



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RENATA DE LIMA COSTA**

**“PAIS E RESPONSÁVEIS, TEM SIDO MUITO PRAZEROSO ELABORAR  
ATIVIDADES E SUGESTÕES PARA VOCÊS REALIZAREM COM SEUS FILHOS”.**

**A relação família e escola durante a pandemia da Covid-19**

Rio de Janeiro  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RENATA DE LIMA COSTA**

**“PAIS E RESPONSÁVEIS, TEM SIDO MUITO PRAZEROSO ELABORAR  
ATIVIDADES E SUGESTÕES PARA VOCÊS REALIZAREM COM SEUS FILHOS”.**

**A relação família e escola durante a pandemia da Covid-19**

Material apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio/PPGEdu) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes. Linha: Políticas, História e Cultura em Educação.

Rio de Janeiro  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RENATA DE LIMA COSTA**

**“PAIS E RESPONSÁVEIS, TEM SIDO MUITO PRAZEROSO ELABORAR  
ATIVIDADES E SUGESTÕES PARA VOCÊS REALIZAREM COM SEUS FILHOS”.**

**A relação família e escola durante a pandemia da Covid-19**

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fernanda Rezende Nunes

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Coelho Pena (PUC - Rio).

Prof. Dr. Edson Cordeiro dos Santos (PUC - Rio)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lígia Martha C. C. Coelho (Unirio).

Rio de Janeiro

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RENATA DE LIMA COSTA**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Fernanda Rezende Nunes – Orientadora Unirio

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Alexandra Coelho Pena – PUC-Rio

---

Prof. Dr. Edson Cordeiro dos Santos (PUC - Rio)

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – Unirio

**Dedico**

Às minhas filhas amadas, Beatriz Louise, Lívia e Manuela.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria da Glória, e ao meu pai, Raul Jorge, pela vida amorosa e protetora de sempre! Obrigada por serem porto seguro em todos os momentos da minha trajetória. Gratidão por acolherem, amarem e cuidarem das minhas filhas da forma que só vocês são capazes de acolher, de amar e cuidar! Sem o amor e o cuidado de vocês, eu não seria o ser humano que sou hoje e não teria alcançado mais esta conquista.

Às minhas filhas, companheiras e amigas Beatriz Louise, Livia e Manuela, por tantas coisas...! Gratidão por me ensinarem tanto a cada dia! Gratidão pelo companheirismo nos “cafés das leituras”, pelos acolhimentos nos momentos de fraqueza, pelas inspirações diárias que me fizeram acreditar na capacidade do querer e poder ser melhor do que antes. Gratidão pela parceria com os cuidados com a casa, com a nossa família, com as nossas “peludinhas”. Gratidão pelo amor, carinho, cuidado e aconchego dos seus sorrisos.

Ao meu companheiro, marido e amigo, Luis Fellipe. Seu amor, apoio e incentivo me possibilitou, em 2016, deixar o trabalho remunerado e me dedicar apenas à família e aos estudos. Com isso, em 2019, consegui realizar três sonhos: a graduação em Pedagogia, a aprovação no concurso para professor do município do Rio de Janeiro e a aprovação no mestrado. Gratidão pela cumplicidade e pelos cuidados afetuosos com a nossa família. Gratidão pelas conversas, pelo acolhimento, pelas viagens que me proporcionaram momentos de relaxamentos e de reconexões que foram importantes durante a escrita deste trabalho.

À minha amada sobrinha e afilhada Brenda, que me ajudou muito em diversos momentos da minha trajetória pessoal e acadêmica. Sempre atenciosa e amorosa com os cuidados dedicados à caçulinha Manuela enquanto eu me ausentava para os estudos do mestrado, para a escrita da dissertação e até para as pausas da rotina. Sempre atenta às questões políticas, dividia comigo reflexões acerca do sentido de ser humano na atualidade, demonstrando o quão persistente e humana ela é e me mostrando que eu também poderia ser, enriquecendo meu olhar para a diversidade.

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes, que em 2016 me apresentou o mundo da pesquisa e, desde então, não soltou minha mão. Gratidão pelas conversas, pelos acolhimentos, pela paciência e por ter me permitido autonomia de pesquisa – o que foi fundamental para eu me perder e me encontrar dentro das

minhas próprias questões. Gratidão pelas orientações sempre afetuosas, inspiradoras e precisas – elas me fortaleceram enquanto sujeito, enquanto docente, enquanto discente e pesquisadora. Se hoje concluo esta etapa, devo a você. Gratidão!

Gratidão à Stephani Coelho (*in memoriam*), ao Leandro Tavares, à Gabriela Scramignon, à Marina Souza, ao Edson Santos, ao Bruno Tovar, à Vera Moura pelas maravilhosas trocas durante as tardes de segunda-feira – dia de encontro do grupo. Vocês não têm ideia do quanto sou grata a cada um de vocês pelo acolhimento, pelo afeto, pelos aprendizados, pelos apoios, seja com ajuda em um texto, com a organização de um gráfico, com a organização de bibliografia, com apresentações em congressos etc. Gratidão!

Imensa gratidão à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alexandra C. Pena, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lígia Martha C. C. Coelho e ao Prof. Dr. Edson C. Santos, por aceitarem o convite de participar do Exame de Qualificação, da Defesa desta dissertação. Gratidão pelas observações, pelas indagações, pelas sugestões. Elas foram fundamentais para o prosseguimento e finalização desta pesquisa.

Gratidão às Políticas Educacionais “Lei de Cotas” formulada pelo governo Dilma em 2012 e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Eles foram fundamentais para a conquista do mestrado, uma vez que o ingresso e a permanência em uma universidade pública de qualidade como a UNIRIO me possibilitaram a graduação e o envolvimento com a pesquisa científica.

Gratidão!

*A turma viu uma perna de formiga, desprezada, dentro do mato. Era uma coisa para nós muito importante. A perna se mexia ainda. Eu diria que aquela perna, desprezada, e que ainda se mexia, estava procurando a outra parte do seu corpo, que deveria estar por perto. Acho que o resto da formiga, naquela altura do sol, já estaria dentro do formigueiro sendo velada. Ou talvez o resto do corpo estaria a procurar aquela perna desprezada. Ninguém viu o que foi que produziu aquela desunião do corpo com a perna desprezada. Algumas pessoas passavam por ali, naquele trato de terra, e ninguém viu a perna desprezada. Todos saímos a procurar o pedaço principal da formiga. Porque pensando bem o resto da formiga era a perna desprezada. Fomos à beira do rio, mas só encontramos pedaços de folhas verdes carregados por novas formigas. Achamos a seguir que as novas formigas que carregavam as folhas nos ombros, elas estavam indo para assistir, no formigueiro, ao velório da outra parte da formiga. Mas a gente resolveu por antes tomar um banho de rio.*

*(Manoel de Barros)*



## RESUMO

Este estudo busca compreender como as secretarias, prefeituras e escolas do estado do Rio de Janeiro têm compreendido a relação família e escola, a partir da análise dos materiais pedagógicos disponibilizados às famílias durante o período de afastamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Para tanto, foi feito um estudo qualitativo, sob as perspectivas teóricas vinculadas a (i) levantamento bibliográfico acerca dos programas políticos educacionais implementados nos últimos anos, que tinham a família como cerne; (ii) Documentos Legais que norteiam a Educação Infantil; (iii) concepções dialógicas formuladas por Freire (2018); (iv) concepções de infância e Educação Infantil formuladas por Nunes, Corsino e Didonet (2011); (v) concepções de equidade e qualidade na Educação Infantil formuladas por Campos (2011-2013); (vi) concepções de participação da família nas práticas escolares formuladas por Thin (2006) e Bondioli (2013). A dissertação foi organizada em três etapas. A primeira apresenta a concepção de infância, Educação Infantil, qualidade e família, a partir de apontamentos referenciados por pesquisas acadêmicas e Documentos Legais, sob o objetivo de compreender a trajetória do lugar da família nos campos que abraçam a Educação Infantil. O segundo apresenta as pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos últimos anos, bem como as ações governamentais desenvolvidas que tinham como cerne a participação das famílias nos programas educacionais, com o intuito de observar o lugar ocupado pelas famílias nesses documentos. O terceiro movimento refere-se à análise dos lugares permitidos às famílias nas ações sociais e pedagógicas promovidas pelas secretarias de 17 municípios do Rio de Janeiro, durante o período de afastamento social, sob o intuito de compreender como as secretarias e escolas têm entendido e trabalhado a relação família e escola na Educação Infantil, tendo como cerne, a relação família e escola, a partir das análises dos materiais enviados, no período da pandemia. O estudo revelou que as ações promovidas, bem como os materiais elaborados e disponibilizados por elas durante a pandemia, indicaram a predominância do descompromisso das instituições para com esta especificidade da etapa. Ao mesmo tempo que as famílias ocuparam um lugar de extrema relevância para o processo escolar durante o distanciamento social, ocuparam, também, o da invisibilidade. Não foram identificadas ações que priorizassem a troca dialógica entre os pares, que evidenciassem a importância da participação da família no processo de construção de ações que atendessem às reais necessidades dos sujeitos. Muito pelo contrário, foram identificadas ações que invisibilizavam as famílias como sujeitos, bem como ações que suprimiam a potência da relação família e escola, colocando-as em um lugar de estudantes de Pedagogia; executoras de tarefa e de falsa participação do processo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Relação família e escola. Pandemia.

## RESUMEN

Este estudio busca comprender como las secretarías, los ayuntamientos y las escuelas del estado de Río de Janeiro han entendido la relación entre familia y escuela, a partir del análisis de los materiales pedagógicos puestos a disposición de COVID-19. Para ello, se realizó un estudio cualitativo, bajo las perspectivas teóricas vinculadas a (i) levantamiento bibliográfico acerca de los programas políticos educativos implementados en los últimos años, que tuvieron como núcleo a la familia; (ii) los Documentos Legales que orientan la Educación Infantil; (iii) las concepciones dialógicas formuladas por Freire (2018); (iv) las concepciones de infancia y Educación Infantil formuladas por Nunes, Corsino y Didonet (2011); (v) las concepciones de equidad y calidad en la Educación Infantil formuladas por Campos (2011-2013); (vi) concepciones de participación familiar en las prácticas escolares formuladas por Thin (2006) y Bondioli (2013). La disertación se organizó en tres etapas. El primero presenta la concepción de infancia, Educación Infantil, calidad y familia, a partir de apuntes referenciados por investigaciones académicas y Documentos Jurídicos, con el objetivo de comprender la trayectoria del lugar de la familia en los campos que abarcan la Educación Infantil. El segundo presenta la investigación académica realizada en los últimos años, así como las acciones gubernamentales desarrolladas que tuvieron como eje la participación de las familias en los programas educativos, con el objetivo de observar el lugar que ocupan las familias en estos documentos. El tercer movimiento se refiere al análisis de los lugares permitidos para las familias en acciones sociales y pedagógicas promovidas por las secretarías de diecisiete municipios de Río de Janeiro, durante el período de distanciamiento social, con el fin de comprender cómo las secretarías y las escuelas han entendido y trabajado la relación entre familia y escuela en Educación Infantil, teniendo como eje, la relación entre familia y escuela, a partir del análisis de los materiales enviados, durante el período de pandemia. El estudio reveló que las acciones promovidas, así como los materiales elaborados y puestos a disposición por ellas durante la pandemia, indicaron el predominio de la falta de compromiso de las instituciones con esta especificidad de la etapa. Al mismo tiempo que las familias ocupaban un lugar de extrema relevancia para el proceso escolar durante el distanciamiento social, también ocupaban el de la invisibilidad. No se identificaron acciones que priorizaran el intercambio dialógico entre pares, lo que mostraría la importancia de la participación de la familia en el proceso de construcción de acciones que atiendan las necesidades reales de los sujetos. Muy al contrario, se identificaron acciones que invisibilizaron a las familias como sujetos, así como acciones que suprimieron el poder de la relación familia y escuela, ubicándolas en el lugar de los estudiantes de Pedagogía; ejecutantes de la tarea y falsa participación en el proceso.

**Palabra clave:** Educación Infantil. Relación entre familia y escuela. Pandemia.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CF - Constituição Federal  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CRAS- Centro de Referência de Assistência Social  
CRBF - Constituição da República Federativa  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DF - Distrito Federal  
DPI - Desenvolvimento na Primeira Infância  
EB - Educação Básica  
EC - Emenda Constitucional  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EF - Ensino Fundamental  
EI - Educação Infantil  
EIPP - Educação Infantil e Políticas Públicas  
EM - Ensino Médio  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GOV - *Site* do Governo Federal  
IQEI - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PBF - Programa Bolsa Família  
PBLE – Programa Banda Larga nas Escolas  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PIB - Produto Interno Bruto  
Pibic- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PME - Programa Mais Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PNME - Programa Novo Mais Educação  
PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil  
PPA - Plano Plurianual  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
RJ - Rio de Janeiro  
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SciELO- Scientific Electronic Library Online  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
SNF – Secretaria Nacional da Família  
SUAS – Sistema Único de Assistência Social  
TCA - Programa Toda Criança Aprendendo  
UE – Unidade Escolar  
UF - Unidade da Federação  
Unirio- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>14</b>  |
| <b>2</b> | <b>INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E FAMÍLIA</b> .....       | <b>21</b>  |
| 2.1      | A inserção da criança no ambiente escolar .....                       | 21         |
| 2.2      | Família e educação infantil: o que dizem os documentos legais? .....  | 25         |
| 2.3.     | Família e educação infantil: o que dizem os autores?.....             | 32         |
| <b>3</b> | <b>PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....      | <b>41</b>  |
| 3.1.     | Levantamento bibliográfico.....                                       | 41         |
| 3.2      | A educação infantil nos programas do governo federal.....             | 56         |
| 3.3      | Família e política pública: um capítulo da capes .....                | 62         |
| <b>4</b> | <b>PANDEMIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA: CAMPO DA PESQUISA</b> ..... | <b>66</b>  |
| 4.1      | Pandemia como situação limite .....                                   | 66         |
| 4.2      | Metodologia da pesquisa.....  | 67         |
| 4.3      | Família e escola: estreitando o foco da pesquisa .....                | 68         |
| 4.4      | Ações de apoio pedagógico.....  | 75         |
| <b>5</b> | <b>ANÁLISE DOS MATERIAIS: O LUGAR OCUPADO PELAS FAMÍLIAS</b> .....    | <b>83</b>  |
| 5.1      | Relação escola e família: linhas e entrelinhas.....                   | 84         |
| 5.2      | A família como estudante de pedagogia .....                           | 91         |
| 5.3      | A família como executora de tarefas: casa virando escola .....        | 96         |
| 5.4      | A família como participante do processo .....                         | 107        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                     | <b>112</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>119</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Dezembro de 1997, festa do Adeus, formatura do curso Normal no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (IERJ). Turmas compostas por jovens professoras que dedicaram seus três anos do Ensino Médio ao estudo da docência, sob reflexões freireanas. Eu estava ali. Meu corpo transbordava evidências do cansaço físico e, ao mesmo tempo, esperançava um futuro docente transformador cujas práticas dialogassem com a realidade, com a vida; com o sujeito. Esperançava a substituição da insistente educação mecânica pelo fomento à educação que liberta o ser humano à medida que possibilita o pensar, o indagar e o agir para a transformação – libertação das amarras impostas pelo sistema que nos oprime.

Em minhas ideologias pedagógicas, carrego o sentido de Esperançar junto a Paulo Freire como a desnaturalização de ideias que igualam a educação a um simples “transplante” de conteúdos engessados. Por tanto, tenho a consciência de que a prática educativa “enquanto prática social, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano.” (1996, p. 34).

O tema desta dissertação emergiu a partir da minha história e da historicidade que nela carrego. Quando professora da Educação Infantil (EI), percebi-me envolvida por práticas bancárias produzidas por um Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição particular de classe média da Zona Norte do Rio de Janeiro, na qual estava vinculada profissionalmente. As possibilidades de trabalho com crianças pequenas eram esmagadas por pesados livros didáticos desvinculados das suas vivências e subjetividades enquanto seres humanos. O ensino alfabetizador e conteudista tinha como finalidade prepará-las para a etapa educacional seguinte. A contemplação do calendário das datas comemorativas anuais (a maioria com origem cristã, advinda do catolicismo) amarrava e direcionava as práticas docentes. O fato da instituição não enxergar potencialidades nas construções de *palavramundo*<sup>1</sup> da criança, assim como não enxergar potencialidades na relação com a família, parecia-me bem mais que um desperdício. Tais práticas faziam minhas perspectivas docentes transcorrerem do verbo esperançar ao verbo silenciar; do libertar ao oprimir. Testemunhei as especificidades dessa etapa educacional caírem por terra, uma vez que não enxergava nas práticas utilizadas a possibilidade de atender a proposta de

---

<sup>1</sup> Segundo Paulo Freire, o termo *palavramundo* consiste no conhecimento que a criança traz consigo da realidade em que vive.

desenvolvimento integral da criança de forma a complementar a ação da família e da comunidade. Testemunhei o diálogo com as famílias sendo promovido de forma unilateral, numa relação desigual que limitava a tão propalada participação às festas e reuniões de pais. Reconhecia a concepção bancária de educação<sup>2</sup> e a pedagogia como prática de dominação (FREIRE, 2018) e, portanto, percebia-me oprimida pelo sistema e opressora dos meus alunos e familiares. Reconhecia que essas práticas levavam à falsa participação da família nos processos educacionais das crianças, além da percepção de que algo importante estava em disputa, porém, não tinha a capacidade de compreender o fenômeno, nem o impacto dele nas esferas de formação do indivíduo e, consecutivamente, da sociedade. Eu sentia que a participação, o vínculo e o diálogo deveriam ser precedentes e reais em qualquer ato pedagógico e isso me incomodava. Freire nos diz sobre uma educação que caminha na perspectiva da humanização e emancipação do ser humano, a partir da valorização do diálogo entre os atores educacionais, assim como nos diz sobre a importância do reconhecimento cultural e territorial dos quais o indivíduo faz parte desde o seu nascimento.

Incomodada com as questões que me assombravam por anos, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a fim de buscar compreender algumas inquietações. Na graduação, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), juntei-me ao grupo de pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP), onde conheci o conceito de qualidade no campo da EI – o que movimentou o meu binóculo<sup>3</sup>. Os movimentos de pesquisa, leituras e conversas no grupo me fizeram perceber que, tanto nos documentos oficiais quanto nas conclusões de estudos de especialistas do campo<sup>4</sup>, a qualidade é observada como polissêmica e de aspectos variados. Entretanto, na multiplicidade de fatores que se apresentam para caracterizar uma EI de qualidade há consenso quando se aborda a relação com a família. Nesse cenário, a relação com a família no processo educacional da criança é marcada como um elemento fundamental para a construção das identidades das crianças, derivando

---

<sup>2</sup> Para saber mais, aprofundar leitura em Freire (2018).

<sup>3</sup> CUNHA, Marize (2015). Movimentando o binóculo: das análises que imobilizam às falas que interrogam.

<sup>4</sup> Estudos de: Maria Malta Campos, Sylvie Rayna, Sílvia Helena Vieira Cruz etc.

qualidade às práticas educativas. Porém, ao aprofundar os estudos sobre o conceito, deparei-me com dicotomias acerca das práticas escolares.

Pensar a ação política e pedagógica a partir das especificidades da etapa, assim como pensar as divergências encontradas nos dados em torno da participação das famílias e da valorização das suas subjetividades nos processos educacionais, é, também, pensar nas ideias de Paulo Freire acerca da construção de uma política de EI mais justa. Segundo Freire (2018), a violência dos opressores gera a desumanização. Assim, pensar a educação sob a perspectiva da humanização é pensar numa prática que não chega por acaso, mas, pela práxis de sua busca pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. É pensar na situação concreta da opressão que terá na subjetividade a luta pela modificação das suas estruturas, numa relação que dialogue com a objetividade e a subjetividade fomentando a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2018).

Mediante estas perspectivas – de reconhecer a desumanização do sujeito e trabalhar para a transformação da realidade, desenvolvi meus trabalhos acadêmicos durante a iniciação científica e a conclusão da graduação. Neste último, procurei compreender os motivos que levaram as famílias a matricularem seus filhos numa instituição pública de EI do Rio de Janeiro (RJ), bem como compreender os motivos que as levavam a manter as crianças na referida escola. Partindo da premissa de que a formação da criança nesse espaço é um direito compartilhado com a família, busquei ainda observar as percepções que estas famílias tinham sobre a oferta de uma EI de qualidade. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico referente à qualidade na EI e, posteriormente, elaborado um questionário para as famílias responderem, visando observar as motivações e percepções sobre o que elas consideravam como fator de qualidade na EI. O estudo revelou que a qualidade do ensino, as práticas docentes e a confiança na equipe foram os fatores que motivaram as famílias a matricularem e a manterem seus filhos na referida instituição de EI. Mostrou também que as famílias buscavam práticas pedagógicas voltadas à valorização da infância e do brincar, desaprovando aquelas instrucionais e preparatórias para a alfabetização. Esses resultados ratificam a importância da participação da família, uma vez que escutar o que as famílias nos contam é validar a reflexão crítica sobre as diferentes histórias individuais que atravessam o campo da EI e que, intrinsecamente, impactam na qualidade da oferta da etapa, ao construir identidade entre os pares.



Segundo Paulo Freire (2019), temos o dever de descobrir os espaços para a ação e de nos organizarmos nos espaços. Sempre impactada com as valiosas reflexões do educador, sentia-me envolvida com este dever político de ocupar o espaço acadêmico a fim de compreender o lugar em que a escola coloca a família no processo educacional das crianças, assim como perceber o impacto que este fenômeno gera no indivíduo e, conseqüentemente, na sociedade. É este movimento que me direciona a pesquisar a relação família e escola, buscando compreender questões como: Quem são elas? Que histórias contam? O que as motiva para escolher uma determinada instituição de ensino para seus filhos? O que entendem por EI? O que esperam da EI? Esse “esperar” se relaciona com o presente e/ou com o futuro dos seus filhos? Como se notam na comunidade escolar? Percebem a escola como uma comunidade? Consideram a escola como um lugar político de deveres e direitos? Percebem-se como sujeitos de direitos no processo educacional dos seus dependentes? Sentem-se incluídos nesse processo? Compreendem a importância de estarem inseridos no processo? Compreendem a importância das suas vozes serem autorizadas e valorizadas durante o percurso do processo educacional dos seus filhos? Como agem mediante suas impressões? Etc.

Observando o meu movimento enquanto mãe – de buscar e matricular minha filha caçula numa instituição de EI que se identificasse com minha concepção de qualidade, lembro de Canedo quando esclarece que “a escolha da escola é o primeiro movimento familiar na construção da trajetória escolar dos filhos” (2013, p. 92). É válido destacar que essa afirmativa serviu, também, como argumento para minhas motivações de pesquisa, uma vez que ratifica a importância da valorização da participação das famílias no processo escolar, uma vez que, quando a escola conhece e compreende as realidades e necessidades das famílias, ela possibilita o diálogo e promove uma educação com sentido. Diante desta perspectiva, Bourdieu afirma que as famílias se movimentam mediante inclinações inatas a fim de manter o seu ser social, com todos os seus poderes e privilégios (2011) e que, a partir da escolha da instituição escolar para seus filhos, atuam como investidores num campo mediado pela expectativa de sucesso escolar e social. Para o sociólogo, este campo segue vinculado à origem social da família. A afirmativa de Bourdieu nos fornece pistas sobre algumas questões levantadas anteriormente, simbolizando o pontapé inicial para a compreensão das questões que envolvem a relação família e escola.

A chegada da pandemia da Covid-19 ao Brasil colocou a sociedade diante de uma situação inédita na qual a obrigatoriedade do afastamento social foi fundamental para salvar vidas, provocando tensões nos diferentes campos sociais. No campo da educação, foi necessário o fechamento dos prédios escolares, obrigando as escolas a se reinventarem de forma urgente. Diante desse cenário, a família passou a ser “utilizada” como ponte entre a escola e a criança. Tal fato movimentou novamente o meu binóculo.

O grupo de pesquisa EIPP (2020), do qual faço parte, desenvolveu um estudo durante a pandemia que buscou identificar e compreender as estratégias implementadas pelas Secretarias Municipais de Educação (SME), Prefeituras e Escolas de EI de 17 municípios do Estado do RJ. Do estudo surgiram diferentes questões acerca da oferta da etapa, da compreensão do objetivo da EI e do conceito de qualidade para a etapa.

A ampla divulgação de atividades conteudistas e alfabetizadoras; a verticalidade da interação; a promoção da invisibilização dos sujeitos e suas realidades; a exposição das crianças, das famílias, de suas casas e vulnerabilidades nas redes sociais, entre outras questões, evidenciaram a desvalorização dos objetivos da etapa. Talvez, a falta de conhecimento pelas secretarias e escolas tenham-na afastado das possibilidades da oferta de qualidade e promoção de equidade.

Desse modo, baseada no que dizem (i) os Documentos Legais que norteiam a EI; (ii) as concepções dialógicas formuladas por Freire (2018); (iii) as concepções de infância e EI formuladas por Nunes, Corsino e Didonet (2011); (iv) as concepções de equidade e qualidade na EI formuladas por Campos (2011-2013) e (v) as concepções de participação da família nas práticas escolares formuladas por Thin (2006) e Bondioli (2013), o objetivo geral desta pesquisa consiste em observar como as secretarias, prefeituras e escolas têm compreendido a relação com a família, a partir da análise de materiais pedagógicos disponibilizados durante a pandemia da Covid-19. Como objetivos específicos foram estabelecidos os seguintes:

a) Identificar os programas do Governo Federal que tiveram a relação família e escola na EI como cerne nos últimos anos;

b) Mapear as ações das secretarias, prefeituras e escolas durante a pandemia da Covid-19, observando a condução das ações na relação com a família, assim como o lugar ocupado pelas famílias nestas ações.

Para alcançar os objetivos, foram traçadas as seguintes estratégias:

- a) Busca na literatura sobre a concepção do papel da família nas finalidades e objetivos da EI;
- b) Busca nos sítios do governo (MEC, FNDE e GOV) de informações sobre programas e políticas públicas para a EI implementados nos últimos anos;
- c) Busca nos sítios oficiais das prefeituras, secretarias e escolas, de materiais de apoio pedagógicos disponibilizados às crianças e suas famílias durante a pandemia da Covid-19.

Este trabalho utiliza a abordagem qualitativa, a partir da observação do fenômeno da pandemia da Covid -19 e das análises documentais, e está dividido em 4 capítulos.

**Capítulo 1 – *Infância, Educação Infantil de qualidade e família:*** Apresenta, num primeiro momento, concepções de infância e EI, possibilitando a compreensão da trajetória da etapa no Brasil, a partir dos documentos que se voltaram para a defesa de uma EI de qualidade, junto às famílias. A seguir, são apresentadas concepções dos autores acerca da relação escola e família para uma educação de qualidade, bem como as concepções de qualidade adotadas para o estudo.

**Capítulo 2 - *Programas e políticas públicas na Educação Infantil:*** Apresenta o levantamento bibliográfico feito acerca do lugar que a família tem ocupado nas ações e nos projetos políticos do governo brasileiro. Em seguida, são apresentados os programas implementados pelo Governo Federal nos últimos anos e que abraçam a EI. Após essa apresentação, é feita uma reflexão acerca da ação política que promove parceria com a CAPES, tendo a família como foco de estudos em diferentes áreas sociais, exceto na área da educação.

**Capítulo 3 - *Pandemia, Educação Infantil e Relação com a Família: Campo da pesquisa:*** Discorre sobre a chegada da Covid-19 no Brasil, apontando as ações tomadas pelas SME durante o isolamento social no Rio de Janeiro. Em seguida é apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa e, por fim, é apresentada a análise do lugar ocupado pelas famílias nas ações das secretarias.

**Capítulo 4 - *Análise dos materiais de apoio pedagógicos: o lugar ocupado pelas famílias:*** Neste último capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa. Este movimento se desenvolve a partir da criação de quatro categorias que emergiram da análise dos textos que as secretarias enviaram para as famílias.

Nas considerações finais, são sistematizadas as conclusões desta dissertação, bem como é desenvolvida uma reflexão sobre questões que já existiam antes do

fenômeno e que tomaram força com a chegada dele como, por exemplo, a modalidade de ensino *Homeschooling*. São feitas, ainda, reflexões acerca da necessidade do campo de olhar para o tema da relação família e escola na EI como um movimento que agrega o sentido de humanização e de valorização dos sujeitos – que existem, que falam e que são potência na prática dialógica com a escola, ultrapassando, dessa forma, a perspectiva da participação clichê que se tem permitido às famílias.

## **2 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E FAMÍLIA**

Sob o intuito de apresentar o papel atribuído à família na trajetória da EI no Brasil, este capítulo resgata, num primeiro momento, a concepção de infância e como ela vem conversando com a escola. Em seguida, evidenciam-se os avanços conquistados pela etapa a partir da elaboração de políticas e de documentos que se voltaram para a defesa de uma EI de qualidade. São apresentados, ainda, os olhares dos autores acerca desta temática e como o campo vem interpretando e pondo em prática o que consta nos documentos. Por fim, registramos e analisamos concepções da relação família, escola e qualidade adotadas para o estudo.

### **2.1 A inserção da criança no ambiente escolar**

A origem da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. O *infans* é aquele que, como diz Gagnebin (1997, p. 87), ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”. O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. (PAGNI, 2010, p. 100).

Sob o intuito de resgatar a historicidade da inserção da criança no ambiente escolar, considero de extrema importância iniciar esta dissertação chamando a atenção para a origem das palavras uma vez que a partir delas podemos recuperar sentidos originais e compreender os diferentes significados que lhes foram atribuídos ao longo do tempo, produzindo pistas acerca de como a criança era vista no passado a partir do seu conceito. De acordo com Kramer, “resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação” (2004, p. 449).

Sendo assim, ao voltarmos nossos olhares para a etimologia da palavra infância descrita por Pagni, percebemos características de um ser que tem a sua fala negada devido à inexistência de competência para tal. Essas características tomam forma a partir dos escritos de Philippe Áries (1960), quando retratam a infância na Idade Média. Áries afirma que naquela época o conceito ou o sentimento de infância não existia e as crianças eram malvistas pela sociedade. Segundo o filósofo, a infância durava apenas o período mais frágil da vida do homem, no qual não conseguia, ainda, se cuidar sozinho. Seus aprendizados eram provenientes da convivência com homens mais velhos que lhes ensinavam tanto os afazeres cotidianos quanto os valores

humanos e sociais, não cabendo às famílias essa função pois, de acordo com o autor, as crianças eram separadas das suas famílias assim que findavam a fase da dependência física. Para Pagni (2010), o nascimento da infância na sociedade carrega consigo a necessidade criada pelos filósofos, moralistas e educadores do período, de domesticá-la mediante práticas e saberes específicos que atuavam no sentido de educar o homem que ainda não é humano, mas que assim se torna graças à sua formação, ou seja, formar sujeitos domesticados, submissos e silenciados desde a infância.

Baseada neste contexto histórico-social e considerando que esta dissertação pretende observar como o governo e as escolas de EI pensaram e trabalharam a relação com as famílias durante o fenômeno da Covid-19 no Brasil, não podemos deixar de pensar nas circunstâncias que estão amarradas às intenções e às ações do governo ao elaborar um plano educacional para um grupo de indivíduos. De acordo com Bourdieu (2011), as ações influenciam na construção de um tipo de comunidade ou sociedade que legitima as vivências e aprendizados desses indivíduos. Dito isto, é válido atentarmos para o poder do Estado de produzir e impor as categorias do pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo e do próprio Estado. Neste sentido, o sociólogo nos diz que a imposição, muitas vezes, é feita por intermédio da escola que pratica a destruição do ser por meio da construção de uma natureza elaborada pelo Estado que confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural<sup>5</sup>, promovendo a repressão que compromete a integridade mental desse ser e da sociedade como um todo. Diante do contexto exposto, cabe a pergunta: como as escolas para crianças pequenas deveriam ser pensadas?

A perspectiva do educador Friedrich Fröebel (1837) acerca do cultivo da vida social livre e cooperativa<sup>6</sup> engendrou uma nova visão e pensamento de educação voltada para crianças pequenas do século XIX. Fröebel compreendia a criança como uma planta em sua fase de formação, que necessita de cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. De acordo com Kishimoto e Pinazza (2007), o educador,

---

<sup>5</sup> NOGUEIRA E NOGUEIRA. Um arbitrário cultural dominante. Revista educação / Especial Biblioteca do professor. Ed. Segmento. São Paulo. 2005. disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3892611/mod\\_resource/content/2/B.aula2\\_grupo4\\_Arbitrario\\_Cultural\\_NOGUEIRA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3892611/mod_resource/content/2/B.aula2_grupo4_Arbitrario_Cultural_NOGUEIRA.pdf)

<sup>6</sup> KISHIMOTO, Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. Pedagogias da infância. Revistas USP. disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4387410/mod\\_resource/content/2/Froebel%20-%20uma%20pedagogia%20do%20brincar%20na%20inf%C3%A2ncia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4387410/mod_resource/content/2/Froebel%20-%20uma%20pedagogia%20do%20brincar%20na%20inf%C3%A2ncia.pdf)

atento à formação das cuidadoras e educadoras, traçou caminhos para que essas estivessem aptas para educar as crianças, de forma a valorizar suas condições de desenvolvimento, de compreensão, de criatividade e de formação das suas personalidades individual e coletiva, defendendo a valorização da infância e das suas especificidades, sendo os jogos e as brincadeiras propulsores para um desenvolvimento infantil saudável. O educador percebia que a infância era uma fase importante de desenvolvimento individual e social do ser humano que requeria cuidados. Para ele, o adulto que lidava com a infância tinha que possuir conhecimentos e formações específicas.

Com o tempo, a concepção de educação de crianças pequenas idealizada por Fröebel foi se transformando. De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011), a partir das perspectivas de Benjamin, Bakhtin e Vygotsky, as crianças passaram a ser concebidas como produtoras de cultura, constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e com diferenças físicas, psicológicas e culturais e não mais como plantas. Segundo as pesquisadoras, por meio da interação com o outro, pela linguagem, as crianças aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo em que estão inseridas, e aos adultos cabe a função de mediação, iniciação, colaboração. Nesse sentido, o sociólogo Eric Plaisance (2004) nos apresenta as contribuições da sociologia da infância que, a partir de um diálogo interdisciplinar entre os campos da história, da antropologia, da etnologia e da economia, fomenta estudos sobre a socialização da criança nas instâncias familiar, social e educacional, tendo como relevante as "condições sociais" – que são ao mesmo tempo históricas, econômicas e culturais – como ponte para a promoção da implementação de ações de ordens políticas, institucionais, culturais, educativas etc. (p. 222). Essas contribuições nos fazem pensar sobre a importância social da EI, ratificando as perspectivas sociais apontadas por Bourdieu.

Ainda no campo histórico-social, cabe ressaltar que o aumento da participação feminina no mercado de trabalho brasileiro a partir da década de 1970 atuou como uma mola propulsora para a necessidade de criação de espaços para as mães deixarem seus filhos pequenos durante suas jornadas de trabalho. Essa necessidade fomentou a mobilização das mulheres trabalhadoras a lutarem pela disponibilização de um lugar seguro e de cuidados aos seus filhos enquanto estavam em serviço. Desde então, a creche foi pensada exclusivamente com foco no cuidado e como

direito exclusivo das mães que trabalhavam. Esse cenário se estendeu até a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB), que institui a criança como sujeito de direito, incluindo a EI (creches e pré-escolas) como a primeira etapa da Educação Básica (EB), em caráter de direito da criança, dever do Estado e escolha da família.

Atualmente no Brasil, os serviços de atendimento à primeira infância levam em consideração aspectos ligados à licença parental, ao emprego da mulher, à igualdade de oportunidades, às questões socioeconômicas das famílias, à ação e à responsabilidade de diferentes secretarias e ministérios, sendo obrigatória a matrícula nas escolas a partir dos 4 anos (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). De acordo com os autores, o diálogo entre as dimensões social, política e administrativa (movimentos sociais e de luta) e técnico-científica (estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana) produziu a ideia de EI, com dois segmentos etários: (i) zero a três anos (creche) e (ii) quatro e cinco anos (pré-escola). Esses processos efetivam o reconhecimento da criança como cidadã de direito e, de fato, como sujeito sócio-histórico e cultural, cujo desenvolvimento se dá de forma integral nos aspectos físicos, emocionais e cognitivos (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). É importante destacar que a divisão em segmentos etários na EI também foi alvo de discussão na perspectiva da sociologia da infância, conforme apontado por Plaisance, uma vez que a questão do recorte das idades perpassa por campos de arbitrariedades:

Nas recentes evoluções que afetam os países industriais desenvolvidos, a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu a tal ponto que, nos organismos internacionais, a noção muito ambígua de "educação pré escolar" foi substituída pela expressão mais geral de "educação da pequena infância" (ou pela contração *educare*, em língua inglesa, que alia educação, atenção, cuidados e guarda) e recobre diferentes idades e instituições. Nas representações, esse fato significa que a clivagem entre o lactente ou criança muito pequena, objeto de cuidados ou de atenção higiênica, que pode frequentar a creche e a criança em idade de ir à escola maternal ou ao jardim-de-infância, objeto de atenção pedagógica, tende a desaparecer (Chamboredon & Prévot, 1973). Nessas condições, a pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória [...]. (2004, p. 222).

Nesta direção, concluímos que a educação das crianças pequenas vem sendo objeto de discussões transversais ao longo dos tempos. Contudo, Nunes e Corsino (2012) reforçam que a questão da desigualdade social no Brasil impacta a educação até os dias atuais. Segundo as pesquisadoras, a história aponta a distinção entre as



crianças, suas infâncias e o atendimento educacional que recebiam pois as crianças oriundas de famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência dentre outras especificidades recebiam educação diferenciada das demais crianças, além de terem a violência como prática educativa no seu cotidiano e as crianças das classes média e alta são apresentadas como um modelo e referência para a avaliação do desenvolvimento (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Rua (2014, p. 17) nos esclarece que as variadas circunstâncias que promovem a desigualdade social fazem com que a vida em sociedade seja complexa e que frequentemente envolva conflito. A autora afirma que tal conflito deve ser mantido dentro de limites administráveis para a sobrevivência e evolução da sociedade. Rua pontua, assim, a política pública como um meio de ajuste e mediação desses conflitos uma vez que

compreendem no conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores [...]. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar decisões tomadas. [...] as políticas públicas são “públicas” [...]. A sua dimensão “pública” é dada não pelo tamanho do agregado social sobre qual incidem, mas pelo seu caráter “imperativo”. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público. (RUA, 2014, p. 17)

Isto posto, analisamos, a seguir, as conquistas políticas e pedagógicas da EI, dando destaque ao lugar que a relação com a família, tema central deste estudo, ocupa nas ações políticas a partir dos documentos legais.

## **2.2 Família e educação infantil: o que dizem os documentos legais?**

Conforme visto na seção anterior, a educação de crianças pequenas vem sendo discutida ao longo do tempo. Essa discussão vem engendrando significativos avanços e corroborando para a elaboração de políticas e, conseqüentemente, sua materialização em regulamentações e documentos que se voltem para a defesa de uma educação de qualidade. Esses, atualmente, asseguram a todo cidadão o direito de receber uma educação universal, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de elevado padrão de qualidade, sendo obrigação do Estado garantir a oferta, sem exceção nem discriminação. Determinam, também, o educar como responsabilidade compartilhada e corresponsável entre Estado, família e sociedade, de forma a

promover a garantia de democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso dos estudantes na instituição educacional.

Contudo, Maria Malta Campos (2011) afirma que essa ampliação do acesso de crianças menores de sete anos a creches e pré-escolas têm ocorrido desde a década de 1970, sob influência de processos sociais e como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social, saúde e trabalho, tendo a EI o reconhecimento de sua importância em 1988, quando foi inserida na CRFB como direito das pessoas dentro da sua respectiva faixa etária (CURY, 2018). Porém, Nunes, Corsino e Didonet (2011) destacam que o Brasil começou um processo de transferência de responsabilidade quanto ao atendimento de educar e cuidar da primeira infância para o setor educacional, após a inserção da etapa na CRFB 1988. Esta destina os artigos 205 ao 214 à Educação. Neles, a EI passa a ser apontada como um direito da criança, e não mais da mãe que trabalha, garantindo também gestão territorial e financeira para a oferta de um atendimento de qualidade, conforme a seguir:

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

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

**I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade**, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

**IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;**

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma **a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira** aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os **Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil** (BRASIL, 1988 – grifo meu).

Desde a inclusão da EI na CRFB 1988, estudiosos se debruçam sobre temas do campo a fim de promover meios para um atendimento de qualidade. Tal fato abriu o leque para demais marcos e avanços importantes para a promoção da educação de qualidade pensada para as infâncias. Aos inúmeros acontecimentos da década de 1980, a articulação dos movimentos sociais estava em evidência. Nesse

protagonismo, a sociedade articulou a regulamentação do Artigo 227 da CRFB 1988, que afirma ser dever da família, da sociedade e do Estado

Assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Neste cenário, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), n. 8069/90, traz no Artigo 53 o direito da criança e do adolescente à educação e, no inciso I, a obrigatoriedade da igualdade de condições para o acesso e permanência da criança na escola, tendo como destaque no parágrafo único o direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Já o Art. 58 declara a obrigatoriedade de, no processo educacional, priorizar o respeito aos “valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. Seis anos após a publicação do ECA, foi implementada a terceira e atual versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei 9.394/96, que institucionaliza a educação das crianças pequenas – nas duas primeiras versões da LDBEN, eram regulamentadas apenas as matrículas obrigatórias dos alunos a partir do ensino primário.

Provenientes de amplas discussões entre a sociedade educacional, a atual LDBEN norteia-se da educação como direito universal do indivíduo. Com isso, a EI é firmada como um direito educacional da criança desde o seu nascimento, sendo, logo no 2º artigo, a educação reiterada como “dever da família e do Estado”. O Artigo 4º deste documento, por meio da redação dada pela Emenda Constitucional (EC) nº 59 de 2009 (estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei 12.796/2013 que altera a LDB e determina a obrigatoriedade do Estado em garantir a educação escolar pública às crianças em idade pré-escolar (de 4 a 5 anos) com universalização prevista até 2016, ou seja, a pré-escola tornou-se além de um direito, uma obrigatoriedade, enquanto a creche (0 a 3 anos) manteve-se em direito que se estende a todas as crianças que, representadas por seus responsáveis, desejarem frequentar a creche (OLIVEIRA, 2019). O documento estabelece ainda o dever dos estabelecimentos de ensino de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de

integração da sociedade com a escola” (inciso VI do Art. 12), normatizando a obrigatoriedade da escola em criar mecanismos que impulsionam à relação, um diálogo estável e efetivo entre a escola, as famílias e a comunidade. Já no inciso VI do Art. 13, fica clara a incumbência aos professores de “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”, uma vez que a família é o núcleo do desenvolvimento individual da criança, devendo haver na ação docente a valorização e a integralização dos conhecimentos relacionados à EI.

O Art. 14 determina aos sistemas de ensino definirem as normas de gestão democrática, tendo no Inciso II a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” nas ações educacionais. Com isso, fica reservada à família, a participação ativa em todas as demandas e obrigatoriedades da gestão escolar, desde a pedagógica às financeiras. Já o Artigo 29 consolida a EI como uma etapa da educação básica que tem a finalidade de “desenvolver a criança de até 5 anos de forma integral, ou seja, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, marcando um importante avanço na educação das crianças pequenas, na qual o diálogo com a família aparece profundamente relevante.

Sob a forte influência dos movimentos sociais voltados para a melhoria da educação na década de 1980, o art. 214 da CRFB, somado ao artigo 9º da LDB, foi elaborado e posto em prática pelo Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê as diretrizes, metas e estratégias estipuladas para com as especificidades próprias de cada nível e modalidades de ensino, a fim de guiar as ações dos governos municipais, estaduais e federal durante o período de 10 anos, a contar da data de aprovação. Atualmente, está em vigor a sua terceira versão. No campo da EI, o PNE regulamenta a obrigatoriedade da etapa quando estipula no seu anexo a primeira meta:

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

Com a inclusão da EI na educação básica e tendo para ela metas estipuladas pelo PNE, foram elaborados documentos com a finalidade de nortear as práticas educacionais para uma educação de qualidade. Neste caminho, especialistas, junto ao MEC e outras organizações voltadas para a educação na primeira infância, elaboraram documentos relevantes, representando uma conquista importante para a

sociedade brasileira. O documento intitulado de “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI)” é um desses documentos. Foi publicado pela primeira vez no ano de 2006, a fim de contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. O documento busca

Responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2006, p. 7)

Os Parâmetros chamam a atenção das escolas e professores para os direitos básicos das crianças e das suas famílias, independente da sua origem, condição social, cultural, étnica e de gênero. Chama a atenção também para a necessidade da educação e dos cuidados com a criança serem trabalhados e priorizados de forma conjunta e complementar entre a escola e a família, fomentando um atendimento de qualidade às crianças pequenas. O documento reforça ainda que essa ação conjunta deve ser inserida nas propostas pedagógicas, sob o objetivo de garantir a promoção de interação entre as duas instâncias. Com referência ao atendimento na EI, o documento aponta algumas conclusões acerca do conceito de qualidade:

1. é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
2. depende do contexto;
3. baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
4. a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, v. 1, p. 24).

Seguindo a proposta de efetivar o direito da criança a uma educação de qualidade desde o seu nascimento, o documento intitulado “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI)”, elaborado em 2009, compreende a definição de qualidade como ampla e que varia de acordo com “os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere [...]” (BRASIL, 2009) e aponta a EI como um espaço de interação entre crianças, adultos, cultura e conhecimento do mundo físico e social. O documento tem como objetivo “auxiliar as equipes que atuam na EI, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de

autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador” (BRASIL, 2009, p. 9). Mais adiante, a partir da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foi elaborado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação um documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (DCNEI)”, que tem a finalidade de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a EI. No documento ficam expressas as necessidades das instituições: (I) Imputar-se do compartilhamento da educação e cuidados das crianças com as famílias a fim de cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica; (II) Assegurar a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, assim como o respeito e a valorização de suas formas de organização a fim da efetivação dos objetivos da proposta pedagógica da etapa; (III) Criar documentos e procedimentos que permitam às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e acompanhar o trabalho pedagógico, assim como os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na EI.

Mediante a tantas conquistas e avanços no campo das pesquisas voltadas para o ensino de qualidade na primeira etapa da educação básica, foi necessária a reelaboração e a adequação desse documento às novas realidades políticas e pedagógicas ocorridas ao longo dos anos. Nesse cenário, foram publicadas recentemente versões atualizadas das diretrizes, apoiando o contexto de interações, brincadeiras e linguagens como promotoras das aprendizagens e desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos e orientando o currículo e os objetivos de aprendizagem da criança.

De acordo com Oliveira (2019), as normas citadas acima estão vigentes, são de cumprimento imediato e passíveis de questionamento caso não sejam cumpridas. Nesse caminho, a pesquisadora Anete Abramowicz (2018) apresenta dados referentes à frequência das crianças nas creches e nas pré-escolas brasileiras 27 anos após a inclusão da EI na CRFB 1988 como a primeira etapa da EB e dois anos após a Emenda Constitucional que determina a obrigatoriedade da pré-escola, restando um ano para a o prazo final da sua universalização:

Somente 30,4% das crianças brasileiras frequentavam creches em 2015, segundo o último relatório divulgado pelo Observatório da Educação (Obeduc) do Plano Nacional de Educação (PNE). Em números absolutos, isso significa que aproximadamente 3,5 milhões estavam fora da escola. Quem estava fora? As crianças de zero a três anos, as crianças pobres e as

negras. Já na pré-escola, 90,5% das crianças estavam matriculadas em 2015. (2018, p. 27).

Os dados acima mostram que, apesar de todas as conquistas de garantias e direitos, a falta de acesso das crianças às instituições de EI, principalmente às creches, indica, ainda, o descompromisso dos poderes públicos para com as crianças pequenas, assim como para com o cumprimento dos apontamentos legais. De acordo com a análise feita acerca da expansão da EI, e principalmente da obrigatoriedade da pré-escola, Falciano, Santos, Nunes e Castro (2019) apresentam algumas nuances do processo:

O regime de colaboração foi bastante mencionado, o que leva a crer que este tem sido importante para o processo de expansão. Apresenta-se uma preocupação em grande parte dos municípios com o planejamento inerente ao processo de expansão, por intermédio da realização de estudos da demanda da população por EI. O acesso ainda não foi universalizado em alguns casos para a pré-escola e não atende a demanda para a creche, assim, os municípios incluíram estratégias que priorizam o acesso à EI a crianças com deficiência. Também criaram metas de redução das desigualdades. No entanto, a dotação orçamentária para esta expansão, na maioria dos casos, não aparece de forma objetiva ou sequer é mencionada. [...] Avançar nesta análise implica indagar sobre as responsabilidades municipais e as articulações políticas, econômicas e sociais, particularmente do Rio de Janeiro, que apresenta para as crianças e suas famílias condições bastante desiguais para se valerem do direito à educação obrigatória, gratuita e de qualidade.

Ao tratarmos a qualidade na EI sob a perspectiva de um espaço físico específico, na qual há promoção da interação entre crianças, adultos, culturas e conhecimentos do mundo físico e social, atrelado ao educar e ao cuidar, não podemos deixar de lado questões que permitem a efetivação destas perspectivas. Antes de tudo, devemos atentar às condições de acesso e de permanência das crianças nas instituições de ensino. Por este caminho, Campos (2011) afirma que o conceito de qualidade também deve incluir a meta de maior equidade no acesso.

Com a expansão da EI e a obrigatoriedade da pré-escola estabelecidas, estudos<sup>7</sup> vêm indicando uma busca acelerada e, às vezes, precipitada dos municípios a fim de ampliar a disponibilidade de vagas na EI para atender a pressão da justiça. Estudos de Campos (2011) apontam que a expansão da oferta da EI nem sempre foi acompanhada de padrões de qualidade adequados. Na perspectiva do atendimento de qualidade às crianças pequenas, a pesquisadora puxa para o debate o destaque que a produção acadêmica tem dado sobre a criança como produtora de cultura e, portanto, com direito a ter voz, a participar e a criar. Destaca também a importância

---

<sup>7</sup> CAMPOS, Maria Malta. ENTRE AS POLÍTICAS DE QUALIDADE E A QUALIDADE DAS PRÁTICAS. *adernos de Pesquisa* v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013 disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SJcQK9wC5WNVHZYkL67stCK/?lang=pt&format=pdf>

do diálogo com as famílias e a importância de adequar os ambientes para as especificidades pedagógicas da etapa. A questão é saber se as condições reais e objetivas existentes na maioria das creches e pré-escolas permitem que a criança exerça amplamente esse direito, durante as longas horas que passa diariamente nesses ambientes (CAMPOS, 2011).

A literatura nos mostra que a educação de crianças pequenas, assim como o conceito de infância, deslocou-se por diversos caminhos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos do país. Tal fato corroborou para a discussão e a elaboração de documentos oficiais que norteiam a educação na primeira fase da vida humana, engendrando novas práticas e conceitos para a EI de qualidade, nos quais a família é compreendida como parte essencial do processo educativo das crianças. Entretanto, a discussão e a luta por manter garantidas tais conquistas ainda são latentes. A seguir, serão apresentadas algumas concepções de autores do campo sobre a EI de qualidade e a relação com a família.

### **2.3. Família e educação infantil: o que dizem os autores**

Os êxitos alcançados pela EI proporcionaram a elaboração de documentos que especificam a etapa, firmando o vínculo e o compartilhamento das ações educacionais com as famílias e com a sociedade como fundante para a efetivação da qualidade. Em vista disso, Cury (2018) chama a atenção para a EI como base da educação básica, que participa da educação tendo como eixos o cuidar e o brincar, tornando-se etapa antecedente ao ensino fundamental. Nesse sentido, a EI é conduzida como a única etapa da Educação Básica na qual há a referência para um atendimento complementar ao da família. Nas demais etapas não há essa previsão. Portanto, essas concepções marcam a singularidade da etapa em que a prática educacional de qualidade não se desvincula dos eixos norteadores: interações e brincadeiras, além da substancialidade do diálogo e da participação da família nos processos educativos.

Segundo Canedo (2013), "família e escola compartilham responsabilidades pela educação das crianças" e, para ela, as famílias devem ter consciência da importância da parceria entre as duas instituições, a fim de, juntas, caminharem rumo a uma educação de qualidade. Rayna (2013) salienta que definir qualidade envolve um processo de construção conjunta de significados. Segundo ela, trata-se de "fazer sentido" com os demais, num determinado contexto local. Por estes ângulos, Carneiro (2019) enfatiza a convergência entre a CRFB 1988 e a LDB, ilustrada pela reescrita



do art. 205 da CRFB 1988, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida, incentivada, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, e do conteúdo do art. 2º da LDB/96, que concebe a educação como “dever da família e do Estado”. O autor ratifica a discussão quando chama a atenção para o destaque do Art. 29 da mesma legislação, referente à premissa de um atendimento complementar ao da família e adiciona:

Desenvolvimento integral e pleno desenvolvimento são expressões conceituais equivalentes com grande força referencial no campo da essencialidade humana e de sua complexidade no universo da cognição. Por isso, o artigo em análise remete imperativamente escola, família e comunidade para uma ação articulada e intercomplementar. Por quê? Exatamente porque estes são os contextos institucionais e sociais à disposição da criança para o seu estruturante desenvolvimento cognitivo. (CARNEIRO, 2019, p. 359).

A análise realizada por Carneiro ratifica e ilustra a necessidade de a EI atentar para as especificidades do ser humano desta faixa etária, posicionando o trabalho na etapa como, indiscutivelmente, uma tarefa dialógica e complementar às ações da família, engendrando relacionamentos construtivos entre seus pares e indo ao encontro com o que apontam os estudiosos do campo<sup>8</sup>. Por este caminho, Paulo Freire (2013) aponta a necessidade de pensarmos numa pedagogia que construa seus objetivos e suas ações *com* e não *para*; numa perspectiva de permitir às famílias participarem do processo educacional da criança, num movimento de cidadania protagonista e consciente, uma vez que é com a criança e sua família que a escola deve, obrigatoriamente, salvaguardar o diálogo como uma ferramenta basilar para as suas ações pedagógicas de *fazer com* e, dessa forma, aproveitar/valorizar a presença cotidiana desta no chão da escola, visto que a família é o primeiro grupo social com o qual a criança se relaciona; é a família quem matricula a criança na escola; é a família quem leva e busca a criança na escola; é a família quem cuida e educa a criança no período extra escolar; é a família quem lida cotidianamente e diretamente com as necessidades e especificidades da criança; é a família quem auxilia a criança com seus compromissos e rotinas escolares, entre outras ações.

Segundo o dicionário *on-line* de português<sup>9</sup>, a palavra família possui os seguintes significados: Substantivo feminino (i) Grupo de pessoas que partilha ou que

<sup>8</sup> CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas; CAMPOS, Maria Malta *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental; CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras; CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias; RAYNA, Sylvie. Participação e qualidade do cuidado e da educação na creche etc.

<sup>9</sup> Ver em: <https://www.dicio.com.br/>

já partilhou a mesma casa, normalmente estas pessoas possuem relações entre si de parentesco, de ancestralidade ou de afetividade; (ii) Pessoas cujas relações foram estabelecidas pelo casamento, por filiação ou pelo processo de adoção; (iii) Grupo de pessoas que compartilham os mesmos antepassados; estirpe, linhagem, geração. No sentido figurado, família significa: (i) Grupo de indivíduos ligados por hábitos, costumes, comportamentos ou interesses oriundos de um mesmo local; (ii) Grupo de indivíduos com qualidades ou particularidades semelhantes. Essas definições são representações da compreensão do meio social sobre a configuração e o conceito de família.

A formação da família é cultural, ou seja, varia de acordo com os comportamentos, hábitos e valores da sociedade em que os indivíduos estão inseridos, sob interferência do tempo e espaço. Embasada em diversas fontes teóricas, Canedo (2018) aponta dificuldade em definir o conceito de família de modo que atenda as diferentes configurações contemporâneas. Entre diversos conceitos que englobam aspectos biológicos, sociais, econômicos, afetivos, legais, entre outros, a autora toma como referência a perspectiva de análise de François de Singly, que compreende a família como “espaço de socialização e construção das primeiras relações amorosas, priorizando a importância do fator afetivo na definição do que podemos hoje compreender como família” (p. 44). A autora ressalta que “mais importante do que identificar as diferentes estruturas familiares, é buscar compreender o modo de funcionamento de cada grupo que se identifica como família” (CANEDO, 2018, p. 44).

No campo da legislação brasileira, o artigo 266 da CFB 1988 coloca a família como base da sociedade e lhe assegura proteção do Estado, sendo destinados oito incisos destinados à sua configuração. No âmbito dos deveres acerca dos descendentes, o artigo 277 assegura ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, direitos que lhes coloquem a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Ao entrar numa instituição educacional, a criança passa a conviver com outro grupo social, onde demandas de afeto, cuidado, diálogo e parceria entre escola e família são determinantes para o desenvolvimento saudável de cada criança. Podemos afirmar que a presença física da família no dia a dia, já lhe atribui participação no processo educacional da criança. Contudo, como visto nos capítulos

anteriores, para que o diálogo e a parceria entre escola e família se efetive, o Estado entra em cena formulando leis e políticas que delegam às instituições escolares e familiares, os caminhos que devem ser seguidos para um atendimento educacional de qualidade e, apesar da participação e do compartilhamento da educação com a família estarem assegurados como um fator importante para o processo formativo da criança e propulsor à qualidade da etapa, estudos apontam tensões na relação.

As emoções, expectativas e valores que circundam essa relação exigem, tanto das famílias quanto dos educadores, um olhar crítico e uma escuta cuidadosa a respeito das impressões e sentimentos, nesse processo, bem como a compreensão de que as tensões e contradições daí originadas provêm de questões sociais, econômicas, políticas e de gênero, não se restringindo apenas às dificuldades individuais. (MONÇÃO, 2015, p. 03).

Souza (2019), ao analisar a constituição da psicologia como campo de saber científico na área da educação – dentro de uma visão histórica que remonta o seu campo do saber, incluindo seus sentidos, funções e práticas sociais – identifica a incorporação do trabalho do psicólogo na escola a partir de ênfases na solução de problemas de comportamentos e de aprendizagem. De acordo com a autora, os conhecimentos psicológicos foram incorporados posteriormente aos da pedagogia, responsabilizando as famílias e alunos pelos níveis de sucesso ou insucessos individuais mentais e de prontidão, reduzindo os processos pedagógicos à dimensão psicológica. Posteriormente, a autora chama atenção, por intermédio dos estudos de Barriga, para o uso de testes científicos nas escolas, com destaque aos que medem o coeficiente de inteligência. Em Patto, a autora alerta que estes buscavam legitimar diferenças sociais como se fossem individuais, reduzindo o problema da desigualdade social a uma dimensão biológica, a partir da identificação das populações marginalizadas como possuidoras de uma inteligência anormal, inferior, além de rotulá-las com diagnósticos de deficiência intelectual, distúrbio emocional, agressividade, entre outros, incluindo sua herança racial.

Os psicólogos e educadores passaram a ter a responsabilidade de decidir o lugar que cada pessoa poderia ocupar. Tem-se a legitimação de uma política conservadora, de uma concepção racista. [...]

[...] As teorias raciais atribuíam grande peso da hereditariedade na determinação do comportamento; em seguida, o sentido biológico começou a dar espaço para a compreensão das diferenças a partir da cultura. Nessa mudança, tem-se uma sutileza ideológica: a desvalorização dos modos de viver e pensar dos pobres e a exaltação dos grupos dominantes como evoluídos, superiores. (SOUZA, 2019, p. 63).

A concepção histórica da psicologia educacional apontada por Souza nos ajuda a compreender o contexto histórico voltado para as famílias, o qual está presente, de forma velada, nos achados dos estudos de diversos pesquisadores do campo, nas

diferentes áreas da EI. A participação da família no processo educacional da criança, ao mesmo tempo que é estabelecida pelos documentos norteadores como premissa para a qualidade da etapa, é vista pelas instituições escolares como improvável devido ao lugar construído e permitido às famílias, enxergando-as como incapazes, subordinadas a estereótipos e preconceitos, e, dessa forma, distanciando-as das escolas. Ao analisar entrevistas realizadas no âmbito de uma pesquisa sobre a expansão da pré-escola no estado do Rio de Janeiro, Souza e Nunes (2020) observaram nas falas dos gestores, “a existência de uma visão preconceituosa com as mães, vistas como ausentes, não cuidadosas com os seus filhos, uma influência negativa às crianças e, também, em relação à própria etapa educacional” (p. 06). Apontam, ainda, que os profissionais da educação preenchem o lugar de “detentores dos conhecimentos científicos e morais necessários à educação das crianças; enquanto as mães de classe popular como pessoas de menor valor, uma influência negativa às crianças, sem caráter, sem moral” (p. 07). Estas mesmas narrativas surgiram nos estudos de Monção (2015), porém, ao observar as narrativas das famílias sobre o papel da EI e do compartilhamento da educação entre família e escola, a autora verificou que essas ideias, presentes no senso comum e nas narrativas das professoras, não se confirmaram no grupo de famílias que ela entrevistou no seu estudo. A autora verificou que as famílias compreendem a escola como “um espaço de cuidado e educação”. Nos diferentes depoimentos, foi demonstrada a ideia de que, na instituição, as crianças brincam, cantam, desenham, ouvem histórias e aprendem a conviver, a obedecer a regras e a cuidar de si. “[...] Também foi assinalada a possibilidade da mãe liberar-se para realizar outras tarefas além da educação dos filhos, como trabalhar fora ou cuidar da casa” (p. 04). De acordo com Souza e Nunes (2020),

O olhar discriminatório dificulta a construção de uma relação positiva, pois não considera a diversidade como um valor. [...] ditando o que seriam famílias adequadas ou inadequadas. A dificuldade de romper com essa noção idealizada de família deve-se ao fato do discurso dito oficial instituir culturalmente essa compreensão sobre um determinado grupo social. Um trabalho educativo que respeite o princípio da democracia e da participação; com abertura, escuta e valorização da diversidade das culturas familiares.

Daniel Thin (2006) colabora com a discussão quando fala em seus textos sobre o discurso normativo que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais. O autor, a partir do conceito de capital cultural, criado por Bourdieu, situa a família popular num lugar de subordinação, uma vez que os pais

muitas vezes não possuem recursos culturais e escolares, capazes de colaborar com a escola e de contribuir para a escolaridade de seus filhos. Diante disso, Thin afirma que o capital cultural promove um sentido de relação integrado à diferenciação espacial entre professores e famílias, uma vez que os professores são caracterizados como membros das classes médias assalariadas, enquanto as famílias populares, por seu pertencimento às classes sociais mais desprovidas e mais dominadas no espaço social; porém, o autor afirma que

Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais. (2006, p. 212).

Diante deste contexto, Resende e Silva (2016, p. 05) contribuem ao descreverem a “relação família-escola” não necessariamente como cooperação ou aproximação, mas como uma ligação ou associação entre as duas instâncias que permite supor que tal ligação aconteça com diferentes níveis de envolvimento. As autoras descrevem o envolvimento dos pais no cotidiano escolar em três níveis distintos, sendo o primeiro o de “mera recepção de informação”, no qual os pais limitam-se a receber e responder comunicados, telefonemas e bilhetes da escola, podendo acompanhar os filhos também em casa, mas mantendo-se distantes do estabelecimento escolar e visitando-o somente quando solicitados ou em ocasiões festivas. O segundo nível é definido pela “presença nos órgãos de gestão da escola”, sendo os pais entendidos como “parceiros menores da administração da instituição escolar”. No terceiro patamar, os pais apresentam um envolvimento direto na vida da sala de aula, sendo “encarados como parceiros ativos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo”. Embasadas em Lima, as autoras afirmam que este último é o mais complexo devido à série de dificuldades, dentre as quais a defesa, pelos professores, de seu espaço de especialização e de autonomia profissional (RESENDE E SILVA, 2016).

Partindo da premissa de que a formação da criança nesse espaço de educação é um dever e um direito compartilhado entre Estado, escola e família, Bondioli (2013) chama a atenção para o direito da criança de receber um atendimento que respeite suas necessidades e, nessa lógica, é importante salientar que a qualidade é observada pelos estudiosos e pesquisadores de Políticas Públicas para a EI a partir da compreensão de *direito da criança e da família* e que esta compreensão é derivada de importantes movimentos sociais, conforme aponta Nunes (2011, p. 9).

Vale ressaltar que na história da educação de nosso país foi construído um caminho para chegar à criança em sua realidade e concretude histórica, social, cultural, política, econômica, para atender às suas necessidades e, finalmente, chegar a uma política pública de Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, da sociedade e da família que deve ser atendido com prioridade absoluta.

Ao pensarmos no conceito de qualidade onde a participação e o diálogo com a família estão seguramente defendidos pela literatura e pelos documentos como um fator de equidade social, percebemos como relevantes as reflexões do professor Davi Rodrigues (2020), quando observa nos movimentos políticos, pedagógicos e sociais impactos decorrentes da posição fundamentalista<sup>10</sup>, quando governos e escolas desprestigiam a participação e o diálogo com a família. Segundo o professor, o fundamentalismo, quando enraizado na cultura, afeta diretamente a promoção de uma educação de qualidade para todos quando desvaloriza, desqualifica e invisibiliza a diversidade, excluindo os que estão à margem da hegemonia – fator de empecilho à percepção da realidade – prejudicando as condições do pensar, do formular e do agir democraticamente, consolidando, dessa forma, a educação como um “fenômeno histórico sociocultural” (JARA, 2020). Por este caminho, Paulo Freire (2019) chama atenção para a educação sob a perspectiva de espaço político institucional e extrainstitucional que fomenta disputas entre “o que pode, o que não pode e/ ou o que pode alguma coisa” (p. 40), estabelecendo a educação como um ato político que direciona a sociedade a um perfil de subordinantes e subordinados, sendo as classes populares a ocupar o segundo perfil. Por esta perspectiva, Bondioli e Sávio (2013) corroboram com os pensamentos dos autores quando afirmam que qualidade é participação. Segundo as autoras, a participação é vital para que o processo educativo seja de qualidade. Elas afirmam que este movimento está subordinado à condição de permissão de participação, chamando atenção para a perspectiva de quem está permitido participar e de que forma o permitido participa. Segundo Bondioli (2013), “a participação é uma problemática complexa, pelas questões de ordem política [...] e pedagógica [...] que põe em jogo, e pela pluralidade dos personagens e dos papéis aos quais se refere”. Neste caminho, Bondioli e Sávio reiteram que os processos participativos tomam forma no âmbito de contextos sociais e políticos que podem influenciá-los tanto inibindo-os e bloqueando-os, quanto apoiando-os e promovendo-

---

<sup>10</sup> Aula dada por Davi Rodrigues durante uma disciplina do mestrado Ppgedu-Unirio (2020). Posição fundamentalista: Uma defesa de posição inflexível, que adere a uma única leitura de uma dada realidade, impactando na percepção da realidade do campo e, consecutivamente, no seu desenvolvimento.

os. Por este caminho, Bondioli (2013) afirma que a participação de todos os envolvidos nos processos educacionais da criança contribuem para o fomento à práxis educativa de qualidade, engendrando um movimento dialógico em que os pares delimitam o conceito de qualidade e, também, os caminhos que deverão ser seguidos e/ou modificados para chegarem a ela. Segundo a autora, “a qualidade e a excelência exigem o envolvimento, o compartilhamento, a cooperação, e exigem que as metas e os objetivos pelos quais se trabalha juntos sejam definidos conjuntamente” (p. 33).

Estudos apontam que o ensino de qualidade na infância contribui para um bom desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo, afetivo e social da criança, assim como, para o sucesso escolar nas etapas posteriores. Apontam também a existência de inúmeras e diferentes concepções de qualidade que colocam o conceito sempre como um fator variante de acordo com o pensamento histórico, cultural, social e econômico da comunidade local. Conforme salientam Falciano, Santos e Nunes (2016, p. 887),

[...] não existe consenso absoluto sobre padrões de qualidade, principalmente em se tratando da qualidade na educação, pois a própria educação é o reflexo de um momento histórico, de uma sociedade, de uma cultura, de um povo, de um país, dentre outros contextos.

Por este ângulo, Campos (2013) contribui significativamente com a discussão quando pontua que é preciso um questionamento democrático e amplo sobre o relativismo do conceito, colocando em evidência a necessidade de revisá-lo, mantendo determinante o respeito às experiências cotidianas vividas pelas crianças, a fim de fomentar a equidade social e educacional, e ratifica a perspectiva de Bondioli acerca da participação de todos como uma exigência à qualidade e à excelência do atendimento.

Se por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto, por outro lado, as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo, e os aspectos mencionados devem fazer parte desse debate. Se, em uma democracia, os objetivos mais gerais da educação não podem ser diferentes para as crianças socialmente desiguais, é possível que os meios para os alcançar sejam diversos. (CAMPOS, 2013, p. 20).

Ao chamar atenção para a necessidade de pensarmos alternativas que promovam a equidade entre os atendimentos às crianças nas suas desigualdades, Campos expõe a obrigatoriedade do diálogo e da valorização das especificidades de cada criança e de cada família a fim de escola e família conversarem com a democracia, valorizando as diversidades, possibilitando, então, ações educativas que visem incluir todas as crianças e suas famílias no processo social e educativo, permitindo a participação como responsabilidade, mais do que como direito ou dever, e como condição irrenunciável de qualquer processo educativo (BONDIOLI, 2013).

Sob esta perspectiva, é válido lembrar que Paulo Freire já alertava, em 1993, sobre a necessidade do professor problematizar práticas políticas que desvalorizassem as capacidades críticas das classes populares. Freire posiciona a educação com a função tonificadora desta capacidade para que o indivíduo tenha condições de desempenhar sua cidadania crítica, sendo capaz de ler o projeto de governo posto e agir sobre ele, reinventando o mundo, pois, segundo ele, o ser humano consciente e curioso, torna-se “capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (FREIRE, 1993, p. 8). O educador chama atenção para o fato de que as práticas educativas tem que ser constituídas a partir da valorização da realidade e da voz do estudante e da comunidade, assim como a valorização do diálogo e da troca entre eles, a fim de promover a capacidade do estudante se interessar, perceber e exercer sua cidadania crítica, transformando a realidade vivida, ratificando a importância dos atores educacionais valorizarem o diálogo, a participação e o compartilhamento entre escola e família nos processos educacionais da criança.

Para este estudo, que tem como foco a relação família e escola, elencamos dois aspectos sobre o conceito de qualidade. O primeiro se refere à concepção de Campos acerca da valorização do diálogo com a família como forma de promoção da equidade social e educativa e de uma EI de qualidade. O segundo se refere à concepção de Bondioli, que posiciona a participação da família como uma condição irrenunciável de qualquer processo educativo de qualidade.

Com a finalidade fornecer pistas sobre como o campo vem compreendendo a relação com a família na EI, verificamos, no próximo capítulo, os resultados do estudo feito sobre a literatura e as políticas elaboradas para a etapa nos últimos anos.



### 3 PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de compreender o que o campo tem produzido sobre a relação família-escola nas ações políticas promovidas pelo Governo Federal, este capítulo traz no primeiro momento os resultados do levantamento bibliográfico feito na plataforma eletrônica Scielo. Em seguida, são apresentadas as Ações e Programas implementados pelo governo nos últimos anos, os quais abraçam a EI e se relacionam com a família de alguma forma. Por fim, é apresentada uma reflexão sobre a parceria entre o Governo Federal e a Capes, num programa que tem a família como foco.

#### 3.1. Levantamento bibliográfico

Como o foco deste estudo é voltado para a relação família e escola, foi importante buscar textos científicos que colaborassem com a ampliação de repertório sobre esta discussão no campo das políticas públicas. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico na plataforma virtual *Brasil Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, na tentativa de identificar e compreender o lugar que a família tem ocupado nas ações e nos projetos políticos dos governos brasileiros. A busca se deu a partir da seleção dos descritores, do recorte temporal e do refinamento dos dados encontrados (leitura e seleção dos textos que abordassem, de fato, o objetivo principal da busca: a família como cerne dos programas e das políticas de educação).

Sob o recorte temporal de publicações entre 2016 e 2020, foram encontrados com os descritores “Política e EI”; “Política e Família”; “Programas e EI”; “Programas e Família” cerca de 545 artigos. A maioria dos artigos pertence ao campo da saúde, no qual a família é colocada como importante instrumento para a compreensão das hipóteses formuladas para os estudos. Nestes, a compreensão da composição; da rotina; das relações; dos hábitos; das condições financeiras; da escolarização; das doenças pré-existentes no grupo familiar, entre outros fatores, são destacados como dados importantes para o desenvolvimento e a conclusão dos estudos. A leitura dos resumos apontou que a comunicação direta com um ou mais membros da família – entrevistas e questionários – foi base da metodologia utilizada na maioria das pesquisas. É importante ressaltar que as famílias beneficiárias de programas sociais como o Programa Bolsa Família (PBF) aparecem como um grupo de grande interesse dos pesquisadores, uma vez que elas são citadas nos estudos de diversos campos

como o da medicina, da enfermagem, da psicologia, da sociologia, da nutrição, da política, da educação, entre outros.

Tomando como intenção principal a busca por artigos que trouxessem discussões acerca de Políticas Públicas e Programas Educacionais voltados para a relação família e escola na EI, selecionamos oito artigos que contemplavam, de certa forma, o objetivo. Dizemos “de certa forma” porque dentre estes artigos alguns não trazem a relação com a família como objetivo principal das suas pesquisas. A maioria deles aborda a participação da família atrelada ao PBF. Este é um importante dado a ser considerado pois evidencia a escassez de estudos referentes à forma como a família é inserida nas Políticas Públicas brasileiras, chamando atenção para a necessidade de ampliação de discussões sobre a relação dos governos e escolas com as famílias. Como os assuntos não se cruzam, ou seja, são específicos, apresentarei os lugares que a família ocupa nas abordagens de cada artigo selecionado. A apresentação deles está organizada respeitando o ano de publicação de forma decrescente.

No artigo elaborado por Souza e Nunes (2020), intitulado “‘Eles querem do lado de casa’: entrevistas com gestores municipais da Educação Infantil”, sob intuito de compreender o processo de expansão da pré-escola em quatro municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, as autoras analisaram entrevistas com os gestores das escolas de EI. O artigo aborda temas decorrentes destas entrevistas referentes à percepção dos gestores sobre as famílias usuárias do serviço educacional; à demanda de vaga; às estratégias de expansão; à formação e algumas demandas docentes. Para Souza e Nunes, ao trabalhar com os enunciados produzidos por diferentes interlocutores marcados pela dimensão social e histórica, em contextos com condições de produção que se diferenciam, busca-se pistas para compreender o complexo processo político da expansão da EI em cada município.

As autoras definiram os municípios a serem estudados a partir do casamento de dados acerca do Produto Interno Bruto per capita (PIB per capita), do tamanho da população e do estágio de atendimento da pré-escola de cada município, num recorte temporal de 2010 e 2017. Com as entrevistas transcritas, lidas e relidas, as autoras construíram categorias, criaram aproximações e afastamentos, identificaram as ambiguidades e tensões existentes nas falas. A partir deste movimento, e embasadas em Fonseca, possibilitaram a compreensão de como a tessitura social se constrói, uma vez que a autora sinaliza que através da dimensão social é possível chegar num

sistema, ir além do caso individual. Neste contexto, Souza e Nunes concluem que, partindo do individual ao geral, é possível elaborar proposições teóricas que sejam aplicáveis a outros contextos, com reflexões importantes no campo das práticas e das políticas, além deste modelo de pesquisa abrir caminhos para lidarmos com a questão da alteridade, do conhecimento do outro, percebendo os sujeitos como participantes desse processo histórico-cultural de produção das políticas, dando visibilidade aos desafios, avanços, ambiguidades e tensões da EI.

No tema *Percepção sobre as famílias*: “Eles não querem nem abrir o portão, querem jogar pelo muro”, Souza e Nunes apresentam a percepção dos gestores sobre as famílias usuárias do serviço educacional. Esse aponta a dicotomia existente entre relevância da relação família-escola, evidenciada em diversas pesquisas, documentos oficiais e na própria legislação, e o modo como os gestores percebem as famílias. As autoras observaram escola e família parecerem ser tomadas como opositoras, uma vez que o estudo evidenciou a existência de um olhar preconceituoso sobre as famílias e que esse olhar tem colaborado para a construção de uma relação assimétrica.

A partir das perspectivas sociológicas de Thin e Patto, as autoras observaram o peso da herança sociocultural da família pobre refletido nas falas dos gestores, que acarretam o desencontro do que se diz (cultura da instituição) e o que se faz (prática da instituição), podendo impactar no processo de escolarização da criança, bem como na compreensão dos seus direitos. Falas acerca (i) das condições de matrícula da criança na escola – da mãe que trabalha e da mãe que não trabalha); (ii) vestimentas das mães ao levarem seus filhos para a escola; (iii) o que elas fazem enquanto a criança está na escola, atravessam perspectivas acerca da inutilidade da vaga para a família que não precisa; sobre a visão estereotipada e preconceituosa das suas vestimentas e hábitos cotidianos, como uma influência negativa às crianças.

A partir do estudo formulado por Nobeit Elias e John Scotson, as autoras percebem nas falas dos gestores o posicionamento como detentores do conhecimento científico e moral necessários à educação das crianças, enquanto as mães de classe popular, como pessoas de menor valor, uma influência negativa às crianças, sem caráter, sem moral.

O artigo escrito por Resende, Zoghbi, Menezes e Oliveira (2020), intitulado “O impacto da Educação integral na participação das mães no mercado de trabalho e no trabalho infantil: uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação por regressão descontínua”, busca avaliar o impacto do Programa Mais Educação (PME)

na participação das mães e das crianças no mercado de trabalho, a partir da descontinuidade nos critérios de priorização do PME a partir de 2012.

Sob a perspectiva da política de expansão da educação integral de promover melhorias no desempenho acadêmico dos estudantes de escolas públicas, os autores apresentam dados, fornecidos por diferentes autores, indicando que o programa não teve o impacto esperado nessa esfera, como, por exemplo, o resultado das avaliações padronizadas de português e matemática elaboradas pelo PME. Os autores, porém, chamam a atenção para o fato de que programas de expansão da jornada escolar podem ter efeitos em variáveis não relacionadas ao desempenho acadêmico, citando o impacto da provisão de creches e outras políticas de assistência à infância quanto à participação das mulheres no mercado de trabalho, podendo, dependendo do tempo em que a criança fique na escola, surtir efeito negativo ou positivo na participação das mães no mercado de trabalho, podendo ainda interferir no combate ao trabalho infantil, uma vez que quanto mais tempo o estudante permanece na escola, menos tempo possui para trabalhar.

Na perspectiva desses estudos, os autores avaliaram o impacto da extensão da jornada escolar financiada pela PME na participação de mães e crianças no mercado de trabalho, explorando a descontinuidade nos critérios de priorização do PME a partir de 2012. Para tanto, os autores coletaram informações acerca de 1 milhão de famílias sendo aproximadamente 30 mil com filhos matriculados em escolas com mais de 50% de alunos do Bolsa Família nos 3º, 5º, 7º e 9º anos no sistema público de ensino do estado de São Paulo em 2012. As variáveis de interesse foram calculadas com base nas respostas a um amplo questionário, preenchido tanto pelos alunos quanto pelas famílias, no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

De acordo com os autores, o PME é uma política federal de transferência de recursos às escolas públicas de educação básica com o intuito de financiar a implementação de atividades no contraturno escolar, transformando-as em escolas de educação integral, porém os autores alertam que o governo federal não tem qualquer influência sobre o tipo de atividade executada por cada escola, sobre a qualidade dos professores/monitores envolvidos nas tarefas ou sobre o tempo dedicado a cada atividade, tendo muito pouco a dizer sobre o que, de fato, ocorre nesse tempo adicional que os estudantes ficam na escola. Ressaltam ainda que em 2012 o governo passou a dar maior ênfase a critérios de vulnerabilidade social,

adotando o percentual de alunos oriundos de famílias beneficiárias do PBF como principal critério de elegibilidade do programa, iniciando uma descontinuidade nos critérios de adesão, pois as escolas “maioria PBF” passaram a ser priorizadas.

Com base nos questionários, os autores construíram três variáveis discretas para o *status* das mães no mercado de trabalho: i) participa no mercado de trabalho; ii) possui emprego permanente; e iii) está desempregada. Além disso, construíram duas variáveis para a participação de jovens no mercado de trabalho: i) trabalha fora de casa nos dias de aula; e ii) auxilia em trabalhos domésticos nos dias de aula. Para o cálculo da variável de elegibilidade, utilizaram os dados dos alunos beneficiários do PBF por escola junto ao Ministério do Desenvolvimento Social e do Censo Escolar.

Como resultado do trabalho, os autores afirmam que a educação integral, da forma como vem sendo estimulada e financiada pelo Governo Federal brasileiro no âmbito do PME (envio do dinheiro para as escolas sem qualquer avaliação de como esse dinheiro está, de fato, sendo empregado), não vem apresentando resultados satisfatórios para a sociedade, precisando ser redesenhada. Resende, Zoghbi, Menezes e Oliveira afirmam que a falta de cultura de avaliação de impacto no Brasil, aliada ao costume de se avaliar políticas pelos seus insumos (ex.: número de escolas atendidas), parece contribuir diretamente para o insucesso do PME, na medida em que pulveriza o recurso disponível em um grande número de escolas, reduzindo o orçamento por escola. Afirmam ainda que a alta rotatividade, aliada à falta de preparo dos monitores, pode explicar grande parte dos resultados alcançados nas avaliações de impacto recentes do PME, tanto em indicadores acadêmicos quanto sociais. Os autores finalizam o texto julgando ser fundamental que as análises de programas como o Mais Educação não fiquem limitadas ao seu impacto no desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que a escola constitui parte fundamental da vida de crianças, jovens e de suas famílias, exercendo uma influência que vai muito além do desenvolvimento acadêmico.

O artigo escrito por Soares e Farias (2018), intitulado “Vem educar com a gente: o incentivo de escolas à coprodução da educação por familiares de alunos”, busca identificar como governo e escolas incentivam a coprodução da educação pública por familiares de alunos e as formas pelas quais essa coprodução ocorre no Distrito Federal, a partir de pesquisa documental na legislação vigente e entrevistas com gestores escolares das séries iniciais da Educação Básica.

As autoras iniciam o estudo apresentando o conceito de *coprodução*, elaborado no campo da Administração, que focaliza a importância do usuário, o momento de participação (concepção ou prestação do serviço), o tipo de colaboração (individual ou coletiva), entre outros. Segundo Soares e Farias, Ostrom foi precursora de estudos exploratórios acerca das políticas promovidas pelos prestadores para motivar o engajamento de usuários na produção de serviços, sendo também precursora na discussão da coprodução com enfoque na educação pública. De acordo com elas, Pestoff apresentou quatro formas de coprodução da educação: (i) a política, na qual o usuário tem poder para opinar e decidir; (ii) a pedagógica, em que o usuário ajuda a educar o aluno; (iii) a financeira, por meio da doação de recursos; (iv) a social, referente à presença da família em eventos da escola. Soares e Farias destacam a concepção de Lima, que recorta a participação da família em três níveis, nos quais a intensidade da participação aumenta progressivamente – um primeiro, no qual a família só recebe informação, um segundo, em que ela participa de colegiados deliberativos, e um terceiro, no qual há uma presença intensa da família na escola, inclusive na sala de aula.

Neste enredo, as autoras identificaram documentos, a nível federal, que apontavam as ações de incentivo à coprodução de familiares nas ações do governo, como a CF/88, a LDB, o ECA, a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Programa Bolsa Família e do Plano de Mobilização Social pela Educação. Em nível distrital, as autoras identificaram o Abono de Ponto Bimestral e o Projeto Político Pedagógico do Governo do Distrito Federal. A análise desses documentos, tendo foco na participação da família nas ações educacionais, permitiu às autoras observarem os mecanismos e estratégias formais de incentivo utilizados pelos governos e escolas para a coprodução da educação. Neste enredo, elas verificaram quatro categorias de incentivo governamental à coprodução: (i) as Participativas e demais normas vigentes, relacionadas com recursos para escolas, tais como os instrumentos legais que garantem aos familiares espaço nas decisões escolares; (ii) as Punitivas, que criam mecanismos de sanções aos familiares que não cumprirem com seu papel na coprodução, como a perda da tutela do aluno; (iii) as instrutivas que mobilizam recursos para educar a família e torná-la mais apta a coproduzir; (iv) as de Incentivo Indireto, como o PBF, ou mesmo

a Lei Distrital nº 449/1993, que obriga as instituições a abonarem ausências de familiares em dias de reunião de pais (p.11).

Com os mecanismos reconhecidos, e tendo a certeza de que a implementação das políticas de incentivo à participação familiar na Educação dependia da implementação dos gestores, as autoras elaboraram entrevistas semiestruturadas para os gestores de escolas do DF. De acordo com a metodologia apresentada por Soares e Farias, foram realizadas 10 entrevistas (divididas por regionais de ensino. Embasadas na literatura, as autoras criaram dois blocos de análise: (i) “Mecanismos formais de incentivo à participação da família” e (ii) “Estratégias informais de incentivo à participação da família”. Para o primeiro bloco, as autoras elencaram duas categorias: “Gestão Democrática – participação nas decisões da escola” e “Orientação aos familiares”. Mediante o surgimento, em uma das entrevistas, de elementos considerados importantes para o estudo, as autoras criaram a terceira categoria do primeiro bloco: (iii) “consulta à opinião de familiares”. Para o segundo bloco, as autoras criaram duas categorias: (i) “Exposição e acionamento de mecanismos legais” e (ii) “Provimento de Informações”. Das estratégias identificadas no segundo bloco, surgiram cinco categorias: (i) “Diálogo entre colaboradores da escola e a família”; (ii) “Integração com toda comunidade escolar”; (iii) “Provimento de informação”; (iv) “Exposição e acionamento de mecanismos legais”; (v) “Reconhecimento dos êxitos do estudante”.

Com estes dados, as autoras concluíram que existem políticas públicas que incentivam a coprodução da educação a partir da geração de mecanismos que facilitem, ou mesmo obriguem, os familiares a fazê-lo. Concluíram ainda que, além das escolas cumprirem diretrizes elaboradas pelo governo, utilizam mecanismos legais, nos quais as famílias devem garantir todo o cuidado para que os alunos possam aprender plenamente. Outro ponto para qual as autoras chamam a atenção é o fator da influência das políticas do governo sobre as estratégias da escola, explicitando que uma importante evolução da coprodução de serviços públicos passa pelo fomento, por parte do governo, das estratégias ainda pouco utilizadas por escolas que valorizem e motivem familiares a coproduzir, como a consulta à opinião dos familiares e o reconhecimento dos êxitos dos alunos (p. 19). Embasadas nos resultados das pesquisas e nos apontamentos dos estudos de Castro e Regattieri e Ostrom, as autoras apontam como desafio a necessidade de um maior entendimento

quanto à efetividade das ações de incentivo à coprodução, bem como em que medida essa relação se mostra positiva para familiares, escolas e estudantes.

O relato de experiência escrito por Saraiva (2018), intitulado “O atendimento a queixas escolares no CRAS”, apresenta a atuação do psicólogo de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) situado num município da Grande São Paulo, entre 2009 e 2011, em grupos multifamiliares beneficiários do PBF, em descumprimento da condicionalidade da educação.

De acordo com o autor, o CRAS, enquanto integrante da proteção social básica do SUAS - Sistema Único de Assistência Social, tem por responsabilidade desenvolver ações de prevenção a situações de risco social, sobretudo a partir do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Dessa forma, o CRAS recebia do órgão gestor municipal, ao longo do ano, listagens com dezenas de famílias que receberam sanções. Essas sanções variavam de advertência ao cancelamento do benefício por terem descumprido a condicionalidade do PBF e que subsidiariam ações por parte da equipe técnica, composta por psicólogos e assistentes sociais. Saraiva afirma que os responsáveis eram informados da sanção individualmente e, nesse momento, esclareciam as faltas dos filhos à escola, enquanto recebiam orientações dos profissionais do CRAS acerca da (i) importância da escola para o rompimento do ciclo da pobreza entre gerações; (ii) como deveriam agir para que a criança voltasse à escola; (iii) encaminhamentos necessários para os órgãos gestores da Educação e Conselho Tutelar. O autor, porém, assegura que as famílias não davam retorno positivo de forma que revertesse a sanção recebida. Mediante a este formato de atendimento, o autor relata uma nova proposta de assistência inspirado na orientação à queixa escolar, conforme proposto por Souza (p. 02). Para tanto, foram formados grupos multifamiliares, compostos por 10 a 15 responsáveis pelo cadastro da família, sobretudo as mães, os quais se reuniam para abordar e problematizar o entendimento delas sobre o que vinha acontecendo para que seus filhos faltassem à escola e as possibilidades de enfrentamento.

De acordo com o autor houve, no primeiro encontro, muitos relatos de espanto com o recebimento da sanção; falta de recordação de casos de falta do(a) filho(a); situações pontuais – como afastamento médico, mudanças de escola – sem atualização do cadastro da família no CRAS e raras situações ligadas a questões familiares, como violência doméstica ou negligência. O autor informa que as famílias levantaram também demandas extraescolares como questões financeiras e



dificuldades no convívio familiar, implicando num acompanhamento sistemático e contínuo das famílias. Saraiva afirma que essa ação permitiu uma melhor compreensão do CRAS acerca de como se davam os descumprimentos da condicionalidade, bem como uma forma de promover às famílias uma melhor compreensão do equipamento, iniciando a constituição de um espaço de referência a elas.

Ao longo dos outros encontros, Saraiva conta que foi possível compreender que fatores, como dificuldades de deslocamento até a escola, dificuldade em comprar todo o material escolar e uniforme, dificuldade em pagar taxas exigidas por algumas escolas, falta de vagas ou mudança residencial no início do ano letivo, situações de violência institucional e o tráfico, eram fatores que diminuía o índice de frequência escolar. Eram nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) que as situações de alunos que iam para a escola diariamente, mas que não entravam na sala de aula por longa data, tendiam à ruptura total de vínculos com a escola e seu abandono.

A partir das falas das famílias, Saraiva concluiu que a psicologia escolar contribui para o reconhecimento das realidades escolares e familiares, possibilitando a troca de informações sobre os problemas evidenciados nos grupos, bem como formas coletivas de enfrentá-los. Embasado em Patto e Souza, o autor reforça que o atendimento dessas famílias pelo CRAS deve procurar também evidenciar e enfrentar funcionamentos escolares, que dizem respeito a um campo de forças políticas, econômicas, sociais, institucionais, produtores do descumprimento da condicionalidade da educação, para além de questões individuais ou familiares de natureza física, emocional ou social, como hegemonicamente se dá no trato das queixas escolares.

O artigo escrito por Garcia e Hillesheim (2017), intitulado “Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais”, é resultado parcial de uma pesquisa mais ampla sobre a relação entre educação, pobreza e desigualdade social, cujas fontes são os Planos de Educação, os Planos Plurianuais (PPAs), as Diretrizes Curriculares, nas três esferas de governo, e os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas de municípios de Santa Catarina. O objetivo da pesquisa é analisar as concepções de pobreza e desigualdade social e as proposições de enfrentamento dessas realidades apresentadas pelos governos, verificando como essas concepções e proposições materializaram-se no cotidiano escolar no período de 2003 a 2015. Para

tanto, foram analisados os PNE de 2001-2010 e 2014-2024, bem como os três PPA federais relativos ao período da pesquisa (2004-2007, 2008-2011 e 2012-2015). Os autores apontam que os PNE e os PPA analisados tratam a pobreza e a desigualdade social como “problemas” centrais a serem atacados, cabendo à educação uma mediação fundamental para o seu enfrentamento. Situam, contudo, a falta de definição dos conceitos de pobreza e de desigualdade social como um dado importante. Afirmam que o enfrentamento da pobreza com a mediação da política de educação aparece nos dois PNE analisados, mas que nem sempre é possível verificar avaliações que possam revelar os avanços alcançados. Garcia e Hillesheim afirmam que, na medida em que a educação é vislumbrada como meio para a superação das condições de pobreza, sua articulação com outras políticas sociais, como saúde, assistência social, moradia, trabalho e emprego etc., é reforçada. Os autores apresentam esse movimento como uma importante estratégia de intersetorialidade presente no PNE 2014-2024 para o enfrentamento da pobreza. Nele, os autores chamam a atenção para a defesa de ações que possam garantir, especialmente, o acesso e a permanência na educação por estudantes oriundos das famílias beneficiárias dos programas de transferência de renda.

Após análise dos documentos, os autores concluem que mais do que no PNE 2001-2010, no PNE 2014-2024 (e no PDE elaborado em 2007) e nos PPA elaborados a partir de 2004, constata-se uma perspectiva de ampliação das políticas sociais. Ganham destaque, nesse sentido, o PBF e as estratégias de articulação entre as políticas de assistência social, saúde e educação. Concluem ainda que, apesar de terem sido elaboradas iniciativas que resultaram em importantes avanços na área social, é preciso ter presente que o sistema de produção e reprodução do capital impõe limites a qualquer política que pretenda ampliar os processos de redistribuição da riqueza, haja vista que o objetivo essencial do capital é a acumulação.

O artigo escrito por Silveira e Schneider (2017), intitulado “Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná”, apresenta uma leitura inicial sobre como estão distribuídos os estudantes beneficiários do PBF no estado do Paraná a partir dos dados do Banco do Sistema Presença de 2014, cotejados com o Censo Escolar do mesmo ano. Para tanto, as autoras mapearam as condições de oferta escolar considerando as condições que têm sido asseguradas aos estudantes, tomando-se, em especial, informações quanto às condições de trabalho docente (contrato de trabalho e

formação docente) e às condições de infraestrutura da escola (biblioteca, internet, banda larga, laboratório de informática e quadra de esporte).

Partindo do princípio de que a educação compõe o compromisso entre o poder público e as famílias, as autoras chamam atenção para a importância da efetividade da política educacional para a garantia da oferta escolar. De acordo com as autoras, Figueiredo e Figueiredo afirmam que o poder público, além de garantir de forma objetiva acesso à vaga na escola, também precisa incidir nas condições de frequência à escola, que têm implicações na permanência e no progresso do percurso escolar. Por este caminho, o PBF não é um programa educacional mas, ao estabelecer a frequência escolar no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) como uma condicionalidade de atendimento, cumpre com o papel de promoção a uma via de mão dupla ao responsabilizar a família, mas também ao poder público em relação à qualidade da oferta do serviço.

A análise e cruzamento dos dados extraídos do Banco do Sistema Presença, Censo Escolar e Ministério do Desenvolvimento Social permitiu observar que em termos de política social, em geral, o PBF tem atingido seus objetivos, estando mais presente justamente naqueles municípios onde a situação de desenvolvimento humano é mais baixa. Contudo, ao problematizarem as condições de equidade na produção da política educacional, partindo-se do pressuposto de que o enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil implica reconhecimento de que a população pobre está na escola pública e de que o trabalho escolar tem implicações objetivas para a construção de uma experiência inclusiva e de qualidade para o percurso escolar dessa população, as autoras mapearam elementos de condições de oferta que fossem passíveis de controle/melhoria pelo poder público para a qualidade.

Silveira e Schneider apontam que dentre os desafios encontrados o tema da inclusão se destaca. De acordo com as autoras, estudos anteriores de Schefer revelam uma relação preconceituosa de professores com os estudantes beneficiários do PBF, problematizando na escola o quanto essa inclusão tem sido permeada por exclusões. Em contrapartida, as autoras apresentam o estudo de Pires sobre os efeitos do PBF sobre as famílias. Esse argumenta que, mais do que o sucesso escolar, a condicionalidade pode se articular com uma relação de pertencimento e reconhecimento social ao poder acessar os serviços públicos. O mesmo autor pondera que para isso a qualidade do serviço público ofertado precisa garantir a inclusão.

As autoras concluem que além das desigualdades entre as diversas redes educacionais há muita diferença entre as escolas que são de responsabilidade do mesmo ente federativo e, em geral, essas diferenças de condições de oferta educacional tendem a reforçar as desigualdades sociais, políticas e econômicas. Ainda que o PBF venha se consolidando como um programa que tem auxiliado na permanência dos estudantes na escola, a medida em que garante à família um suporte econômico e essas ações precisam estar ancoradas com a garantia de outros serviços públicos. No caso da educação, garantir a plena efetivação do direito implica em reconhecer as diferenças e trabalhar no sentido de superá-las, tornando a escola realmente justa.

O artigo escrito por Abreu e Aquino (2017), intitulado “Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família no Ceará”, busca identificar quais características das famílias dos beneficiários do PBF exercem influência significativa sobre a probabilidade de a condicionalidade de frequência escolar ser cumprida ou não. Baseada na literatura de De Witte *et al.* acerca dos fatores a) o estudante, b) sua família, c) sua escola, d) seu entorno como determinantes para o percurso escolar de “sucesso” (ou de “fracasso”), os autores voltam seu estudo para o fator família. Abreu e Aquino situam que o PBF tem por finalidade garantir uma renda às famílias mais pobres. Em contrapartida, para ter acesso e manter o benefício, as famílias têm que cumprir com as condicionalidades impostas em diferentes áreas, no campo da educação, é exigida das famílias a presença escolar.

Apoiados nos dados do MEC, os autores ilustram que em 2012 a aprovação dos alunos do EF inscritos no PBF foi próxima dos alunos não inscritos, enquanto que no EM, os alunos inscritos no Programa tiveram uma taxa de aprovação superior à dos não inscritos. Com referência ao abandono escolar em 2012, tanto no EF quanto no EM, a taxa de evasão escolar foi maior no grupo de alunos não inscritos no PBF. Os autores reforçam que a bibliografia sobre a manutenção de crianças e adolescentes na escola é extensa existindo muitos estudos e diagnósticos com propostas para o combate da evasão e do abandono escolar. Abreu e Aquino trazem para discurso o argumento de Rumberger acerca da afirmativa de que reprovação e repetência robustecem uma identificação do aluno com imagens de “fracasso” e de “ausência de inteligência”, o que contribui para um abandono permanente. Diante de

tal perspectiva, os autores interrogam-se: para além de continuar na escola, o que faz uma família cumprir a condicionalidade da frequência mínima exigida?

A partir de entrevistas semiestruturadas às famílias beneficiadas pelo PBF que cumprem a condicionalidade e as que não conseguem cumprir a condicionalidade, os autores identificaram, das 340 entrevistas validadas para o estudo, 180 (52,8%) cumprindo a condicionalidade e 160 (47,2%) não cumprindo. Para o estudo, os autores coletaram informações acerca do: (i) vínculo da família com atividades remuneradas; (ii) número de pessoas e de cômodos nas casas; (iii) valor da renda da família advinda do PBF; (iv) valor do rendimento total familiar; (v) número total de filhos; (vi) tipo e condição de moradia da família; (vii) vínculo familiar das pessoas que residem na mesma casa; (viii) situação marital das mulheres; (ix) conhecimentos das famílias acerca do universo escolar; (x) nível de escolaridade e *capital cultural* das mulheres; (xi) condições de auxílio nas tarefas escolares dos filhos.

O estudo permitiu aos autores concluir que a vida marital das mulheres, os fatores trabalho infantil e a alta natalidade impactam fortemente no cumprimento das conformidades solicitadas pelo PBF, uma vez que os dados se apontaram desfavoráveis às famílias cujas mulheres estejam solteiras, os filhos precisam trabalhar para fugir da pobreza extrema e às famílias com um maior número de filhos. No que se refere às condições sobre o universo escolar, os autores concluíram que as mães que melhor conheciam esse universo têm mais chances de seus filhos realizarem carreiras escolares bem-sucedidas. Os autores complementam que, quando se sabe o que a instituição propõe para os filhos, fica mais fácil motivá-los a participar e/ou a cobrar a participação. Por essa perspectiva, Abreu e Aquino frisam que o engajamento das famílias na transmissão do capital escolar para os filhos é um fator explicativo para a questão levantada por eles.

O artigo escrito por Carvalho (2016), intitulado “O investimento na formação do cidadão do futuro: A aliança entre economia e educação Infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea”, aborda questões acerca do campo da economia voltado à operacionalização de políticas para o Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI)<sup>11</sup> que focalizam a intervenção educacional precoce da criança pobre para a produtividade trabalhadora futura: O cidadão do futuro. Nesse enredo, o

---

<sup>11</sup> Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI) se refere a todas as atividades destinadas a promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental em crianças com idade entre zero e cinco anos.

artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscava problematizar os modos como as crianças estão sendo consideradas nos cálculos do governo, ao serem significadas em dois documentos produzidos por analistas econômicos e que têm servido como referência aos países em desenvolvimento: (i) “Como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância” (NAUDEAU *et al.*, 2011)<sup>12</sup> e (ii) “Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil” (EVANS; KOSEC, 2011)<sup>13</sup>; cujo foco é a Educação Infantil e práticas sobre como potencializar o desenvolvimento de crianças pobres. Para tanto, foi realizada uma análise das práticas políticas existentes nos documentos, partindo das estratégias de governo<sup>14</sup>. Baseado em Dean, o autor identifica estratégias de governo sempre que existe um campo relativamente estável de correlação de visibilidades, mentalidades, tecnologias e agências que constituem um ponto de referência para a problematização. No que se refere à governabilidade, o autor tem como referência as contribuições de Foucault acerca dos múltiplos aspectos de governo, que passou de gestão de um território para gestão de uma coletividade definida como população. Nesse sentido, o conceito de governamentalidade permitiu problematizar o funcionamento das estratégias de governo perceptíveis nos materiais, assim como os efeitos que essas produzem sobre a vida da população. Permitiu também analisar a forma como a vida das crianças e de suas famílias tem sido convertida em objeto e objetivo de governo, evidenciando como uma racionalidade política específica<sup>15</sup> se relaciona com o funcionamento de estratégias que incidem sobre os sujeitos, no intuito de conduzir suas condutas e de promover processos de subjetivação.

Carvalho chama a atenção em seu texto para o impacto da educação sobre o desenvolvimento infantil que vem sendo amplamente discutido pela literatura

---

<sup>12</sup> Ver em NAUDEAU, Sophie *et al.* Como investir na Primeira Infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de Projetos de Desenvolvimento da Primeira Infância. Washington, DC: The World Bank, 2010; São Paulo: Singular, 2011.

<sup>13</sup> Ver em EVANS, David K.; KOSEC, Katrina. Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil. Washington, DC: The World Bank, 2011; São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

<sup>14</sup> Embasado na leitura de Veiga Neto (2005), o autor utiliza o termo governo, em vez de governo, nos casos em que estiver sendo tratada a questão de ação ou ato de governar.

<sup>15</sup> Para este termo, o autor refere-se à problematização do viés economicista dos argumentos utilizados pelos autores dos documentos analisados para fundamentar a justificativa da necessidade de investimento na primeira infância, o que por vezes se apoia em estigmas referentes às crianças pobres e suas famílias.

econômica. Embasada nas contribuições das neurociências e da psicologia cognitiva, essa literatura vem desempenhando um papel estratégico na governamentalidade contemporânea ao divulgar à população os riscos de problemas no desenvolvimento a que estão sujeitas as crianças nascidas em famílias pobres. O autor destaca que objetivo do trabalho é desenvolver *experts*: ajustar, corrigir, modificar as formas de ser das crianças e transformá-las em algo supostamente mais adequado aos princípios de uma vida futura produtiva em sociedade. Ao serem produzidos discursos sobre os riscos no desenvolvimento humano infantil possivelmente causados pela pobreza, são estabelecidas normas e classificações que descrevem quem são as crianças vulneráveis, sendo fundamental identificar crianças que poderão estar sob a influência de fatores de risco, que incluem fumar, comportamento sexual de risco, uso de drogas, dependência química e atividades criminosas e violentas. Tais comportamentos reduzem a chance de uma criança fazer uma transição bem-sucedida para a vida adulta e aumentam a probabilidade de resultados negativos, tais como doenças, desemprego, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, vícios, reclusão e exclusão social (NAUDEAU *et al.*, 2011). Nesse sentido, Carvalho conclui que os documentos analisados apontam um alerta para o risco de perpetuação do ciclo intergeracional da pobreza, no qual pais pobres produzem filhos pobres, gerando gastos desnecessários para os países. Embasado em Marquez, o autor pontua que o acento é no discurso de que crianças pobres que forem instruídas precocemente estarão mais aptas a contribuir com a sociedade, de tal forma que se gere um ciclo de efeitos positivos não somente para elas próprias, mas também para a sociedade e para o desenvolvimento do país. Com isso, Carvalho chama a atenção para o processo de escolarização precoce da infância.

É de extrema relevância ressaltar o fato de que dos 8 artigos selecionados para o estudo, 4 tem como referência de análise o Programa Bolsa Família. Este quadro reforça o Programa como uma importante ferramenta das políticas públicas brasileiras para a inserção da família na educação dos seus filhos, promovendo a garantia do direito da criança de frequentar a escola até completar 18 anos. Reforça também a positividade do programa sobre o movimento de acesso e interação com a família, facilitando a elaboração e ação das políticas intersetoriais no campo da educação.

Com a intenção de trazer robustez à perspectiva teórica sobre a participação da família nas ações e políticas educacionais elaboradas pelo Governo Federal nos

últimos anos, apresentamos no próximo tópico os resultados da busca feita nos *sites* do Governo Federal.

### **3.2 A educação infantil nos programas do governo federal**

A Constituição Federal de 1988 determina que no mínimo 25% das receitas tributárias de estados e municípios e 18% dos impostos federais devem ser aplicados na educação. De acordo com Abuchaim (2018), essas vinculações são a base do financiamento educacional no Brasil. A autora afirma que a EI é a etapa que mais precisa de investimento, uma vez que é a mais onerosa de todas, pois para atingir padrões mínimos de qualidade é necessário o trabalho com grupos muito pequenos e oferecimento de atendimento em tempo integral. Campos (2013) ratifica essa afirmativa quando, a partir de estudos anteriores, afirma que a qualidade da etapa, principalmente na creche, está explicitamente vinculada ao financiamento e à elaboração de políticas e programas voltados para ela.

A despeito das dificuldades e contradições que acompanharam e ainda acompanham o processo de transição das creches para o setor educacional, elas estão lentamente encontrando seu próprio espaço no interior das redes municipais. Diversas medidas têm contribuído para essa inclusão: o financiamento público, previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb; os programas de formação continuada; a inclusão da creche nos programas federais de merenda, de distribuição de material pedagógico e de livros infantis. (CAMPOS, 2013, p. 31).

Além da necessidade de investimento financeiro na etapa, Campos (2013) chama atenção para a importância do cuidado durante a elaboração dos programas e políticas públicas voltados para as crianças pequenas, de modo que esses impactem pertinentemente as especificidades do seu público-alvo. A autora justifica seu argumento trazendo como exemplo os programas que focalizam a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Segundo a autora, esses programas podem fomentar e incentivar uma pedagogia alfabetizadora na pré-escola, o que não condiz com as orientações curriculares da etapa. Partindo da premissa assentada pelas autoras, observar como as políticas e programas para as crianças pequenas têm sido elaborados e conduzidos é fundamental, uma vez que

A elaboração de uma política pública, em prol de um determinado problema social é até algo fácil de realizar, o maior desafio surge na execução dessa chamada política pública e na continuidade da mesma, na qual aparecem inúmeros obstáculos que impedem o seu agir, mesmo em meio a esses contrastes ela deve ser cumprida em sua totalidade. (SEBASTIAO, 2018, p. 03).



A partir da perspectiva de políticas públicas como um conjunto de ações políticas elaboradas pelo governo, a fim de solucionar problemas emergentes da sociedade condicionados por interesses de diversos grupos sociais, percebe-se a existência de situações que podem dificultar ou impedir a implementação ou continuidade de tais ações. Nesse sentido, Azevedo (2003) enfatiza que política pública é “[...] tudo que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Perante a essas afirmativas, a formulação de políticas públicas, bem como sua forma de implementação e de continuidade, representa a conquista de direitos e de garantias, promovendo justiça social. Portanto, torna-se relevante a observação de como anda o atendimento e a inserção das famílias nas ações políticas governamentais, visto que a participação delas é firmada como fator relevante para a construção de uma educação democrática e bem-sucedida para o desenvolvimento da criança, conforme observamos nos apontamentos da literatura, bem como no PNE 2001/2010.

A Educação Infantil estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade. [...] Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien, Tailândia, 1990).

Por essa direção, é fundamental observarmos como as políticas têm compreendido e permitido a participação das famílias no processo educacional da criança. Certa de que a história não é linear, e de que os fatos históricos se imbricam dentro da própria história, apresento os programas criados pelo Governo Federal voltados, de alguma forma, para a EI. A intenção não é realizar um estudo minucioso sobre os projetos e programas, mas apresentar quais foram eles, bem como refletir sobre a participação da família nas propostas elaboradas.

Para tanto, foi feita uma pesquisa nos portais do MEC, do FNDE e do GOV sob o recorte temporal dos cinco anos que antecederam a pandemia (2016 a 2020) nos quais encontramos 52 documentos disponibilizados para acesso em consultas on-line. Desse quantitativo, 27 foram implementados pelo Ministério da Cidadania<sup>16</sup> e 25 pelo Ministério da Educação.

---

<sup>16</sup> Órgão do Poder Executivo Federal brasileiro, resultante da união do Ministério do Desenvolvimento Social, do Ministério do Esporte e do Ministério da Cultura. Decreto nº 11.023, de 31 de março de 2022.

Dentre as ações e programas elaborados pelo Ministério da Cidadania, 22 não se relacionam com a educação escolar, enquanto 5 se relacionam de alguma forma como, por exemplo, o Auxílio Brasil<sup>17</sup>, o Cadastro Único, a Política de Assistência Social, o Programa Criança Feliz e o Programa Brasil Carinhoso. Já nas ações e programas elaborados pelo Ministério da Educação, observamos que 12 envolvem a EI, enquanto os outros 13 não envolvem. No quadro abaixo, verificaremos as 17 ações e programas elaborados pelos Ministérios da Educação e da Cidadania que atendem a EI.

**Quadro 1 – Ações e Programas na Educação Infantil**

| Ação/Programa                   | Ano  | Objetivo   | Família envolvida |
|---------------------------------|------|--|-------------------|
| PNLD                            | 1985 | Distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias aos alunos e professores das escolas públicas de EB                | Não               |
| PDDE                            | 1995 | Repasse anual de recursos financeiros às entidades de Educação Pública Básica, Especial e Privada de Educação Especial       | Não               |
| PBF                             | 2003 | Combater a pobreza   | Sim               |
| Cadastro Único                  | 2003 | Identificar e caracterizar as famílias de baixa renda  | Sim               |
| PNATE                           | 2004 | Transferência de recursos financeiros para custear despesas com o transporte escolar   | Não               |
| Políticas de Assistência Social | 2005 | Garantir a proteção social dos cidadãos  | Sim               |
| PAR                             | 2007 | Oferecer estratégias de assistência técnica e financeira para o planejamento plurianual das políticas de Educação            | Não               |
| PDE                             | 2007 | Auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem                  | Não               |
| Proinfância                     | 2007 | Infraestrutura física da EI  | Não               |
| PBLE                            | 2008 | Fornecer o serviço de Banda Larga às Escolas Públicas da EB  | Não               |
| PNAE                            | 2009 | Oferecer Alimentação Escolar e Educação alimentar  | Não               |
| PNAIC                           | 2012 | Promover a alfabetização até o 3º ano do EF  | Não               |
| Programa Brasil Carinhoso       | 2012 | Assistir financeiramente as famílias das crianças de até seis anos de idade  | Sim               |
| Programas Suplementares         | 2012 | Auxiliar na manutenção e no desenvolvimento da Educação da EI  | Não               |
| Programa Caminho da Escola      | 2013 | Disponibilizar veículos escolares das redes municipais para, prioritariamente, transportar estudantes da EB das áreas rurais | Não               |
| Programa Criança Feliz          | 2016 | Acompanhar o desenvolvimento global da criança de zero a seis anos   | Sim               |
| Programa Conta Pra Mim          | 2019 | Promover a literacia familiar  | Sim               |
| Tempo de Aprender               | 2020 | Melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país   | Não               |

<sup>17</sup> O Auxílio Brasil substituiu o Bolsa Família no Governo Bolsonaro. Medida Provisória nº 1061, de 2021.

Fonte: Tabulação própria com base em pesquisa realizada nos sites: [fnde.gov.br.](http://fnde.gov.br/) / [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br/) / [gov.br](http://gov.br)

Das 17 ações, apenas seis envolvem a família de alguma forma, sendo por constituição de parcerias ou, apenas, como meio da política chegar à criança.

A partir do reconhecimento das desigualdades de acesso e permanência no sistema escolar, muitos Programas se debruçam sobre a perspectiva de inclusão a partir da transferência de renda que assegura às famílias o direito de sobrevivência, condições mínimas para alimentar e cuidar da criança por meio do acesso à renda e a promoção da autonomia. Nesse sentido, o PNE aponta, na estratégia 4 da meta 2, a necessidade de

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias; (BRASIL, 2014).

Sendo a promoção do acesso e da permanência da criança na escola incumbência do governo e das famílias, Silveira e Schneider (2017) apontam que a própria legislação desenha o sentido dessas implicações, pois, para a efetivação dos Programas, existem condicionalidades/compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias quanto pelo poder público. Podemos observar esses acordos por meio da Política de Assistência Social<sup>18</sup> que, por intermédio das unidades públicas como o CRAS, realiza atendimentos para pessoas ou grupos de crianças, de jovens, de mulheres, de idosos, pessoas com deficiência e outros, acompanhando e encaminhando a outros órgãos quando as situações enfrentadas pelas famílias não podem ser resolvidas apenas pela assistência social. Como ferramenta de identificação e conhecimento das pessoas e famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, o Cadastro Único auxilia o Governo Federal a desenvolver políticas públicas por meio de programas que utilizam sua base de dados para a

---

<sup>18</sup> Para saber mais sobre as Políticas de Assistência Social, acesse <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social>

gestão de ações, como o Bolsa Família<sup>19</sup>, o Brasil Carinhoso<sup>20</sup>, o Criança Feliz<sup>21</sup>, entre outros. É importante lembrarmos que o PBF não é, a rigor, um programa educacional, mas, ao estabelecer a frequência escolar na Educação Básica como uma condicionalidade, o programa passa a ter, além de implicações para as famílias, consequências para o poder público e para a política educacional (SILVEIRA; SCHNEIDER, 2017, p. 115).

Os programas Bolsa Família e Brasil Carinhoso envolvem a família nas suas ações, a partir da promoção de oportunidades para seu desenvolvimento, por meio de ações que promovam a superação da situação de vulnerabilidade e pobreza extrema. Essas ações são firmadas com parcerias entre governo e famílias, nas quais acontece uma troca de obrigações. No PBF, o governo fornece subsídios financeiros por meio de transferência de renda mensal para as famílias cadastradas no sistema do Cadastro Único. Esse, de acordo com os dados fornecidos, realiza automaticamente a seleção para o Bolsa Família e então os cartões para saque do benefício são emitidos em nome do responsável pelas famílias, preferencialmente mulheres. Já as famílias cumprem com imposições estipuladas pelo governo, como: promover a inclusão e manutenção das gestantes, puérperas e crianças nos serviços oferecidos para a saúde, como o acompanhamento pré e pós-natal, nutricional e de vacinação. É exigido também a frequência escolar das crianças de 6 a 17 anos. Por esse mesmo caminho, porém com o viés voltado para as famílias cadastradas no Bolsa Família e que tenham crianças de até 6 anos de idade matriculadas em creches públicas ou conveniadas com o poder público, o programa Brasil Carinhoso é efetivado a partir da melhoria da renda familiar (calculada por criança e que varia de acordo com a intensidade da pobreza de cada família), da educação, da saúde, da segurança alimentar e nutricional, dos investimentos na EI e na garantia do acesso e permanência da criança na etapa. De acordo com Costa, Mafra e Bachtold (2014), a gestão de iniciativas intersetoriais e interfederativas da Ação Brasil Carinhoso permitiu que as famílias de crianças e adolescentes superassem a miséria do ponto de vista

---

<sup>19</sup> Para saber mais sobre o Programa Bolsa Família acesse: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/outros/bolsa-familia/o-que-e>

<sup>20</sup> Para saber mais sobre o Programa Brasil Carinhoso acesse: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil\\_sem\\_miseria/livro\\_o\\_brasil\\_sem\\_miseria/artigo\\_8.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_sem_miseria/artigo_8.pdf)

<sup>21</sup> Para saber mais sobre o Programa Criança Feliz acesse: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz>

da renda e tivessem acesso ampliado à creche e a ações de saúde que potencializam o desenvolvimento na primeira infância.

Sob o objetivo de orientar as famílias sobre as condições necessárias para um bom desenvolvimento global das crianças de zero a seis anos, proporcionando a elas as ferramentas necessárias, foi criado o Programa Criança Feliz. Por meio de visitas domiciliares às famílias participantes do Cadastro Único, as equipes do Criança Feliz acompanham e orientam familiares e comunitários a fim de fortalecer os vínculos e estimular o desenvolvimento infantil. Os visitantes são capacitados em diversas áreas de conhecimento, como saúde, educação, serviço social, direitos humanos, cultura etc. É uma estratégia alinhada ao Marco Legal da Primeira Infância que traz as diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano. Foi instituído por meio do Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016, e alterado pelo Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, de caráter intersetorial e com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida. Como objetivos específicos, o programa busca (I) promover o desenvolvimento humano a partir do apoio e do acompanhamento do desenvolvimento infantil integral na primeira infância; (II) apoiar a gestante e a família na preparação para o nascimento e nos cuidados perinatais; (III) colaborar no exercício da parentalidade, fortalecendo os vínculos e o papel das famílias para o desempenho da função de cuidado, proteção e educação de crianças na faixa etária de até seis anos de idade; (IV) mediar o acesso da gestante, das crianças na primeira infância e das suas famílias a políticas e serviços públicos de que necessitem; (V) integrar, ampliar e fortalecer ações de políticas públicas voltadas para as gestantes, crianças na primeira infância e suas famílias. Para participar do programa, é preciso manter os dados no Cadastro Único atualizados, principalmente quando há grávidas e crianças de até três anos na família.

Apesar de percebermos a inserção da família como nuclear no programa *Conta pra Mim*, este programa não se vincula com a educação escolar, uma vez que ele se dá a partir de projetos e parcerias de instituições com o programa ou a busca da família pelos materiais disponibilizados pela plataforma digital. Esse integra as

estratégias do plano de ação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>22</sup>, a partir da Portaria MEC nº 421, de 2020, que busca a ampla promoção da Literacia Familiar. Acredita-se que a inserção da rotina de movimentos voltados para a leitura no núcleo familiar cria o hábito e o gosto pela leitura e escrita e facilita o processo de alfabetização. O programa Conta pra mim tem como estratégia promover a participação das famílias no processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, incentivando a leitura no ambiente familiar, a partir da literacia, uma vez que a proposta do programa compreende a ação da família como propulsora do desenvolvimento infantil acerca dos objetivos a serem alcançados. Nesse modelo, o Guia de Literacia Familiar<sup>23</sup> informa e orienta as famílias sobre as concepções, objetivos e estratégias do programa. Dentre as práticas de Literacia Familiar estão sugestões de: interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contatos com a escrita, atividades diversas (jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos musicais, interpretar, dançar, passear, viajar etc.). Por um lado, estudos de Borges e Azony (2021) apontam que as práticas de letramento familiar não são comumente desenvolvidas e, quando o são, a maioria se assemelha às atividades ensinadas na escola. As autoras chamam atenção para a necessidade da compreensão da realidade das famílias em relação às práticas de letramento pois, “compreender a realidade das famílias [...] é de suma importância, visto que o impacto social é notório, a partir do momento que foram identificadas as necessidades no contexto que esta criança vive, com vistas à melhoria nos índices de alfabetização nos seus anos posteriores” (2021, p. 09).

Essa observação se torna fundamental quando pensamos que, apesar desse projeto destinar-se a todas as crianças e famílias do âmbito nacional, muitas delas não possuem condições de participar, seja por motivo de analfabetismo familiar, seja por motivo de escassez de recursos financeiros para adquirir o material de forma virtual ou impressa, ou seja, por outros motivos que lhes distanciam deste programa, aumentando a relação de desigualdades estipuladas para as famílias populares.

### **3.3 Família e política pública: um capítulo da capes**

---

<sup>22</sup> O PNA é uma política educacional que busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no Brasil. Para saber mais sobre o PNA acesse: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>

<sup>23</sup> Acesso ao Guia de literacia familiar: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>

A partir do pressuposto de que estudos científicos são uma forma de buscar soluções para os problemas que afligem a sociedade, a Secretaria Nacional da Família (SNF) do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, juntamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançaram o Programa Família e Políticas Públicas no Brasil<sup>24</sup>, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das famílias brasileiras. Damares Alves (2020)<sup>25</sup> afirmou ser importante investir na família, em um país tão plural como o Brasil, e estimou que este pontapé inicial possibilitará, em 10 anos, muitas publicações sobre o assunto, engendrando uma série de ações na área. O Programa tem uma proposta em cada uma das seis áreas temáticas que compõem o acordo: Políticas Familiares, Dinâmica Demográfica e Família, Equilíbrio Trabalho - Família, Tecnologia e Relações Familiares, Saúde Mental nas Relações Familiares e Projeção Econômica das Famílias. Dentre os temas, deverão ser abordados o investimento em políticas familiares no Brasil, a estrutura demográfica familiar e as diferentes medidas para conciliar trabalho e família e a identificação dos perfis de consumo de tecnologia nas famílias brasileiras, bem como seus impactos nas relações familiares, de modo a fundamentar as ações futuras da SNF. Entre as áreas temáticas de pesquisa, ainda serão investigadas as características das famílias que possuem integrantes em sofrimento emocional relacionados à automutilação e ao suicídio e a relação com a violência intrafamiliar, o abuso sexual e o abandono. Identificar e analisar os diferentes tipos de benefícios econômicos direcionados às famílias no âmbito internacional e avaliar a viabilidade desses auxílios no Brasil é outra finalidade da parceria (MEC, 2015). É válido chamar a atenção para o fato desta proposta seguir, também, a ideologia política do governo Bolsonaro (2019-2022) onde a família é reconhecida e validada somente quando é composta pela presença do pai, da mãe e dos filhos, ignorando qualquer tipo de configuração familiar e colaboração desta com a sociedade “de bem”<sup>26</sup>.

Apesar da família ser o cerne do programa proposto, chama a atenção o fato de não constar no seu escopo projetos voltados para a relação família/escola,

---

<sup>24</sup> Para saber mais acesse: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pesquisas-vaio-estudar-situacao-das-familias-brasileiras>.

<sup>25</sup> Damares Alves foi ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no governo Bolsonaro (2018-2022).

<sup>26</sup> Termo usado pelo governo Bolsonaro para cidadãos que se enquadrassem nos formatos ideológicos do governo como: ter a família formada por pai, mãe e filhos, Ser Cristão, ser apoiador do seu governo etc.

denunciando a invisibilidade e, de certa forma, a descrença da importância dessa temática para a elaboração de políticas públicas voltadas para a promoção de melhoria da qualidade de vida das famílias brasileiras e, conseqüentemente, da sociedade como um todo, uma vez que a educação tem o importante papel de reduzir as desigualdades sociais.

A abordagem do tema família/escola no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano sempre é muito desafiadora e digna de maior atenção do campo acadêmico, dos investimentos e das políticas públicas para a transformação social. Nesse contexto, a reflexão de Paro (1992, p. 256) ilustra a dualidade de interesses políticos que se intercalam:

Os discursos de nossas autoridades educacionais estão repletos de belas propostas que nunca chegam a se concretizar inteiramente porque, no momento de sua execução, faltam a vontade política e os recursos (tão abundantes para outros misteres) capazes de levá-las efetivamente a bom termo.

É correto afirmar que a parceria entre família e escola é a mola propulsora para o sucesso integral do estudante e que não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade (PARO, 1992). Sob essa perspectiva, cabe trazer para a discussão um exemplo de programa que tem a família como cerne, mas que não abrange a EI. A portaria nº 571, de 2 de agosto de 2021, institui o Programa Educação e Família<sup>27</sup>. Esse dá subsídios financeiros para que a escola crie mecanismos para promover momentos de interação em que a família se sinta parte importante do processo educacional da criança. Tem como finalidade: (i) promoção da educação como direito social básico; (ii) oferta de educação de qualidade para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; e (iii) protagonismo da família e da escola na garantia do direito à educação e na construção do projeto de vida do estudante (BRASIL, 2021). Constituem-se ações estratégicas para o alcance dos objetivos do Programa Educação e Família: PDDE Educação e Família, Projetos de Formação, Conselho Escolar e Clique Escola (BRASIL, 2021). Desse modo, o programa demonstra compreender as recomendações legais, contribuindo com a oferta de um ensino de qualidade e de promoção à cidadania.

---

<sup>27</sup> Trata-se de uma iniciativa do MEC, com o apoio do PDDE interativo, que coloca no cerne das suas ações a participação da família na vida escolar do estudante e na construção do seu projeto de vida.



Embasadas na literatura, Soares e Farias (2018) contribuem com a discussão quando refletem sobre o impacto da gestão governamental na coprodução da educação pelas famílias. As autoras percebem nesse fenômeno um construtivo movimento de interação e participação das famílias nas escolas, uma vez que essas encontram na gestão a permissão e o incentivo de participação ativa na organização e decisão das ações importantes para a escola, a partir das ações promovidas pelo governo local. Essa perspectiva corrobora com as discussões que acreditam que o incentivo do governo à implementação de políticas nas quais a participação da família nos processos escolares seja central configuram-se como fundamentais para a prática da efetivação da gestão democrática. Não podemos, porém, deixar de lado o fato de que esse incentivo depende dos interesses políticos governamentais acerca da atuação de todos os atores no jogo do poder. Nesse sentido, Rua (2014, p. 13) nos esclarece que para a implementação de uma política pública é necessária a preocupação com “o conjunto de ações realizadas por um grupo de indivíduos, [...] as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas”.

Apoiadas nesta perspectiva de formulação, decisão, implementação e avaliação de política pública, e abordando a família como foco e não apenas como contexto para uma prática educativa de qualidade, buscamos nos próximos capítulos compreender o lugar que a família vem ocupando no campo político e educacional do Rio de Janeiro, a partir da identificação das ações disponibilizadas nos *sites* e redes oficiais das SME durante o contexto da pandemia.

## 4 PANDEMIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA: CAMPO DA PESQUISA

Apresentamos, no primeiro momento deste capítulo, a chegada da pandemia da Covid-19 ao Brasil e os impactos gerados por ela no campo educacional do Rio de Janeiro. Após, detalhamos a metodologia utilizada para a elaboração do estudo. Em seguida, mostramos as primeiras ações tomadas pelas Secretarias Municipais de Educação durante o isolamento social, tendo como foco de análise a relação com as famílias.

### 4.1 Pandemia como situação limite

A necessidade do afastamento social trouxe com ela muitos desafios para diversos campos sociais, fomentando impasses e disputas, intensificando as já existentes. Esse movimento incentivou o surgimento de prioridades, a partir das características e particularidades distintas da sociedade.

Perceber o fenômeno da pandemia como um processo que evidencia as *situações limite*<sup>28</sup> do campo da educação e problematizá-las é permitir que ações sejam planejadas a fim de transformar e superar as questões provocadas pelo tema gerador. Nesse sentido, ao observarmos estes impactos na educação por meio das perspectivas da participação e do diálogo com as famílias, observamos também como os processos educacionais estão respondendo ao desafio posto. Em contrapartida, porém, não podemos deixar de evidenciar que antes da chegada da pandemia no Brasil já existiam situações que acometiam a garantia de qualidade da oferta da EI e que essas situações ganharam maior visibilidade durante o fenômeno. Será, talvez, que essa visibilidade se deu pelo fato de as práticas terem ido parar nas telas do computador, sendo divulgadas para todos verem?

Em pesquisas publicadas anteriormente, Campos (2013) já afirmava que a qualidade na EI “é um debate ainda muito vivo e aberto entre especialistas da área”. Nesse sentido, podemos observar o quão atual e urgente se torna a afirmativa da pesquisadora, quando trazemos a questão da qualidade da etapa para o contexto da pandemia, que impediu situações de interação entre as pessoas e que fechou os prédios escolares; que fomentou ações políticas e pedagógicas imediatistas; que

---

<sup>28</sup> Ver em FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 66. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2018.

atropelou as realidades das crianças e suas famílias; que “entubou” a modalidade de ensino remoto para crianças pequenas; que ampliou, em diversos campos, as desigualdades sociais pré-existentes, desatendendo e ignorando as especificidades da etapa, colocando em evidência um grande e importante desafio. Oscar Jara (2020) chama a atenção para a necessidade de observarmos, durante o momento de pandemia, como os processos educacionais e de transformação social vão responder ao desafio posto:

Com que alternativas? Com que propostas? Com que condições? De que forma vamos criar experiências significativas? De que forma vamos articular essas experiências e de que forma também isso nos obriga a repensar, reinventar, replantar aquilo que concebemos como processo [...]?

Embora a relação com a família ocupe um lugar importante nas propostas pedagógicas das escolas, sabemos que ainda está distante do necessário para uma prática que dê corpo à importância dessa relação. Estudos citados anteriormente expõem que essa relação experimenta a narrativa do clichê quando é colocada num lugar comum e num lugar de estereótipos, tornando sua importância com poucos sentidos, valores e visibilidades.

Esse panorama formulou esta dissertação, uma vez que, durante a pesquisa elaborada pelo EIPP, observamos questões relevantes acerca do lugar que a família foi posta durante as ações das SME e, principalmente, da Escola. Para tanto, embasada no pensamento de Ludke (1986) acerca da pesquisa qualitativa, foram traçados os caminhos metodológicos que observaremos a seguir.

## **4.2 Metodologia da pesquisa**

Com a pandemia em curso, sob a obrigatoriedade de afastamento social impossibilitando o desenvolvimento das pesquisas presenciais, o grupo de pesquisa EIPP teve a ideia de buscar respostas para as questões educacionais que emergiam do fenômeno, no único ambiente ao qual tinham acesso: O ambiente virtual. Por esse motivo, a pesquisa foi realizada a partir de coleta e análise dos dados disponibilizados publicamente pelos *sites* e plataformas oficiais das secretarias, prefeituras e escolas. Dessa maneira, baseada em dados visuais, esta pesquisa adota o caráter qualitativo, uma vez que se inicia a partir de um interesse amplo, que vai se estreitando e assumindo um melhor foco à medida que o estudo se desenvolve (LUDKE, 1986).

Perante essa perspectiva, o caminho metodológico estabelecido para o desenvolvimento do estudo se iniciou com a escolha dos municípios, que se deu a

partir da ideia de utilizar os 16 municípios que vinham sendo pesquisados pelo grupo em estudos já concluídos. Foram eles: Cambuci, São Sebastião do Alto, Vassouras, Iguaba Grande, Saquarema, Guapimirim, Belford Roxo, Nova Iguaçu, Carmo, Quatis, Santo Antônio de Pádua, Paraíba do Sul, Barra do Piraí, Teresópolis, Niterói e Duque de Caxias. O município do Rio de Janeiro não fazia parte das pesquisas anteriores, porém, devido à importância dessa Rede Municipal de Educação, o grupo decidiu incluí-lo no conjunto de municípios pesquisados, somando 17 municípios.

Para a coleta de dados, foi estipulado o critério de utilização de canais oficiais das prefeituras e secretarias (*sites*, plataformas e aplicativos), sendo eles: *site* da Prefeitura, *site* da Secretaria Municipal de Educação, *site* do Conselho Municipal de Educação, Facebook e Instagram.

A busca possibilitou a identificação de diferentes tipos de textos publicizados nas redes sociais de 11 municípios. Esses percorriam desde informes gerais a atividades de caráter pedagógico - o qual nomeamos de material de apoio pedagógico. Com os dados em mãos, foi feito um estreitamento de análise dos materiais encontrados, o que permitiu a elaboração de 6 categorias embasadas nas temáticas da EI, são elas: i) Organização Curricular; ii) Avaliação; iii) Leitura e escrita; iv) Ambivalência na responsabilidade da gestão; v) Relação com as famílias; vi) Onde estão as crianças?

Como a pesquisa é viva, o grupo percebeu relevância em analisar os materiais de apoio pedagógico que as SME e Escolas estavam disponibilizando para seus alunos e familiares. Sob o intuito de organizar e arquivar os materiais para análises futuras, foi criado um banco de imagens por município. Cabe informar que, ao serem revisitadas, algumas páginas não eram mais encontradas. A hipótese é de que tenham sido extintas ou tiveram materiais retirados do ar devido à aproximação do período eleitoral municipal.

A criação do banco de imagens viabilizou um estudo detalhado dos materiais que estavam sendo elaborados e disponibilizados para as crianças e suas famílias, assim como permitiu a identificação e reflexão sobre como as temáticas da EI vêm sendo compreendidas e desenvolvidas pelas SME e Escolas, incluindo a temática da relação com a família, objeto central de estudo desta dissertação.

### **4.3 Família e escola: estreitando o foco da pesquisa**

A primeira ação observada foi a emissão de decretos estaduais e municipais, a partir do dia 13 de março de 2020, pelos *sites* oficiais das prefeituras, sinalizando o fechamento dos prédios escolares, sob a justificativa de cumprimento às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) como medida protetiva às crianças e a toda a comunidade escolar, conforme observamos no quadro abaixo.

**Quadro 02 – Primeira medida tomada pelas Prefeituras e SME**

| Municípios                | Data   | Canal de comunicação         | Medidas                |
|---------------------------|--------|------------------------------|------------------------|
| 1.Cambuci                 | 13/mar | Decreto - Site da Prefeitura | Suspensão das aulas    |
| 2.São Sebastião do Alto   | 14/mar | Decreto - Site da Prefeitura | Suspensão das aulas    |
| 3.Vassouras               | 13/mar | Decreto- Site da Prefeitura  | Antecipação das férias |
| 4.Iguaba Grande           | 21/mar | Decreto – Site da Prefeitura | Antecipação das férias |
| 5.Saquarema               | 13/mar | Decreto – Site da Prefeitura | Suspensão das aulas    |
| 6.Guapimirim              | 17/mar | Decreto - Site da Prefeitura | Suspensão das aulas    |
| 7.Belford Roxo            | 13/mar | Aviso – Facebook             | Suspensão das aulas    |
| 8.Nova Iguaçu             | 13/mar | Aviso - Site SME             | Suspensão das aulas    |
| 9.Carmo                   | 27/mar | Aviso - Site SME             | Suspensão das aulas    |
| 10.Quatis                 | 16/mar | Aviso - Site da Prefeitura   | Suspensão das aulas    |
| 11.Santo Antônio de Pádua | 14/mar | Aviso - Site da Prefeitura   | Suspensão das aulas    |
| 12.Paraíba do Sul         | 13/mar | Aviso - Site da Prefeitura   | Suspensão das aulas    |
| 13.Barra do Pirai         | 16/mar | Decreto - Site da Prefeitura | Suspensão das aulas    |
| 14.Teresópolis            | Março  | Não localizado               | Suspensão das aulas    |
| 15.Niterói                | 16/mar | Decreto - Site da Prefeitura | Suspensão das aulas    |
| 16.Duque de Caxias        | 16/mar | Aviso – Facebook             | Recesso escolar        |
| 17.Rio de Janeiro         | 16/mar | Decreto - Site da Prefeitura | Suspensão das aulas    |

Fonte: Tabela própria, com base na pesquisa realizada pelo EIPP/UNIRIO (2020): Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro.

Encontramos distinções entre as medidas adotadas pelas prefeituras municipais sobre o estabelecimento do afastamento social repentino entre crianças e escola, uma vez que 14 municípios decretaram suspensão das aulas (municípios 01, 02, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 17); 2 municípios decretaram antecipação das férias escolares (municípios 03 e 04) e 1 município decretou recesso escolar (município 16). Essas medidas evidenciam, por um lado, o desconhecimento da magnitude da pandemia, por outro lado, a urgência das prefeituras em adotar estratégias que cumprissem com a recomendação da OMS, sem afetar o planejamento escolar. Outro ponto importante foi a distinção do canal de comunicação escolhido pelas prefeituras para informar a medida adotada. Algumas prefeituras

optaram por utilizar a página do Facebook, enquanto outras optaram pelos *sites* da prefeitura ou da SME.

Com as aulas suspensas e o prazo das férias ou recesso escolar se esgotando, ações referentes à tentativa de manutenção das atividades escolares foram sendo implementadas. Neste momento, discussões acerca dos direitos da criança estavam em evidência. Uns reforçavam como prioritário o direito à vida, enquanto outros, o direito à educação.

Nesse contexto, dentro do recorte temporal entre os meses de março de 2020 a setembro de 2020, observamos a segunda ação política que se desenvolveu a partir da articulação das prefeituras municipais junto às Unidades Escolares (UE) de manterem a oferta de alimentação às crianças, configurando estratégia com a finalidade de assegurar a alimentação e a saúde da população, das crianças e de suas famílias, conforme observamos no quadro abaixo.

**Quadro 03 – Assistência social: Alimentação**

| Municípios | Data  | Canal de comunicação | Medida   | Relação com a família                           |
|------------|-------|----------------------|--|---|
| 1          | 01/06 | Facebook             | - Entrega de CB para todas as famílias.  | - Informe de entrega da CB nas Residências      |
| 2          | 01/04 | Decreto              | - Entrega de CB contendo álcool em gel para todas as crianças matriculadas na Rede Municipal de ensino   | - Informe de retirada da CB nos CRAS            |
|            | 15/05 | Facebook             | - Entrega de CB para todas as famílias em situação de vulnerabilidade.   |   |
| 3          | 18/03 | Decreto              | - Regulamenta a distribuição de kits de merenda escolar  | - Informe de entrega, pela SME, nas residências |
|            | 13/04 | Decreto              | - Designa a SME e os CRAS a regulamentação da distribuição das CB  |   |
|            | 13/05 | Decreto              | - Informa a forma de entrega dos Kits de merenda escolar   |   |
| 4          | 18/04 | Site da Prefeitura   | - Criação de canal para identificação de famílias em situação de vulnerabilidade.  | - Não encontrado                                |
| 5          | 26/03 | Projeto de Lei       | - Autorização para a prefeitura comprar e distribuir CB às famílias dos alunos da Rede Municipal de ensino e pessoas em estado de vulnerabilidade. | - Não encontrado                                |
|            | 01/04 | Site da              | - Análise feita pelo CRAS acerca dos dados   | - Informe de                                    |

|    |                                 |  |   |   |
|----|---------------------------------|--|---|---|
| 6  | 06/04                           | Prefeitura<br><br><i>Site da Prefeitura</i>        | dos alunos matriculados na Rede Municipal de ensino.<br><br>- Distribuição de CB a todos os alunos em situação de vulnerabilidade.  | entregas nas residências ou pontos próximos a elas.<br><br>- Disponibilização de número telefônico para eventuais consultas   |
| 7  | 05/05<br><br>10/05              | Facebook<br><br><i>Site da Prefeitura</i>          | - Distribuição de CB às famílias de escolas e creches municipais, inscritas no Cadastro Único.<br><br>- Distribuição de CB às famílias não cadastradas no BF  | - Não encontrado  |
| 8  | 20/04<br><br>16/06<br><br>27/06 | <i>Site da SME</i><br><br>Facebook<br><br>Facebook | - Entrega de CB para as famílias dos alunos matriculados na Rede Municipal de ensino.<br>- Convocação das famílias para a retirada da CB. Informes das datas e horários já fixados.<br>- Apresentação do cartão-alimentação e Informe do valor de R\$100,00 por cartão. | - A direção das UES entraria em contato com as famílias, coletando dados para a confecção do cartão e informando sobre o cronograma de distribuição. A retirada dos cartões e das CBs ocorreu nas UEs   |
| 9  | 28/04<br><br>30/04              | Facebook<br><br><i>Site da Prefeitura</i>          | - Entrega de kits alimentícios para todas as crianças matriculadas na Rede Municipal de ensino.<br><br>- Entrega de kits de merenda escolar para todas as crianças matriculadas na Rede Municipal de ensino.  | - Informe de retirada dos kits nas UEs  |
| 10 | 18/05                           | <i>Site da Prefeitura</i>                          | - Apresentação do Cartão de Auxílio Alimentação para as famílias em situação de vulnerabilidade.  | - Disponibilização de telefone, com horário pré-determinado, para a solicitação do auxílio.<br><br>- Informe de retirada do cartão nos CRAS próximos à residência, sob agendamento prévio de dia e horário, para os requerentes que atendessem aos critérios. |

|    |       |                                     |  |   |
|----|-------|-------------------------------------|--|---|
| 11 | 25/06 | Site da Prefeitura                  | - Entrega de kits alimentícios para quase 2 mil crianças matriculadas na Rede Municipal de ensino.   | - Não encontrado                                    |
| 12 | 06/06 |                                     | - Entrega de kits de merenda escolar e cartão alimentação de R\$50,00 às crianças matriculadas na Rede Municipal de ensino.  | - Não encontrado                                    |
| 13 | -     | -                                   | - Não encontrado   | -   |
| 14 | 24/03 | Justiça federal                     | - Autorização da utilização da verba destinada à aquisição de gêneros para a merenda escolar para a compra de CB e fornecimento do cartão merenda escolar  | - Não encontrado                                    |
| 15 | 15/03 | Site da Prefeitura                  | - Divulgação do levantamento das crianças em situação de vulnerabilidade feito pela gestão das UES.  | - Não encontrado                                    |
|    | 16/03 | Decreto                             | - Aponta a necessidade de prover as crianças e adolescentes matriculadas na Rede Municipal de ensino em substituição à alimentação fornecida em período escolar.   |   |
|    | 31/03 | Decreto                             | - Criação de renda básica temporária, de R\$ 500,00, para cidadãos do Município inscritos no Cad. Único e que tenham filhos matriculados na Rede Municipal de ensino.  |   |
| 16 | Março | Relato de gestora                   | - Parceria entre a Prefeitura e o aplicativo <i>PicPay</i> para a complementação de R\$50,00 por mês para a alimentação de 70.000 alunos matriculados na Rede Municipal de ensino e entrega de Kit alimentação para as famílias inscritas no Cad. Único. | - Não encontrado                                    |
| 17 | 31/03 | Edital                              | - Cadastro dos supermercados para o fornecimento de CB aos alunos. Informações sobre o fornecimento de cestas básicas para todos os alunos matriculados na Rede Municipal de ensino.   | - Informe de retirada dos cartões e das CBs nas UEs |
|    | Abril | Site da Prefeitura                  | - Disponibilização de link para a solicitação do cartão-alimentação no valor de R\$100,00 para os beneficiários do BF que não estejam trabalhando; sejam autônomos; estejam desempregados; estejam com o trabalho suspensos e MEI.                       |   |
|    | 18/08 | Ordem Judicial / Site da Prefeitura | - Distribuição de cartão alimentação no valor de R\$52,20 para todos os alunos matriculados na Rede Municipal de ensino, iniciando pelas crianças e adolescentes especiais.  |   |

Fonte: Tabela própria, com base na pesquisa realizada pelo EIPP/UNIRIO (2020): Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro.



Nesta ação, observamos a articulação das prefeituras municipais para a manutenção do fornecimento de alimentos provenientes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), à comunidade escolar durante o período de suspensão das aulas presenciais. As estratégias entre os municípios foram distintas: (I) entrega de cestas básicas, (II) entrega de kits de alimentação e (III) entrega de cartão-alimentação. Alguns municípios incluíram nos seus kits itens de higiene pessoal e de material de limpeza doméstica (município 05), máscara e álcool em gel (município 03) e livros didáticos (município 07). Nota-se que, de início, o critério utilizado pelos municípios para essa distribuição foi priorizar as famílias cadastradas nos programas sociais e enquadradas como “em situação de vulnerabilidade social”. Posteriormente, a distribuição foi estendida a todas as crianças matriculadas na Rede.

No município 04, foram encontrados informes acerca da pretensão da prefeitura de identificar as famílias em situação de vulnerabilidade social, porém, até setembro/2020, nenhuma ação foi apresentada. Já no município 13, não foram encontradas informações sobre nenhuma pretensão ou ação realizada pela prefeitura.

Um fator que chama bastante atenção na ação realizada é a evidência da preocupação dos municípios em manter a garantia da alimentação como um direito social, respeitando o art. 6º da CFB/88 e a Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, que altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que autoriza, em caráter excepcional, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do PNAE aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, conforme Art. 21-A:

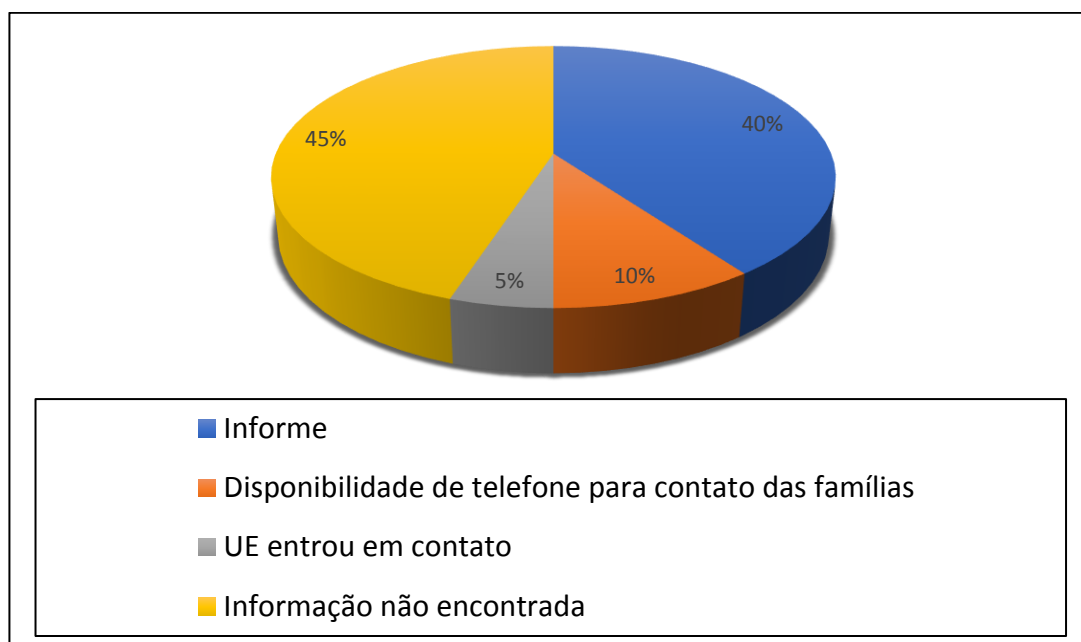
Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, **a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados**, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae. (BRASIL, 2020 – grifo meu).

Nota-se contradição à Lei quando os municípios estipulam critérios para a distribuição da alimentação ao priorizarem um grupo de famílias, e excluírem outras. Conforme destaque, as distribuições dos alimentos deveriam ser destinadas a todas as famílias que tivessem seus filhos matriculados nas UEs da rede pública de ensino, o que não foi observado. Tais fatos, ao mesmo tempo que salientam o aumento da vulnerabilidade de muitas crianças e famílias durante o fenômeno, fomentam seu agravamento. É importante chamar a atenção para a invisibilidade das famílias

quando constatamos que elas pouco, ou quase nunca, tiveram a oportunidade de se comunicar, opinar ou participar da elaboração das estratégias formuladas pelos municípios.

Dentre os 17 municípios estudados, nove não disponibilizaram informações nas suas páginas acerca de como a ação (entrega dos alimentos) chegariam às famílias (municípios 04,05,07,11,12,13,14,15 e 16). Dentre os oito municípios que disponibilizaram tais informações, percebemos que cinco deles disponibilizaram apenas informes verticais nos quais as famílias tomavam ciência da data, horário e local para a retirada das cestas básicas, kits alimentação ou cartões-alimentação (municípios 01, 02, 03, 09 e 17). Dois municípios disponibilizaram número telefônico para as famílias entrarem em contato em caso de dúvidas (municípios 06 e 10). Um informou que as UEs entrariam em contato com as famílias com a finalidade de coletar dados para a confecção do cartão e informação, posterior, sobre seu cronograma de distribuição (município 08). Três municípios entregaram os alimentos nas residências das famílias (municípios 1, 3 e 6), três entregaram nas UEs (municípios 08, 09 e 17) e dois entregaram nos CRAS (municípios 02 e 10). No gráfico 4, temos os dados da relação com a família, nessas ações, em termos percentuais.

**Quadro 04 - As famílias nas ações sociais**



O gráfico nos permite observar que apenas 5% dos municípios coletou informações das famílias a partir do contato telefônico feito pelas UEs. 10% dos municípios, num movimento oposto, disponibilizou número telefônico para que as

famílias buscassem informações a partir do contato com as UEs. 40% dos municípios disponibilizou apenas informes, sem estabelecer nenhum tipo de contato com as famílias, enquanto a maior parte dos municípios (45%) não divulgou como seria feito o processo de entrega dos materiais alimentícios para as famílias e/ou se mantiveram ou permitiram qualquer tipo de contato com as famílias.

#### 4.4 Ações de apoio pedagógico

Outra ação que foi observada no início do período de afastamento social, foi a divulgação de recados, avisos e informes às famílias sobre a situação da pandemia, bem como as ações e medidas de cunho pedagógico que as SME e Escolas estavam propondo para enfrentar o momento, conforme observamos no quadro abaixo.

**Quadro 05 – Atividades de apoio pedagógicos**

| Municípios | Data               | Canal de comunicação   | Medida  | Relação com a família                          |
|------------|--------------------|--|---|--|
| 1          | -                  | -  | -   | -  |
| 2          | 20/03<br><br>01/04 | - Decreto (Site da prefeitura)<br><br>- Decreto (Site da prefeitura) | - Prazo de 7 dias para a SME e o setor de engenharia e tecnologia da informação informarem as famílias e os professores da rede municipal sobre a implantação das aulas virtuais.<br><br>- Providenciar meios necessários para fornecer acesso à internet aos alunos da rede municipal que não tiverem o serviço em suas residências ou que comprovem hipossuficiência.<br><br>- Publicizar vídeos explicativos sobre a utilização do sistema a ser implantado e disponibilizar canal digital direto para esclarecimento de dúvidas<br><br>- Autorizar a substituição ou complementação das aulas presenciais por apostilas entregues aos pais, Whatsapp ou quaisquer outras formas (virtuais ou não) de ministrar o conteúdo da grade curricular prevista. | Não encontrado                                 |
| 3          | 06/05              | - Facebook   | - Apresenta à comunidade escolar a plataforma <i>on-line</i> da SME onde contém atividades, formação para professores, informações sobre o Covid-19, entre outros.  | Oferta de material virtual produzido pela SME. |
|            | 31/03              | - Site da  | - Organização de cada escola para o   | Informe  |

|   |                         |  |   |   |
|---|-------------------------|--|---|---|
| 4 | 03/04<br>07/04          | prefeitura<br><br>- Site da prefeitura<br><br>- Site da prefeitura           | fornecimento do material didático para os alunos da rede municipal.<br><br>- Início da distribuição dos materiais pelas UEs.<br><br>- Disponibilização dos materiais produzidos numa plataforma digital.  | Informe<br><br>Disponibilização do Facebook, Instagram, Messenger e Whatsapp das UEs para esclarecimento de dúvidas das famílias. |
| 5 | 21/05                   | - Site da prefeitura   | - Divulgação da distribuição das apostilas pedagógicas nas UEs para os alunos da rede municipal. (Cada UE ficou responsável pela elaboração do seu cronograma e entrega do material às famílias).   | Informe   |
| 6 | 31/03<br>03/04<br>04/04 | - Site da prefeitura<br><br>- Site da prefeitura<br><br>- Site da prefeitura | - Organização das UEs para o fornecimento do material didático para os alunos da rede municipal.<br><br>- Distribuição do material impresso.<br><br>- Disponibilização dos materiais produzidos numa plataforma digital.<br><br>- Entrega do material, no local desejado pelas famílias dos alunos da classe especial, desde que entrassem em contato com a UE. | Informe   |
| 7 | 27/03<br><br>Março      | - Facebook<br><br>- Facebook   | - Disponibilização da Hashtag “#baueducativobel”, organizado pelo corpo docente.<br><br>- Criação, pela SEMED, do projeto “Educação em tempos de Coronavírus”. Neste projeto, os alunos da rede municipal e suas famílias teriam acesso às atividades em PDF, para baixar e ler no próprio computador, <i>tablet</i> e <i>smartphone</i> .                      | Informe   |
| 8 | Março/<br>abril         | - Site SME   | - Cadastro dos alunos da rede municipal para terem acesso às atividades disponibilizadas no <i>Google Drive</i> . Os links de acesso seriam enviados pelas UEs às famílias através do Whatsapp ou chats do Facebook ou Instagram.   | Informe   |
| 9 | 01/04                   | - Facebook   | - Nota de esclarecimento sobre a conduta adotada pelo município durante o isolamento social. Segundo SME, 80% das famílias teriam acesso aos grupos de Whatsapp e, por este motivo, os materiais de “estímulo   | Informe   |

|           |   |   |  |  |
|-----------|---|---|--|--|
|           |   |   | pedagógico” seriam disponibilizados, para os alunos da rede municipal, por este canal.   |  |
| <b>10</b> | 14/05<br>16/05                            | - Facebook<br><br>- Facebook  | - Projeto pedagógico virtual elaborado pela SME, “Orientações de atitudes”.<br><br>- Nota sobre a inviabilidade de manter aulas remotas para os alunos da rede municipal, devido à constatação de poucas crianças com acesso Internet, computador e aparelho celular.  | Informe<br><br>Foi feito um estudo com as famílias sobre a possibilidade de aulas remotas no município   |
| <b>11</b> | 08/04                                     | - Site SME  | - Disponibilização de um <i>site</i> para a divulgação de atividades para os alunos da rede municipal.   | Informe  |
| <b>12</b> | 30/04<br><br>2ª semana de maio<br><br>s/d | - Site da prefeitura<br><br>- Neila Bouzada em entrevista concedida à Rádio Show FM (100,9)<br><br>- Site da prefeitura<br><br>- Facebook e Instagram | - Nota da SME sobre o lançamento da plataforma <i>on-line</i> e do material impresso para os alunos da rede municipal.<br><br>- Entrega do material pedagógico impresso nas UEs.<br><br>- Plataforma <i>On-line</i> de atividades ( <i>Classroom</i> para a prática de leitura, escrita e resolução de problemas)<br><br>- Disponibilização de tutorial para orientar os alunos e as famílias sobre o acesso à plataforma e às atividades. | Informe<br><br>Informe sobre as datas e horários para as famílias buscarem os materiais nas UEs.<br><br>Oferta de espaço de interação com os alunos e as famílias<br><br>Informe |
| <b>13</b> | 14/05<br>20/05<br>27/05                   | - Site da prefeitura<br><br>- Site da prefeitura<br><br>- Site da prefeitura  | - SME institui “Plano de Ação Pedagógica” e estabelece normas para a realização de atividades não presenciais em caráter excepcional.<br><br>- SME informa aptidão para iniciar as aulas à distância<br><br>- CME orienta as instituições do sistema municipal de ensino sobre a realização das atividades escolares em regime domiciliar.   | -<br><br>Informe<br><br>Informe  |
| <b>14</b> | 24/03                                     | - Site SME  | - Plano de ação que prioriza o vínculo com as crianças por meio das famílias.  | -  |
| <b>15</b> | 20/06                                     | - Site SME  | - Utilização do portal já existente desde 2016   | -  |
| <b>16</b> | s/d                                       | - Site SME  | - Nota sobre a autonomia dada às UES para escolha do formato do trabalho durante o afastamento social. A preocupação expressa no documento é com a manutenção de   | -  |

|    |       |            | vínculo entre as crianças e a escola.   |   |
|----|-------|------------|---|---|
| 17 | Março | - Site SME | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilização de aplicativo <i>on-line</i> para os alunos matriculados nas UEs do município.</li> <li>- Elaboração de atividades (por cada professor) na plataforma Microsoft Teams (cada aluno matriculado na rede municipal possui e-mail e acesso à plataforma).</li> <li>- Autonomia de cada UE para criação/ disponibilização das atividades remotas por meios distintos (<i>Whatsapp, Facebook, Instagram, Google Classroom</i> etc.).</li> <li>- Distribuição do material impresso.</li> </ul> | <p>Informe</p> <p>Informe</p> <p>Informe</p> <p>- Nas UEs</p> |

Fonte: Tabela própria, com base na pesquisa realizada pelo EIPP/UNIRIO (2020): Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro.

Neste movimento, foram observadas ações que tinham como objetivo maior promover a continuidade do processo educativo das crianças, conforme orientado no parecer Nº: 5/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A análise das ações adotadas pelas secretarias nos permite observar, num primeiro momento, que a maioria dos municípios e UEs disponibilizou material de apoio pedagógico em algum formato (impresso, digital ou em redes sociais) para as crianças e famílias. Num segundo momento, observamos elementos que dão pistas sobre como as secretarias e UEs compreendem a especificidade da etapa, bem como percebem a participação da família neste processo. Para tanto foram observados aspectos referentes a (i) escolha do canal para a comunicação; (ii) participação das famílias nas ações elaboradas; (iii) condições de acesso às atividades; (iv) elaboração do material pedagógico.

Sob a finalidade de manter as famílias informadas sobre as ações estabelecidas pelas prefeituras e escolas acerca da continuidade do processo educativo das crianças, observamos o seguinte formato: Dos 17 municípios estudados, quatro municípios (03, 07, 09 e 10) utilizaram apenas o Facebook. 11 municípios (02, 04, 05, 06, 08, 11, 13, 14, 15, 16 e 17) utilizaram as suas páginas oficiais das prefeituras municipais. Um município (12) utilizou tanto o Facebook quanto sua página oficial da prefeitura municipal e um município (01) não teve suas informações encontradas.

A participação das famílias nas ações elaboradas foi estabelecida da seguinte forma: Dos 17 municípios estudados, seis municípios (05, 07, 08, 11, 15, 17)

disponibilizaram nas suas redes apenas informes para as famílias acerca das ações que as SME e UEs estavam desenvolvendo. Um município (04) disponibilizou tanto informes quanto um canal de comunicação para as famílias tirarem dúvidas sobre o momento. Um município (06) disponibilizou tanto informes quanto a possibilidade de entrega dos materiais pedagógicos nas residências das famílias solicitantes. Dois municípios (09 e 10) disponibilizaram notas de esclarecimento sobre a conduta pedagógica adotada pelo município durante o isolamento social, informando terem feito um estudo com as famílias sobre a possibilidade de manterem, ou não, as aulas na modalidade remota. Um município (12) apresentou tanto informes quanto (i) disponibilizou um canal de comunicação para as famílias tirarem dúvidas sobre o momento, (ii) elaborou um tutorial explicativo acerca do acesso às aulas virtuais, (iii) informou o dia e o horário para as famílias se dirigirem às UEs, a fim de buscarem os materiais impressos, (iv) disponibilizou um canal de comunicação para as famílias tirarem dúvidas sobre o momento. Um município (13) afirmou aptidão para iniciar as aulas à distância – cabe ressaltar que não foi encontrada nenhuma informação sobre consulta prévia com essas famílias. Dois municípios (14 e 16) apresentaram uma nota e um plano de ação que priorizava a valorização e a manutenção do vínculo com as crianças e com as famílias. Um município (01) não teve suas informações encontradas.

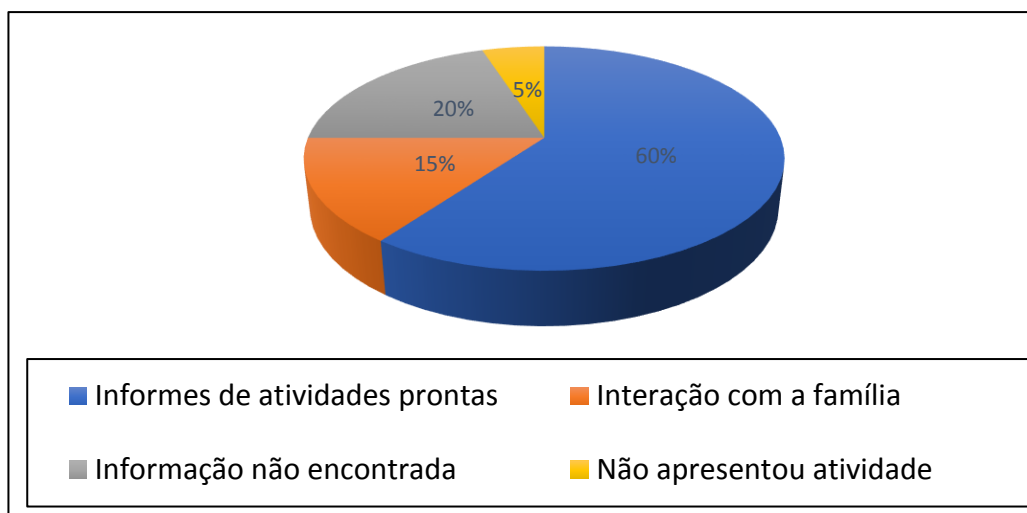
As condições de acesso às atividades foram pensadas por apenas 04 municípios. Dos 17 municípios estudados, apenas um município (01) demonstrou, por decreto, a preocupação em providenciar meios necessários para fornecer acesso à internet aos alunos e suas famílias que não tivessem o serviço em suas residências, enquanto três municípios (09, 10 e 13) informaram sobre as condições averiguadas para a manutenção das aulas remotas, porém, apenas o município 10 informou ter feito um estudo com as famílias sobre a possibilidade de aulas remotas no município. Um município (01) não teve suas informações encontradas.

Com referência à elaboração de materiais pedagógicos, foi observada a seguinte configuração: Dos 17 municípios estudados, seis municípios (03, 07, 10, 12, 13 e 15) tiveram seus materiais elaborados pela SME, enquanto cinco municípios (04, 06, 14, 16 e 17) deixaram a elaboração dos materiais a cargo de cada UE. É válido destacar que os municípios 14 e 16 tiveram como prioridade a manutenção do vínculo com as crianças e suas famílias. Não foram encontradas informações de seis municípios (01, 02, 05, 08, 09 e 11).

Apesar de não fazer parte do foco central deste estudo, achamos importante chamar a atenção para os termos que as SME utilizaram, para nomear as ações de continuidade às aulas durante este período. São eles: “aulas virtuais”, “material didático”, “apostilas pedagógicas”, “atividades”, “materiais de estímulo pedagógico”, “material pedagógico”, “atividades não presenciais”, “atividades remotas”. A utilização desses termos, ao mesmo tempo que cumpre com seu objetivo maior – de possibilitar a continuidade das atividades escolares durante o período de afastamento social, remete-nos a um cortinado sobre a realidade, uma vez que não tem como garantir a continuidade das atividades escolares quando se trata de um movimento inédito cujas ações foram impostas de forma emergencial e vertical, principalmente se tratando da EI devido às suas especificidades pedagógicas. Esta situação coloca a criança e a família numa relação complicada na qual a criança tem seus direitos educacionais restringidos e a família posta numa posição discrepante, e sem escolhas, de virar professor do seu filho e suas casas, escola.

As análises das ações promovidas pelas secretarias dão corpo ao que pesquisadores têm apontado em seus estudos. A elaboração das atividades pedagógicas para as crianças pequenas é um parâmetro que evidencia a manutenção de práticas descontextualizadas e que desvaloriza as especificidades da etapa. Concomitante a esta, coloca a família numa posição irrelevante quando hierarquiza os saberes e invisibiliza as realidades em que as crianças e suas famílias se encontram. O quadro abaixo permite a compreensão, em percentual, acerca do tipo de relação e participação que as SME e escolas vêm permitindo às famílias:

**Quadro 06 - A relação com as famílias nas ações pedagógicas**





Fonte: Gráfico próprio, com base na pesquisa realizada pelo EIPP/UNIRIO (2020): Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro.

O gráfico nos permite observar que mais da metade dos municípios (60%) não promoveu nenhuma ação de interação com as famílias. Esses elaboraram e encaminharam materiais de apoio pedagógico prontos e sem contexto com as vivências das crianças e suas famílias, ignorando o sentido e a qualidade da ação pedagógica. Dos municípios, 5% não apresentou material de apoio pedagógico, informando privilegiar o vínculo. Não encontramos nenhuma informação sobre a condução de ações de continuidade de 20% dos municípios enquanto 15% dos municípios mantiveram algum tipo de interação com a família.

Durante o percurso da pesquisa, foram encontradas algumas medidas que, apesar de não se enquadrarem especificamente nas categorias anteriores, consideramos importante trazer para a discussão.

#### Quadro 07 – Outras medidas

| Municípios | Data  | Canal de comunicação                           | Medida  | Relação com a família     |
|------------|-------|--|---|---------------------------|
| 1          | -     | -  | -   | -                         |
| 2          | -     | -  | -   | -                         |
| 3          | 30/04 | - Decreto                                      | - Suspensão do pagamento da ampliação da jornada de trabalho aos servidores lotados nas UEs, exceto aos servidores que atuavam na área da direção, administração e pedagógica da SME  | Não se aplica             |
| 4          | 18/04 | - Site da prefeitura<br>- Página da prefeitura | - Assistência Social criou canal de identificação das famílias afetadas pelo Coronavírus e que se encontravam em situação de vulnerabilidade temporária.<br>- Orientação para as famílias com crianças autistas na quarentena | Busca ativa<br>Orientação |
| 5          | 01/06 | - Site da prefeitura<br>- Site da prefeitura   | - Distribuição da Cartilha da família em quarentena.<br>- Divulgação da propaganda “Coronavírus não é férias: siga essas dicas e aproveite o seu tempo em casa”   | Orientação                |
| 6          | Maio  | - Site da prefeitura                           | - Disponibilização dos profissionais para sanar dúvidas acerca das atividades.  | Orientação                |

|    |                                  |   |  |   |
|----|----------------------------------|---|--|---|
| 7  | -                                | -   | -  | -   |
| 8  | Junho                            | - Facebook  | - Formação continuada para os professores  | Não se aplica   |
| 9  | 28/05                            | - Facebook  | - Disponibilização de número telefônico para as crianças tirarem dúvida a respeito da Covid-19   | Interação   |
| 10 | -                                | -   | -  | -   |
| 11 | 01/07                            | - Site da SME   | - Distribuição de máscaras para funcionários das UEs   | Não se aplica   |
| 12 | -                                | -   | -  | -   |
| 13 | 21/05                            | - Facebook  | - Vídeo em que a secretária de educação orienta as famílias sobre a condução da rotina e da realização das atividades escolares.   | Orientação  |
| 14 | 24/03                            | - Site da SME   | - Divulgação de questionário para coleta de dados e monitoramento acerca das questões pedagógicas  | Questionário coletivo   |
| 15 | Abril                            | - Projeto de Lei nº. 78//2020                           | - Programa escola parceira   | Não se aplica   |
| 16 | -                                | -   | -  | -   |
| 17 | 01/06<br><br>Junho<br><br>Agosto | - Site da SME<br><br>- Site da SME<br><br>- Site da SME | - Cotação de valores para fornecimento de Internet aos alunos matriculados nas UEs da rede municipal, durante o acesso às plataformas da prefeitura.<br><br>- Divulgação de questionário para coleta de dados acerca das condições e opiniões das famílias sobre o uso das plataformas digitais<br><br>- Divulgação de questionário para coleta de dados acerca das opiniões das famílias sobre a volta às aulas presenciais | Não se aplica<br><br>Questionário coletivo<br><br>Questionário coletivo |

**Fonte:** Tabela própria, com base na pesquisa realizada pelo EIPP/UNIRIO (2020): Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro.

Observamos no quadro ações distintas que vão desde assuntos trabalhistas a assuntos pedagógicos. A busca ativa promovida pelo município 02, a fim de identificar famílias em situação de vulnerabilidade social temporária, chama a atenção. Os municípios 04 e 09 criaram canal para comunicação com a família e com a criança, respectivamente. Já os municípios 14 e 17 utilizaram questionários para coleta de dados e monitoramento. O município 14 privilegiou o monitoramento das questões

pedagógicas enquanto o município 17 privilegiou as opiniões das famílias sobre o uso das plataformas digitais, bem como as opiniões delas sobre a volta às aulas presenciais. Outras questões às quais demos destaque foram a repetição de ações de cunho orientador às famílias (dicas, cartilhas, vídeos sobre como elas deveriam conduzir as rotinas pessoais para o cotidiano e para as atividades escolares), sendo que o município 04 dirigiu essas ações para as famílias das crianças autistas.

Encontramos a divulgação da propaganda “Coronavírus não é férias: siga essas dicas e aproveite o seu tempo em casa”, criada pelo município 05, que corporifica a visão de preconceitos e os estereótipos apontados para as famílias como incapazes de educar e criar seus filhos sem a orientação da escola. De acordo com Kramer (2004), Bakhtin entende que a linguagem é social e essencial para a existência humana. Para ele, toda palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial (1988), ou seja, munida de sentidos e significados históricos, políticos e sociais.

O mapeamento permitiu identificar cerca de oitocentos materiais que eram apresentados em formato de “cartas”, “informes”, “dicas”, “orientações”, entre outros tipos de textos. Esses textos se deram majoritariamente de forma separada ou casada com as atividades pedagógicas. Partindo do pressuposto de Bakhtin, observamos que os materiais enviados para as famílias evidenciavam a condição de humanidade que as Secretarias e escolas atribuíam às famílias e à relação dialógica entre família e escola. seguindo esse contexto, analisamos no próximo e último capítulo sob a expectativa de compreender como se deu a relação família e escola durante as ações educativas emergenciais, impostas pelo fenômeno.

## **5 ANÁLISE DOS MATERIAIS: O LUGAR OCUPADO PELAS FAMÍLIAS**

Encontramos nos materiais diferentes tipos de diálogo. De acordo com Pena (2017), para Buber existem três tipos de diálogo: O autêntico, o técnico e o monológico. O diálogo autêntico é aquele em que há reciprocidade viva entre os interlocutores. O diálogo técnico é aquele em que há necessidade de um entendimento objetivo, de uma informação. O diálogo monológico é aquele que tem aparência de um diálogo, mas não a sua essência.

Com a finalidade de organizar a análise e contribuir para uma discussão estruturada, criamos quatro categorias cujas temáticas se aproximassem: (i) Relação

Escola e Família: Linhas e Entrelinhas; (ii) A Família Como Estudante de Pedagogia; (iii) A Família Como Executora de Tarefas: Casa Virando Escola; (iv) A Família Como Participante do Processo.

É importante destacar que para a apresentação dos achados serão utilizados os nomes das respectivas Regiões de Governo do Estado do Rio de Janeiro<sup>29</sup>, do qual o município faz parte. São elas: Região Metropolitana, Região Noroeste Fluminense, Região Norte Fluminense, Região Serrana, Região Baixadas Litorâneas, Região Médio Paraíba, Região Centro-Sul Fluminense e Região Costa Verde.

### 5.1 Relação escola e família: linhas e entrelinhas

Para Bakhtin, nenhuma análise do conhecimento se sustenta fora da esfera da arte do agir ético. Esse processo autoral envolve criação. Quem cria vai à procura da criação na vida comum e manifesta nas ínfimas expressões. Entender o que é dito, dito, escutado, é preciso compreender os não ditos, a entonação, os afetos, os presumidos. (KRAMER, 2013, p. 312).


Com a pandemia em curso e as ações sendo estipuladas pelos entes federados, as secretarias e escolas se movimentaram estabelecendo meios para a comunicação com as crianças e com as famílias durante o afastamento social. Com isso, muitos materiais no formato de informes foram postados nas redes. Esses tinham como objetivo maior esclarecer às famílias assuntos pertinentes às atividades propostas, bem como seus objetivos pedagógicos; manutenção do vínculo entre crianças/ professores/ família/ escola; diversos assuntos sobre o coronavírus etc. Porém, a forma que esse movimento foi conduzido nos leva a refletir sobre o tipo de relação que as secretarias e escolas vêm sustentando com as famílias, assim como o modo que essas são percebidas, conforme mostram as imagens<sup>30</sup>.

#### Imagem 01- Município da Região Metropolitana

<sup>29</sup> Fonte: Divisão Político-Administrativa do Estado do Rio de Janeiro extraída da Ceperj - Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro: Disponível em:

<[http://arquivos.proderj.rj.gov.br/sefaz\\_ceperj\\_imagens/Arquivos\\_Ceperj/ceep/informacoes-do-territorio/cartografia-fluminense/Divis%C3%A3o%20municipal%20e%20regional%20fluminense%20-%202018%20-%20CEPERJ.pdf](http://arquivos.proderj.rj.gov.br/sefaz_ceperj_imagens/Arquivos_Ceperj/ceep/informacoes-do-territorio/cartografia-fluminense/Divis%C3%A3o%20municipal%20e%20regional%20fluminense%20-%202018%20-%20CEPERJ.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2020.


<sup>30</sup> Nesta dissertação, todo material de apoio pedagógico será considerado como imagem, uma vez que durante o processo de pesquisa, o material foi printado e transformado em imagem pelos pesquisadores.



PREFEITURA

SECRETARIA MUNICIPAL DE **EDUCAÇÃO**

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE [REDACTED]  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



**Educação**  
Iluminense Crie Amor

**A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFORMA:**

Com a rotina escolar suspensa devido à crescente pandemia que se instalou no cenário mundial, o processo de construção e de consolidação da aprendizagem sofreu uma ruptura abrupta, alterando o seu ciclo e estímulos necessários para o pleno desenvolvimento e formação do ser humano.

De acordo com as orientações publicadas pelas principais organizações de saúde e sanitária do mundo (Movimento Internacional da Cruz Vermelha, UNICEF e OMS), as escolas em países onde já se confirmou a transmissão local do vírus devem dar apoio aos alunos de maneira ampla, oferecendo estratégias de entretenimento pedagógico, enquanto o mundo e, em particular, o município Iluminense de [REDACTED] enfrentam esta crise sanitária de emergência.

Contudo, quando uma escola fecha as portas, não há como recuperar o tempo perdido. Por esta razão, a Secretaria Municipal de Educação de [REDACTED] – por meio das Coordenações da Educação Infantil, da Alfabetização (1º ao 3º ano), dos 4º/5º anos, dos Anos finais (6º ao 9º anos), da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial Inclusiva – vem anunciar sugestões práticas de atividades pedagógicas complementares na intenção de incentivar o desenvolvimento e consolidação do processo de aprendizagem iniciado nas Unidades Escolares que momentaneamente estão suspensas, uma vez que as crianças se encontram distantes da rotina escolar.

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/.

Observamos no primeiro parágrafo do texto a SME do município afirmar às famílias que a suspensão das aulas provocou uma “ruptura abrupta” da rotina escolar, interferindo negativamente no “ciclo e estímulos necessários para o pleno desenvolvimento e formação do ser humano”. Enquanto pesquisadora, questiono-me: Qual a intenção desta SME ao escolher tais palavras para iniciar um texto que tinha como tarefa informar às famílias sobre as ações de apoio pedagógico decididas pelo município? Levanto a hipótese de que esta leitura tenha provocado nas famílias uma sensação de preocupação sobre o risco significativo de desconstrução e/ou estagnação dos processos de desenvolvimento e aprendizagens que seus filhos estavam correndo longe da rotina escolar. Num momento humanitário crítico, no qual incertezas e amedrontamentos cresciam a cada instante nos núcleos familiares, é

certo afirmar que faltou sensibilidade por parte da SME ao escolher as palavras que comporiam o início do seu texto.

Mais adiante, enquanto justifica a ação como compatível à recomendação das instâncias governamentais superiores – “dar apoio aos alunos de maneira ampla, oferecendo estratégias de entretenimento pedagógico” enquanto enfrentam a crise –, a SME afirma às famílias que “quando uma escola fecha as portas, não há como recuperar o tempo perdido” e que, por essa razão, estavam anunciando “sugestões de práticas de atividades pedagógicas”. Percebemos ambiguidade nessas falas, uma vez que a SME informa ser orientada a proporcionar “apoio de maneira ampla” às crianças e, logo em seguida, afirma que “nada substitui o trabalho do chão da escola”, repassando para as crianças e suas famílias, sugestões de atividades pensadas vertical e isoladamente pelas coordenadorias educacionais das etapas da EB e Educação Inclusiva.

Freire (2016, p. 62) nos ajuda perceber o impacto social e pedagógico exposto neste material quando afirma que o bom-senso tem que caminhar de mãos dadas com todos nas práticas educativas. Segundo ele,

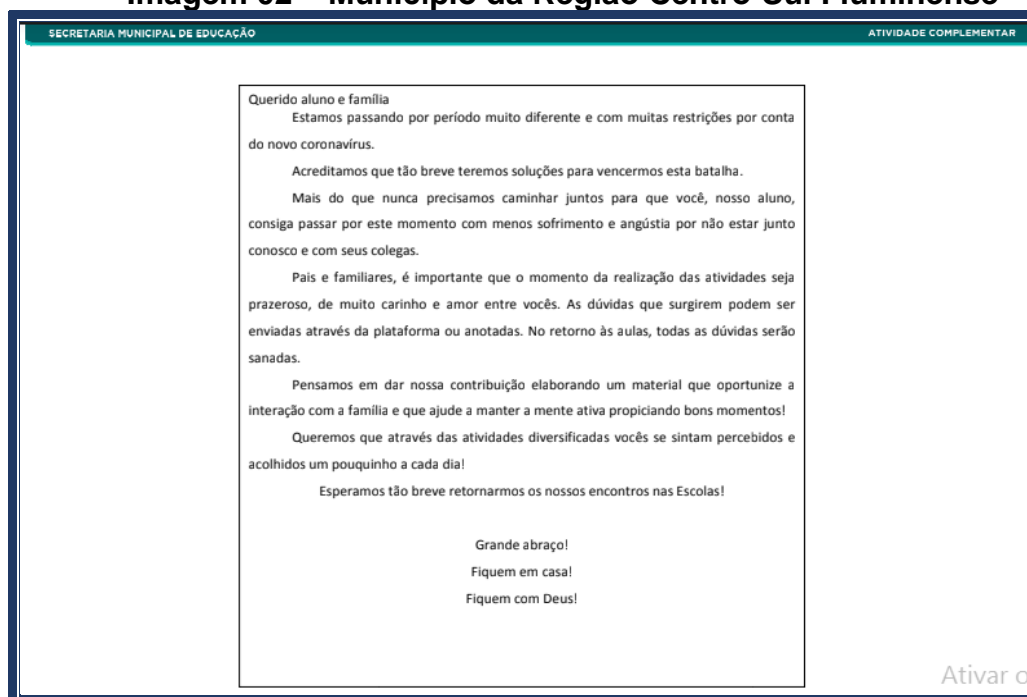
É meu bom-senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.

Ao afirmar que a “ruptura abrupta” da rotina escolar prejudicaria o desenvolvimento e a formação do ser humano e que “quando uma escola fecha as portas, não há como recuperar o tempo perdido”, a SME está dando a entender que a criança depende exclusivamente da escola para o seu desenvolvimento, como uma planta depende da rega. Dá a entender também que o “estrago” causado na criança devido à falta desse movimento, é irreversível. Corsino (2012) afirma que a criança se desenvolve a partir da interação com o outro e que, nos seus processos interativos, elas não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura. Partindo dessa perspectiva, o texto da secretaria ignora a potência das interações das crianças com seus familiares e posiciona o desenvolvimento delas no núcleo familiar como algo irrealizável ou realizável de forma insuficiente. Este também ignora a importância do diálogo com a família para uma educação que faça sentido e que seja de qualidade, principalmente, num momento como o da pandemia.

Ao sugerir atividades prontas e desconectadas das realidades das crianças pequenas e suas famílias, a SME traça um caminho pedagógico divergente das orientações legais. Ao apenas informar ou situar as famílias sobre suas decisões, sem esboçar qualquer tipo de reciprocidade, a secretaria as coloca numa posição de objeto, na qual a família vivencia a falsa participação do processo.

Os próximos materiais corroboram com a perspectiva da desumanização da família, uma vez que suas particularidades culturais, sociais, territoriais etc. também são ignoradas.

### Imagem 02 – Município da Região Centro-Sul Fluminense



Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Percebemos neste material, um texto acolhedor e empático, no qual o período da pandemia é reconhecido como um período que exige de todos união, carinho e amor para que, juntos, superem o sofrimento e a angústia gerados pela pandemia. Por esse mesmo caminho, o material reforça aos pais e familiares a importância de haver prazer, carinho e amor no momento da realização das atividades propostas, ao mesmo tempo que os tranquiliza informando sobre a possibilidade de contato com eles caso surjam dúvidas. A SME deste município coloca a perspectiva da interação com a família como base das atividades propostas, sob o objetivo de ajudar “a manter a mente ativa propiciando bons momentos!” e fala sobre a vontade de que as crianças e famílias se sintam percebidas e acolhidas durante a realização das atividades propostas. Percebe-se que nesse material a Secretaria teve sensibilidade ao escolher

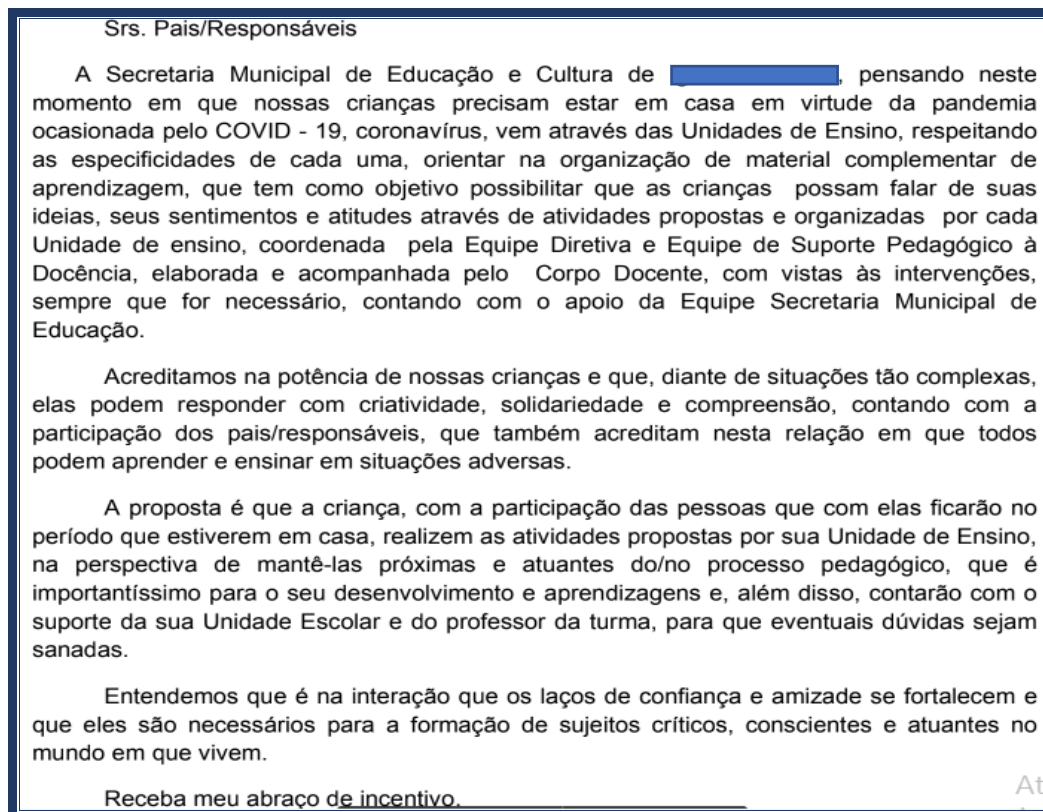
palavras e colocações acolhedoras para compor seu texto e que vão ao encontro do que se espera de pronunciamento elaborado por um órgão público, principalmente num momento como o da pandemia. Porém, importante, todavia, refletirmos sobre a seguinte colocação: “As dúvidas que surgirem podem ser enviadas através de plataformas ou anotadas. No retorno às aulas, todas as dúvidas serão sanadas”. Ao analisarmos essa orientação identificamos uma perspectiva dialógica bastante diferente da que foi utilizada no início do texto. Sob a perspectiva do monólogo, típico da *educação bancária* formulada por Freire (2018), percebemos tratar-se de uma ação que ignora a participação das crianças e suas famílias na elaboração das ações pedagógicas, bem como despreza a necessidade e o direito de respostas, de forma mais breve, de maneira que elas consigam a partir das respostas obtidas, realizar as tarefas elaboradas pela escola.

Para o “educador bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. (FREIRE, 2019, p. 116).

É importante voltarmos nossa atenção também para o termo “vencermos esta batalha”, assim como para a expressão “Fiquem com Deus!”. A análise desses enunciados nos ajuda a compreender um pouco mais sobre o perfil opressor presente nas entrelinhas do texto. Cabe ressaltar que a expressão “Fiquem com Deus!” não deveria fazer parte de um texto elaborado por um órgão público, direcionado às famílias de instituições de ensino público, pois, além de ir contra a garantia do Estado Democrático Brasileiro e da liberdade religiosa (BRASIL, 1988), essa ação desconsidera a identidade religiosa das famílias que têm seus filhos matriculados na instituição.

### **Imagem 03 – Município da Região das Baixadas Litorâneas**





Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

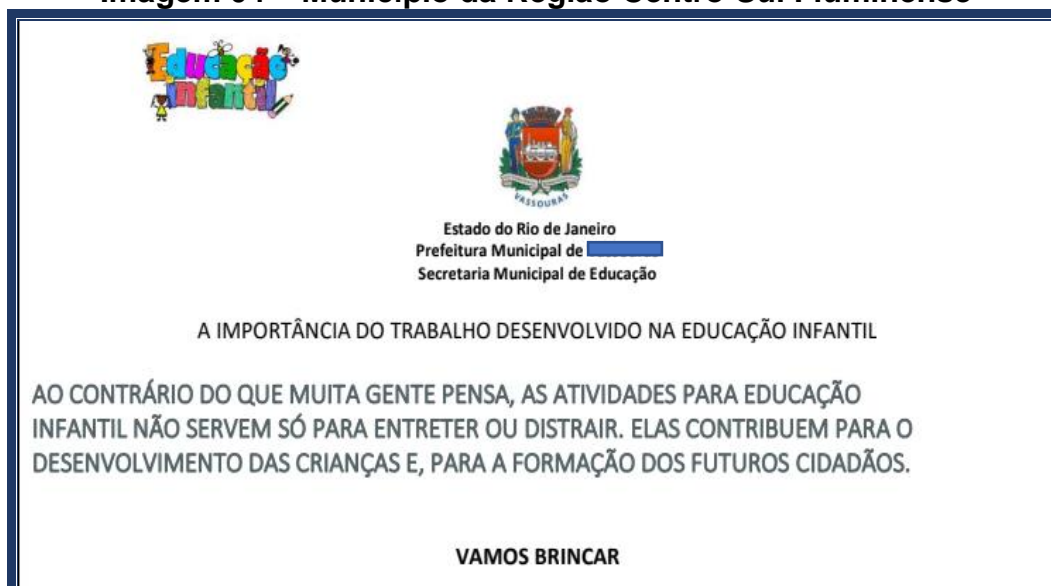
Neste material, percebemos as propostas serem apresentadas de maneira sensível. A partir do reconhecimento da necessidade de a criança estar em casa, a SME deste município informa às famílias que as UEs e seus professores pensaram e elaboraram materiais complementares de aprendizagem, de forma que as crianças pudessem expressar suas ideias, seus sentimentos e suas atitudes, afirmando serem essas passíveis de ajustes, caso necessário. É válido destacar o reconhecimento da pluralidade das realidades e das especificidades de cada núcleo familiar, favorecendo a sua valorização. Observamos o cuidado da SME ao escolher as palavras que, ao longo do texto, lhes serviriam de linguagem, fomentando uma relação dialógica e de pertencimento.

Ao chamar a atenção das famílias para a potência das crianças de resolverem situações complexas, assim como para a relação “em que todos podem aprender e ensinar em situações adversas”, a SME consolida a participação dos pais e responsáveis como importante no processo de desenvolvimento das crianças. Dessa forma a Secretaria demonstra compreender que toda prática educativa demanda da existência de sujeitos, um que ensinando aprende, outro que aprendendo ensina, como afirma Freire (2016).

Chamamos a atenção para as palavras escolhidas no terceiro parágrafo, que apresentam às famílias a atividade pensada pelas UEs. Quando a SME informa que “A proposta é que a criança, com a participação das pessoas que com elas ficarão no período que estiverem em casa”, agrega reconhecimento que emprega valor às possíveis configurações familiares, pois nem sempre é o pai ou a mãe ou o responsável legal que fica com a criança em casa, tornando a ação humanizada.

Ao citar, no último parágrafo, que a SME compreende a importância da interação “para a formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes no mundo em que vivem”, a Secretaria está se posicionando a favor da construção de uma educação humanitária, dialógica e emancipadora, que crê nos homens e no seu poder criador (FREIRE, 2018, p. 86).

#### Imagem 04 – Município da Região Centro-Sul Fluminense



Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

A oração “ao contrário do que muita gente pensa”, dá brecha ao entendimento de que a SME pressupõe que as famílias desconheçam os sentidos da EI, colocando-as em um lugar de *maioria de gente* que pensa de forma errada. Coloca a família em um bolo pré-julgado, primitivo e inferiorizado de pessoas que matriculam seus filhos e filhas nas creches e pré-escolas com o intuito de, somente, passar tempo, distraí-las, ter alguém para tomar conta e proporcionar momentos de brincadeiras bobas, sem sentido e importância. Me pergunto se não seria mais adequado se a SME iniciasse seu discurso informando apenas que as atividades na EI contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Caminhando sob a perspectiva das especificidades da EI, observamos, em muitos municípios, a necessidade de incluir nos seus materiais direcionamentos teóricos acerca da infância, do desenvolvimento infantil e da EI, num movimento que colocou a família no lugar de estudante de assuntos pedagógicos, conforme visualizamos nos materiais que seguem. Não foram encontrados materiais que registrassem consulta às famílias sobre se essa condição era de seus interesses.

## **5.2 A família como estudante de pedagogia**

Foi comum encontrar citações de documentos legais e de questões envolvendo a (i) conceituação e definição de infância na atualidade; (ii) currículo; (iii) criação de vínculos; (iv) a ideia de “criança de hoje - adulto de amanhã” (a criança como investimento na sociedade futura). Esse movimento deu a entender que existia uma necessidade das SME e das Escolas dizerem para as famílias (e para a sociedade) que a ação adotada e exposta estava respaldada pela literatura do campo. Outro ponto que chama a atenção nestes materiais é a constância da utilização e explicação de termos pedagógicos, que nos induz a considerar a hipótese de haver uma necessidade urgente, por parte das SME e Escolas, de colocar as famílias em um lugar de estudante de assuntos pedagógicos, como se houvesse a necessidade de as submeter a uma vivência de “intensivão” de conhecimentos básicos da etapa.

É válido destacar que esses textos, geralmente, foram postados nos sites ou plataformas digitais como folha de rosto, ou seja, antes das propostas e das atividades de cunho pedagógico, como se fossem uma preparação de terreno para que elas – antes excluídas do processo educativo da criança – tivessem condições mínimas de exercerem a função do professor e da escola, o que, evidentemente, não é possível devido a diversos fatores.

### **Imagem 05- Município da Região das Baixadas Litorâneas**

QUE VAMOS APRENDER NESSE PERÍODO?

**TEMA:** APRENDENDO COM AS FÁBULAS

**JUSTIFICATIVA:** É com muita alegria e satisfação que nós, professoras da Turma Creche II C, apresentamos as seguintes sugestões de atividades, para que dessa forma, nossa saudade possa ser amenizada e assim conseguimos senti-los mais próximos de nós.

Encontramo-nos num momento difícil, onde a compreensão e a cooperação se fazem necessárias. Hábitos de higiene e o isolamento social, serão as únicas maneiras de combatermos esse mal, que nos atinge momentaneamente.

Nessa semana, iremos trabalhar com o tema APRENDENDO COM AS FÁBULAS, percebendo a importância para nossas crianças. O trabalho com a leitura de fábulas deve ser constante em sala de aula, tanto no meio escolar quanto fora dele. Seu objetivo principal é formar leitores competentes. A fábula também é uma excelente atividade de reflexão sobre o comportamento humano, exigindo do professor uma participação crítica, levando os alunos a realizarem uma leitura reflexiva de forma que percebam a ação dos personagens, relacionando-as aos acontecimentos do dia a dia e do seu próprio contexto social. Trabalhar com narrações de fábulas nas classes de educação infantil é um excelente recurso na educação de nossas crianças, pois temos uma variedade de temas, podemos utilizar poucos recursos materiais em sua aplicação e trabalha-se com aspectos internos da criança: caráter, imaginação, raciocínio, criatividade, senso crítico dentre outros.

**OBJETIVOS:**

- **(EI01EF08)**– PARTICIPAR DE SITUAÇÕES DE ESCUTA DE TEXTOS EM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS (POEMAS, FÁBULAS, CONTOS RECEITAS, QUADRINHOS, ANÚNCIOS E ETC.)
- **(EI01TS03)**- EXPLORAR DIFERENTES FONTES SONORAS E MATERIAIS PARA ACOMPANHAR BRINCADEIRAS CANTADAS, CANÇÕES, MÚSICAS E MELODIAS.
- **(EI01ET01)**–EXPLORAR E DESCOBRIR AS PROPRIEDADES DE OBJETOS E MATERIAIS (ODOR, COR, SABOR, TEMPERATURA)
- **(EI01EO01)**- PERCEBER QUE SUAS AÇÕES TEM EFEITOS NAS OUTRAS CRIANÇAS E NOS ADULTOS.
- **(EI01ET03)**- EXPLORAR O AMBIENTE PELA AÇÃO E OBSERVAÇÃO, MANIPULANDO, EXPERIMENTANDO E FAZENDO DESCOBERTAS.
- **(EI02CG05)**- DESENVOLVER PROGRESSIVAMENTE AS HABILIDADES MANUAIS, ADQUIRINDO CONTROLE PARA DESENHAR, PINTAR, RASGAR, FOLHEAR, ENTRE OUTROS.
- **(EI02CG03)**- EXPLORAR FORMAS DE DESLOCAMENTO NO ESPAÇO (PULAR, SALTAR, DANÇAR), COMBINANDO MOVIMENTOS E SEGUINDO ORIENTAÇÕES.
- **(EI02EO01)**- DEMONSTRAR ATITUDES DE CUIDADO E SOLIDARIEDADE NA INTERAÇÃO COM CRIANÇAS E ADULTOS

• **MATERIAIS NECESSÁRIOS:** Alimentos preferidos da criança, toalha ou lençol, folhas em branco, materiais para colorir, copo de plástico (pode ser qualquer tamanho), algodão, grãos de feijão, régua, cola, garrafa pet, jornal e revista velhas, caixa de ovo, canetinha, um brinquedo.

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Este município elaborou planejamentos estruturados para as atividades de apoio pedagógico como se eles tivessem sido elaborados para a leitura e a prática dos profissionais da área. As expressões utilizadas no início do texto: “saudade amenizada” e “senti-los mais próximos de nós”, causam-nos estranheza, uma vez que as atividades foram elaboradas pelas professoras de forma fechada, ou seja, sem nenhum tipo de interação, diálogo e participação das crianças e das famílias. Daí, surge a pergunta: Em que momento essa aproximação aconteceu de modo que amenizasse a saudade? Outros pontos que chamam a atenção no corpo do texto é o direcionamento claro ao docente, com a menção, por exemplo, dos códigos da BNCC, que apontam as competências específicas e habilidades a serem desenvolvidas, e da justificativa pedagógica para o trabalho com as fábulas. Nessa justificativa, a SME enfatiza “o comportamento humano, exigindo do professor uma participação crítica, levando os alunos a realizarem uma leitura reflexiva”, sendo que o texto foi direcionado à família como sugestão de atividade para elas fazerem com seus filhos durante o período de afastamento social. Essa ação evidencia o descompromisso com o objetivo pedagógico a ser alcançado e deixa clara a percepção do município sobre a família

como um “alguém” que executaria as atividades impostas às crianças. Evidencia também a falta de preocupação do município sobre as circunstâncias em que a família receberia este “planejamento” e como ela compreenderia e o poria em prática, deixando de lado a priorização da qualidade no planejamento da sua ação, além de demonstrar a ideia de que: “a atividade foi dada. Se foi cumprida com êxito, não importa!”.

É relevante citar a antítese provocada por este município, uma vez que, num primeiro momento (imagem 03), ele reconhece a pluralidade das realidades e das especificidades de cada núcleo familiar e afirma compreender a importância da interação para a formação de sujeitos. No segundo momento, o município impõe à família a função aproximada de “ser professor”, independentemente das circunstâncias.

### Imagem 06 – Município da Região Metropolitana

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE [redacted]  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Este segmento atende as crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e escolas com Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de [redacted]

Com o intuito de criar vínculos com as crianças que se encontram em casa neste período de pandemia causado pelo Coronavírus (COVID-19), planejaram-se atividades pedagógicas para serem realizadas no ambiente domiciliar com o apoio dos familiares.

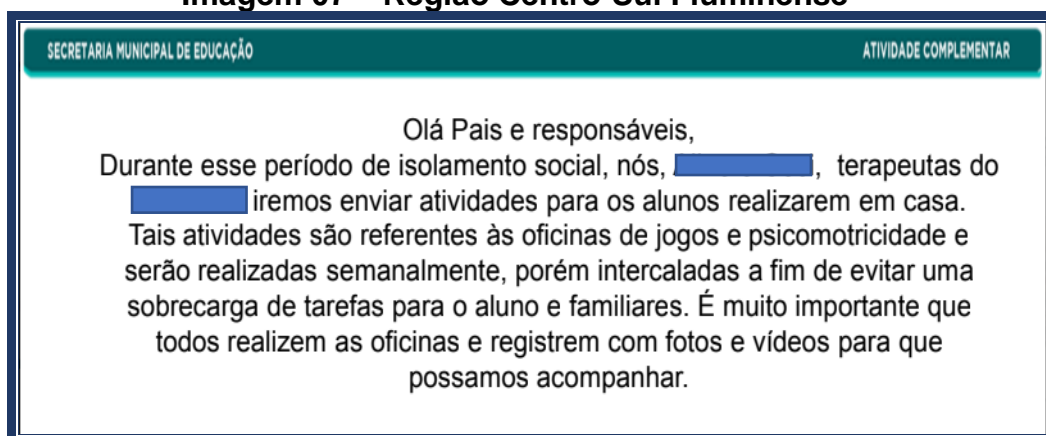
Pensou-se em atividades lúdicas e contextualizadas que possam promover um aprendizado significativo, a partir do momento que os responsáveis executem de forma participativa as tarefas e compartilhem com a sociedade resultados das ações desenvolvidas.

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Percebemos neste material justificativas da SME sobre suas ações, além da rasa apresentação da EI a partir da faixa etária para o atendimento das crianças nessa

etapa. Sob a justificativa de “criar de vínculos com as crianças”, a Secretaria informa ter elaborado “atividades lúdicas e contextualizadas” para serem realizadas “no ambiente domiciliar com o apoio dos familiares”. Chama a atenção a transferência da responsabilidade da escola para as famílias – “de promover um aprendizado significativo” –, quando submetem esse aprendizado ao movimento de execução das tarefas pelas famílias, além do compartilhamento das tarefas feitas com a sociedade, ou seja, por meio da postagem de imagens para as professoras “avaliarem”.

### Imagem 07 – Região Centro-Sul Fluminense



Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Este material é direcionado para o atendimento educacional dos indivíduos com deficiência e condutas típicas. Percebe-se a manutenção do monólogo, no qual as terapeutas responsáveis pelo Núcleo Municipal de Ensino Especializado do município enviam atividades prontas para as famílias realizarem com as crianças em casa. Percebemos ainda a solicitação de registros da realização das oficinas com fotos e vídeos, sob a justificativa da importância desse movimento, a fim de que a equipe possa “acompanhar” remotamente. Em seguida, apresentam uma justificativa teórica acerca da utilização dos brinquedos e dos jogos na educação e propõem as atividades. Esse movimento nos remete à questão do acompanhamento da atividade.

### Imagem 7.1 – Município da Região Centro-Sul Fluminense

Os brinquedos e jogos são utilizados para gerar diversão à criança e/ou aos adultos. Contudo, atualmente muitos jogos são levados aos alunos para que, a partir dele, se torne possível a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades requeridas. Os jogos facilitam e estimulam a aprendizagem através da interação, desenvolvendo capacidades cognitivas e a coordenação motora, estimulam e favorecem o aprendizado e o processo de socialização, além de contribuir para a formação de sua personalidade. Para isso, os jogos mobilizam esquemas mentais, estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço. Eles também favorecem a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

Atualmente os jogos na educação são classificados de acordo com duas funções. A primeira é a lúdica que fornece prazer e diversão, a segunda é a educativa auxiliando ou promovendo a aquisição de saberes.

O jogo é uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social num tempo e espaços determinados, como características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação “imaginária”.

Atividades a serem trabalhadas: Habilidades sensoriais - visão, olfato, audição, tato e paladar.

Objetivo: Aprimorar as habilidades de atenção, percepção e discriminação visuais, olfativas, auditivas e táteis, a fim de contribuir com o processo comunicativo, socialização, integração e nas atividades de vida diária.

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Neste material, as especialistas apresentam o jogo nas dimensões lúdicas e educacionais, apresentando-o como um meio facilitador da aprendizagem. Ao complementarem que o jogo depende do “engajamento social num tempo e espaços determinados, como características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação ‘imaginária’”, vinculam à sua prática a necessidade de haver um mediador, um tempo e um espaço adequado para que o jogo flua de maneira adequada à promoção do aprendizado.

Se estamos falando de um período em que as pessoas não podiam sair de casa e se relacionar com outras, como pensar os espaços, os tempos, a socialização e a mediação para as atividades de forma adequada? Como pensar as realidades das crianças e suas famílias frente a essas propostas? Será que residem em lugares com espaços adequados para pôr as atividades propostas em prática? Será que os apontamentos teórico-pedagógicos acerca das habilidades específicas a serem desenvolvidas foram suficientes para que as famílias dominassem os objetivos e executassem a tarefa de forma que alcançasse os objetivos estabelecidos pelas especialistas durante a elaboração da atividade? De que forma, e sob quais

expectativas de desenvolvimento, essas famílias executariam tais atividades com seus filhos com deficiência e condutas típicas? Mediante a perguntas que não se esgotam, observamos pistas nos materiais que, assim como os já apresentados, colocam as famílias no lugar de executoras de tarefas.

### 5.3 A família como executora de tarefas: casa virando escola

Observamos que as formulações das propostas pedagógicas transitaram pela mesma estratégia: a de elaborar atividades prontas para a família realizar com a criança em casa. Dessa forma, as imagens que seguem nos fornecem elementos suficientes para compreendermos o lugar permitido às famílias nos materiais de apoio pedagógico durante a pandemia da Covid-19.

#### Imagem 08 – Município da Região das Baixadas Litorâneas

**PREFEITURA DE**

**OBSERVAÇÕES:** Pais e responsáveis, tem sido muito prazeroso elaborar atividades e sugestões para vocês realizarem com seus filhos. Esperamos que realmente os momentos de interação em família possam estar acontecendo. Aguardamos ansiosos que tudo volte ao normal. Porém necessitamos dessa parceria importante entre Creche e Família. Contamos com cada um de vocês!

**ATIVIDADES:**

- 18/05- Fábula "o Leão e o Ratinho" (Fábula de Esopo) disponível em: <https://youtu.be/YJyy3VeTXFQ>.
- 19/05- Expressões no espelho
- 20/05- A toca do rato
- 21/05- Na boca do rato
- 22/05- Armadilha do Leão
- 25/05- Fábula "A galinha dos ovos de ouro" Fábula de Esopodisponível em: <https://youtu.be/pZQjptD5CEo>
- 26/05- Música "A galinha do vizinho" disponível em: <https://youtu.be/3HcpR3vTopQ>
- 27/05- Contando os ovinhos
- 28/05- Dobradura- Galinha
- 29/05- Onde está ovo de ouro?

**REFERÊNCIAS**

1. [www.favinhoemel.com.br/leao-leao-leao-um-rei-da-cooperacao](http://www.favinhoemel.com.br/leao-leao-leao-um-rei-da-cooperacao)
2. <https://www.pinterest.com.mx/pin/757871443531857888/>
3. <https://tempodecreche.com.br/>
4. <https://www.espacoeducar.net/2014/08/fabula-galinha-dos-ovos-de-ouro-com.html>

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.




Este município, ao dizer aos pais e responsáveis das crianças matriculadas na creche que “tem sido muito prazeroso elaborar atividades e sugestões para vocês realizarem com seus filhos”, confirma a existência de um movimento pedagógico unilateral, e de forma contínua, no qual a escola aponta o que tem que ser feito e o que a família, independentemente de quaisquer circunstâncias, deve realizar. Esse movimento define o lugar que a escola tem permitido às famílias estarem: o de executora de tarefas. De acordo com Oliveira (2020), “o que temos chamado de ensino remoto, é exatamente uma solução mais rápida para atender aos seus exercícios educacionais, dando a visibilidade da escola (intencionalidade pedagógica) como ela é: Estão fazendo a educação que elas acreditam”. Diante dessa perspectiva, outras duas colocações apontam claramente o que as escolas vêm pensando sobre interação e participação das famílias nos processos educacionais dos seus filhos e das suas filhas.


O enunciado “Esperamos que realmente os momentos de interação em família possam estar acontecendo” reforça o lugar da família como incapaz, uma vez que a escola acredita que a interação familiar só acontecerá mediante às atividades propostas por ela, invalidando as interações familiares do dia a dia. Já a colocação “Aguardamos ansiosos que tudo volte ao normal. Porém necessitamos dessa parceria importante entre creche e família” chama a atenção quando deixam claro que, no momento fora da normalidade – no momento da pandemia –, a escola necessita da “parceria importante entre creche e família”. Ambas ratificam a descrença da potência da relação família e escola no cotidiano escolar, conforme estudos anteriores vem apontando.

Outros materiais que caracterizam a família como executora de tarefas fornecem dicas de organização familiar para serem seguidas durante o período de isolamento social, formulando diretrizes descritivas para as suas rotinas.

### **Imagem 09 – Município da Região da Região Serrana**



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 Prefeitura Municipal de [REDACTED]  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 TEL: [REDACTED] Fax: [REDACTED]



**Nota de Esclarecimento**

Senhores Responsáveis pelos alunos da Rede Pública Municipal de [REDACTED]:

Mediante a suspensão das aulas devido à Pandemia de Coronavírus/COVID-19, a Secretaria Municipal de Educação preocupou-se com a interrupção das atividades pedagógicas nas Unidades Escolares e hoje, dia 01 de abril de 2020, iniciamos uma proposta de atendimento aos alunos.

Estamos juntos em busca de uma parceria com as famílias com o objetivo de mostrar aos nossos alunos que a escola está com eles até dentro de casa, separados fisicamente, mas juntos em busca de manter a saúde física, intelectual e emocional e assim estreitar os laços afetivos e oferecer estímulos pedagógicos. **Juntos somos mais fortes!**

Gostaríamos de esclarecer alguns pontos sobre essa proposta de trabalho:

- ▼ A partir de um levantamento realizado pelos Diretores, foi constatado que 80% dos alunos da Rede Municipal têm acesso à Whatsapp;
- ▼ Na semana anterior foi solicitado aos Diretores das Unidades Escolares que criassem grupos de Whatsapp conectando as famílias com os professores e informando o objetivo da criação desses grupo;
- ▼ Nossa proposta **NÃO** se trata de Educação à Distância, pois temos ciência da importância do contato com os alunos no processo de ensino-aprendizagem;
- ▼ Através dos grupos de WhatsApp serão oferecidos os estímulos pedagógicos diários de acordo com cada ano de escolaridade;
- ▼ Estamos estudando outras propostas para melhor atender os alunos que não têm acessos à Internet, sempre garantindo as normas de segurança e prevenção à disseminação do vírus;
- ▼ As aulas suspensas serão devidamente repostas de acordo com a legislação vigente.

Colocamo-nos a disposição para juntos e "Com Vida", passarmos por este momento da melhor maneira possível.

Secretária Municipal de Educação  
 [REDACTED]

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.


Neste texto, o município emitiu uma nota às famílias ressaltando a ideia de que elas eram essenciais, no momento de afastamento social, para que a criança percebesse a escola dentro de casa. Ressalta também que uma grande porcentagem das famílias tinha acesso ao *WhatsApp* e que, por esse canal, seriam oferecidos “estímulos pedagógicos diários” de acordo com a faixa etária da criança.

Apesar do município informar “estar em busca de uma parceria com as famílias”, é importante chamar a atenção para o tipo de parceria que esse município pretendia estabelecer com as famílias, uma vez que, segundo as informações dadas, a partir dos “estímulos pedagógicos” que seriam enviados para as famílias desenvolverem com as crianças em casa, promoveriam a saúde e estreitariam os laços afetivos.

Diante dessa perspectiva, cabem as perguntas: Como promover estreitamento de laço afetivo quando não há interação dialógica? Como pensar essa relação quando

não há sensibilidade para com as expectativas e realidades dessas famílias? De fato, a família está sendo vista como simples ponte para a escola acessar a criança.

### Imagem 10 – Município da Região da Região Metropolitana



**PREFEITURA DA CIDADE DE [redacted]**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL**


**Senhores Pais e queridos alunos.**

Em virtude da continuidade da suspensão das aulas regulares a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de [redacted] vem oferecer novas atividades que buscam a manutenção do vínculo cultural e afetivo e que relembrem as experiências vividas na escola, dando continuidade ao processo da alfabetização e do letramento, além de alguns novos desafios.

Temos algumas novidades neste volume. Esta apostila será impressa, tornando nosso trabalho cada vez mais próximo de seu ambiente familiar. Junto a ela, escolhemos usar o QR CODE, como possibilidade de ampliar horizontes e ultrapassar as páginas deste volume e as janelas de suas casas. Juntos iremos *viajar na imaginação, conhecer novas músicas e aprender novas habilidades*, tudo isso, visando o desenvolvimento de nosso público alvo: as crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de [redacted].

**Você não precisa baixar nenhum aplicativo para isto!** Observe abaixo um exemplo de como usar:

- 1 – Com a Internet funcionando, abra a câmera de seu celular;
- 2 – Aponte para o QR code;
- 3 – Ele funcionará como um link que te redirecionará ao site que escolhemos para acompanhar a atividade!



Acreditamos que este momento delicado, não só para seu (sua) filho (a), como também para toda a família. Nosso desejo é que as crianças estejam interessadas e motivadas. Que sigam descobrindo o mundo e desenvolvendo relações saudáveis com seus familiares, amigos, professores e todos os profissionais da escola.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**EQUIPE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Este material nos fornece pistas sobre como o acesso das famílias às atividades remotas foi pensado pelos municípios. Em muitos deles foi observada a referência à necessidade de conexão com a internet, além de habilidades tecnológicas, para o desenvolvimento da atividade. Chama a atenção a frase: “Esta apostila será impressa, tornando nosso trabalho cada vez mais próximo do seu ambiente familiar”. Será que a impressão do material é o suficiente para o trabalho elaborado pelo município estar próximo ao ambiente familiar? A que tipo de ambiente o município se refere? Será que ao formular este discurso o município considerou a(s) diversidade(s) presente(s) nos núcleos familiares?

Ao elaborar um material que necessita do aporte tecnológico, mesmo que seja para “ampliar horizontes e ultrapassar as páginas do volume” da apostila, sem levar em consideração as diferentes realidades das famílias acerca da capacidade de acesso e interação com a atividade, o município acaba reforçando a exclusão das crianças e famílias que se encontram à margem. Dessa forma, como pensar nos direitos das crianças e das famílias sob a perspectiva da equidade e da educação de qualidade para todos? Como pensar a respeito da família que não dispõe dos recursos impostos como necessários para a promoção da “continuidade da educação” dos seus filhos?

**Imagem 11 – Município da Região Metropolitana**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**PRÉ-ESCOLAR II**

**CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES**

1º semana – atividade de 1 a 7  
2º semana – atividade de 8 a 16  
3º semana – atividade de 17 a 24  
4º semana – atividade de 25 a 33

Desenvolver as atividades práticas no final da apostila sempre que for possível.

**Orientação:**

Querida família,

Estamos vivenciando um momento nunca experimentado por nós. É preciso esclarecer para as crianças o que está acontecendo no mundo. Elas têm condições de entender. É preciso dimensionar a importância deste momento, para não deixá-las assustadas e apreensivas e é hora de manter mais contato com elas.

Leiam histórias, vejam filmes, conversem, estreitem os laços, cozinhem juntos, ampliem os pensamentos da criança em relação a “ser cidadão”.

Quando tudo isso acabar, pode ter certeza de que seus filhos se lembrarão desse período como uma parte da vida em que passaram muito tempo junto com sua família, que foram muito amados e receberam atenção e carinho.

A criação de uma rotina diária de estudos em casa se faz essencial neste momento. Seguem abaixo sugestões para essa nova rotina:

- Combine o horário de estudos diários (início e término).
- Faça todas as atividades referentes a semana (as atividades estão divididas para o decorrer da semana).
- Leia e direcione as atividades para o seu filho.
- Estimule sua compreensão e incentive-o a realizar as atividades com autonomia.

**Educação se faz com amor!  
Em breve, tudo isso vai passar!**

**Com carinho,  
Coordenação do Pré-escolar II**

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Podemos observar neste material o município orientando as famílias a esclarecerem para as crianças o fenômeno da Covid-19. Orientam, ainda, a manterem mais contato com as crianças, a fim de amenizar possíveis aflições. Observamos também dicas de atividades para as famílias realizarem com seus filhos, somadas a explicações de que esses momentos serão lembrados pela criança como um tempo

em que “passaram muito tempo junto com sua família, que foram muito amados e receberam atenção e carinho.” É válido ressaltar que o texto é destinado às famílias das crianças matriculadas nas escolas públicas cuja renda, majoritariamente é baixa. Essa “explicação” reforça a posição das famílias pobres como pobres de amor, de cuidado, de afeto aos seus filhos, sendo a escola propulsora desses gestos e sentimentos.

Por este caminho, o município elaborou uma lista com sugestões da rotina diária de estudo, estruturada em delimitação de horário, cumprimento das atividades semanais, leitura e direcionamento das atividades para a criança e estímulo à compreensão e à autonomia, conforme os próximos dois materiais que seguem.

### Imagem 12 – Município da Região das Baixadas Litorâneas

**DICA PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS**

**A ROTINA DE ESTUDO**

**1ª DICA:** Se organiza diariamente para ter um tempo de interação com seu filho(a). Leia antes as sugestões de atividades encaminhadas pela Creche; separe os materiais necessários para a semana. E procure realizar as vivências sugeridas diariamente. Lembre-se : Estar com seu filho(a) estimulando-o diariamente é muito importante. Com certeza esses momentos serão inesquecíveis e importantes ao seu desenvolvimento global.

**PREPARE UM CANTINHO EM CASA**

**2ª DICA:** Separe um local em sua casa para realizar as vivências sugeridas junto com seu filho(a). Desligue a televisão e procure ouvir a voz e os risos de seu filho(a). Com certeza esses momentos serão de grande importância emocional para ambos.

**O APOIO DE UM ADULTO**

**3ª DICA:** Seu filho (a) de 0 a 3 anos ainda não possui autonomia. Precisa de apoio constante de um adulto para interagir e conhecer o mundo. Portanto, nunca se esqueça de que dependerá de sua ajuda e estímulo constante. Auxilie a realizar tudo demonstrando sempre palavras de incentivo e ânimo.

**REMBRANDO QUE:** os canais do Ministério da Saúde são as melhores e mais seguras fontes nesse período de crise, provocado pela pandemia de Coronavírus. É possível conferir dados atualizados sobre a doença no Brasil e no mundo acessando o site ([www.saude.gov.br/coronavirus](http://www.saude.gov.br/coronavirus)), ligando para o Disque Saúde (136), acompanhando pelo aplicativo Coronavírus-SUS ([www.gov.br/pt-br/apps/coronavirus-sus](http://www.gov.br/pt-br/apps/coronavirus-sus)) ou ainda pelas redes sociais oficiais, onde diariamente são publicadas as coletivas de imprensa realizadas pelo Ministério da Saúde.

**EDUCAÇÃO INFANTIL** CRECHE/PRÉ I / PRÉ II

Durante esse período de pandemia, a rotina de todo mundo ficou diferente e as famílias estão experimentando ficar mais tempo em casa. Mas para quem tem criança pequena, outro desafio também entra em cena: como explicar aos pequenos o que está acontecendo e, principalmente, como distrair essa turminha nesse contexto. É um período que exige cuidados, prevenção e muita paciência.

“Por que não posso beijar o vovô?”- É muito importante que os pais estejam bem informados, a partir de fontes seguras, atentando para não replicar informações falsas veiculadas nas mídias, para que não seja passada para as crianças nenhuma informação errada ou exagerada. Nessas horas, o importante é não transmitir medo e nem insegurança.

A primeira coisa é entender que esse período de isolamento social não deve ser confundido com férias, ou seja, nada de levar as crianças a cinemas, praias, lagoa, praças, shoppings e etc. (caso esses estabelecimentos continuem abertos).

Diante disso, muitos pais e responsáveis ficam receosos com a perspectiva de passar semanas com as crianças em casa, porém, algumas atividades dinâmicas e passatempos podem ajudar a tomar esse momento menos estressante para os mais velhos e mais divertidos para os pequenos.

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a BNCC propõe uma organização curricular que leva em consideração a maneira como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas, seguem as propostas de vivências para pais/responsáveis e crianças.

Ativar o Wir

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.


Observamos, no lado esquerdo do material, um direcionamento de três dicas e um lembrete aos pais e responsáveis. A primeira dica refere-se à “rotina de estudo”. Nela, a Secretaria coloca a família como professor e transforma a casa em escola quando sugere que a família leia, com antecedência, as sugestões de atividades encaminhadas, de modo que consigam separar os materiais da semana em tempo de realizar as atividades diárias, como um planejamento educacional semanal. Nesse

movimento, a SME ignora as condições financeiras das famílias para adquirir os materiais necessários, além de disporem, nas suas residências, de um espaço adequado para guardar esses materiais, como um almoxarifado escolar. A orientação para a família se organizar, de modo que tenham “um tempo de interação com seu filho(a)”, deixa claro, mais uma vez, o lugar da família como incapaz de interagir com a criança sem a mediação e o incentivo da escola. A segunda dica orienta a família a preparar um cantinho em casa para realizar as “vivências” com as crianças. Nela, as orientações de “desligar a televisão” e “procurar ouvir os risos da criança” são sugestões que negam as multiplicidades das circunstâncias sociais e familiares. Na terceira dica informam à família que a criança necessita do “apoio dos adultos”, uma vez que “seu filho (a) de 0 a 3 anos ainda não possui autonomia”, como se fossem alienadas às características de uma criança com a qual convivem e cuidam desde o seu nascimento. A secretaria finaliza o texto informando às famílias sobre os canais do MS que elas poderiam acessar para obterem informações seguras sobre a pandemia do Coronavírus.


Observamos, no lado direito do material, um texto que posiciona o período de afastamento social como “desafiador” para a família que tem criança pequena em casa. Nele é ressaltada a importância de as famílias terem a consciência de que o referido período “não se trata de férias escolares”, sendo fundamental que os pais estejam bem-informados de modo que não transmitam *Fake News* para as crianças, a fim de poupá-las do medo e da insegurança.

O município, citando embasamento teórico nas DCNEI e na BNCC, apresenta às famílias as propostas das atividades, justificando-as como uma forma de manter as crianças entretidas em casa, ajudando-as a “tornar o momento menos estressante para os mais velhos e mais divertido para os pequenos”. Cabe destacar que essa fala foi motivada pela concepção do município sobre as famílias “receosas com a perspectiva de passar semanas com as crianças em casa”.


### **Imagem 13 – Município da Região das Baixadas Litorâneas**



PREFEITURA DE  
RIO DE JANEIRO



PREFEITURA DE  
RIO DE JANEIRO



### INFÂNCIA

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Mantenha uma rotina</b>     | <p>Crianças e jovens devem acordar no horário habitual, vestir-se adequadamente, alimentar-se de maneira saudável e então se dedicar ao estudo dos conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula. É importante respeitar os intervalos. Assim como no colégio, o recreio ou o tempo para relaxar e brincar entre uma atividade e outra é fundamental. O ideal é que os estudantes não sejam sobrecarregados por conta da quarentena imposta pelo coronavírus.</p>  |
| <b>Continue se comunicando</b> | <p>Seja pelas plataformas virtuais disponibilizadas pela escola, ou pelas redes sociais, o estudante deve interagir frequentemente com a turma e com o professor, preservando a experiência social. As redes sociais permitem que as famílias troquem informações sobre o aprendizado dos filhos e que estes sigam desenvolvendo os laços de amizade construídos na Unidade de Ensino. Os grupos são uma oportunidade para sanar dúvidas e compartilhar ideias e resultados. A família precisa reforçar o contato com o professor, certificando-se de que as matérias estão sendo abordadas de maneira correta e discutindo as percepções do aluno.</p> |
| <b>Explore a criatividade</b>  | <p>Tudo pode ser transformado a partir de um novo olhar. Com lápis, papel e régua já é possível esboçar uma planta baixa da casa e convidar os pequenos a repensar os espaços, reorganizando móveis, folhagens e até a decoração. Esse exercício estimula noções espaciais, matemáticas e sociais, já que o ambiente precisa continuar harmônico e útil para todos. Criar jogos diversos com materiais reutilizáveis e utilizar brincadeiras antigas como forma de aprendizagem também é uma boa pedida.</p>  |
| <b>Estimule o movimento</b>    | <p>No período de isolamento social, é importante que as famílias se mantenham saudáveis. A prática de exercícios mesmo dentro de casa, é uma forma de manter o corpo em movimento. Os pais podem organizar desafios de dança e mímica dentro de casa, trabalhando a percepção corporal, a flexibilidade e a coordenação motora. Se houver acesso a ambientes ao ar livre, disputas lúdicas como corrida com bastões ou sacos são uma alternativa.</p>   |

A infância é o período que vai desde o nascimento até aproximadamente o décimo-segundo ano de vida de uma pessoa. É um período de grande desenvolvimento físico, marcado pelo gradual crescimento da altura e do peso da criança - especialmente nos primeiros três anos de vida e durante a puberdade.

Pela definição legal, hoje, no Brasil, está assegurada uma concepção de infância cidadã, ou seja, uma criança com direitos e, neste sentido, a educação infantil passa ser um direito da criança.

Criança é sujeito, não objeto. Se existe algo que sustenta a BNCC da Educação Infantil é a concepção de infância, ao compreender a criança como centro do processo. Trata-se de compreendê-la como capaz. Capaz de fazer, capaz de brincar, de aprender e ensinar.

O desenvolvimento afetivo, social e físico das crianças de pouca idade tem um impacto direto em seu desenvolvimento e na pessoa adulta que elas se tornarão. Por isso a importância de entender bem a necessidade de investir nas crianças bem pequenas para maximizar seu futuro bem-estar.

As primeiras experiências das crianças, ou seja, os vínculos que elas criam com seus pais e seus primeiros aprendizados, afetam profundamente seu posterior desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

A otimização dos primeiros anos da vida das crianças é o melhor investimento que poderíamos fazer como sociedade para se assegurar de seu futuro sucesso.

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Percebemos, no lado esquerdo desse material, estratégias de rotinas prontas para as famílias seguirem durante o período de isolamento social. As orientações dadas chamam a atenção pela preponderância de ações de caráter institucionalizado que transformam a casa em escola e que ignoram os múltiplos formatos familiares, atropelando suas individualidades e realidades quando: (i) determina horários para serem cumpridos como se as crianças estivessem na escola; (ii) orienta a criança a vestir o uniforme da escola para realizar as atividades; (iii) orienta a oferta de uma alimentação saudável para a criança; (iv) orienta a reserva de tempo para a criança relaxar – como no intervalo da escola; (v) alerta sobre o cuidado com a sobrecarga das crianças durante o período pandêmico; (vi) orienta a manutenção da rotina de exercícios físicos diários; (vii) informa que as famílias devem se manter saudáveis durante a pandemia. Outro fator que chama a atenção é o estímulo do uso das plataformas virtuais disponibilizadas pela escola ou pelas redes sociais, a fim de impulsionar a troca de informações entre as famílias sobre o aprendizado dos seus filhos, bem como oportunizar as famílias a sanarem dúvidas e reforçar o contato com o professor. Mediante a essas observações, é válido levantarmos questões acerca

das especificidades de cada grupo familiar. Será que as orientações contemplam a todos os grupos familiares? Que sentimentos foram despertados nas famílias que, por motivos distintos, não conseguiram seguir as orientações dadas? Tais orientações compreendem o momento da pandemia na vida de um sujeito?

Já o lado direito do material apresenta para a família as concepções de infância e criança, ressaltando a importância de investir na criança bem pequena para maximizar seu futuro e bem-estar e, dessa forma, garantir o sucesso da sociedade, defendendo a ideia de “criança cidadã do futuro”.

#### Imagem 14 – Município da Região do médio paraíba



**Prefeitura**  
PREFEITURA MUNICIPAL DE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Departamento Pedagógico

### BRINCADEIRAS



Continuamos no movimento "#ficaemcasa", reaprendendo a lavar as mãos, a ter outras ações quando as compras chegam do supermercado e no meio de tudo pensando e procurando nos aproximar. E para mantermos ainda mais "viva" a creche com vocês e vocês com a creche estamos enviando sugestões de brincadeiras. "O brincar faz parte da vida humana, é a busca por interação", assim sendo, deixe que a brincadeira entre em seus lares e invista seu tempo brincando e se divertindo com seu filho(a).

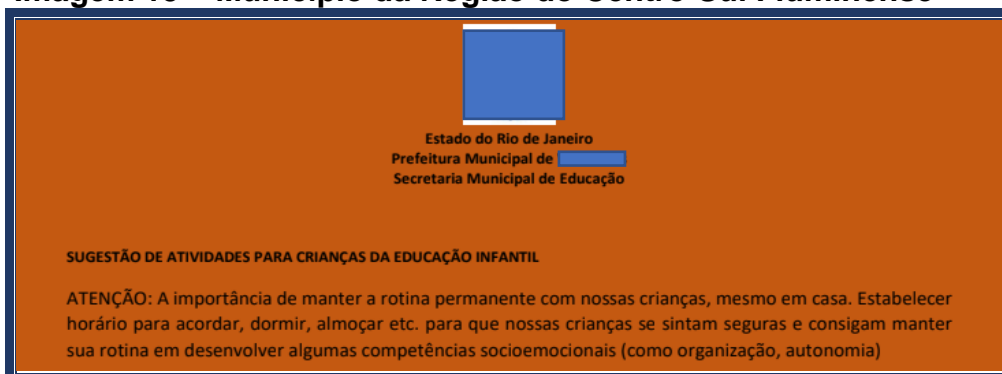
Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Nesta imagem a frase: “Continuamos no movimento ‘#ficaemcasa’, reaprendendo a lavar as mãos” marca um movimento desrespeitoso para com as famílias, uma vez que o município presume que elas não sabem lavar as mãos de maneira adequada. Neste texto observamos ainda a perspectiva do município de manter viva a interação entre a creche e as famílias, além de orientar as famílias a “investirem seu tempo brincando e se divertindo com seu filho”. Temos convicção da



importância da interação e da brincadeira no desenvolvimento da criança, mas será que essa orientação levou em consideração o momento crítico de dor, de perdas, de sofrimentos, de trabalhos remotos, de trabalhos em meio à exposição do vírus etc, como vivenciado por muitas pessoas durante o afastamento social? Será que se essa orientação tivesse sido “passada” para as famílias por um canal que permitisse interação entre a família e a escola não seria mais adequado?

### Imagem 15 – Município da Região do Centro-Sul Fluminense



Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Percebemos neste material uma nota de atenção para a importância de as famílias manterem a rotina das crianças, a fim de proporcionar-lhes um sentimento de segurança, possibilitando o *desenvolvimento de competências socioemocionais*.

Dentre as ações expostas, verificamos práticas educativas cuja formação humana se deu a partir de perspectivas unilaterais e hierárquicas das SME e Escolas acerca do que – e de como – elas compreendiam o ideal e o adequado para este processo e momento vivido, evidenciando a perspectiva da relação construída por meio do contraditório e da desigualdade entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado (THIN, 2006).

Encontramos também materiais que esboçavam o interesse em saber as opiniões das famílias acerca das suas ações pedagógicas, conforme verificamos nas próximas imagens.

### Imagem 16 – Município da Região das Baixadas Litorâneas

| COMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM  |   |   |
|---|---|---|
| Educação Infantil - CRECHE  |   |   |
| Unidade de Ensino: [REDACTED]   |   |   |
| Professor(es): M. [REDACTED]  |   |   |
| Aluno(a):   |   |   |
| Ano/Turma:<br>Creche III B  | Campos de Experiências: <ul style="list-style-type: none"> <li>O EU, O OUTRO E O NÓS.</li> <li>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.</li> <li>TRAÇO, SONS, CORES E FORMAS.</li> <li>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.</li> <li>ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.</li> </ul> | Período de Complementação:<br>De 04/05/2020<br>a 15/05/2020 |
| Turno:<br>Integral  | Dias Trabalhados:<br>10 dias  | Carga horária:<br>40 horas                                  |
| <b>Justificativa:</b><br>Considerando a pandemia que o país enfrenta e as medidas que os serviços de saúde e sanitários vêm tomando para conter a disseminação do vírus COVID-19, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de [REDACTED], com base nas propostas, feitas pelos órgãos responsáveis, para enfrentar os efeitos da pandemia do Covid-19 na educação, vem apresentar as orientações relacionadas as atividades que serão destinadas, como estratégia de complementação e auxílio à aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino. |   |   |

REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE [REDACTED] 2020

Querido(a) aluno(a),

Prezado(a) responsável,

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através das Escolas da Rede Municipal Ensino, vem periodicamente elaborando e propondo atividades complementares para todos os anos de escolaridade e modalidades. Entretanto, essas atividades só farão sentido se estivermos alinhados, Família e Escola, visando o melhor desenvolvimento dos nossos alunos(as)

Por esse motivo, elaboramos uma pesquisa de Complementação Escolar. Esse instrumento tem como objetivo incentivar o(a) aluno(a) a compreender que o momento da realização das atividades do Material de Complementação Escolar torna-se necessário e é mais um suporte de sua aprendizagem.

Por isso, buscamos manter o contato com os(as) alunos(as) e familiares neste momento em que o distanciamento social se faz necessário, corroborando com as determinações dos órgãos mundiais, nacionais, estaduais e municipais de saúde.

A Escola, junto com a Família, tem papel primordial na aprendizagem desses estudantes. É fundamental que o responsável ou um adulto da família coopere no momento do preenchimento das respostas deste formulário.

Juntos, conseguiremos preservar a Educação de nosso Município!

[REDACTED]  
Secretário Municipal de Educação e Cultura

Ativar o Wi-Fi

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Observamos, no lado esquerdo do material, um esquema de planejamento pedagógico contendo a identificação da turma, os campos das experiências a serem “trabalhadas” e o período para a realização da proposta, incluindo a carga horária específica da jornada de trabalho e sua justificativa. Já no lado direito, observamos uma carta que se inicia com a apresentação de uma das estratégias pedagógicas adotadas pelo município para o período e, em seguida, um informe sobre a elaboração de uma “pesquisa de Complementação Escolar”, como um meio de “manter o contato com os (as) alunos (as) e familiares durante o período de afastamento social, sob o intuito de incentivar o(a) aluno(a) a compreender a necessidade da realização das atividades propostas nos materiais para sua aprendizagem”. O município finaliza a carta chamando a atenção para a importância da “cooperação” da família “no momento de preenchimento das respostas do formulário”, uma vez que “a escola, junto com a família, tem um papel primordial na aprendizagem dos estudantes”.

A análise dos materiais de apoio pedagógico apresentados no próximo tópico torna possível a visualização de como o município compreende a participação da família nas suas ações. Cabe, antes de seguirmos, chamar a atenção para o emprego

da palavra “cooperação”, utilizada pelo município para solicitar a atuação da família na ação proposta. De acordo com o *Dicionário On-Line de Português*,<sup>31</sup> a palavra “cooperação” (substantivo feminino) significa a ação de cooperar, de auxiliar e colaborar, prestando ajuda ou auxílio; dar contribuição para; colaboração ou contribuição. Diante disso, quando o município solicita a *cooperação da família* em preencher as respostas de um questionário, é importante trazermos para a discussão o contexto do emprego dessa palavra, levando em consideração as palavras “participação” e “compartilhamento” (estar junto; pensar junto; atuar junto), utilizadas pela literatura do campo quando refletem a relação escola e família sob a ótica do processo de quem está permitido participar e de que forma o permitido participa.


#### **5.4 A família como participante do processo**

Encontramos nos materiais a elaboração de questionários produzidos para serem respondidos pelas famílias. Ao fazermos aproximações entre esses materiais e as concepções de diálogo elaboradas por Buber, observamos a predominância do que Buber chama de diálogo técnico e a existência de questões pontuais que carregam consigo características de diálogo monológico, uma vez que é factível direcionarmos para o campo das hipóteses, a real intenção e aproveitamento das respostas dadas. Todas as famílias tiveram acesso a este questionário? As questões elaboradas nos questionários apresentaram indagações claras? As questões elaboradas nos questionários permitiram o registro dos reais posicionamentos e percepções das famílias? Houve condições igualitárias para a devolução dos questionários respondidos? Houve leitura, aproveitamento e ações a partir das respostas das famílias? É importante destacar que não encontramos clareza acerca dessas questões que envolvem os questionários elaborados pela SME como forma de interação com as famílias.


#### **Imagem 17 – Município da Região das Baixadas Litorâneas**

---


<sup>31</sup> Dicionário *on line* de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>.



PREFEITURA DE



PREFEITURA DE



**QUEREMOS SABER SUA OPINIÃO, NESSAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES**

Se possível, após o preenchimento, fotografe essa página e envie à escola. Contamos com a sua colaboração!

|                      |        |
|----------------------|--------|
| Escola               |        |
| Aluno                |        |
| Ano de escolaridade: | Turma: |

1. As atividades são suficientes para seu(sua) filho(a) nesse período de complementação?  
( ) sim ( ) não ( ) as vezes

2. Tem conseguido interagir com o(a) professor(a) de seu(sua) filho(a)?  
( ) sim ( ) não ( ) as vezes

3. Registre aqui, como tem sido a experiência com seu filho nas atividades não presenciais:

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Se desejar registre as suas observações:

---

---


---

---

---

Nome do responsável:

---



Atções simples são capazes de fazer a diferença nos estudos e no dia a dia em casa. Confira 4 sugestões para enfrentar esse período com leveza e planejamento.

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro – EIPP/Unirio.

Observamos neste material um enunciado que evidencia a vontade do município de saber a opinião das famílias perante as “atividades complementares” propostas pela SME. Para tanto, foram elaboradas duas questões objetivas, cujas respostas limitam-se a sim/ não/ as vezes e duas questões discursivas.

Na primeira questão objetiva, o município busca saber se as famílias estão achando as atividades enviadas para as crianças “suficientes” para o “período de complementação”. Em primeiro lugar, cabe a pergunta sobre o sentido empregado à palavra “suficiente”, ou seja, o que o município – enquanto autor – compreende como suficiente? O que as famílias – enquanto leitoras – compreendem como suficiente? De acordo com o *Dicionário On-Line de Português*, a palavra *suficiente* é definida como: (i) Que basta; que já possui o essencial, o necessário; bastante: já tenho dívidas suficientes, não preciso de mais uma! (ii) Cujas qualidades estão entre o mínimo e o máximo; razoável; (iii) Que tem capacidade para fazer alguma coisa; hábil; (iv) Em grande quantidade; numeroso: já tenho roupa suficiente! (v) [Filosofia] Causa que satisfaz plenamente: razão suficiente. Esta questão é relevante pois a ausência da delimitação do sentido empregado à palavra pode levar a ruídos de interpretação:

Será que o município está se referindo a quantidade de atividades enviadas? Será que está se referindo a qualidade das atividades enviadas? Será que está se referindo a aproximação do ideal para o estudo da criança? Ora, se, geralmente, o questionário é um instrumento de investigação que tem como objetivo possibilitar conhecimento sobre um determinado assunto, a má formulação da pergunta engendra um sentido de *palavra oca*, ou seja, uma palavra que não se pode esperar denúncia da realidade e, dessa forma, não tem como transformá-la. Nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2018).


Já na segunda questão objetiva, observamos o interesse da Secretaria em saber se as famílias têm conseguido interagir com o(a) professor(a) do(a) seu filho(a). As respostas já pré-estabelecidas e fechadas a: sim/ não/ as vezes, reduzem a oportunidade e a permissão de participação das famílias quando não dão espaço para elas justificarem os porquês das suas respostas; quando não permitem a elas a falarem sobre os motivos que as levam a conseguir ou não interação com os(as) professores(as). No caso de respostas negativas ou ocasionais, será que estão se comunicando com os(as) professores(as) e não estão tendo retorno? Será que estão tendo dificuldades de manejar os meios disponibilizados para a interação? Será que estão tendo acesso aos meios disponibilizados? Dar espaço para estas questões e validar suas colocações são atos essenciais para a efetivação de uma relação dialógica.

Para Bakhtin, o dialogismo constitui o homem e sua humanidade. A compreensão verbal é processada pelo homem por meio de sua ligação com a vida. Toda experiência discursiva individual se produz num contexto social, dialógico, sempre numa relação entre pessoas. Minha palavra é fruto da interação com a palavra alheia, que se torna palavra própria. Ignorar a relação dialógica resulta em ignorar a relação entre linguagem e vida, questão fundamental para Bakhtin. (KRAMER, 2013, p. 314).


Ao permitirem que as famílias registrem suas experiências sobre as atividades enviadas, bem como permitirem a elas um espaço reservado à livre expressão, as questões 3 e 4 do questionário demonstram um interesse dialógico. Parafraseando Freire (2018), fazer *com* e não para, é humanizar esse sujeito; é perceber e valorizar a sua existência e importância. Para as famílias, é como se, a partir desse movimento, dissesse a elas: “estou te ouvindo; quero te ouvir, a sua fala é importante para mim pois te percebo como uma parte importante do processo educacional do seu filho”. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, volta-se problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2018). Portanto, ao permitir pronunciamento das famílias acerca

do movimento que tem sido feito, a SME legitima a possibilidade de surgirem questões acerca das suas práticas. Este reconhecimento estabelece, na prática, a “dialética dialógica” apontada por Bakhtin como conceito central para a interação humana, bem como para a área do conhecimento.

**Imagem 18 – Município da Região das Baixadas Litorâneas**




PREFEITURA DE



PREFEITURA DE

**PESQUISA DE COMPLEMENTAÇÃO ESCOLAR. (ALUNOS/PAIS/RESPONSÁVEIS)**



Se possível, após o preenchimento, fotografe essa pesquisa e envie ao professor. Contamos com a sua colaboração!

|                      |        |
|----------------------|--------|
| Escola               |        |
| Aluno                |        |
| Ano de escolaridade: | Turma: |

1. Qual a forma de acesso ao material de complementação da aprendizagem?
  - redes sociais
  - plataforma específica
  - grupos de WhatsApp
  - material impresso
2. Qual a forma de interação com a escola?
  - redes sociais
  - plataforma específica
  - grupos de WhatsApp
  - nenhuma
3. Com que frequência o aluno acessa o material de Complementação (on-line ou impressa)?
  - diariamente no horário escolar
  - diariamente, em um horário diferente do que ele (ela) frequenta
  - duas ou três vezes por semana
  - raramente, apenas uma vez por semana

4. Em caso de dúvida na realização das atividades, tem conseguido tirá-las com o(a) professor(a)?
  - 5.  sim     não     as vezes
6. Quanto tempo você utiliza para realizar as atividades?
 

---



---
- 6.1. As atividades são suficientes para o período de complementação?
  - sim     não     as vezes
- 6.2. As atividades estão de acordo com os estudos presenciais?
  - sim     não     as vezes
7. Se desejar registre as suas observações?
 

---



---



---



---

Nome dopai/responsável? \_\_\_\_\_

Ativar o Wiri

Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro– EIPP/Unirio.

Observamos no questionário uma apresentação de “pesquisa de complementação escolar”. Nele, observamos seis questões acerca do (i) acesso da criança aos materiais disponibilizados; (ii) a frequência de acesso ao material; (iii) a forma de interação com a escola; (iv) esclarecimento de dúvidas com o(a) professor(a); (v) suficiência das atividades; (vi) compatibilidade das atividades remotas com as presenciais e duas questões discursivas acerca da contagem de tempo para a realização das atividades e observações gerais.

Assim como no questionário anterior, observamos questões pré-estabelecidas, com respostas e fechadas que reduzem a oportunidade e a permissão de participação das famílias (questões 1, 2, 3, 4, 6.1 e 6.2). Observamos também a presença de questões acerca do sentido empregado à palavra “suficiente” (questão 6.1). O direcionamento das questões 1, 2 e 3, apesar de parecer cabível a opção de respostas

exatas, não podemos deixar de pensar que diversos fatores podem estar influenciando a opção assinalada e que esses fatores podem estar sendo determinantes para uma situação de aumento ou desencadeamento da desigualdade.

Ao não permitir outras respostas, a questão 1 fecha os olhos para possíveis faltas de acesso das crianças e famílias ao material. Nas questões 2, 3 e 4, falta de espaço para a justificativa do não acesso (questão 2); da baixa frequência nas atividades elaboradas (questão 3); da dificuldade de comunicação com o professor em caso de dúvidas (questão 4). Não possibilitar o posicionamento da família sobre a questão levantada, além de sujeitar-se a um falso resultado, é fechar os olhos para as famílias que se encontram em tais condições. É também explicitar a falta de interesse político e pedagógico perante estas crianças e famílias.

Ao perguntar para as famílias se “as atividades estão de acordo com os estudos presenciais” (questão 6.2), a secretaria as insere, novamente, na relação de inversão de papéis e de transferência de responsabilidades, na qual a casa vira escola e a família vira professor. Diante destas perspectivas, cabem indagações acerca do objetivo desta pergunta estruturada no questionário, uma vez que a família não tem competência formativa e profissional para avaliar se as atividades propostas estão de acordo ou não com quaisquer tipos de ações e modalidades pedagógicas.

A análise dos materiais a partir das categorias elencadas, permitiu ampliar reflexões acerca dos papéis que a escola e as famílias desempenharam durante o afastamento social motivado pela pandemia da Covid-19. Permitiu também voltar olhares para os lugares que as famílias ocuparam e/ou que foram permitidos à elas ocuparem, sendo válido o questionamento acerca de como era feito antes da pandemia. A seguir, apresentaremos alguns resultados da pesquisa, além de tecer reflexões acerca do que emergiu deste momento desafiador de transformação social e de extremo aprendizado. Sob o intuito de movimentar os binóculos, proponho observações sobre o que tem sido feito e de como podemos fazer para repensar e transformar o que entendemos como o ideal para uma EI de qualidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação escola e família no processo educacional da criança é apontada como um elemento fundamental para a construção das suas identidades e, por isso, é considerada um fator indispensável para um atendimento de qualidade. Em vista disso, a EI se torna a única etapa da Educação Básica na qual há a referência para um atendimento complementar ao da família. Nas demais etapas não há essa previsão.

Estudos anteriores à pandemia já sinalizavam que nem sempre a relação com a família é compreendida de forma adequada e respeitada. Ao mesmo tempo em que é estabelecida como premissa para a qualidade da etapa, a relação com a família tem sido observada numa posição distante do ideal. Muitas vezes são vistas pelas instituições como incapazes, subordinadas a estereótipos, preconceitos e, dessa forma, são distanciadas das escolas e colocadas no campo do improvável.

O fenômeno da pandemia da Covid-19 forçou um movimento nunca experimentado pela sociedade, uma vez que o afastamento social foi determinante para proteger as pessoas de um vírus mortal e, assim, preservar vidas. Diante disso, os prédios escolares foram fechados e as escolas foram obrigadas a se reinventar, buscando alternativas que permitissem a continuidade do processo educativo das crianças. Tendo como referência a reflexão de Freire (2018) acerca da *necessidade de diminuirmos a distância entre o que se diz e o que se faz, até num dado momento, a tua fala seja a tua prática*, percebi extrema importância em observarmos como a EI vinha sendo desenvolvida e como a relação família e escola estava sendo desenvolvida durante o período de afastamento social.

A primeira ação decretada pelas SME foi o fechamento das escolas, sob o intuito de preservar vidas. A segunda ação, foi a distribuição de kits alimentícios, cestas básicas e/ou cartão alimentação, sob o intuito de garantir a manutenção da oferta da alimentação para as crianças. Cabe ressaltar que para receber estes alimentos, as crianças tinham que fazer partes dos programas do governo como o Cad Único e o Bolsa Família. Tal circunstância promoveu a exclusão das crianças e famílias que não faziam parte destes programas, fomentando a fragilidade do direito de todos à alimentação escolar, aumentando da vulnerabilidade de muitas crianças e famílias durante o fenômeno. Esta é uma relevante questão social que emergiu da pandemia e que necessita de exploração maior em estudos posteriores. A terceira



ação promovida pelas SME foi a elaboração e divulgação dos materiais pedagógicos, foco desta dissertação.

Outro tema que veio à tona durante a pandemia e que necessita de maior atenção e estudos posteriores é o tema do *homeschooling* na EI.

A EI tem como característica específica a sua prática pedagógica que dialoga com uma infância viva e curiosa, ou seja, a prática educativa que não é focada no que aprender, mas como aprender. Práticas pedagógicas que valorizam as vivências; as experiências e as interações, além da formação de vínculo: que escuta; que valoriza e que compreende a realidade da criança e das suas famílias, como uma engrenagem carregada de sentidos, de afeto, de educar e de cuidar. Diante desta característica, como pensar a EI na modalidade remota?

De acordo com Oliveira (2020), em tempos de pandemia, as escolas levaram seus currículos para a tela do computador. Mediante este fato, a utilização da tecnologia permitiu que encontrássemos inúmeros materiais que tornavam público seus currículos, suas práticas e, dessa forma, seus entendimentos sobre o trabalho nesta etapa. Como um fenômeno contemporâneo e acelerado pela pandemia, a tecnologia foi utilizada como uma ferramenta virtual de reprodução da sala de aula, pela qual a criança estuda de casa e as famílias têm seus filhos estudando sob seus olhares. É importante trazer para a conversa que, neste enredo, o termo *homeschooling* emergiu, de forma rasa e equivocada, como uma alternativa e possibilidade para o futuro da educação e, consecutivamente, da EI.

Ao aproximarmos o *homeschooling* à reflexão de Freire (2016) percebemos questionamentos acerca do ato de ensinar. Para o educador, ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção, de modo que permita ao estudante desenvolver sua capacidade crítica acerca das ações e dos interesses dos governos e da sociedade, conseguindo agir e lutar eticamente contra eles. Percebe-se, então, um nítido jogo de disputas políticas inflamadas pela pandemia.

Em tempos de Escola sem Partido, de *homeschooling*, de indícios de transferência da ação de alfabetizar para as famílias, temos uma pauta conservadora que mostra o risco da desescolarização e a possível ausência do Estado na Educação Infantil e na Educação pública. Numa sociedade extremamente desigual, as consequências dessas medidas são alarmantes para a educação e para a alfabetização em seu sentido pleno. (FRADE, 2019, p. 97).

Mediante esta colocação, como conceber as estratégias adotadas pelas SME e Escolas durante a necessidade de afastamento social? Como pensar sobre a

educação de crianças pequenas num movimento infértil de convivências, de interações, de brincadeiras, de trocas, de vínculos, de cuidados? Como pensar acerca do aprendizado da criança sem a presença de conflitos e das diferenças e experiências distintas do seio familiar? Como pensar sobre a criança e o despertar das suas potencialidades a partir de uma prática faltosa de conhecimentos e formação pedagógica? Que tipo de currículo prevalece? O que ensinar, como ensinar? Como acompanhar e avaliar o processo? Como pensar a participação das famílias num planejamento à distância? Neste planejamento, que papel crianças e famílias desenvolveriam? Que função desempenhariam? De que forma o compartilhamento da educação com a família seria pensado e proposto? Que estratégias seriam pensadas para as propostas elaboradas chegarem às crianças de forma igualitária e que fizessem sentido? Como assegurar a valorização das orientações estabelecidas nos documentos que norteiam o trabalho para uma EI de qualidade? Neste sentido, Cury (2019, p. 06) nos alerta:

*A homeschooling, em que pese sua crítica a aspectos existentes na escola, crítica que deve ser um alerta para os gestores se empenharem na solução de problemas, em que pese a defesa da liberdade civil, corre o risco de, perigosamente, escorregar para um isolamento, um fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento convivial e de transmissores não licenciados.*

Em vista disso, o ensino remoto, sem um devido planejamento entre as políticas intersetoriais, carrega consigo o alargamento da desigualdade social, uma vez que, para o estudante ter acesso a tal modalidade educacional, é preciso dispor de um padrão mínimo de recursos tecnológicos como aparelhos eletrônicos; disponibilidade de boa e fluente internet; conhecimentos suficientes para manipular os recursos tecnológicos (materiais e virtuais); ambiente adequado para o momento da atividade proposta, entre outros – o que não caracteriza a realidade de todas as crianças e famílias brasileiras. A partir do contexto exposto, surgem questões: De que forma as escolas de EI utilizaram os recursos tecnológicos a favor do trabalho desenvolvido pela etapa durante período de afastamento social? Foi possível garantir a oferta da etapa, com qualidade, mediante as ações propostas pelas SME e Escolas durante a pandemia? Foi possível estabelecer ações que privilegiassem a relação dialógica com as famílias durante o fenômeno?

As ações promovidas pelas SME e Escolas durante o fenômeno denunciaram a predominância do descompromisso das instituições para com as especificidades da etapa, em especial, com a relação família e escola – ratificando o que estudos já

vinham apontando. Não foram identificadas ações que priorizassem a troca dialógica entre os pares e que evidenciassem a importância da participação da família no processo de construção de ações que atendessem às reais necessidades dos sujeitos durante a suspensão das atividades presenciais. Ao mesmo tempo em que as famílias ocuparam o lugar da invisibilidade nas ações promovidas pelas secretarias e escolas, protagonizaram a relevância para o processo escolar da criança durante o distanciamento social, uma vez que foi a partir delas que os municípios e as escolas conseguiram chegar nas crianças. Portanto importante destacar que a aproximação da escola com a família foi um movimento marcado pela necessidade e não pelo reconhecimento da importância dessa parceria. De acordo com Daniel Thin (2006, p. 223),

A inferioridade não é uma substância, não está na natureza dos sujeitos sociais que a portariam por acaso; ela é o produto de relações sociais cujo equilíbrio de forças é desigual. No âmbito das relações entre famílias populares e escola, a confrontação que inferioriza as famílias é portadora de um risco de desqualificação simbólica destas últimas, e pode levar a responsabilizações secundárias pelas instituições de trabalho social ou da justiça.

A pandemia não acabou com o problema exposto, o que ela fez foi evidenciar os tipos de práticas pedagógicas que as escolas vêm adotando, ou seja, práticas que invisibilizam ou visibilizam, que escutam ou silenciam, que dialogam com a realidade ou com a superficialidade. De acordo com Thin (2006), falar sobre a relação das famílias populares com a escolarização é falar sobre um discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais. Nesta direção, encontramos nos materiais estudados diálogos carregados de sentidos, nos quais a construção da fala entre os pares aconteceu sob um prisma hierárquico e unilateral que reforçou a invisibilização do outro e marcou contradições. Kramer (2004), a partir do conceito de *ambivalência dialética* formulado por Bakhtin, ajuda-nos a observar essas contradições como um movimento possível a partir da coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado. Contudo, ao mesmo tempo em que visualizamos a legislação nas ações propostas, visualizamos contradições nas entrelinhas das ações, ou seja, enquanto as ações e os materiais de apoio pedagógico baseavam-se e até falavam sobre a importância da interação com a família para o sucesso educacional da criança, eles ignoravam a potência da participação das famílias numa

educação compartilhada, invisibilizando-as como sujeitos e promovendo ações em que elas eram colocadas como meras executoras de tarefas.

O mapeamento permitiu identificar “cartas”, “informes”, “dicas”, “orientações”, entre outros tipos de textos, que as SME e Escolas direcionaram às famílias durante o fenômeno. Esses textos se deram majoritariamente de forma separada ou casada com as atividades pedagógicas. No corpo dos textos, que tinham como objetivo maior “a comunicação”, foram encontrados palavras e termos como “ajudar”, “esclarecer”; “orientar”, “cooperar”; “manter contato”, “manter ou criar vínculo”; “facilitar a vida da família”; “promover o desenvolvimento da criança”; “dar continuidade ao aprendizado”, entre outros. Foram encontradas também escritas que (i) apresentavam às famílias suas estratégias de ação para o momento; (ii) traziam informativos sobre o Coronavírus; (iii) apresentavam os elementos Legais da etapa, bem como elementos teóricos e pedagógicos sobre a infância, sobre o desenvolvimento infantil e seu aprendizado; (iv) definiam a rotina que a família deveria seguir, bem como traçavam tarefas para elas cumprirem ao longo do dia ou da semana; (v) as situavam como incapazes de cuidarem dos seus filhos; (vi) exigiam postagem de fotos ou vídeos da criança fazendo a tarefa planejada, entre outras.

Segundo Kramer (2004), para entender o que é dito, é preciso não só conhecer o enunciado, mas fundamentalmente o contexto da enunciação. À vista disso, analisar os textos produzidos pelas SME e pelas Escolas durante o período de afastamento social, a partir dos conceitos de diálogo, alteridade, agir ético, formulados por Freire, possibilitou-nos compreender os lugares ocupados pela família durante o período de afastamento social, bem como o desconhecimento da comunidade escolar por parte das Secretarias.

A falta de compreensão das SME e Escolas de EI acerca dos objetivos da etapa, principalmente no que tange à participação da família como complementar das suas ações, impactou negativamente no desenvolvimento das ações propostas, uma vez que a tecnologia foi utilizada como uma ferramenta virtual para a reprodução da sala de aula, na qual a criança foi colocada como “captadora de conteúdos” ou “repetidora de movimentos corporais”. Suas casas foram feitas de escolas e suas famílias de seus “professores”. Foi comum encontrar propostas de atividades que exigiam a utilização da internet, bem como o uso de aparelhos tecnológicos. A necessidade de envio de fotos ou vídeos das crianças fazendo as atividades para apresentar às professoras foi marcante, como se as SME e Escolas acreditassem que,

a partir desses movimentos (de ver crianças realizando as atividades escolares), os direitos das crianças e das famílias estariam sendo garantidos. Para tanto, possuir habilidades de manusear aparelhos, aplicativos, postar atividades nas redes sociais ou enviá-las por e-mail foi uma condição essencial durante a pandemia. Tal fato colocou/reforçou as famílias numa situação de exposição e ocultação. Exposição porque elas foram obrigadas a se expor nas redes. Foram obrigadas a expor suas casas, suas vidas, suas rotinas, suas vulnerabilidades. Ocultação porque não houve interesse, por parte das Secretarias e Escolas, de observarem, a fundo, as reais condições que as crianças e suas famílias dispunham para, pelo menos, acessar e realizar as atividades enviadas.

Inquietações surgem quando pensamos sobre a necessidade de as famílias filmarem ou fotografarem as crianças realizando as atividades. Será que as escolas tinham o interesse de verificar se a criança estava participando das atividades elaboradas? Será que tinham o interesse de acompanhar o desenvolvimento da criança? Será que tinham o interesse de publicizar a alguém que alguma coisa estava sendo feita e que as crianças estavam participando? O que fizeram com as atividades das crianças? Avaliaram e armazenaram? Avaliaram e enviaram como devolutivas para as famílias? Como avaliaram? O que avaliaram? Quem avaliou? Para quê avaliou?

A movimentação do binóculo em direção à relação família e escola durante a pandemia nos possibilitou evidenciar o lugar que a família vêm ocupando no processo educacional da criança. De um lado, observamos as secretarias e escolas planejando hierarquicamente PARA o outro – num movimento de inferiorização, silenciamento e opressão. Do outro, observamos as famílias absorvendo esses planejamentos – num movimento naturalizado de subordinados, silenciados e oprimidos. Esta configuração invisibiliza as famílias como sujeitos e extingue a potência da relação família e escola nesta etapa.

Tal constatação expôs, também, a falta de compreensão por parte das SME e das Escolas sobre o que tem se discutido nas pesquisas do campo sobre qualidade e EI. Expõe também a falta de compromisso para com os apontamentos dos documentos norteadores da etapa. Diante deste contexto, finalizo esta dissertação num tom provocativo e reflexivo sobre as questões que envolvem o compartilhamento das ações pedagógicas com as famílias, sob a perspectiva da relação entre sujeitos. Como pensar o lugar que as famílias vêm sendo permitidas a ocupar? De que formas

e em que contextos as escolas vêm se relacionando com as famílias? Como está se fazendo e como pode-se fazer daqui para a frente?

A partir deste enredo, afirmo que é preciso movimentar nossos olhares para as miudezas que circundam a relação escola e família. É preciso voltarmos nossos olhares para as palavras que, num diálogo, deixaram de ser ditas, ou que foram ditas de forma que não deveriam ter sido. É preciso analisar o contexto da omissão dessas palavras ou do pronunciamento delas. É preciso observar para quem, e sob qual intuito, elas foram elaboradas. É preciso observar os lugares ocupados pelos atores numa relação de poder. É preciso compreender as reais e concretas intenções da hegemonia perante o subordinado. Como Freire (2018, p. 113) muito bem aponta: “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. [...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro”. É sobre esse diálogo verdadeiro entre os sujeitos que nos questionamos: Que perfil de família as escolas esperam encontrar para que haja a compreensão, valorização, promoção e manutenção da relação dialógica entre a escola e a família de forma que possibilite interação e relação de compartilhamento educacional que tenha e faça sentido?

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Panorama atual da Educação Infantil: Suas temáticas e Políticas. *Educação Infantil: A luta pela infância*. Campinas, SP: Papirus, 2018.
- ABREU, Domingos; AQUINO, Jakson Alves de. Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família no Ceará. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 55-69, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52955>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601262>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- ARIÉS, Philippe. *A História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ATHIAS, Gabriela. *Dias de Paz: a abertura das escolas paulistas para a comunidade*. 2. ed. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178541?posInSet=13&queryId=d4e77f62-0cac-4118-9e77-e876f1f211eb>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- AZEVEDO, Sérgio de. *Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. Disponível em: <https://profwalfredoferreira.files.wordpress.com/2014/02/azevedo-sergio-discutindodd-e-alguns-problemas-de-implantac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BONDIOLI, Anna. *Participação e Qualidade em Educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (orgs.). Contribuições de Francesca D'Alfons *et al*; tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.
- BORGES, Monica Teixeira; AZONY, Cíntia Alves Salgado. A literacia familiar no desenvolvimento de habilidades linguísticas e metalinguísticas de pré-escolares. *Rev. CEFAC*, v. 23, n. 4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212342521>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- BRASIL. *Termo de Cooperação para Descentralização de Crédito (TED) Nº 05/2020*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/documentos/diretoria-de-bolsas-no-pais/TEDassinadaSEI.pdf> Acesso em: 02 jan. 2022.
- BRASIL. *Compromisso Todos pela Educação*. Brasília. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Diário oficial do estado do Rio de Janeiro*. Ano X LVI - Nº 047-A. Sexta-feira, 13 de março de 2020.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. *Parecer Homologado Parcialmente Cf. Despacho do Ministro*, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Ver Parecer CNE/CP nº 9/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pesquisas vão estudar situação das famílias brasileiras*. Brasília - Redação CCS/CAPEs. Família em Foco. 20 jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pesquisas-va-estudar-situacaodas-familias-brasileiras>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 571, de 2 de agosto de 2021*. Programa Educação e Família. Brasília. 2021. Disponível em: [https://pddeinterativo.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_n\\_571\\_02082021.pdf](https://pddeinterativo.mec.gov.br/images/pdf/portaria_n_571_02082021.pdf). Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Guia de vigilância epidemiológica: emergência de saúde pública de importância nacional pela doença pelo coronavírus 2019 – covid-19* / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 15 maio 2021.

BRASIL. *Programa Dinheiro Direto na Escola*. Brasília. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm) Acesso em: 04 jan. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n.148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CANEDO, Maria Luiza. *Família e escola: interações densas e tensas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 24. ed. revista, atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.



CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Da era pós-modernidade à era pós-pandemia. *Jornal da USP*, São Paulo, julho/2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=336207>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CARVALHO; Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 229-253, abril-junho 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698144920>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CORSINO; Patrícia (org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP.: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

COSTA, Patrícia Vieira da; MAFRA, Rafael d'Aquino; BACHTOLD, Isabele Villwock. O Eixo de Acesso a Serviços e a Ação Brasil Carinhoso do Plano Brasil Sem Miséria. In: CAMPELLO, Tereza; FALCÃO, Tiago; COSTA, Patrícia Vieira da (orgs.). *O Brasil sem miséria*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: MDS, 2014. p. 261-287. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil\\_sem\\_miseria/livro\\_o\\_brasil\\_s\\_em\\_miseria/livro\\_obrasilsemmiseria.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_s_em_miseria/livro_obrasilsemmiseria.pdf). Acesso em: 12 nov. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cad. Pesqui.*, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação infantil como dever do estado. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs.). *Educação Infantil: A luta pela infância*. Campinas, SP: Papirus, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. HOMESCHOOLING OU EDUCAÇÃO NO LAR. *Palavra Aberta*. Belo Horizonte - MG. *Educ. rev.*, n. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698219798>. Acesso em: 02 set. 2021.

FALCIANO, Bruno Tovar; SANTOS, Edson Cordeiro dos; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Infraestrutura escolar: Um critério de comparação da qualidade na Educação Infantil. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 880-906, set./dez. 2016.

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. *COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente*. Ago., 2020. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencaocrianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente> Acesso em:

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos? In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação Contra a Barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Alessandro Mariano *et al*; prólogo de Fernando Haddad. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 53. ed. São Paulo. Paz e terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 66. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Adir Valdemar; JAIME, Hillesheim. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 131-147, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51386>. Acesso em: 18 ago. 2022.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Priscila; PASSARINHO, Nathalia. *Dilma amplia faixa etária do Brasil Carinhoso para até 15 anos*. Brasília. Globo.com. G1 Política. 29 nov. 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2012/11/dilma-amplia-faixa-etaria-do-brasilcarinhoso-para-ate-15-anos.html>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cad. Pesqui.*, v. 45, n. 157, jul-set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143052>. Acesso em: 04 fev. 2022.

NOLETO. *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*. NOLETO, Marlova Jovchelovitch. 4. ed. rev. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178532?posInSet=2&queryId=d4e77f62-0cac-4118-9e77-e876f1f211eb>. Acesso em: 17 jan. 2021.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Edméa. *Educação a distância*. ANPEd Nacional. Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/PWmuNdt7dAc> Acesso em: 26 set. 2020.

OLIVEIRA, Eline Moreira Ferreira. *A interferência da judicialização nas políticas públicas de acesso à Educação Infantil no município do Rio de Janeiro*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

PAGNI; Pedro Ângelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](https://www.ufrgs.br/edu_realidade/) Acesso em:

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290,

maio/ago. 1992. Disponível em:

<https://www.vitorparo.com.br/wpcontent/uploads/2019/10/Gestao-da-escola-publica-a-participacao-dacomunidade.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento R. de. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wpcontent/uploads/2019/10/A-escola-publica-de-tempo-integral-universalizacao-doensino-e-problemas-sociais.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PLAISANCE; Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educ. Soc.*, v. 25, n. 86, Campinas, abr. 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000100011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100011). Acesso em: 04 maio 2021.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. Universidade Federal da Bahia, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011, CIEd - Universidade do Minho. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37421276005.pdf> Acesso em:

RAYNA, Sylvie. Participação e qualidade do cuidado e da educação na creche. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 3(72), p.65-80, set/dez. 2013.

RESENDE, Caio Cordeiro de; ZOGHBI, Ana Carolina Pereira; MENEZES, Rafael Terra de; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. O impacto da educação integral na participação das mães no mercado de trabalho e no trabalho infantil: Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação por regressão descontínua. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 32, p. 323-362, maio-agosto 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-335220203209>. Acesso em: 16 ago. 2022.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>. Acesso em: 02 out. 2022.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

RUA, M. das G. *Políticas públicas*. 3. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 2014.

SARAIVA, Luís Fernando de Oliveira. O atendimento a queixas escolares no CRAS. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 22, n. 1, p. 215-217, janeiro /abril de 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011944>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SEBASTIÃO, Sousa Santos. POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: MAIS EDUCAÇÃO. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, v. 3, n. 2, p. 78-93, 2018.

SILVEIRA, Adriana Dragone; SCHNEIDER, Gabriela. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 113-

130, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51391>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOARES, Guilherme Ferreira; FARIAS, Josivania Silva. Vem educar com a gente: o incentivo de governo e escolas à coprodução da educação por familiares de alunos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1347-1371, out./nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620180026001299>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOUZA, Marina Castro; NUNES, Maria Fernanda Rezende. “Eles querem do lado de casa”: entrevista com gestores municipais da Educação Infantil. *Educar em Revista [on-line]*, 2020, v. 36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71182>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. Políticas e práticas de avaliação na creche: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro. Orientadora: Sonia Kramer. 2017. 230 f.; 30 cm. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8gBjdVbfWbNyNft4Gq7THbM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

XAVIER, Alice; CANEDO, Maria Luiza; BRANDÃO, Zaia. *Construção da Qualidade de Ensino: Achados e Tensões de uma Década de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Forma e Ação. p. 85-100. 2013.