade de melhoria de vida e a valorizarem, do ponto de vista dos docentes tal valorização por parte dos responsáveis não é verificada. Matos (2015) finaliza apontando que, por meio de tais estudos, é possível construir:

“(…) Canais de comunicação entre a família e a escola de modo que os professores tenham acesso aos aspectos positivos do funcionamento das famílias pobres que atendem e, por sua vez, que favoreçam às famílias a capacidade de identificar os professores como uma importante rede de apoio” (MATOS, 2015, p. 57)

As três produções encaixadas nesta categoria, que trata das percepções sobre as famílias, apontam, em conjunto, que os profissionais da escola enxergam um afastamento entre o estabelecimento de ensino e a família, por diferentes motivos: sejam eles sociais, como apontado no artigo de Néia e Cunha (2013), que verificou a pouca participação dos pais devido às condições socioeconômicas e distância física da escola; por motivos estruturais, como verificado no artigo de Pereira et al (2018), que aponta a dificuldade do aleitamento materno nas creches, principalmente por conta de falta de estrutura na mesma; ou então, como argumentado na dissertação de Matos (2015), devido à visão dos professores de que os pais não valorizavam a escola, embora isso não tenha sido verificado no estudo realizado com os familiares. Apesar de esta última dissertação ter apresentado também a visão das famílias, isto não é verificado nas demais produções da categoria, pois, embora o artigo de Néia e Cunha (2013) alegue entrevistas com responsáveis, só é relatada uma fala dos mesmos e é pouco aprofundada. O que pode nos levar a constatação de que há uma escassez de trabalhos acadêmicos que partam da visão dos familiares sobre suas percepções acerca de suas responsabilidades e funções frente à educação dos filhos. A visão dos professores se faz crucial, segundo Tancredi e Reali (2001), que realizam um estudo acerca das percepções dos mesmos sobre as famílias, contudo, a perspectiva dos responsáveis, que se mostra escassa, tem o potencial de contribuir para o debate pois, na produção de Matos, (2015) na qual de fato é

aprofundada esta visão, verifica-se que ela confronta a ideia da escola sobre os mesmos, pois eles consideram que valorizam a educação, enquanto a escola não percebe tais atitudes nos responsáveis.

4.2.4. Práticas educativas e Rotina escolar nas famílias

Este foi o grupo em que mais produções acadêmicas foram alocadas, totalizando três artigos, duas dissertações e duas teses que investigam diferentes atitudes familiares que influenciam em um melhor desempenho dos alunos. O primeiro a ser apresentado é o artigo de Alves (2010) "Dimensões dos efeitos das escolas explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino" cujo objetivo é analisar especificidades dentro do contexto familiar, e seus impactos nos estabelecimentos, que influenciam os diferentes desempenhos de alunos de escolas públicas.

A metodologia se pautou em uma abordagem quanti-quali, fazendo uso de questionários e testes de desempenho escolar do tipo longitudinal com um total de 1.194 estudantes do Ensino Fundamental em sete escolas da rede pública de Belo Horizonte (MG). Também foram realizadas entrevistas com professores e com 38 responsáveis selecionados de acordo com o desempenho dos filhos nos testes e de acordo com seu perfil socioeconômico, visando verificar práticas e disposições familiares.

Dentre as práticas educativas destacadas, está a valorização da educação e ações neste sentido, como investimentos educacionais e busca por melhores escolas. Um dos principais pontos trazidos por Alves (2010) em sua investigação é que, a escolha do estabelecimento de ensino, o reforço positivo e as altas expectativas relativas à escolarização são associadas a um melhor desempenho e trazem implicações na estratificação escolar. E que, dependendo da escola, tal estratificação pode ampliar. A autora também apontou que todos os profissionais da educação entrevistados demonstraram valorizar a relação com as famílias. Contudo, nas escolas com maior prestígio, esta parceria era destacada também pelos pais.

O segundo artigo desta categoria é "Atividades acadêmicas na rotina de crianças ribeirinhas participantes do Programa Bolsa Família" de Freire et al (2013), e seu objetivo principal é investigar a rotina acadêmica de crianças de uma comunidade ribeirinha na Amazônia, que são atendidas pelo programa social. A pesquisa possui a intenção de

compreender quanto tempo do dia é dedicado às atividades escolares, especificamente a ida à escola, ao dever de casa e às leituras. Pautando-se na tese de que o sucesso escolar está também apoiado na relação entre família e a escola e que, através do entendimento da rotina escolar, seria possível avaliar a importância dada à educação por essas famílias e, assim, pensar estratégias favoráveis ao melhor rendimento. “Nesse sentido, a relação entre família e escola tem mais possibilidade de ser bem sucedida quando as pessoas inseridas nesses contextos apresentam perspectivas semelhantes sobre a realidade, especialmente sobre a função do conhecimento nas suas vidas. “ (FREIRE ET AL, 2013, p. 160)

Para alcançar tais objetivos os autores partiram de uma abordagem qualitativa, investigando 30 famílias de uma comunidade ribeirinha na Ilha do Combu (PA), que possuíam crianças matriculadas no Ensino Fundamental e que fossem beneficiárias do Programa Bolsa Família. Foram realizados, como instrumentos metodológicos, um Inventário Sociodemográfico – com o objetivo de compreender as características das famílias – e um Inventário de Rotina – para investigar os locais, as companhias e as próprias atividades rotineiras.

Freire et al (2013) apresentam, em seus resultados, a influência positiva do Programa Bolsa Família na frequência das crianças à escola. Entretanto, demonstram que há pouco tempo da rotina familiar dedicado às atividades acadêmicas (o dever de casa ocupa 3% do dia enquanto as leituras fora da escola não ocupam tempo nenhum nos dias de semana, já nos finais de semana estes dois fatores são zerados), o que justificaria o baixo rendimento dos mesmos. Não são investigados diretamente os motivos para a pouca dedicação rotineira às atividades escolares, contudo, são indicados como possíveis motivos, a impossibilidade dos familiares ajudarem ou não saberem como. Para isto, os autores apontam a relevância de o Programa de assistência investir, também, em formação e orientação para os familiares, para que possam participar e dedicar mais tempo à rotina escolar de seus filhos.

O terceiro artigo encaixado neste grupo é o de Cardoso e Mota (2015) intitulado “Home-Literacy e os precursores da alfabetização” que, a partir do olhar para a Educação Infantil, procura compreender os impactos do Home-Literacy como prática educativa cotidiana das famílias no desempenho futuro das crianças, e se havia distinção em diferentes contextos sociais. Tal prática é entendida pelas autoras como as ações relativas ao letramento e à escrita que são desenvolvidas no âmbito familiar.

O estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa investigando quatro turmas de pré-escola de quatro escolas de Niterói e São Gonçalo (RJ), duas da rede privada, que atendiam crianças de classe média e média alta, e duas da rede pública, que atendiam crianças das classes populares, sendo investigado um total de 80 famílias. A pesquisa de Cardoso e Mota (2015) fez uso de quatro instrumentos metodológicos: Questionário de Home-Literacy e dados sociodemográficos; Roteiro de avaliação de consciência fonológica; Teste de conhecimento do nome das letras; e Teste de vocabulário.

Os resultados das pesquisadoras argumentam que, quanto maiores os indicativos de Home-Literacy, maior o resultado nos outros instrumentos, encontrando então a associação destas práticas e o bom desempenho no processo de alfabetização. Em relação ao olhar para as desigualdades sociais, o estudo também apontou uma leve vantagem para as crianças de camadas sociais mais altas nos resultados, e que suas famílias dedicavam mais tempo às atividades educativas. Contudo, também foi verificado que as crianças de classes populares que estavam matriculadas nas escolas da rede privada, possuíam resultados mais similares aos de seus colegas de classe média do que aos dos alunos das escolas públicas, que possuíam renda similar. Indicando que, possivelmente, o estabelecimento de ensino e o investimento dos pais na educação podem compensar as desigualdades de renda.

A primeira dissertação apresentada neste grupo é a de Reis (2017) que investiga “A relação família-escola em contexto rural: mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG”. A autora parte da hipótese de que “(...) as práticas educativas e de escolarização dessas famílias possuem uma particularidade advinda da vivência cotidiana em contexto rural e produzem efeitos sobre os resultados escolares das crianças.” (REIS, 2017, p. 18). A autora procura compreender as práticas educativas dessas famílias por meio do olhar para o desempenho dos alunos, pautando-se principalmente nos estudos de Bourdieu e Lahire.

Fazendo uso de uma abordagem qualitativa, Reis (2017) apoiou-se na análise documental – para a seleção de crianças e famílias a serem investigadas –, no questionário de caracterização sociodemográfica e em entrevistas semiestruturadas com responsáveis de dez crianças matriculadas no Ensino Fundamental em um subdistrito de Mariana (MG) e com três professores. Dentre estes alunos, com características socioeconômicas similares, metade possuía um bom desempenho e a outra metade um desempenho escolar considerado ruim a partir da análise dos resultados escolares das crianças, por meio de registros escolares. Um dos primeiros pontos trazidos por Reis (2017), em suas considerações finais, é que as famílias

estudadas, provenientes de um contexto rural, possuem lógicas diferentes da lógica escolar (THIN, 2006), o que acaba implicando em um afastamento na relação com a escola. As crianças que possuíam uma criação mais similar ao chamado “Cultivo Orquestrado” (LAREAU, 2007) possuíam um melhor desempenho, enquanto as crianças caracterizadas pelo chamado “Crescimento Natural” (LAREAU, 2007) acabavam por ter um desempenho escolar menos favorável. O mesmo acontecia com alunos que se encontravam em um contexto de “ordem moral doméstica”, que também apresentaram melhor desempenho se comparado às crianças com uma criação mais livre. “Enquanto algumas famílias exerciam um acompanhamento “corpo a corpo”, outras não o realizavam, mas se mobilizavam de outras formas para garantir a escolarização dos filhos.” (REIS, 2017, p. 151). Ou seja, apesar das lógicas distintas, e às vezes até conflitantes, as famílias acabavam por desenvolver diferentes modos de se relacionar e participar da educação dos filhos e algumas destas formas favoreciam o desempenho escolar dos mesmos.

A dissertação “Vulnerabilidade social: um estudo no município de Mangueirinha sobre a relação entre a escola, a família e a comunidade” de Terencio (2017), procura investigar os processos de vulnerabilidade social em um município no Paraná bem como as relações da escola deste município com a comunidade no entorno, como ela lida com esta situação de vulnerabilidade, como acolhe e também buscou compreender a forma com que as famílias lidam com as questões econômicas e com a escolarização de seus filhos.

A dissertação não possui um capítulo próprio de metodologia, impossibilitando uma análise mais profunda da mesma, contudo é explicitado que a autora se apoiou em uma abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas a diferentes atores – pais, alunos, professores e gestores públicos – e a observação do espaço. Ela inicia sua análise a partir da pesquisa e exploração da história da cidade de Mangueirinha (PR) e da composição de sua população. Após este primeiro momento, Terencio (2017) concentrou-se na investigação de três vilas, que se encontram em vulnerabilidade social, atendidas pela escola de Ensino Fundamental I analisada.

Dentre os diversos resultados, destaca-se que a problemática da vulnerabilidade social se estende para além destas três vilas estudadas, pois é um reflexo do acúmulo de capital ao longo das décadas. Quando nos referimos à relação da escola com estas famílias, é perceptível, na pesquisa, um afastamento destas duas instâncias porque os pais se sentem à margem do espaço educativo. A cultura escolar, por vezes, se apresenta como superior à cultura popular e

neste processo acaba rechaçando a cultura das famílias, como argumentado pela autora. Esta relação pressiona os pais por não saberem se devem ensinar as “regras da escola” ou as “regras da vida”.

“Todo este quadro aponta para uma intensa luta de classes, que sai da escola e vai para a sociedade; sai da sociedade e vai para a escola. Neste vai e vem passa pela política, pelo poder, pelo domínio e pela exploração do homem pelo homem. (...) A escola precisa se posicionar formalizando o conhecimento científico que, de certa forma, rechaça a cultura popular. Já as famílias precisam lidar com o enfrentamento que acontece entre a cultura popular da qual fazem parte e a formalização escolar.” (TERENCIO, 2017, p. 140)

A tese de Schnack (2013), “Formas de participar: Responsabilidade (com)partilhada entre escola e família na fala-em-interação social em contexto doméstico-familiar” acompanha duas famílias de perfis socioeconômicos distintos, com o objetivo de perceber como estabelecem a relação com a escola a partir da rotina escolar das crianças. A autora parte da ideia de que, quanto mais responsabilidades as famílias assumem para si, maior o acesso à escola e maior a possibilidade de construção de uma relação mais próxima com a mesma. Ela traz duas formas de responsabilidade diferentes, a compartilhada e a partilhada, que são vinculadas às classes sociais das famílias, conforme aprofundado ao longo da tese.

A responsabilidade compartilhada, encontrada com maior frequência nas classes altas, é definida pela autora como uma divisão menos delimitada entre a escola e a família e mais implícita “(...) pulverizando a escola por todo o contexto familiar. A família demonstra conhecer os ritos e as pessoas, e insere o cenário escolar dentro de casa.” (SCHNACK, 2013, p. 18). Enquanto que uma responsabilidade partilhada, comum dentre as classes mais baixas, é aquela onde a família delimita as fronteiras com a escola e se insere “(...) mais marginalmente, em termos epistêmicos, no contexto escolar da criança” (SCHNACK, 2013, p. 18).

A metodologia, de caráter qualitativo, foi feita a partir da observação etnográfica de um ano letivo de duas crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental que pertencem a classes sociais distintas. Além deste instrumento, também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, diário e notas de campo e filmagens das interações familiares, que contribuíram para a construção do material a ser analisado, a partir da fala-em-interação, pela autora.

Os resultados da investigação trazidos por Schnack (2013) apresentam diferenciações nas famílias em relação às responsabilidades escolares. Na família de classe média, é

perceptível que as responsabilidades são compartilhadas entre seus membros, tornando a relação com a escola algo “pulverizado” na rotina familiar. Além de terem as delimitações entre estes dois âmbitos menos marcadas. Já na família pertencente às camadas populares há a partilha de responsabilidades escolares de modo que cada um possui suas próprias tarefas relacionadas à rotina escolar e as fazem de forma individual, como a leitura dos bilhetes da escola, que é de responsabilidade da mãe. A autora ressalta, em suas contribuições, que a “(...) participação familiar na rotina escolar das crianças não pode ser tomada a partir de um modelo de participação que acaba por tornar-se cego em relação a modelos divergentes.” (SCHNACK, 2013, p. 189). E que a forma como as famílias atuam frente à rotina escolar de seus filhos parte do entendimento de seus lugares em relação à escola.

Por fim, a tese intitulada “Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas” escrita por Gebara (2014) estuda, através dos recortes de raça, gênero e renda, as relações e estratégias de mulheres negras de camadas populares com a escolarização dos filhos. Procurando compreender como elas enxergam a educação de suas crianças, as concepções, as responsabilidades destes dois âmbitos, família e escola, e como as questões de raça e gênero influenciam tal relação.

A metodologia, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de uma etapa exploratória, seguida do acompanhamento das famílias que foram selecionadas. Após a escolha da escola por meio de critérios explicitados na tese, foram eleitas para investigação três mulheres que possuíam crianças matriculadas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental² de uma escola localizada em Belo Horizonte (MG). Os principais critérios de escolha estabelecidos pela autora foram “(...) o trabalho exclusivamente com sujeitos do sexo feminino, foco nas famílias negras e crianças que apresentam sucesso escolar.” (GEBARA, 2014, p. 95). Uma vez delimitados os sujeitos investigados, foram realizadas observações, conversas informais, entrevistas semiestruturadas e análise documental a estas mães em um período de seis meses.

Os resultados da pesquisa, apontados por Gerbara (2014) indicam que as três mulheres, alvo da investigação, enxergam o estudo e a escola como uma perspectiva de um futuro melhor para os filhos. As três mães analisadas não vivem com a presença de um companheiro, e se

² O ensino fundamental regular da rede municipal de Belo Horizonte se organiza em ciclos de formação e aprendizagem. O 1º ciclo, investigado na tese em questão, é chamado de Ciclo da Infância e corresponde ao 1º, 2º e 3º ano, atendendo crianças de seis a nove anos. (BELO HORIZONTE, 2014)

veem obrigadas a lidar sozinhas com as demandas do trabalho e da família, contudo fazem uso, como estratégia, de uma rede de apoio, que é formada, em sua maioria, por outras mulheres. A construção da identidade relativa a seu pertencimento racial pode ser exemplificada na seguinte afirmação da autora: "(...) ora as mulheres indagam um lugar de negatividade; ora reforçam discursos e posturas estereotipadas; ora apresentam momentos de ruptura e ressignificação" (GERBARA, 2014, p. 328). Em relação à escolarização, quando tratam da educação de suas filhas, a escola é enxergada como parceira pelas mães, que não colocam a si mesmas como inferiores frente a esta instituição, fazendo uso de estratégias próprias para se colocarem e se afirmarem na relação.

Nestas sete produções acadêmicas que foram encaixadas neste grupo é possível avaliar que três delas analisam a partir do olhar para a rotina escolar (FREIRE ET AL, 2013; TERCENIO, 2017; SCHNACK, 2013), ou seja, investigam as atitudes que se referem a rotina diretamente ligada à escola, como dever de casa, contato com os professores e organização da vida escolar. Já as outras quatro publicações (ALVES, 2010; CARDOSO & MOTA, 2015; REIS, 2017; GEBARA, 2014) partem do olhar para as práticas educativas, ou seja, aquelas que, embora tenham algum impacto no desempenho e na vida escolar, não são diretamente associados a ela, tais como: os costumes, conversas e outras relações cotidianas. Contudo, apesar das publicações partirem de diferentes ações, todas as sete se propõem a investigar atitudes familiares que influenciam na educação e até em um melhor desempenho escolar das crianças.

Dentre elas, apenas uma não aborda o Ensino Fundamental especificamente (CARDOSO & MOTA, 2015), o que pode ser justificado pelo fato de que estas produções procuram impactos no desempenho escolar, algo mais difícil de ser medido na Educação Infantil através de instrumentos convencionais. Outra percepção trazida é que todas investigam a relação família-escola por meio do olhar para as desigualdades sociais, especificamente olhando para as camadas populares, embora duas (CARDOSO & MOTA, 2015; SCHNACK, 2013) estudem também famílias de classe média.

Dentre os três artigos analisados, podemos apontar que dois discorrem sobre atitudes específicas como o Home-Literacy (CARDOSO & MOTA, 2015) e o dever de casa (FREIRE ET AL, 2013), associadas a um melhor desempenho, enquanto o artigo de Alves (2010) associa a escolha da escola, o reforço positivo e a alta expectativa dos responsáveis à este melhor desempenho. Já dentre as teses e dissertações, os resultados apontam que as famílias possuem

lógicas e estratégias próprias para participarem da escolarização dos filhos, mesmo que isso traga conflitos entre as duas instituições. Esta percepção é associada à ideia de Thin (2010) que argumenta que famílias de camadas populares não são passivas frente à cultura escolar, mas sim que agem de sua maneira, a partir de suas lógicas socializadoras, frente a tal cultura.

4.2.5. Análise da relação escola-família como campo de estudo

Neste último grupo há apenas um artigo, o de Pedro Silva (2010) cujo título é “Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português”. Como o próprio nome indica, a produção acadêmica é de origem portuguesa e seu objetivo consiste em, seguindo uma ordem cronológica e fazendo uso da revisão bibliográfica de livros, obter uma análise da relação escola-família como campo de estudo em Portugal, trazendo também um contraponto com a bibliografia estrangeira. O autor se apoia na história da educação em âmbito escolar e em âmbito familiar para realizar sua análise.

Silva (2010), com uma abordagem qualitativa, analisou um total de 33 obras que abordam a relação escola-família e a perspectiva sociológica. Ele aponta que os estudos sobre tal relação partem, em sua maioria, da escola, embora a quantidade de publicação partindo das famílias esteja crescendo. O autor aponta ainda duas lacunas nos estudos da área, a falta do olhar para as crianças nas publicações sobre o assunto, visto que são o ponto em comum destas duas instâncias, e também a escassez da perspectiva dos demais funcionários da escola. Também analisa que as questões de etnia, gênero e classe vêm sendo contempladas, enquanto que há ainda uma falta de estudos que associam a formação de professores a esta relação. Em síntese, o autor define a relação em questão como:

“Tenho definido a relação escola-família como sendo constituída por uma dupla díade (Silva, 2002, 2003): as vertentes lar e escola e as dimensões de actuação individual e colectiva. (...) Tenho definido também a relação escola-família como sendo uma relação entre culturas (a cultura escolar, maioritariamente letrada, urbana e de classe média, e a cultura local), o que pode levar a situações de continuidade cultural e social, mas também de distância, de ruptura ou de choque cultural, ou ainda de aculturação e de violência simbólica“ (SILVA, 2010, p.450)

4.3. Discussão da revisão bibliográfica

Após a análise das categorias individualmente, é possível perceber que, em termos metodológicos, os artigos, teses e dissertações sobre a relação família-escola, sob a ótica das desigualdades sociais, selecionados nesta investigação utilizam metodologia qualitativa, com exceção de um artigo com caráter quantitativo (SILVA ET AL, 2019) e um de caráter quantiquali (ALVES, 2010). Estes trabalhos, em sua maioria, realizam estudos de caso ou investigações com amostras pequenas, o que acaba por dificultar as generalizações, embora seja possível compreender melhor as dinâmicas das famílias e escolas pesquisadas.

Também conseguimos notar que, nos últimos 10 anos, as produções acadêmicas, em português, que tratam do tema da relação família-escola o fazem, em sua maioria, a partir do olhar para a etapa do Ensino Fundamental, sendo este analisado em dez das publicações selecionadas. A Educação Infantil, etapa de maior interesse para esta pesquisa, ainda não é tão analisada, estando presente em sete das pesquisadas analisadas. Como apontado por Rodrigues (2018), em sua revisão de literatura sobre o tema da relação família-escola na educação infantil, esta é uma etapa pouco contemplada nos estudos da área da sociologia da educação, o que foi verificado nesta pesquisa. Todavia, ainda na mesma investigação, Rodrigues (2018) apontou a pouca atenção dada às desigualdades sociais, fato que não foi confirmado neste trabalho, pois, das 19 publicações analisadas, apenas 3 não partiam do olhar para as desigualdades (MARTINS, 2016; SILVA ET AL, 2019; PEREIRA ET AL, 2018), algo que pode ser justificado com a inserção, nesta monografia, da categoria de palavra-chave “desigualdades sociais” nas buscas nas plataformas, estando, portanto, presente em todas as combinações.

Um dos pontos identificados na maior parte das produções selecionadas é a diferença entre as lógicas socializadoras das famílias populares e da escola, que, devido à tal distinção, se encontram, com frequência, em conflito (THIN, 2006) “Já as famílias precisam lidar com o enfrentamento que acontece entre a cultura popular da qual fazem parte e a formalização escolar.” (TERENCIO, 2017, p. 140). Mesmo quando tais questões não eram trazidas de forma explícita nas produções, era algo, muitas vezes, verificado após a análise. Contudo, também foi possível perceber, assim como defendido por Thin (2010), que as famílias não agem de forma passiva frente à escolarização dos filhos, pois, ao se apropriarem do Jogo Escolar, o fazem a partir de suas lógicas. Conforme argumentado por Gebara (2014), os responsáveis se preocupam com a escolarização dos filhos e “Para tal, constroem estratégias, redes familiares e

formas de pressão à escola e ao poder público, a fim de conseguir que os filhos e filhas tenham um futuro diferente” (GEBARA, 2014, p. 329).

5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas utilizadas nesta monografia foram realizadas no âmbito da pesquisa “Formas de Criação Familiar e Desigualdades na Educação Infantil” do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOPE) na UFRJ, nos anos de 2016 e 2017. Tal investigação se pautou em entrevistas semiestruturadas realizadas com 22 responsáveis³ de crianças matriculadas na Educação Infantil, que tivessem entre quatro e seis anos de idade no momento da entrevista. Dentre os selecionados para integrarem a pesquisa, 14 pertenciam às camadas populares e tinham seus filhos matriculados em uma escola filantrópica localizada na zona sul do Rio de Janeiro, e 8 pertenciam às camadas altas, cujos filhos estavam matriculados em escolas particulares da mesma região.

5.1. Escolha e perfil dos entrevistados

Conforme exposto no capítulo de metodologia, a seleção dos entrevistados foi realizada a partir da escolha de duas escolas localizadas na zona sul do município do Rio de Janeiro, uma escola particular que atende, principalmente, famílias de camada alta, e uma escola filantrópica que atende famílias de camada popular. Foi aplicado um questionário aos participantes da pesquisa no momento da entrevista com a finalidade de obter os dados de perfil socioeconômico das famílias investigadas. Tais informações serão apresentadas na tabela a seguir⁴:

Tabela 9 - Perfil dos responsáveis entrevistados

	Nome do responsável	Parentesco em relação à criança	Ocupação	Escolaridade	Idade da criança
Camada Popular	Arnaldo	Pai do João	Auxiliar de escritório	Ensino Fundamental I incompleto	4 anos
	Elaine	Mãe da Esther	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio Completo	5 anos

³ Entende-se por responsáveis aqueles adultos que passam ao menos metade do tempo que a criança não está na escola com ela

⁴ Os nomes dos entrevistados utilizados nesta monografia são fictícios

	Carmen	Avó do Paulo	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental Completo	5 anos
	Claudia	Mãe do Eduardo	Auxiliar de cozinha	Ensino Fundamental Completo	5 anos
	Fabiana	Mãe do Marcelo	Atendente	Ensino Fundamental completo	4 anos
	Fernando	Pai da Alana	Porteiro	Ensino Fundamental Completo	4 anos
	Jaqueline	Mãe do Guilherme	Do lar	Ensino Fundamental Completo	5 anos
	Laura	Mãe da Gabriela e do Jonas	Diarista	Ensino Fundamental I completo	4 anos
	Marisa	Mãe da Adriana	Serviços Gerais	Ensino Fundamental I Completo	5 anos
	Magali	Mãe da Mirela	Dona de casa	Ensino médio incompleto	6 anos
	Márcia	Mãe do Vinícius Hugo	Diarista	Ensino Fundamental Completo	4 anos
	Mônica	Mãe do Israel	Recepcionista	Ensino Fundamental Completo	5 anos
	Sílvia	Mãe do Alan	Empregada doméstica	Ensino Fundamental Completo	5 anos
	Yara	Mãe do Alisson	Auxiliar de farmácia	Ensino Médio Completo	4 anos

Camada Alta	Giseli	Mãe da Larissa	Designer de Interiores	Ensino Superior completo	6 anos
	Janaina	Mãe do Felipe	Professora Universitária	Pós-graduação	6 anos
	Joyce	Mãe da Alexia e da Cristiana	Designer	Pós-graduação	4 anos
	Lara	Mãe da Manuela	Diretora de Arte	Pós-graduação	5 anos
	Lohaine	Mãe da Nívia	Psicóloga	Pós-graduação	6 anos
	Nayara	Mãe do Bruno	funcionária no Tribunal de Justiça	Pós-graduação	4 anos
	Andréia	Mãe do Carlos	Bailarina e Arquiteta	Ensino Superior Completo	5 anos
	Aline	Mãe do Anderson	Dona de casa	Ensino superior completo	4 anos

Fonte: Elaboração Própria

5.2. Categorias de análise

5.2.1. Ingresso na escola

A primeira categoria de análise a ser explorada é a que trata dos motivos para a matrícula dos filhos na creche ou escola de Educação Infantil, a pergunta realizada foi “Por que seu filho entrou na educação infantil?” no primeiro roteiro e “Por que você colocou na escola/creche?” no segundo roteiro. A formulação da pergunta permitiu que alguns responsáveis interpretassem como um questionamento acerca do motivo de ingresso no estabelecimento que estão matriculados especificamente. Por conta disso, dois responsáveis pertencentes à camada popular e um pertencente à camada alta responderam especificamente sobre a escola que os filhos estão matriculados, indicando que o fizeram por recomendação ou por acreditarem ser uma escola melhor para as crianças. Estas respostas não foram analisadas no âmbito desta investigação porque não abrangem o motivo da procura por um estabelecimento de educação infantil, fator aqui pesquisado. Portanto, dentre as respostas dos 22 entrevistados, apenas 17 serão analisadas. Quando nos voltamos para os responsáveis de camadas populares,

observamos, por meio de seus discursos, que o motivo mais comum para o ingresso dos filhos na Educação Infantil era a necessidade dos responsáveis trabalharem e, portanto, a busca de um local para deixar as crianças. Este motivo esteve presente em nove das respostas, sendo a única motivação apresentada em oito delas, e pode ser exemplificado pela fala da Sílvia “*A gente precisa trabalhar então a gente tem que achar uma creche urgente porque senão, minha filha, fica desempregada*” (Sílvia, mãe do Alan). Uma responsável apontou que, para além do trabalho, também procurou o estabelecimento de educação infantil devido à necessidade de socialização do filho “*Aí com um ano e oito meses eu coloquei ele na creche porque eu precisava trabalhar, ele também, e o Israel precisava interagir com outras crianças, socializar, desenvolver*” (Mônica, mãe do Israel). Outra motivação trazida por dois pais foram algumas vantagens que a escola oferece em termos de cuidado, rotina e regras, como compartilhado pela Fabiana:

“Então foi por isso mais que eu procurei creche, porque se não poderia ter deixado ele com a moça pelo resto da vida até ele pegar a idade de escola, mas não, eu acho a rotina da creche muito boa por causa disso porque tem horários, tem regras, tem limites.” (Fabiana, mãe do Marcelo)

Ainda nas camadas populares, a avó de uma criança apontou a matrícula na escola como algo necessário, marcando em sua fala uma oposição entre a escola e o “morro”, referindo-se à favela em que moravam “*(...) uma criança precisa estar dentro da creche, não pode tá no morro jogado.*” (Carmen, avó do Paulo).

Entre os entrevistados das camadas mais altas, as respostas foram divididas entre três principais motivos, o primeiro aqui indicado é a necessidade dos responsáveis de trabalhar e, portanto, ter um local para deixar os filhos, apresentado por duas mães, uma indicando este como o único motivo e a outra apresentando também a preocupação com o desenvolvimento dos mesmos, citada por outras duas mães, totalizando 3 respostas neste sentido. O desenvolvimento é visto por essas mães a partir da perspectiva da socialização, conforme ilustrado por Giseli “*Acho que o motivo principal era interagir com outras crianças, começar a desenvolver coisas que eu não desenvolvia em casa, que escola é outra coisa.*” (Giseli, mãe da Larissa) ou da expressão, de acordo com Lara “*(...) mas eu acho que só na escola elas têm a, a capacidade também de se expressar né e testar essa, como que elas reagem às coisas né porque eu acho que em casa isso é menos efetivo assim*” (Lara, mãe da Manuela). Outro motivo apresentado é a matrícula na escola como um “movimento natural” (2) “*Enfim, eu achei um movimento natural, fui botando depois desse período que ele ficasse andando, depois desse*

tempinho no espaço de adaptação ia entrar na escola e, enfim, seguiu os anos previstos. ” (Janaina, mãe do Felipe). Além destas motivações, uma mãe apontou que o filho está matriculado porque ela precisava de um tempo para ela:

“é um tempo que eu tenho para mim, para realmente, porque eu acho que se você ficar com os seus filhos 24 horas você vai estressar, você não vai educar direito, você vai sentir mais obrigação do que prazer, e aí, de repente, você vai começar a ver uma maneira de não ficar mais com eles esse tempo todo, vai pedir para alguém ficar.” (Aline, mãe do Anderson)

Analisando as respostas de ambas as camadas sociais, é possível perceber que a necessidade de ter um local para deixar os filhos enquanto os responsáveis trabalham é o principal motivo e está presente nos discursos dos responsáveis das duas camadas sociais. Contudo, é possível notar que aparece com maior frequência entre as respostas dos responsáveis das camadas populares, enquanto nas camadas mais altas outros motivos são apontados com a mesma regularidade, possivelmente porque as mães das elites têm outras alternativas mais viáveis em função de sua situação socioeconômica.

5.2.2. Percepções sobre a escola e sobre o cotidiano escolar

Esta categoria se aprofunda nas visões e percepções dos responsáveis sobre a escola e o cotidiano escolar de seus filhos. O primeiro ponto a ser analisado é a resposta dos entrevistados a partir das questões “Para que serve a escola? ” localizada no primeiro roteiro e “Na sua opinião, quais as funções da educação infantil?” localizada no segundo roteiro. Buscando, nesta perspectiva, compreender o que os entrevistados consideram como função da escola de Educação Infantil. Apenas um responsável, pertencente à camada popular, não respondeu a esta questão, porque não foi feita a pergunta. O que podemos notar, ao analisar os discursos dos responsáveis, é que, apesar do motivo principal de matrícula ser a necessidade dos responsáveis trabalharem, como verificado na categoria anterior, quando a função da escola é questionada, este aspecto só é trazido por uma responsável, pertencente à camada alta, que afirma:

“A função é só essa, servir a uma sociedade que impõe que a gente trabalhe, porque a gente precisa, entendeu? É isso, não vejo nenhuma outra função da educação infantil que não essa, servir a uma máquina social” (Joyce, mãe da Alexia e da Cristiana)

As demais respostas se concentram em aspectos que a escola pode trazer e ensinar para as crianças, sendo eles: aprender conteúdo escolar formalizado (15), “(...) *Aprender a conhecer*

as letras, a formar palavras, porque eu acho que na idade deles, eu acho que já tá numa idade de eles já tá com a mente já pra aprender ler e a escrever” (Laura, mãe da Gabriela e do Jonas); regras de convivência (5) *“É acolher, tipo assim é ensinar, ter horários, regras, limites e a gente também tem que né, tá junto com isso, e já prepara pra vida educacional da criança né.”* (Fabiana, mãe do Marcelo); propiciar um ambiente de socialização das crianças (7), *“Acho também muito importante pra ter contato com crianças da idade dele, brincar, aprender a lidar com o outro, né.”* (Janaina, mãe do Felipe); e de desenvolvimento delas (5) *“Ajudar ele a se desenvolver, né? Na educação, no desenvolvimento das coisas”* (Mônica, mãe do Israel).

Quando olhamos para as diferenças nas respostas de acordo com a camada social que pertencem, o primeiro ponto a ser ressaltado é que, enquanto a maior parte dos responsáveis de camada popular menciona, como uma das principais funções da escola, a aprendizagem de conteúdos formalizados (12), nas camadas altas esse aspecto é mencionado por apenas três responsáveis, exemplificado na fala da Janaina *“Então eu acho que a escola é importante por esse lado de cumprir com algumas questões, né, da educação e que vem mais com o peso da educação formal, o peso da obrigatoriedade que a escola tem que pagar.”* (Janaina, mãe do Felipe), sendo a socialização das crianças a função mais recorrente (4) nos discursos das mães desta classe social. Por outro lado, apenas três responsáveis das camadas populares mencionam a socialização. Também é possível notar um enfoque dado às regras de convivência, citado por 4 responsáveis das camadas populares, e por apenas um das camadas altas. Algo similar acontece com as respostas referentes ao desenvolvimento das crianças, citado cinco vezes, apenas por responsáveis pertencentes às camadas mais baixas, trazido nas seguintes falas:

“Ajudar ele a se desenvolver né? Na educação, no desenvolvimento das coisas, não é questão também de educar porque eu sei que educar tem que vir de mim e do pai dele, mas é nos ajudar a isso.” (Mônica, mãe do Israel)

“Depende da escola né, então eles vão, vai ter mais facilidade de a criança se desenvolver lá, então ele já tá preparando a criança até porque ele já tá na idade mesmo de aprender as coisa né, que não é mais berçário.” (Sílvia, mãe do Alan)

Outras três mães, que também citaram o desenvolvimento, atribuíram a este aspecto diferentes significados quando solicitadas a explicar a que aspectos se referiam:

*“Jaqueline: Ah porque é bom pra ele, pro desenvolvimento dele, aprende as coisas e já tá... ele já aprendeu a fazer o nome dele.
Entrevistadora: Quando você fala assim, “pro desenvolvimento dele” você quer dizer o que?*

Jaqueline: Ah... a ler, escrever... ah, acho que é isso.[...] Porque ele também, ele é uma criança que ele é muito fechada, aí na creche ele desenvolveu mais um pouquinho, já brinca mais, já fala mais.." (Jaqueline, mãe do Guilherme)

"Márcia: Ah é bom porque desenvolve mais né a mente e também...

Entrevistadora: Desenvolve... como assim desenvolve?

Márcia: Ah, pra ele aprender a fazer as coisas porque, e também... também é, é bom também de ter bastante escrita também né, no caso que ela, na época dela tinha né, pra treino, mas eles fazem isso, treina o nome, pra fazer o nome." (Márcia, mãe do Vinícius)

"Yara: Ah pro desenvolvimento da criança né [...] Assim, não pra se envolver com coisa errada, eu acho também, até pra se interagir com as pessoas... ele era muito tímido, acho que tá um pouco menos..." (Yara, mãe do Alisson)

Compreendemos então que o desenvolvimento possui, para estas mães, diferentes entendimentos, podendo ser socialização, aprendizado de conteúdo formalizado, educação, o aprendizado de regras de convivência e até mesmo possibilidade de expressão e interação. Apesar de, nas camadas altas, não haver menção ao desenvolvimento, quando questionada a função da escola, tais significados mencionados pelas mães de camada popular apareceram nos discursos de camada alta, como vimos anteriormente, principalmente a socialização.

Na camada alta foram citadas, duas vezes, as atividades pedagógicas intencionais e lúdicas, que ocorrem nos estabelecimentos de educação infantil, como uma das funções da escolarização nesta idade, conforme explicado no discurso da Lohaine:

"Nossa, eu acho que é uma função enorme, assim, primeiro porque na escola as atividades têm uma intencionalidade que a gente às vezes tem em casa (...) Mas eu não tenho o preparo que uma professora da escola tem de pensar que naquele momento a criança tá preparada pra um determinado conteúdo e eu conseguir apresentar esse conteúdo de maneira lúdica, de maneira que a criança se interesse, de maneira leve, de uma maneira estruturada, conectada com outras coisas" (Lohaine, mãe da Nívia)

As atividades intencionais são diferenciadas do conteúdo formalizado por não se referirem ao resultado das aprendizagens, como a leitura e escrita, mas sim à forma que tais aprendizados ocorrem e são introduzidos pelos professores, por meio das atividades pensadas especificamente para crianças nesta idade. Ou seja, enquanto um põe a ênfase no resultado, outro trata do processo. Além deste, outros aspectos também foram trazidos como função da escola, de forma isolada, por uma mãe de camada alta, são eles: o cuidado e uma visão multicultural, identificados em sua fala:

"Eu acho que, especialmente, nessa idade mais tenra, de um a três, um a quatro, eu acho que, especialmente, propiciar conforto, propiciar segurança, propiciar um ambiente saudável e equilibrado, ter atenção à questão de higiene, questões

básicas, noções básicas do cuidado com a criança e, logicamente, uma visão multicultural interessante.” (Nayara, mãe do Bruno)

O aspecto do cuidado, não mencionado por outros responsáveis, é interessante de ser analisado por ser algo historicamente associado às funções da educação infantil, mas que, para estes entrevistados, esta função não aparece com destaque.

Outro aspecto investigado, nesta categoria, referente às percepções dos entrevistados é o que eles acreditam que a escola oferece para seus filhos, questionado a partir das perguntas “O que a escola tem de mais importante a dar para o seu (sua) filho(a)?” do primeiro roteiro e “O que você acha importante a escola oferecer para a criança desta idade?” do segundo roteiro, que foi respondido por 10 responsáveis das camadas populares, e sete das camadas mais altas. A socialização e relação com o outro, assim como apontado na questão acerca da função da escola, foi o aspecto mais mencionado pelos que pertencem à camada alta, sendo apresentado em quatro das entrevistas: “*Hoje em dia criança tem que estar junto com criança e se tem esse direcionamento pra tá brincando e aprendendo junto, nossa, vamos evoluindo, né?*” (Andréia, mãe do Carlos). Esta perspectiva aparece na mesma quantidade de vezes nas camadas populares. Contudo, nesta camada social, outros aspectos como o brincar e a aprendizagem das linguagens escrita e matemática foram mencionados com a mesma frequência. Deve-se notar que ambos não foram mencionados por nenhuma mãe das camadas altas:

“Fabiana: Com essa idade... Olha, com 4 anos brinque, brinque.[...] Agora já o ano que vem, já com 5 anos, aí já saber escrever.... Mas aí já é o ano que vem, agora ele pode brincar.” (Fabiana, mãe do Marcelo)

Isto nos indica que os aspectos que mais chamam a atenção de responsáveis de crianças de camadas populares são a socialização, a brincadeira, o desenho, a aprendizagem da leitura e escrita, mesmo na etapa da pré-escola. “*Aprende a brincar, aprende um monte de coisa, né? A minha faz um monte de coisa(...) brincar, já tá aprendendo já a fazer a letra do nome dela, pintar, fazer desenho*” (Elaine, mãe da Esther). Estes aspectos não terem sido trazidos pelos responsáveis de camada alta pode ser associado à percepção de que tais aspectos serão desenvolvidos, mesmo que em outros ambientes, principalmente a aprendizagem das linguagens escrita e matemática. Podemos apresentar a hipótese de que eles possuem uma “segurança” de que seus filhos serão alfabetizados.

Por outro lado, responsáveis das duas camadas – três da camada popular e dois da camada alta – trazem o que chamam de “educação” como algo que a escola oferece, entendido como regras sociais, valores e cidadania:

“(...) O cuidado especial no lidar com eles, na educação, em como eles integram, no certo e errado” (Nayara, mãe do Bruno)

“E na escola é a educação. O básico, o saber ler e escrever. Até mesmo os valores também, que a escola também ensina.” (Mônica, mãe do Israel).

Também é mencionado, por uma mãe de cada camada social analisada, os aspectos referentes à cultura e diversidade que a escola oferece aos filhos “*Eu até falei bastante já, mas é isso assim, é o conhecimento aliado a cultura, aliado a diversidade (...)*” (Nayara, mãe do Bruno), e o complemento da família, no sentido da escola dar continuidade na educação e aprendizado oferecido em casa e vice-versa, ensinando conteúdos e suprimindo questionamentos que a família não consegue atender, como apresentado na fala da Sílvia.

“Então também tem que ter, porque aí em casa ele vai ouvir alguma coisa e vai buscar aprender na escola por mais que ele não, eu não souber explicar, na escola vai saber explicar para ele né, então aí, é aqui eles tão ensinando e em casa a gente tá ajudando se a gente puder de alguma forma, a gente tem que ser o suporte né, o apoio.” (Sílvia, mãe do Alan)

Aqui é possível fazer uma comparação entre a fala da Sílvia e a da Lohaine, apontada mais acima, sobre as ações e explicações dadas em casa em comparação com as oferecidas pela escola. Percebemos que ambas mencionam que uma das tarefas da escola é explicar tais conteúdos “*os professores conseguem fazer isso de uma maneira mais estruturada, saber [...] se a criança tá mais preparada pra isso ou não*” (Lohaine, mãe da Nívia) “*em casa ele vai ouvir alguma coisa e vai buscar aprender na escola*” (Sílvia, mãe do Alan). Contudo, apesar desta percepção, a mãe de camada alta aponta a escola responsável por saber fazer melhor, “*Mas eu não tenho o preparo que uma professora da escola tem*” (Lohaine, mãe da Nívia) enquanto para a Sílvia, a responsabilidade é atribuída à escola devido a uma preocupação de não saber explicar “*eu não souber explicar, na escola vai saber explicar para ele né*”. (Sílvia, mãe do Alan)

Retomando as respostas da questão acerca do que a escola oferece aos filhos, outros pontos que também merecem atenção são a proteção e o bem-estar, mencionados exclusivamente por responsáveis de camada popular “*acho que ele tá bem mais protegido (na escola).*” (Claudia, mãe do Eduardo), e a autonomia “*que eu acho que é muito a autonomia, o respeito*” (Laura, mãe da Gabriela e do Jonas), trazidas, cada uma, por duas mães. Já entre as mães de camadas altas, há também um enfoque dado, por duas responsáveis, ao acolhimento que a escola oferece aos filhos, “*Acolhimento, acho que é o mais importante*” (Joyce, mãe da Alexia e da Cristiana) e, por uma responsável, ao oferecimento de novos conhecimentos para a

criança “*A escola é conhecimento, essa coisa de trazer coisas novas que a criança não conhece e tal.*” (Giseli, mãe da Larissa), aspectos não mencionados pelos entrevistados com menor poder aquisitivo.

5.2.3. Percepções sobre o desenvolvimento dos filhos

Nesta categoria foram englobadas as respostas referentes à pergunta “O que você acha importante seu filho saber nesta idade?”, elaborada com base no questionário da pesquisa sobre Primeira Infância realizada pela Fundação Maria Cecília Souto do Vidigal⁵. Esta pesquisa, e a pergunta especificamente, procurava compreender a percepção dos responsáveis sobre o desenvolvimento de seus filhos. Além desta questão, também é englobada nesta categoria, a pergunta “O que você acha importante a família oferecer para a criança desta idade?” que busca compreender o que os pais entrevistados acreditam ser função da família oferecer aos filhos.

A primeira questão, portanto, buscou entender o que os responsáveis julgavam importante o filho saber. Esta pergunta não foi feita a três responsáveis de camada popular e a um responsável de camada alta, a eles foram feitas perguntas similares, mas que se referiam, diretamente, ao desenvolvimento do filho e ao cuidado, o que acabou por gerar respostas específicas deste âmbito. Devido a esta diferença no roteiro, não podemos garantir que a resposta seja equivalente para a análise aqui realizada, portanto suas respostas não serão utilizadas. Ademais, uma mãe de camada popular disse não saber responder ao questionamento, portanto aqui trataremos das respostas de 10 responsáveis de camada popular e sete de camada alta.

As respostas são bem divididas de acordo com a camada social visto que, dentro dos 13 aspectos mencionados, apenas um apareceu nos discursos de responsáveis das duas camadas, as normas sociais. Trazida pela mãe de camada popular como a diferenciação do certo e do errado “*Saber o que que pode e o que não pode fazer*” (Yara, mãe do Alisson) e pela mãe de camada alta através da ênfase à questão das regras “*É mais importante que ela entenda que existem regras a serem cumpridas, a serem respeitadas*” (Lohaine, mãe da Nívia).

⁵ Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/pi-a-visao-da-sociedade/?s=percep%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 18/05/2021

Dentre os responsáveis de camada popular, saber as linguagens escrita e matemática é o aspecto mais mencionado, sendo citado por três deles:

“Ah, nessa idade assim com 4 anos eu acho importante assim ele conhecer mesmo, as letras assim né? (...) Eu acho importante isso daí de a professora tá passando pra ele as letras, juntas as letras pra começar a ler né? Daqui mais pra frente ele juntando letra ele vai aprender a ler rápido né? “ (Arnaldo, pai do João)

Além deste conhecimento formalizado, também é citado por dois responsáveis de camada popular o respeito “*Pra ele, no momento, o respeito. Ele tem que começar a respeitar as pessoas, ser educado*” (Mônica, mãe do Israel). Também é mencionada por uma responsável de camada popular, a importância de “aprender coisa boa” e, quando pedido para exemplificar afirmou querer que o filho rezasse “*Eu, eu tinha vontade de assim, quando eles vão dormir (...) eles rezassem o Pai Nosso ou o Anjo da Guarda.*” (Márcia, mãe do Vinícius).

Outro aspecto interessante a ser analisado é a preocupação com a segurança dos filhos, presente no discurso de duas mães de camada popular, porém com sentidos distintos. Uma mãe afirma que é importante, nesta idade, que a filha saiba que ninguém pode encostar nela “*Eu falo muito sobre ninguém pode mexer em você, em nenhuma parte, só a mamãe e mais ninguém não mostra pra ninguém, só a mamãe, espera chegar em casa e me mostra.*” (Magali, mãe da Mirela). Enquanto a outra responsável afirma que é importante que a criança saiba contar o que acontece “*Assim, eu acho importante saber porque... qualquer coisa que aconteça com ela, ela tem que saber pra chegar em casa e contar, porque se a criança não souber, ela vai ficar coagida.*” (Carmen, avó do Paulo). Ou seja, apesar de ser expressado de formas distintas, há em ambos os discursos a preocupação com a proteção física das crianças, buscando ou que ela não permita que outros encostem nela ou que ela tenha liberdade para conversar caso aconteça algo.

Dentre os aspectos mencionados apenas por responsáveis de camada alta, também foi verificado, em dois discursos, a preocupação em saber lidar com os próprios sentimentos e emoções (2) “*(...) me preocupo mais com o outro lado, do controle das emoções, essa coisa muito da ansiedade, do imediatismo.*” (Nayara, mãe do Bruno) e a autoconfiança/ autoestima para se descobrir “*Que ela tenha, que ela construa uma confiança de poder explorar por ela mesma as coisas é*” (Lara, mãe da Manuela). Também são mencionados, de forma isolada, a autonomia (1) “*Saber comer sozinho, beber sozinho, ir no banheiro sozinho, tomar banho sozinho.(...) não depender nessas funções básicas*” (Aline, mãe do Anderson), o

desenvolvimento (1) “*eu me preocupo mais com o desenvolvimento dele como pessoa, ele ser uma criança (...) desenvoltura, a interação, os vínculos que ele começa a fazer.*” (Nayara, mãe do Bruno) e a imaginação, bons exemplos e cultura, trazidos por uma mãe:

“Mas eu acho que tem um pouco o contato com coisas que alimentem a imaginação, alimentem a linguagem, consiga ver exemplos positivos de atitude, é importante aprender através do outro, a partir de coisas que são apresentadas pra ele. E quanto mais tiver contato com coisas que eu considero pérolas da nossa cultura” (Janaina, mãe do Felipe)

A outra questão analisada nesta categoria, como mencionado anteriormente, é o que os responsáveis julgam importante a família oferecer aos filhos na idade que possuem, entre 4 e 6 anos de idade. Dentre os responsáveis de camada popular, seis não responderam a esta questão, e de camada alta, um. De acordo com os discursos, o aspecto mais mencionado foi o afeto, entendido como amor e carinho, conforme explicitado no discurso da Giseli “*A família é amor, cuidado, atenção, essas coisas*” (Giseli, mãe da Larissa), e esteve presente no discurso de três responsáveis de cada camada analisada. Oferecer verdade aos filhos “*Eu acho que trazendo sempre a verdade*” (Laura, mãe da Gabriela e do Jonas), indicar o caminho a ser seguido “*Ela precisa ver que você tá ali, que você tá ali com ela. Que você tá indicando o caminho a ela.*” (Mônica, mãe do Israel) e o cuidado “*Cuidado pra não ficar doente... essas coisas assim*” (Marisa, mãe da Adriana) foram mencionados por um responsável de cada camada, e o respeito aos outros foi trazido por uma mãe de camada popular e duas de camada alta. Outros fatores mencionados pelas mães de camada alta são a segurança (1), o oferecimento de diferentes experiências (1), ambos trazidos pela Nayara “*amor, carinho, segurança, estabilidade, cultura, aceso máximo possível as experiências novas*” (Nayara, mãe do Bruno) e explicar, dar as respostas às perguntas dos filhos (1) “*Não posso deixar com que eles vejam tudo e imaginem da cabeça deles, eu tenho que explicar, entendeu*” (Aline, mãe do Anderson). Já nos fatores que aparecem exclusivamente no discurso dos responsáveis de camada popular foram identificados a paciência e conversa com as crianças (1), trazidos pela Fabiana “*Amor, paciência, conversa*” (Fabiana, mãe do Marcelo), e o apoio e incentivo aos estudos (2), exemplificado na fala da Sílvia “*em casa tem que ser o suporte deles né, é o apoio, em casa fazer também porque não adianta só na escola*” (Sílvia, mãe do Alan)

Outro aspecto trazido exclusivamente pelas famílias de camada popular foi o reforço do conteúdo escolar (4), por meio de atividades extras que reforcem o conteúdo formalizado, como explicitado pela Jaqueline “*Não, eu ensino também, eu às vezes eu coloco lá, eu pego o papel eu escrevo e ele copia embaixo (...) Ah pra ver se ele aprende mais rápido. (...) Acho importante.*

Chegar na creche tem que saber mais um pouquinho né” (Jaqueline, mãe do Guilherme). Apesar de este ter sido o aspecto mais mencionado pelas mães de camadas populares, não apareceu no discurso de nenhuma das mães de camada alta, o que pode nos indicar que estas, mesmo que ofereçam tal reforço possivelmente não enxergam este movimento intencional por já terem "naturalizado". Esta hipótese pode ser sustentada a partir dos achados de Muanis e Rodrigues (2019) que, a partir da análise de 8 das entrevistas utilizadas nesta monografia, estudaram a construção de mães pedagogas nas duas camadas sociais, estas que se diferenciam dos demais responsáveis porque "(...) para além dos cuidados afetivos e fisiológicos necessário ao atendimento de seus filhos na primeira infância – tomavam para si a responsabilidade de estimular intelectual e culturalmente seus filhos, buscando realizar, em casa, atividades com intenções pedagógicas” (MUANIS & RODRIGUES, 2019. p. 3). Em seu estudo indicaram que, para as mães de camada alta há uma "naturalização" deste movimento, visto que sempre agiram desta forma, sem um momento de transformação. Nas entrevistas aqui analisadas, percebemos que, embora as mães não citem esse movimento ao mencionarem aspectos que a família oferece para a criança, é possível verificar, em outros momentos, menções a atividades de reforço ao conteúdo escolar, como por exemplo nas falas da Lara:

“(...) Ela demorou pra, demorou um pouco pra pegar, demorou um pouco mais pra pegar o iniciozinho da pré-alfabetização, então eu, eu estimei, eu fui atrás desses jogos que ajudassem ela é então por isso que a gente tem, joguei muito Lince com ela e fez a maior diferença, Lince, é o Dominó não só de, de palavras e figuras como de letras também é, é quebra-cabeça é que tivesse haver com números e letras é, não, é isso.” (Lara, mãe da Manuela)

Esta fala mostra dois movimentos que representam as ações das responsáveis de camada alta, são eles a reivindicação no direito de intervir na aprendizagem dos filhos, algo sinalizado por Nogueira (2005)

“De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras.” (NOGUEIRA, 2005, p. 575)

E a possível naturalização deste movimento por parte das responsáveis desta camada social, pois estas não reconhecem e não citam tal movimento como algo que reforça o conteúdo escolar. Tais atitudes, que as caracterizam como mães pedagogas (MUANIS & RODRIGUES, 2019), indicam que a escola está presente no cotidiano familiar e a aproximação da cultura escolar da cultura familiar para estas mães. Entre mães de camada popular, é possível supor que

o distanciamento da cultura das camadas populares em relação à cultura escolar (THIN, 2010) sugira esta ação como algo não natural, configurando em uma ação intencional e dirigida em determinados momentos tendo em vista este fim.

5.2.4. Comunicação com a escola

Esta categoria aborda a comunicação entre a escola e a família, a partir do ponto de vista dos responsáveis. As perguntas realizadas são “Tem reunião de pais? Você vai? Por que? Como é a reunião?” presentes no primeiro roteiro e “Tem reunião de responsáveis? A quantas você foi esse ano? Quais os motivos para ir e para não ir? Como são as reuniões?” presentes no segundo roteiro. A partir destas respostas é verificado se costumam comparecer às reuniões, quais são os objetivos e assuntos da mesma. E através da pergunta “A escola dá alguma orientação aos pais sobre como lidar com as crianças?” é verificado se recebem orientações das professoras e das escolas em relação a como lidar com as crianças e, caso sim, se as seguem. A comunicação entre a escola e a família é interessante de ser investigada e entendida pois:

“Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre sua própria ação educacional e a da família. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será — ao menos no plano do discurso — o permanente diálogo com os pais.” (Nogueira, 2005, p.573)

Dentre os 14 responsáveis que responderam ao questionamento acerca da frequência às reuniões escolares de seus filhos, apenas uma mãe respondeu que não costuma ir e não indicou outros responsáveis que assumam este lugar. Esta entrevistada, pertencente à camada popular, afirmou não frequentar devido ao horário, por ser de manhã, no momento em que ela está no trabalho. Contudo, Claudia afirmou que, caso tivesse disponibilidade, iria, “*Eu queria tanto participar da vida dele, mas no momento eu não posso*” (Claudia, mãe do Eduardo) e, mesmo não participando, verifica a agenda todos os dias e conversa com a professora sobre o comportamento do filho. Esta questão mostra que a não frequência dos responsáveis nas reuniões escolares dos filhos, não significa falta de interesse na educação dos mesmos.

Os entrevistados afirmam que o principal assunto das reuniões, é saber como a criança está na escola, conforme expressado nas falas:

"A gente vem pra saber também, né? Se é alguma coisa mais séria, se tá acontecendo alguma coisa." (Arnaldo, pai do João)

"Aí eu pergunto a ela como é que tá a Mirela, é como que ela tem se saído em tudo, em, nessas coisas de tá com os amigos é, na coordenação motora dela né, essas coisa assim." (Magali, mãe da Mirela)

"Nas reuniões de pais eles falam um pouco da fase em termos de desenvolvimento cognitivo e pedagógico que aquela criança tá" (Lohaine, mãe da Nívia)

"E eu pedi uma reunião porque eu tinha essa curiosidade de saber como é que ele tava, como é que era o comportamento dele" (Andréia, mãe do Carlos)

Ou seja, saber como está seu comportamento e desenvolvimento, sendo este assunto o mais abordado entre os responsáveis das camadas mais altas (4) e também pelas camadas populares (4). Esta última trouxe também, como principal tema abordado nas reuniões, saber o que a escola fez e faz cotidianamente com as crianças (4), seja o conteúdo trabalhado "*eles mostraram também o que eles tão trabalhando*" (Aline, mãe do Anderson) ou a rotina "*Eles chamam pra falar sobre horário, comportamento, sobre alimentação*" (Márcia, mãe do Vinícius), aspecto também mencionado por duas mães de camada alta.

Além disso, também apareceu nos discursos de um responsável de cada camada social que, nas reuniões, é comum apresentarem a escola também: "*No começo do ano é pros pais se apresentarem e pra professora. Começa um geral onde as diretoras explicam a metodologia da escola, o sistema, dão uma visão geral da escola, aí depois você se reúne só com o professor, só a sua turma.*" (Andréia, mãe do Carlos). Foi apontado por uma mãe, de camada alta, as diferenças entre as reuniões individuais e coletivas, estas últimas indicadas por ela como um modo da escola "mostrar serviço"

"(...) as individuais eu acho mais produtivas, porque aí nas individuais você consegue falar especificamente da criança, consegue falar especificamente né, do que que tá rolando, as coletivas em geral é mais, como é que eu posso dizer, eu acho que elas servem mais a um propósito assim, é, da escola mostrar serviço, tá entendendo?" (Joyce, mãe da Alexia e da Cristiana)

E uma mãe, da mesma camada social, apontou que, na escola de seu filho, é comum, nas reuniões, realizarem um debate sobre algum livro recomendado para os pais.

Entre os responsáveis de camada popular, além dos temas já indicados, eles mencionam que as reuniões com a escola servem para mostrar o planejamento (1) "*senão eles falam de alguma coisa relacionada à turma... comportamento deles... ou se vai ter alguma coisa pra eles fazerem daqui um tempo.*" (Yara, mãe do Alisson); "*falar de assuntos da creche*" (Elaine, mãe

da Esther) (1); falar de documentação (1) “*E também na reunião também, essa questão dos documentos né? Na última reunião que teve foi posto isso, que a gente tem que declarar imposto de renda, um bocado de coisa né? Pra ver se não tá tomando a vaga de outra criança né?*” (Arnaldo, pai do João); e melhorar as condições da criança (1), trazido também por Arnaldo “*É sempre pra melhorar a condição das crianças, perguntar também algumas coisas, se concorda e tal, ela sempre, essas coisas assim.*” (Arnaldo, pai do João). Outro tema apontado por responsáveis de camada popular, que nos chama a atenção, é a orientação, que não é mencionada por nenhum responsável das camadas altas. Três afirmam que, nas reuniões, é comum a escola passar orientações para as famílias, como exemplificado na fala da Mônica, “*Orientações no geral tem sim. Eles falam pra gente deixar a criança se arrumar, ter a própria autonomia*” (Mônica, mãe do Israel). Este aspecto nos leva a outra pergunta do questionário, igualmente interessante de ser analisada aqui, se a escola costuma ou não orientar os pais.

Dos nove responsáveis da camada popular que responderam a esta questão, 8 afirmaram que a escola costuma orientar, mas quatro indicaram que tal movimento parte da escola e três informam que geralmente é a partir da demanda dos responsáveis. Na camada alta os resultados são similares, das 7 mães que responderam a este questionamento, todas indicaram que a escola orienta os pais, três informaram que o movimento, em geral, parte da escola, três que o movimento surge a partir dos questionamentos dos pais, e uma não especificou a origem da orientação. Estes dados demonstram, então, que não há muita diferença relativa à camada social em relação à orientação, contudo podemos indicar que, pelo menos para três mães de camada popular, este aspecto da comunicação recebe mais destaque, porque foi mencionado na entrevista antes mesmo que houvesse um questionamento específico sobre este aspecto.

5.2.5. Ações familiares e rotina escolar

Esta categoria busca compreender ações familiares relacionadas ao acompanhamento da escolarização dos filhos, como o momento do dever de casa, abordado através das perguntas “Seu filho traz alguma tarefa da escola para fazer em casa? Como é esse momento?” presente no primeiro roteiro e as perguntas “tem dever de casa? Como é esse momento? Onde ele faz? Faz sozinho? Faz com alguém? Conte como é esse momento.” presentes no segundo roteiro. Observa-se aqui dois pontos principais sobre o dever de casa: como é este momento e o espaço específico para realização do mesmo.

Dentre os responsáveis de camada popular, quando nos aprofundamos nas questões acerca do dever de casa, apenas uma responsável não respondeu, os demais indicaram que os filhos já possuem algum dever ou atividade para realizar em casa, mesmo ainda estando na Educação Infantil. Além disso, apenas dois afirmaram que os filhos fazem sozinhos o dever, os demais apontam que as crianças realizam com alguém acompanhando e auxiliando. Este acompanhamento é realizado pelos pais da criança (9), seja pela mãe individualmente (2), pelo pai individualmente (2) ou pelos dois (5), podendo ser de forma conjunta, “*mas é bom, é o momento que a gente fica todo mundo junto também, acho que também é um ponto onde a gente consegue ficar junto todo mundo.*” (Laura, mãe da Gabriela e do Jonas) ou revezada “*Se o Sérgio (pai) tá viajando, ela faz comigo, então ela acaba fazendo a maior parte das vezes comigo. Mas aí quando ele tá aqui ela gosta de fazer com ele.*” (Lohaine, mãe da Nívia). Além destes, uma responsável, a Carmen, avó do Paulo, afirma auxiliar junto do pai da criança, e a Elaine, mãe da Esther, diz que a filha faz o dever com o auxílio da filha da madrinha da criança, onde ela passa o dia depois da escola “*Ah, a menina ajuda ela.*” (Elaine, mãe da Esther). Além do acompanhamento do dever de casa, também foi questionado se as crianças possuem um local específico para realizar a tarefa, e três responsáveis não responderam a esta pergunta. Dentre os que responderam, a Elaine, mãe da Esther, que não acompanha pessoalmente este momento, não soube dizer, mas os demais responsáveis da camada popular afirmaram haver um local específico para o dever, muitas vezes em uma mesa localizada na sala ou na cozinha,

"Tem uma mesa na sala, eu boto ele lá sentado" (Carmen, avó do Paulo)

“Faz na cozinha, em cima da mesa” (Marisa, mãe da Adriana)

Ah, fica na sa..., na mesinha na sala, que lá em casa tem uma mesinha que é dobrável e eu deixo na sala” (Márcia, mãe do Vinícius)

Ou especificando apenas um ambiente da casa, quarto ou sala. “*Ou na sala ou no quarto que ele faz*” (Yara, mãe do Alisson). Uma mãe ainda indicou que, apesar de haver um local específico, não há muita regra, podendo variar de acordo com a atividade “*Então, [...] a gente faz na mesinha que é a mesinha que a gente usa, se for trabalhinho livre assim como o do pé, da mão a gente faz no chão, vamos fazer não tem muita regra.*” (Fabiana, mãe do Marcelo)

Relativo às respostas dos responsáveis das camadas altas, quando nos referimos ao dever de casa, percebemos que duas crianças cujas mães foram entrevistadas não possuem dever de casa ainda, portanto não responderam às perguntas relativas ao acompanhamento do mesmo.

Dentre os que a escola solicita tarefas e atividades para casa, apenas uma mãe afirmou que o filho as realiza sozinho, compartilhando que, em alguns casos, ele pede ajuda:

“Depende do dever, mas geralmente a iniciativa dele é fazer sozinho, tem alguns que pede pro pai ajudar. Quando começou o dever de casa, essa coisa nova pra mim também, que é uma hora que você tem que ter uma certa atenção, mas que não tá precisando muito não. Ele senta e faz.” (Andréia, mãe do Carlos)

Embora afirme não acompanhar, afirma ser uma prática que ela deva mudar *“Então às vezes e eu nem olho direito, mas eu acho que eu tô errada. Eu preciso ter um pouco mais de atenção com o dever dele.”* (Andréia, mãe do Carlos). Entre as demais mães, todas afirmam que os responsáveis acompanham este momento dos filhos, seja de forma conjunta (1), individualmente pelo pai (1) ou individualmente pela mãe (3). Sobre o local de realização do dever de casa, apenas três mães de camada alta responderam, duas delas apontando a realização em uma mesa exemplificado na fala da Lohaine *“O combinado, só que a gente tem é que tem que ser sentado na mesa”* (Lohaine, mãe da Nívia), e uma indicando que o local varia *“ela faz numa mesa, então ou ela vai para a mesa da cozinha ou vai para a mesa da sala ou faz no chão do quarto (...)tá na hora de eu botar uma mesa de estudos no quarto”* (Giseli, mãe da Larissa).

Nas ações relativas ao dever de casa não foram encontrados muitos indícios de desigualdades, pois em ambas as camadas estudadas os responsáveis, de modo geral, procuram oferecer algum tipo de acompanhamento neste momento, bem como a garantia de um local específico para a realização do mesmo.

5.2.6. Expectativas para o futuro dos filhos: ações e projetos

Esta é a última categoria de análise das entrevistas e busca compreender quais são as expectativas que os responsáveis possuem para suas crianças, até onde deseja que estudem formalmente e o que fazem para que esse objetivo seja alcançado. Em relação a longevidade dos estudos dos filhos, é interessante notar que as expectativas não variam de forma considerável de acordo com a camada social pois, dos 13 responsáveis que responderam a esta questão e que pertencem à camada popular, nove desejam que os filhos sigam os estudos até a faculdade

“Eu acho que ele tem que estudar até ele se formar, pra ele ter uma vida estável, pra ele não precisar de ninguém. Fazer uma faculdade, ai depois ele vai entender

o que que ele quer, qual a profissão que ele quer, mas eu quero que ele estude até ele determinar a vida dele, entendeu? “ (Carmen, avó do Paulo)

E 4 desejam que os filhos se formem, mas sem especificar em qual etapa da educação. Esse pensamento pode ser exemplificado pela fala da Magali “*Aí, eu não posso falar assim, eu, que que ela, eu não tenho escolha. O que ela escolher eu tô aí pra apoiar ela, sinceramente assim, falando sinceramente, o que ela escolher, eu quero que ela se forme, independente do que que seja.*” (Magali, mãe da Mirela). Dentre as mães de camadas altas, 5 delas desejam que os filhos também estudem até o ensino superior, uma indicou que depende do que ele desejar:

“Acho que depende do que ele vai querer fazer, acho que ele pode estudar independente de tá numa universidade, eu quero que ele tenha a vontade, a curiosidade de sempre renovar o conhecimento dele. Agora, se ele vai fazer isso dentro da academia ou não, ele vai ter essa liberdade de escolher” (Janaina, mãe do Felipe)

Duas indicaram que gostariam que seguissem para a pós-graduação “*(...) um estudo assim mais com escola, um MBA, uma pós, assim, eu gostaria que ela fizesse né (...)*” (Lohaine, mãe da Nívia), algo não mencionado por nenhum responsável de camada popular.

Ainda sobre o nível de escolaridade que desejam que seus filhos alcancem, alguns responsáveis acrescentaram explicações para tal desejo que são importantes de serem analisadas no âmbito desta pergunta. Para os responsáveis de camada popular, alcançar a faculdade e terminar os estudos é um objetivo para os filhos devido à crença de que, a partir dos estudos, eles podem ter uma vida melhor de alguma forma, como trazido nas seguintes falas:

“Então, deixar ele bem atualizado pra ver se ele tem uma vida melhor do que a minha, né?” (Arnaldo, pai do João)

“Terminar os estudos, né, ser alguém na vida (Elaine, mãe da Esther)

“Ah eu acho que ele tem que estudar até ele se formar, pra ele ter uma vida estável, pra ele não precisar de ninguém.” (Carmen, avó do Paulo)

“Porque eu não quero que ele passe o que a gente passa né.” (Jaqueline, mãe do Guilherme)

“Então tem que estudar, tem que ser alguém na vida.” (Marisa, mãe da Adriana)

“Eu tenho estudo, mas eu não formei em nada, queria que ele fosse assim, estudioso, inteligente.” (Yara, mãe do Alisson)

Para as responsáveis de camada alta, essa ideia da educação como uma forma de alcançar uma vida melhor que a de seus pais não apareceu nos discursos, indicando uma visão diferente dos significados dos estudos. Apenas uma mãe indicou a necessidade de formação

relacionada a um bom emprego “*Eu acho que o mercado de trabalho é muito competitivo, é muito difícil, tem que ter muita formação e tem que estudar*” (Andréia, mãe do Carlos), e uma mãe indicou que deseja o ensino superior para o filho por acreditar na educação formal, apesar de achar a educação falida, “*Ah porque eu acredito, apesar de achar que nossa educação está um pouco falida, eu acredito na educação formal, eu acho que a educação formal ela é indispensável*” (Nayara, mãe do Bruno). Outra mãe indicou que a graduação, no Brasil, ainda é importante “*Porque eu acho que no nosso país ainda é importante.*” (Lohaine, mãe da Nívia). Uma mãe indicou que, apesar de desejar que a filha estude até a faculdade, ela não dá tanta importância aos estudos “*Formalmente, até faculdade, se ela quiser, engraçado, eu tenho uma opinião sobre isso que assim, eu não dou essa importância toda pra... pro estudo, mas eu acho que no Brasil não tem como não dar*” (Giseli, mãe da Larissa), também trazendo esta ideia de que, neste país, o ensino superior é importante. Uma mãe indicou o ingresso na faculdade como algo natural “*Então ele vai pegar uma geração que vai ser natural sair da escola e ir pra graduação, fazer uma pós.*” (Janaina, mãe do Felipe), e outras duas indicaram o ensino superior como uma experiência importante para se passar “*(...)acho que fazer uma faculdade é uma experiência maravilhosa né*” (Joyce, mãe da Alexia e da Cristiana) e

“(...) por um processo de conquista de alguma coisa (...) de passarem por esse, por esse processo de, de amadurecimento, acho que durante a faculdade você passa por fases que se você não tivesse aquele ambiente e aquele treinamento fica faltando” (Lara, mãe da Manuela)

A partir dessas respostas percebemos que, apesar de desejarem níveis de formação similares para seus filhos, tal formação possui significados diferentes de acordo com a camada social. Aqui a desigualdade fica evidente pois, para os responsáveis de camada popular, significa uma possibilidade de ascensão social, algo não sinalizado nos discursos das mães de camada alta, estas também trazem diferentes visões sobre como alcançar a autossuficiência financeira, independente da educação, conforme trazido por Joyce:

“(...) Porque também eu acho que hoje em dia, tem tantas coisas que dá pra fazer, a gente vê pessoas ganhando dinheiro e se sustentando das mais diversas formas, e sinceramente no frígir dos ovos eu acho que o mais importante é você arrumar uma maneira de ser autossuficiente, só, agora, se você vai ser Ph.D., doutorando em neurociência, ou se você vai ser blogueiro e, entendeu?” (Joyce, mãe da Alexia e da Cristiana)

Nas ações realizadas pelos responsáveis, para que as crianças atinjam este objetivo, a mais citada pelas mães de camada popular, foi dar apoio e incentivo (7) para os filhos em relação aos estudos falando com eles sobre a importância dos estudos, como explicado pela

Laura “*Que se eles não estudar, eles não vão chegar lá, então tenho que estar sempre incentivando eles a estudar, sempre estudar que é melhor pra eles*” (Laura, mãe da Gabriela e do Jonas), esta ação também foi mencionada por dois responsáveis de camada alta. Outra atitude recorrente para as duas camadas é a iniciativa e intenção de guardar dinheiro ou realizar investimento financeiro para poder pagar os estudos dos filhos, mencionada por dois responsáveis de camada alta, exemplificado na fala da Janaina “*Eu me programo pra, já há muitos anos, né, desde que nasceram, eu já guardo um dinheiro pra isso e vou investindo pra ele poder ter uma segurança financeira que é só deles, pra eles investirem no que eles quiserem quando forem mais velhos.*” (Janaina, mãe do Felipe) e por quatro de camada popular, dentre estes quatro, duas mães indicam essa vontade de guardar dinheiro junto com a necessidade de trabalhar para que isso seja possível “*(...) pedindo a Deus pra me dar força pra trabalhar pra poder ter condições de ajudar ele a seguir em frente*” (Mônica, mãe do Israel). Importante assinalar que enquanto as mães das elites assinalam que guardam desde já o dinheiro, as mães de camada popular mencionam a vontade de fazê-lo.

Além de guardar dinheiro, outros três responsáveis de camada popular afirmam que, para ajudar o filho a alcançar esse objetivo futuro, os auxiliam e acompanham nas atividades relacionadas à escola, seja levando na escola ou até passando atividades extras, como é o caso da Claudia “*Assim, eu procuro fazer o máximo pra ele estudar. Assim, eu procuro ler livro pra ele. Ele, em casa, faço ele fazer, cobrir o nome dele, faço ele fazer o A- E – I – O – U*” (Claudia, mãe do Eduardo). Dentre as mães de camada alta apenas uma mencionou esse acompanhamento como uma atitude para que o filho chegue à faculdade, afirmando que independente das oportunidades que possam ter relacionadas ao esporte (por já praticarem esportes de luta desde pequenos) os estudos sempre farão parte da vida da criança:

“É tipo, promovendo, tipo se tiver algum campeonato, e tenha que levar para os Estados Unidos, eu levo, entendeu, mas vão estar estudando, normal, eu... ele vai faltar aula, depois vai repor, entendeu, tipo, vou estar sempre... não vou deixar abandonar, entendeu. Se tiver que fazer um, um curso, alguma coisa, uma escolinha, lá fora, eu tranco a faculdade, ele vai e depois volta, entendeu, ou então se tiver que morar fora, mora, mas também vai estar estudando o tempo todo, entendeu.” (Aline, mãe do Anderson)

A escolha de um colégio considerado bom “*Eu acho que a nossa escolha de escola não tá totalmente descolada disso*” (Lohaine, mãe da Nívia) e o acompanhamento e orientação “*Eu tento acompanhar dessa maneira e daí ir orientando mais ou menos,*” (Janaina, mãe do Felipe) foram mencionados, ambos, por duas mães de camada alta e uma mãe de camada popular. Além disso, uma mãe de cada camada mencionou que os estudos são algo obrigatório e, por meio

desta obrigação que os filhos irão se formar, como explicado na fala da Giseli “*acho que isso é meio obrigatório assim acho que isso só vai meio na obrigação, você vai pra escola porque você tem que ir pra escola*” (Giseli, mãe da Larissa). Por fim, também foram mencionados, por mães de camada alta, a importância de dar bons exemplos (1) “*sempre estudar que é melhor pra eles, eu tento dar sempre exemplos pra eles ‘a sabe fulana, que vive assim, assim porque ela estudou, ela acabou os estudos, ela se formou’*” (Laura, mãe da Gabriela e do Jonas) e de construir uma boa autoestima e um bom autoconhecimento (1) nos filhos

“(…) cara eles não têm que fazer nada, eles têm que ser feliz, assim, arrumar uma maneira de viver uma vida plena, e conseguir tirar o seu próprio sustento, só, esse é o meu objetivo, é isso que eu estou tentando ajuda-los a fazer, e pra isso eu acho que eles precisam de duas coisas: Se conhecer e ter autoestima” (Joyce, mãe da Alexia e da Cristiana)

No próximo capítulo os achados provenientes das entrevistas serão analisados à luz da revisão bibliográfica, buscando compreender quais pontos encontrados nas entrevistas com os responsáveis conversam e estão de acordo, ou não com a bibliografia analisada.

6. DISCUSSÃO

Neste capítulo será feita a discussão entre os achados dos artigos, teses e dissertações da revisão bibliográfica, e o que encontramos nas entrevistas que pode, de alguma forma, dialogar. É necessário apontar, primeiramente, que nem todas as produções analisadas no capítulo 4 serão abordadas aqui, pois muitas possuem enfoques diferenciados e não dialogam diretamente com o material analisado nas entrevistas expostas no capítulo 5.

O primeiro ponto a ser destacado é o motivo de ingresso na escola, abordado por Teodoro (2017) em seu estudo que buscava compreender as diferentes percepções da docência, da criança e da Educação Infantil a partir da visão de mães e professoras de duas creches públicas em Ouro Preto (MG)). Relativo ao ingresso na creche, a autora aponta que, para três das quatro mães entrevistadas, o principal motivo de matrícula dos filhos é a necessidade de um local para deixá-los enquanto trabalham. Contudo, quando questionadas acerca das principais funções, elas indicam outras para além da perspectiva de um local para deixar as crianças, apontam o cuidado, preocupação com o bem-estar e formação intelectual e cultural dos filhos. Um resultado similar também foi apontado na tese de Moreira (2019) em sua investigação acerca das percepções e ações de professores e familiares acerca da Educação Infantil. Nas entrevistas analisadas nesta monografia percebemos uma dinâmica similar. O principal motivo de ingresso na creche é a necessidade de os pais trabalharem, sobretudo quando olhamos para o recorte social, sendo a motivação de nove dos doze responsáveis de camada popular que responderam a esta questão. Entretanto, tal motivação não necessariamente aparece quando se questiona sobre a função da escola e os aspectos que ela oferece. Neste momento, entre os responsáveis de camada popular, os fatores que recebem maior destaque são: a função de ensinar conteúdo formalizado, como as linguagens matemáticas e escritas, (12), o desenvolvimento das crianças (5), ensinar regras de convivência (4) e a socialização (3). Também identificam, como aspectos que a escola oferece, a brincadeira (4), proteção e bem-estar (2) e outros fatores, dentre eles o oferecimento de cultura e diversidade, mencionado por uma mãe de camada popular e destacado nos achados de Teodoro (2017), juntamente com a formação intelectual e o bem-estar dos filhos.

Esta constatação pode indicar que, mesmo que a motivação de ingresso se dê sob uma perspectiva assistencialista da escola a partir da necessidade de guarda, isso não significa que reduzam a escola a isso, pois após um primeiro momento outras funções são percebidas e recebem destaque dos pais. Como exemplificado na fala da Magali, que percebeu diferenças

entre sua filha mais velha, que não frequentou a creche quando pequena, e as duas mais novas que frequentaram:

“Magali: Tem que ir sim, entendeu, que elas precisam desse convívio, a minha filha mais velha, eu não botei ela na creche pequenininha, ela foi pra creche com 1 ano né, e eu, hoje, eu vi a diferença que é da minha mais nova, das minhas mais novas, é o comportamento delas, pra mim a mais velha é totalmente diferente.

Entrevistadora: Em que?

Magali: Elas, elas são crianças mais regradas né, assim de, de horário, comem bem, a minha filha mais velha come muito mal, entendeu. E eu não sei se é porque, eu acho que é, porque tá muito com mãe, quando tá com mãe, mãe faz as vontades, mãe cede muito né, e na creche não, na creche tem que comer, se não comer aquilo não tem mais nada, é aquilo e aquilo, então eles sabem disso, eles comem melhor né, então assim as minhas filhas mais novas se alimentam melhor, tem mais regras, têm horários, entendeu, é diferente da minha mais velha.” (Magali, mãe da Mirela)

Ainda sobre a função da escola, a dissertação de Silva (2014) possui como principal objetivo compreender esta função na visão de pais, professores e agentes de apoio, principalmente com o advento do programa Bolsa Família, partindo da hipótese de que, para os investigados, esta função mudaria com o programa, tornando a escola um local de assistência. Em seus resultados, foi indicado que, para pais e professores a principal função se manteve como transmissão de conhecimento, sendo que, para os responsáveis acrescenta-se a possibilidade de ascensão social. Em nossa pesquisa, percebeu-se um enfoque dado à transmissão de conhecimento, como verificado na ênfase aos conteúdos formalizados dada pelos pais de camada popular, como aprender a ler, escrever e contar, verificando então a perspectiva da escola como um local de transmissão de conhecimento.

Além disso, ao longo das entrevistas também se notou que, para os responsáveis que pertencem à camada popular, a escola é vista como um local de ascensão social e de melhoria de vida, conforme apontado no capítulo anterior, exemplificado na fala “*Ah eu acho que ele tem que estudar até ele se formar, pra ele ter uma vida estável, pra ele não precisar de ninguém.*” (Carmen, avó do Paulo). Esta percepção também é verificada por Silva (2014) e em outras bibliografias analisadas, como Carvalho, Loges e Senkevics (2016) que buscava aprofundar as expectativas de futuro para filhos e filhas de famílias de setores populares, Teodoro (2017) que estudou as percepções de famílias e professores sobre a relação entre creche e família, e Matos (2015) que buscava compreender fatores que favoreciam resiliência em famílias de baixa renda.

Essa percepção da escola como possibilidade de ascensão social, implica, portanto, em uma valorização da mesma por parte dos responsáveis de camada popular, pois, por acreditarem ser o meio de melhoria de vida, procuram auxiliar e participar da escolarização dos filhos. Conforme ilustrado nas entrevistas, treze dos responsáveis de camada popular afirmaram frequentar as reuniões e, quando não podem, indicam outro responsável que participe. Este achado vai ao encontro do trazido por Silva et al (2019), em sua pesquisa quantitativa sobre percepções dos pais acerca dos atributos das escolas da rede municipal de Santa Catarina, que demonstra, em sua conclusão, que os responsáveis possuem interesse em participar da escolarização dos filhos. Conclusão essa similar à apresentada no artigo de Bezerra e Amaral (2019) que, apesar de verificarem poucas iniciativas por parte da escola de chamar os pais para participarem, havia, por parte dos responsáveis, esse interesse em saber mais sobre a vida escolar das crianças. Através da análise das entrevistas, é possível perceber que, para os responsáveis de ambas as camadas sociais, o principal assunto das reuniões escolares é saber como o filho está, presente na fala de quatro responsáveis de cada camada, "*Nas reuniões de pais eles falam um pouco da fase em termos de desenvolvimento cognitivo e pedagógico que aquela criança tá*" (Lohaine, mãe da Nívia). Além deste assunto, outro mencionado com a mesma frequência pelos responsáveis de camada popular, é saber o que fizeram e o que costumam fazer na escola, indo, portanto, ao encontro com os achados de Bezerra e Amaral (2019) que informa o interesse dos responsáveis de baixa renda em saber sobre a vida escolar das crianças. Este interesse dos responsáveis de camada popular dialoga com o Mito da Omissão Parental defendida por Lahire (1997), que consiste na falsa ideia, por parte dos professores e da escola, de que os pais de camada popular não se interessam pela educação dos filhos. Lahire (1997) aponta que, na realidade, apesar de nem sempre estarem presentes no ambiente escolar e não atuarem conforme os docentes esperam, os responsáveis de camada popular também se interessam, valorizam e buscam participar da educação dos filhos. Esta percepção dialoga também com Thin (2010) que aponta que os responsáveis de camada popular possuem uma lógica de socialização diferente da escolar, e que se apropriam do Jogo Escolar a partir de suas lógicas, o que pode implicar na falta do reconhecimento da escola acerca desta participação

No artigo de Alves (2010), que visava compreender práticas educativas de famílias de alunos matriculados em escolas públicas que contribuem para desempenhos variados, a valorização da educação por parte dos pais é destacada, assim como nas entrevistas aqui analisadas. Alves (2010) aponta que, um dos meios de valorização, é a escolha da escola, trazida

por uma responsável de camada popular e duas de camada alta em nossas entrevistas. Outro meio de valorização sinalizado por Alves (2010) é o incentivo aos estudos, este sim, presente com maior destaque, aparecendo na fala de sete responsáveis de camada popular, quando questionados acerca das ações que realizam para que seus filhos alcancem o nível de ensino desejado.

Outra atitude familiar muito presente nas entrevistas realizadas aos responsáveis de ambas as camadas sociais é o acompanhamento do dever de casa dos filhos, que é verificado na fala de onze dos treze responsáveis de camada popular que responderam a esta questão e de cinco dos seis responsáveis de camada alta que afirmaram que os filhos possuem tarefas escolares para realizar em casa. Apesar de haver uma série de ponderações acerca do dever de casa na Educação Infantil, aqui nos interessa menos a discussão acerca da necessidade ou não destas atividades e mais as ações dos responsáveis sobre as demandas das escolas, dentre elas, o dever de casa, presente nas falas dos entrevistados. No artigo de Freire et al (2013), que consistiu em uma análise das atividades acadêmicas de crianças ribeirinhas, o acompanhamento do dever de casa é um indicativo de melhor desempenho escolar, assim como o Home-Literacy, estudado no artigo de Cardoso & Mota (2015)

“A definição de Home Literacy deve envolver tanto letramento como alfabetização porque letramento é geralmente definido como as práticas que envolvem os usos e funções da língua escrita, enquanto alfabetização é definida como a aquisição do código escrito. As atividades de Home Literacy envolvem esses dois aspectos” (CARDOSO & MOTA, 2015, p. 710)

Tal prática pode ser verificada nas atitudes de quatro das responsáveis de camada popular entrevistadas, que, além de valorizarem o ensino das linguagens escrita e matemáticas em suas falas – presente em diversos momentos, como será explorado mais a frente – afirmam ser importante a família oferecer tal reforço à crianças na idade de seus filhos, com atividades extras que reforcem o conteúdo formalizado "*Como ele gosta de desenhar eu procuro tirar uma horinha pra eles, aí aproveito que eles tão empolgados desenhando, eu já tô botando uma mesa pra eles começarem a formar letra, palavra.*" (Sílvia, mãe do Alan).

Estas ações de reforço aos conteúdos escolares por parte dos pais, presente na fala de alguns responsáveis de camada popular junto com os discursos que reforçam o ensinamento de normas sociais e regras de convivência como parte da função escolar vai ao encontro com Tancredi e Reali (2001) em sua pesquisa, afirmando acerca da atual aproximação e complementação dos objetivos e funções da escola e família “Assim, se antes escola e famílias

tinham objetivos que aparentemente não se interpenetravam, agora passam a ser vistas como agências socializadoras que, apesar de distintas, buscam atingir objetivos complementares.” (TANCREDI & REALI, 2001, p.2)

Um dos principais pontos verificados na análise da revisão bibliográfica são os conflitos entre as lógicas socializadoras da escola e da família, algo que não ficou em evidência nas entrevistas em um primeiro momento, principalmente por elas terem sido realizadas apenas com os responsáveis, sem a perspectiva das escolas. Entretanto, ao analisar mais profundamente as entrevistas, podemos observar que as famílias de camada popular e as camadas altas possuem, por vezes, maneiras distintas de auxiliar e acompanhar a escolarização dos filhos, e reconhecem tais atitudes de forma diferente, conforme será explorado mais à frente. É possível verificar que os responsáveis de camada popular, assim como os de camada alta, participam das reuniões escolares (conforme afirmado por dez dos onze responsáveis que responderam a esta questão) e acompanham o dever de casa (onze dos treze que responderam a esta pergunta). Contudo, a realização de atividades “extras” para auxiliar nos aprendizados escolares (conforme apontado por quatro responsáveis) é algo exclusivo do discurso dos responsáveis de camada popular quando questionados diretamente acerca de ações para auxiliar o aprendizado escolar. Apesar de aparecer também na fala de responsáveis de camada alta, de forma menos explícita, conforme será aprofundado posteriormente. Este achado pode dialogar com a dissertação de Reis (2017), que estuda as práticas educativas de famílias provenientes de um contexto rural, apontando, em seus achados, que as famílias de camada popular, ao acompanhar a escolarização dos filhos, o fazem de diferentes formas “Enquanto algumas famílias exerciam um acompanhamento “corpo a corpo”, outras não o realizavam, mas se mobilizavam de outras formas para garantir a escolarização dos filhos.” (REIS, 2017, p. 151), essas formas podem ser exemplificadas pelo incentivo aos estudos e à frequência escolar, presente tanto na dissertação de Reis (2017) quanto nas entrevistas.

A primeira percepção que podemos ter frente a tais constatações é que as famílias de camada popular agem de forma ativa frente à escolarização dos filhos e à cultura da escola ao se apropriarem do chamado “Jogo Escolar” (THIN, 2010) ou seja, das formas e regras de escolarização, adaptando-se à situação a partir de suas próprias lógicas. Estas ações verificadas nas entrevistas também são trazidas em parte da bibliografia analisada como Reis (2017), Gerbara (2014) e Schnack (2013). Os responsáveis de camada popular compreendem a legitimidade dos agentes escolares, confiando na escola a expectativa de mudança de vida, conforme ilustrado na fala “*Ah eu acho que ele tem que estudar até ele se formar, pra ele ter*

uma vida estável, pra ele não precisar de ninguém. ” (Carmen, avó do Paulo) e até mesmo alteram suas práticas no sentido de tentar seguir as práticas escolares

“(…)entregam aos educadores a escolarização de seus filhos, reconhecendo ao mesmo tempo a legitimidade dos agentes e a sua própria incompetência, assim como em situações em que os pais tentam transformar suas práticas, inclusive suas práticas socializadoras não diretamente ligadas à escolaridade, para seguir os conselhos, as incitações ou as injunções dos educadores ou dos trabalhadores sociais.” (THIN, 2010, p. 68)

Ou seja, estes responsáveis valorizam a escola e a cultura escolar ao enxergarem-na como meio para melhoria de vida e ascensão social, conforme verificado na bibliografia e nas entrevistas. Contudo, alguns responsáveis acabam percebendo que a escola sozinha nem sempre garante esse processo e, portanto, passam a agir de modo a reforçar, em suas práticas familiares, a aquisição do conteúdo formalizado, ou seja, das linguagens escrita e matemática ou de outras práticas com intenção pedagógica. Muanis e Rodrigues (2019), analisando o mesmo material, denominaram estas mães como “mães pedagogas” (Chamboredon e Prévot, 1973) posto que

“diferenciavam-se de outros responsáveis pois, para além dos cuidados afetivos e fisiológicos necessários ao atendimento de seus filhos na primeira infância – tomavam para si a responsabilidade de estimular intelectual e culturalmente seus filhos, buscando realizar, em casa, atividades com intenções pedagógicas.” (MUANIS E RODRIGUES, 2019, p.3)

Tais atitudes aparecem de forma distinta nas falas dos responsáveis de diferentes camadas sociais: entre os de camada popular surge de forma mais explícita e ligada diretamente ao conteúdo formalizado, enquanto nos discursos dos responsáveis de camada alta a caracterização das mães pedagogas é perceptível a partir de ações com caráter lúdico e intencionalidade pedagógica, não aparecendo associado ao conteúdo formalizado e aprendizagem das linguagens escritas e matemáticas de forma explícita, conforme exposto na fala dos responsáveis de camada popular. Aqui cabe a hipótese de que há uma naturalização das práticas pedagógicas realizadas por elas “As mães de camadas altas, por sua vez, têm dificuldade de encontrar um momento ou uma justificativa para sua forma “pedagogizada” de agir na criação dos filhos. ” (MUANIS & RODRIGUES, 2019, p. 13). Esta naturalização é também abarcada pela tese de Schnack (2013), que aponta a responsabilidade compartilhada, verificada na família de classe média pesquisada, como uma delimitação menos explícita entre a escola e a família, que acaba por inserir a escola dentro da rotina familiar “contribuindo para o apagamento das linhas divisórias marcadas entre escola e família, pulverizando a escola por todo o contexto familiar. ” (SCHNACK, 2013, p. 18). Enquanto na família de camada popular, verifica-se uma maior delimitação entre família e escola. Esta aproximação entre a cultura

escolar e cultura familiar, observada nas famílias de camada média e alta é exemplificada nas entrevistas, por meio da naturalização das práticas pedagógicas realizadas em casa por parte das responsáveis de camada alta, enquanto nas de camada baixa aparece de forma mais explícita e menos “naturalizada”. Tal movimento também é confirmado por Thin (2006) “Finalmente, a relação com a infância que se impõe na escola maternal, e que constitui uma dimensão do modo escolar de socialização, está mais próxima das famílias de classes superiores que das famílias populares” (THIN, 2006, p. 2014).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia pretendeu estudar e analisar as relações da família com a escola sob a ótica das desigualdades sociais partindo da pergunta orientadora "Como é percebida a relação da família com a escola e com a escolarização de seus filhos, na Educação Infantil, em diferentes camadas sociais? ". Baseou-se na hipótese de que famílias de diferentes camadas sociais possuem diferentes percepções acerca da escola, da escolarização de seus filhos e das suas respectivas funções referente à escolarização dos filhos.

De acordo com Nogueira (2005), ocorrem três processos que fundamentam a mudança entre essa relação ao longo dos anos, são eles: a aproximação entre as duas instâncias; a individualização, com as interações pessoais cada vez mais frequentes; e a redefinição dos papéis. Tomando tais aspectos como existentes, conforme apontado na bibliografia, buscou compreender e aprofundar, principalmente por meio das entrevistas, este terceiro aspecto da redefinição de papéis, o que a escola e a família devem oferecer às crianças, a partir da visão dos responsáveis entrevistados.

Como resultados podemos apontar que as mães, principalmente de camada popular, matriculam seus filhos nas escolas de educação infantil e creches tendo como motivação principal a necessidade de ter um local para deixar os filhos enquanto trabalham. Contudo, ao serem questionadas acerca das funções da Educação Infantil, acrescentam outros aspectos, como o desenvolvimento, bem-estar e aprendizagem das linguagens escritas e matemáticas, conforme apontado na bibliografia e entrevistas analisadas. A preocupação com o aprendizado de conteúdos é algo que recebe maior ênfase nas falas dos responsáveis de camada popular em comparação aos de camada alta, o que pode ser associado à imagem da escola como uma possibilidade de ascensão social para aqueles ou também devido à distância entre a cultura popular e a cultura escolar. Para aqueles de camada alta, a aproximação destas duas culturas resulta em uma delimitação menos clara, configurando em uma menor ênfase à preocupação de que seus filhos aprendam os conteúdos formalizados, pois tal aprendizado é enxergado de maneira natural devido à aproximação das culturas. Além disso também há, por parte dos responsáveis de camada popular, a crença da escola como impulsionadora de melhoria de vida, o que implica também, na valorização que estes responsáveis dão à escola de um modo geral, conforme constatado nas entrevistas e na bibliografia que aborda o ponto de vista dos responsáveis sobre a escolarização dos filhos.

Os responsáveis das duas camadas sociais analisadas, nas entrevistas, oferecem, em casa, conteúdo formalizado, através de atividades e brincadeiras que estimulam o aprendizado de linguagem escrita e matemática, o que pode acabar ajudando os filhos na escola, intencionalmente ou não. Contudo, quando questionados sobre estas atitudes, apenas os pertencentes às camadas populares reconhecem e apontam tais atitudes, os de camada alta não identificam. Isso pode ser justificado por um *habitus* escolar que aparece de forma “natural” nos responsáveis de camada alta, enquanto que aqueles de camada popular, no geral, identificam tais práticas por ser algo que aprenderam a fazer, conforme explorado no artigo de Muanis e Rodrigues (2019).

Conforme apontado na bibliografia analisada e nas entrevistas, pode-se notar que os responsáveis tanto de camada popular quanto de camada alta valorizam a educação dos filhos e fazem um acompanhamento da mesma, contudo, tal forma de acompanhamento difere de acordo com o pertencimento social, pois fazem a partir de distintas lógicas socializadoras. Deve-se ressaltar que o número de entrevistados limita demasiadamente uma interpretação sobre lógicas socializadoras de classe. Não obstante há sinalizações importantes que merecem aprofundamento.

Como limites da pesquisa, podemos apontar, no âmbito da revisão bibliográfica, a realização da pesquisa em apenas três plataformas e com o recorte temporal dos últimos dez anos, o que impossibilita uma análise da construção da relação família-escola ao longo dos anos. Também é possível apontar a não inclusão de artigos publicados em outras línguas, o que poderia acrescentar novas perspectivas à investigação. No âmbito das entrevistas, um limite notável é não ter o mesmo número de entrevistados em cada camada social, possuindo 14 provenientes de camada popular e apenas 8 de camada alta, não possibilitando uma comparação igual, e a utilização de dois roteiros de entrevista diferentes, o que prejudica as comparações. Além disso, também notamos uma pouca variedade de escolas cujos filhos dos entrevistados estão matriculados, e a pouca variação que há, inclui apenas escolas com perfis parecidos, o que limita a pluralidade de perfis de entrevistados e escolas. E por fim, não há entrevistas realizadas com os profissionais das escolas, o que limita a visão aqui estudada à das famílias, impossibilitando a análise das percepções dos professores, algo aprofundado na revisão bibliográfica, e a consequente comparação entre as duas perspectivas.

Como contribuições, é possível apontar que esta investigação trouxe um panorama dos artigos, teses e dissertações publicados em português nos últimos anos, apontando as

perspectivas mais exploradas e metodologias utilizadas nas publicações. Também contribuiu com a análise de entrevistas a 22 responsáveis de crianças matriculadas na educação infantil, possibilitando analisar as percepções sobre a educação e escolarização dos filhos, a partir da ótica das desigualdades sociais, por incluir responsáveis de diferentes camadas sociais. Por fim, outra contribuição notável é a possibilidade de diálogo entre estas duas etapas da pesquisa, uma empírica e outra teórica, verificando pontos de convergência e divergência. Esta monografia permitiu verificar que há um investimento de familiares de classes populares e altas na educação dos filhos, mesmo que a partir de lógicas distintas. Considerando, portanto, que a desigualdade social é ainda a principal fonte das desigualdades educacionais, desde a Educação Infantil, pois enquanto que para os responsáveis de camada alta as ações frente a escolarização dos filhos surgem em uma relação de continuidade com a escola, os responsáveis de camada popular atuam de forma consciente se adaptando à lógica escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. N. D. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, (176), 579-593, 2005.
- ALVES, M. T. G. Dimensões do efeito das escolas explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 271–296, 2010.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. PORTARIA SMED Nº 317/2014. PORTARIA SMED Nº 317 de 22 de novembro de 2014. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>. Acesso em: 5 maio 2021.
- BENEVIDES, C. D. V. Um Estado de bem-estar social no Brasil. Universidade Federal Fluminense. Departamento de Economia, Rio de Janeiro, 2011.
- BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1975.
- BEZERRA, O. L.; AMARAL, A. P. T. relação família-escola: experiência de uma extensão universitária com famílias de baixa renda em escolas da rede pública do município de Mamanguape. *Revista de Ciências Sociais*, v. 51, p. 180–197, 2019.
- BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Revista Contrapontos*, 3(3), 483-510, 2003.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas*, 2.^a ed., Oeiras, Celta Editora, 2001.
- BOURDIEU, P. “A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: *Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 2003, p.41-64.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988
- BRASIL, Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, v.151, nº 120 A, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 17.
- BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.

CARDOSO, C. V.; DA MOTA, M. M. Home-Literacy e os precursores da alfabetização. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 708–724, 2015.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de pesquisa*, (110), 143-155, 2000.

CHAMBOREDON, J., PREVOT, J. Le métier d'enfant: Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. In: *Revue française de sociologie*, 1973, 14-3. pp. 295-335

DE CARVALHO, M. P.; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de Setores Populares e Escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas, 2016

DELGADO, C. L. Análise sócio-histórica do Programa Educuarça, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre as culturas da criança, da família e da escola na primeira infância. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

FREIRE, V. R. B. P. et al. Atividades Acadêmicas na Rotina de Crianças Ribeirinhas Participantes do Programa Bolsa Família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Abr-Jun 2013, Vol. 29 n. 2, pp. 159-166, 2013.

GEBARA, T. A. A. gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas Invisible inequalit: the role of social class in raising children from black and white families. *Educação em Revista*, 13(46), 13-82, 2007.

MARTINS, T. C. Da Educação Infantil e a Experiência de Reggio Emilia. *Revista Sustinere*, v. 4, n. 1, p. 27–46, 2016.

MATOS, L. Resiliência em Famílias de baixa renda: percepções de professores e familiares. Universidade Federal do Pará, 2015.

MOREIRA, A. M. A escola que educa as famílias: Percepções e ações sobre a educação em um Espaço de Desenvolvimento Infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

MUANIS, M. C.; RODRIGUES, B. L. C. Desigualdades na primeira infância: as práticas das mães pedagogas nas elites e camadas populares. In: Maria Amália Silva Alves de Oliveira; Rodrigo Rosistolato. (Org.). *Espaços sociais de formação educativa: turismo, casa, escola e cidade*. 01 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019, v. 01, p. 01-122.

- NÉIA, A. P.; CUNHA, M. M. A educação infantil e a família. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 4, n. 1, p. 41–50, 2013.
- NOGUEIRA, M. A. A relação família escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social, Portugal*, v. XL, n.176, pp.563 578, 2005.
- PEREIRA, B. D. S. A. et al. Práticas e percepções de educadores quanto ao aleitamento materno. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 31, n. 3, 31 out. 2018.
- QUARESMA, L.; LOPES, J. T. Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 2011, pág. 141-157, 2011.
- REIS, M. M. A relação família-escola em contexto rural: Mobilização familiar em um subdistrito de Mariana-MG. Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.
- RODRIGUES, B. L. C. a caixa preta ainda não foi aberta: Uma revisão da literatura sobre a relação família-escola na educação infantil. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHNACK, C. M. formas de participar: responsabilidade (com)partilhada entre escola e família na fala-em-interação social em contexto doméstico-familiar. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.
- SILVA, G. et al. Análise da importância e do desempenho dos serviços da rede municipal de educação de Santa Catarina. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, v. 11, n. 2, p. 23, 26 abr. 2019.
- SILVA, J. P. DA. Função Social da Escola e o Aspecto Educacional do Programa Bolsa Família. [s.l.] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, v. XX, p. 443–464, 2010.
- TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil. [Trabalho apresentado na 24º Reunião Anual da ANPED], 2001.
- TEODORO, R. D. F. Educação escolar na primeira infância: Percepções e concepções de mães e professoras. Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.
- TERENCIO, J. T. W. Vulnerabilidade social: Um estudo no município de Mangueirinha sobre a relação entre a escola, a família e a comunidade. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2017.

THIN, D. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. *Educação e Pesquisa*, 36(SPE), 65-77, 2010.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio-ago. 2006.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, 10(18), 2000.

ANEXO I

Questionário: Os pais e a Educação Infantil

1. Quem mora com você, o que estas pessoas fazem?
 - a) Ocupações/escolaridade
2. Conte um pouco da história da sua família.
 - a) Avós, pais e vocês (escolaridade, ocupação, migração, lugar de moradia)
3. Conte um pouco como é o dia a dia da sua casa? Minuciosamente
 - a) Hora que acorda/comida/volta da escola/jantar/banho/outras atividades/hora de dormir.
 - b) O que ele já faz sozinho em casa? (Banho, amarrar sapatos, escolher roupas, organizar brinquedos, tarefa doméstica)
 - c) Vocês conversam? O que fazem juntos?
 - d) Você acha que a televisão ajuda ou atrapalha o desenvolvimento?
4. Como são os finais de semana?
 - a) Dentro e fora de casa
 - b) Com que frequência?
 - c) A última vez que fizeram o programa mencionado
 - d) Algum final de semana muito marcante para você? E para o seu filho?
5. Por que seu filho entrou na educação infantil/creche?
 - a) Motivo da entrada
 - b) Motivo da permanência
 - c) Percurso das escolas
 - d) Para que serve
 - e) Nesta idade, você acha que faz diferença entre ir ou não ir à escola?
 - f) Qual a importância desta etapa da escolarização?
 - g) O que você considera importante ele saber nesta idade?
6. Por que você escolheu esta escola?
 - a) O que você acha que seu filho faz na escola?
 - b) O que você faz quando ele não quer ir à escola?

- c) Ele gosta de ir à escola? Quem leva à escola?
 - d) O que ele conta sobre o dia a dia? Vocês conversam sobre a escola?
 - e) Quem são os melhores amigos do seu filho?
7. Vocês vão à reunião de pais? Por quê?
- a) Escola cobra isso de vocês?
 - b) Vocês dão alguma sugestão? Reclamam de alguma coisa? Ou só ouvem?
 - c) Como é o contato com o professor?
 - d) O que você acha da professora? Tem alguma coisa que vc gostaria que fosse diferente?
2. Tem dever de casa?
- a) Frequência
 - b) Como é esse momento?
 - c) Onde ele faz?
 - d) Faz sozinho? Supervisão?
 - e) O que ele leva e traz na mochila?
3. Você segue as orientações da professora?
- a) Quais?
 - b) Por quê?
 - c) Existe algum motivo além deste?
4. O que você faz quando ele não quer fazer alguma coisa? Dê um exemplo.
- a) Por que ele não quer?
 - b) O que você faz?
 - c) E quando ele faz alguma coisa errada?
 - d) E quando não quer cumprir uma ordem?
 - e) Por que você acha que esta é a maneira de resolver isso?
5. Diga três palavras que descrevam bem o seu filho
6. Você chamaria de bebê alguém de que idade? E de que criança?
- a) Quais as diferenças entre um bebê e uma criança?
 - b) Seu filho é um bebê ou uma criança? Por quê?
7. Você costuma ler? E os outros membros da família?
- a) Último livro que leu?
 - b) Qual o livro que mais gostou?

- c) Tem livros infantis em casa?
 - d) Como é a leitura destes livros?
 - e) Lista de compras? Bilhete? Organização dos documentos?
8. Percepção do futuro
- a) Como você está pensando o ano que vem? O que vai fazer? Você já sabe onde vai matricular? Por que?
 - b) Até quando você espera que o(a) seu(sua) filho(a) estude? Por quê?
 - c) Você pensa em alguma coisa que possa fazer para que ele chegue lá?
 - d) O que você gostaria que ele fosse quando crescesse?
 - e) E se dinheiro não fosse um problema?

ANEXO II

Roteiro de Entrevista – Responsáveis 2017.2

- Bloco do Quebra-gelo

1. Qual é seu nome? Quantos filhos você tem?
 - a) Com quem o (a) mora?
 - b) Quem mora nesta(s) casa(s) também?
 - c) Quantos dias na semana ele/ela fica com você? E na outra casa?

- Bloco 1º: Dia a dia

2. Como é o dia a dia do seu filho(a)? Conte o que ele faz cada dia da semana.
3. Com quem ele/ela fica nos horários fora da escola? O que ele faz nestes horários?
4. Como é o tempo que você passa com seu filho (a)? O que vocês fazem?
5. Você conversa com seu filho (a)?
 - a) Vocês conversaram ontem?
 - b) Como foi essa conversa?
 - c) Você teve alguma conversa com seu filho(a) que foi importante?
 - d) Como foi esta conversa?
 - e) Sobre que assuntos vocês falaram?
6. Ele costuma brincar nos horários em que não está na escola?
 - a) Como são estas brincadeiras?
 - b) Qual a brincadeira preferida?
7. Seu filho tem jogos em casa?
 - a) Ele joga algum jogo?
 - b) Quais jogos? Qual ele/ela mais gosta?
 - c) Em que momentos ele (a) joga? Com quem? Como é este momento? (É jogo de tabuleiro, memória, cartas? Ou é jogo eletrônico? Ele joga? Como é este momento?)
8. Seu filho (a) joga jogos eletrônicos?
 - a) Quanto tempo por dia?
 - b) Quais jogos? Qual ele mais gosta?
 - c) Como é feita a seleção destes jogos?
9. Seu filho/filha assiste TV ?
 - a) Durante quanto tempo por dia?

- b) Quais os programas que ele assiste?
 - c) O que você acha desta programação?
10. Seu filho/filha desenha em casa?
- a) Em que momento? Conte como essa atividade acontece.
 - b) O que você faz com os desenhos dele?
11. Seu filho ouve música? Quais?
- a) Como é feita a escolha das músicas?
12. Você lê para seu filho?
- a) Em que momento?
 - b) Que histórias?
 - c) Conte como é este momento.
 - d) Outra pessoa lê para seu filhos? Quem? Que histórias? Conte como é este momento.
13. Seu filho gosta de ver livros quando não está na escola? Quais livros? Conte como essa situação acontece.
14. O que vocês mais fazem juntos nos horários livres?
15. Onde seu (sua) filho(a) dorme? Onde ele/ela brinca? Qual o lugar da casa que ele/ela mais fica?
16. Ele tem hora para dormir? E para fazer as refeições?
17. Na sua casa, tem algum espaço específico para seu filhos?
- a) Qual?
 - b) Descreva este espaço (como é este espaço)?
 - c) Por que você fez este espaço?

- Bloco 2º: Sanção e Autonomia

18. O que você faz quando o(a) seu(sua) filho(a) faz alguma coisa errada?
- a) Descreva uma situação. Por que você age desta maneira? Como você gostaria de agir?
19. Quando você fala para ele/ela fazer alguma coisa que ele não quer, como acontece esta situação?

- Bloco 3º: Final de Semana e Férias

20. O que seu filho fez no último final de semana?

- a) Foi planejado? Por quem?
 - b) O que levou em conta para escolher este programa?
21. O que seu filho costuma fazer nos finais de semana?
- a) Há algum planejamento?
 - b) Feito por quem?
 - c) O que é levado em conta na escolha desta programação?
22. Teve algum final de semana que você lembre que foi especial? Conte como foi.
23. E o seu filho? Ele fala de alguma final de semana ou férias que achou especial?
- a) Ele pede para fazer algum programa?
 - b) Vocês costumam atender a estes pedidos?
 - c) Por que motivos?
24. Como é o dia a dia do seu filho nas férias?
25. O que vocês fazem nas férias escolares? Quem decide?
26. Houve algumas férias especiais? Quais?
- a) Como foram estas férias?
 - b) Por que considera que são especiais?
27. Seu filho já viajou?
- a) Quais os motivos para ele ter viajado?
 - b) Foi feito algum planejamento em função das crianças?
 - c) Para onde ele foi?
 - d) Nas férias ou durante as aulas?
 - e) Você acha que tem problema faltar a escola nesta idade para viajar? Por quê?

- Bloco 4º: Escola

28. Desde quando seu filho está na escola ou creche?
29. Por que você colocou na escola/creche?
30. Como você escolheu esta escola/creche? (Se mais de uma, perguntar das duas)
31. Na sua opinião, quais as funções da escola de educação infantil?
32. Você conversa com a professora ou com outros profissionais da escola sobre seu filho?
33. Como você avalia o trabalho da escola? Por quê?
34. Como você avalia o trabalho da professora? Quais as razões para isso?
35. Seu filho gosta de ir à escola? Como você sabe disso?
- a) Se responder não, por que você mantém nesta escola?
 - b) Se responder sim, perguntar: se ele não gostasse, o que você faria?

36. Tem reunião de responsáveis?
- a) A quantas você foi durante este ano?
 - b) Quais os motivos para ir e para não ir?
 - c) Algum outro responsável vai?
 - d) Como são as reuniões?
37. Para você o que é importante que seu filho faça na escola?
38. O que você considera importante seu filho saber nesta idade?
39. O que você acha importante a família oferecer para a criança desta idade?
40. O que você acha importante a escola oferecer para a criança desta idade?
41. Você faz alguma coisa em casa que ajuda seu filho(a) na escola?
42. A escola dá alguma orientação aos pais sobre como lidar com as crianças?
- a) Quais?
 - b) Em que momentos?

- Bloco 5º: Dever de casa

43. Tem dever de casa?
- a) Quantas vezes por semana?
 - b) Como é esse momento?
 - c) Onde ele faz?
 - d) Faz sozinho? Faz com alguém? Conte como é esse momento.

- Bloco 6º: Infância

44. Que tipos de cuidado você considera mais importante para uma criança dessa idade?
45. O que você considera importante para o desenvolvimento de uma criança de 4 a 6 anos?
46. A partir de quando você acha que seu filho começou a aprender?
47. Em que situações ele aprende?
48. Seu filho é curioso?
- a) Conte uma situação em que o seu filho se demonstrou curioso
 - b) Na semana passada, você lembra de alguma situação em que ele demonstrou curiosidade?
 - c) Como você costuma lidar com essas situações?

- Bloco 7º: Maternidade

49. Que cuidados você acha importante nos primeiros anos de vida de seu filho?

50. Você considera que se preparou para ser mãe/pai/ avó? Como?

a) Tem alguém que você como referência para o seu papel de mãe/outro?

b) Você fez ou faz alguma leitura que te ajudasse no seu papel de mãe/outro?

- Bloco 8º: Percepção do Futuro

51. Depois da educação infantil, onde você quer que seu filho(a) estude?

a) Quais os motivos para esta escolha?

b) O que você fará para que ele/ela vá para esta escola?

52. Até quando você espera que o(a) seu(sua) filho(a) estude?

53. Você faz alguma coisa hoje para que ele chegue lá?

a) O que?

b) Por que?

54. Você acha que o dia a dia do seu filho hoje tem influência no futuro dele? Como?

55. O que você gostaria que ele fosse quando crescesse?