

Reunir, festejar e comunicar: as relações família-escola no Programa de Residência Pedagógica

Meeting, celebrate and communicate: family-school relations in the Pedagogical Residence Program

Reunir, festejar y comunicar: las relaciones familia-escuela en el Programa de Residencia Pedagógica

RENATA MARCÍLIO CÂNDIDO ¹

EDNA MARTINS ¹

¹Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, SP, Brasil.



RESUMO

Na atualidade, as políticas públicas educacionais têm amplamente divulgado a importância da participação das famílias na escola e tal relação tem sido cada vez mais estudada por pesquisadores interessados nos processos de escolarização de crianças. Nessa perspectiva, este trabalho buscou analisar uma experiência do Programa de Residência Pedagógica em Educação Infantil realizado em Universidade Pública Federal, articulando as características específicas dessa organização de estágio curricular obrigatório às percepções dos residentes acerca das relações estabelecidas entre as famílias e as escolas no âmbito da escolarização da primeira infância. Os dados recolhidos foram organizados em categorias de análises que permitiram conhecer e analisar os modos pelos quais as instituições engendram suas relações no cotidiano escolar, especialmente as estabelecidas nas festas escolares, nos momentos de reuniões pedagógicas e na comunicação escrita entre as duas instituições.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Relação família-escola.

ABSTRACT

Currently, public educational policies have widely publicized the importance of family participation in school. That subject has been increasingly studied by researchers interested in the learning processes of children from an early age. In this perspective, this work analyzes the Pedagogical Residency Program in Child Education experience, held at Federal Public University, articulating the specific characteristics of this organization of mandatory curricular traineeship to the relationships established between families and schools in the scope of early childhood schooling. The collected data were organized in categories of analyzes that allowed to know and to analyze the ways in which the institutions engender their relations in the scholastic quotidian, especially those established in the school holidays, in the moments of pedagogical meetings and in the written communication between the two institutions

Keywords: Teacher training. Supervised internship. Family and school relationship.

RESUMEN

En la actualidad, las políticas públicas educativas han ampliamente divulgado la importancia de la participación de las familias en la escuela y, tal relación ha sido cada vez más estudiada por investigadores interesados en los procesos de escolarización de niños. En esta perspectiva, este trabajo buscó analizar una experiencia del Programa de Residencia Pedagógica en Educación infantil realizado en la Universidad Pública Federal articulando las características específicas de esa organización de práctica curricular obligatoria a las percepciones de los residentes acerca de las relaciones establecidas entre las familias y las escuelas en el ámbito de la escolarización de la primera infancia. Los datos recogidos fueron organizados en categorías de análisis que permitieron conocer y analizar los modos por los cuales las instituciones engendra sus relaciones en el cotidiano escolar, especialmente las establecidas en las fiestas escolares, en los momentos de reuniones pedagógicas y en la comunicación escrita entre las dos instituciones.

Palabras clave: Formación de profesores. Prácticas supervisadas. Relación familia-escuela.



INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou analisar os registros de estudantes de curso de formação inicial de professores durante o processo de estágio em Programa de Residência Pedagógica em Educação Infantil¹. Pretendeu-se, a partir dos registros de observação dos residentes, analisar algumas das estratégias engendradas pelas escolas, especificamente as instituições de educação infantil, para estabelecer os laços colaborativos com as famílias, consideradas na sua multiplicidade de configurações (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011; LAHIRE, 1997) na formação e educação das crianças pequenas.

Tal relação entre essas instituições está presente em leis e decretos e tem sido amplamente discutida no campo educacional em diferentes áreas como a sociologia e a psicologia da educação, para destacarmos duas que fundamentam o nosso texto. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo n. 205, quando estabelece a educação escolar como dever da família e da escola oficializa uma relação que será lembrada novamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que estabelece como incumbência dos estabelecimentos de ensino a criação de processos de integração da escola, família e comunidade, para uma maior articulação entre elas e em outros documentos que dispõem normas mais direcionadas para a escolarização da infância, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Este propõe a formação de um coletivo institucional, capaz de agregar esforços, projetos e opiniões de todos os envolvidos neste nível de ensino e dá orientações para que as decisões relacionadas à vida escolar considerem as relações com a família, na forma de escuta e diálogo e o estabelecimento de uma relação afetiva com a comunidade em seu entorno.

Elaborar e implantar um projeto educativo requer das equipes de profissionais das instituições um grande esforço conjunto. A direção da instituição tem um papel chave neste processo quando auxilia a criação de um clima democrático e pluralista. Deve incentivar e acolher as participações de todos de modo a possibilitar um projeto que contemple a explicitação das divergências e das expectativas de crianças, pais, docentes e comunidade (BRASIL, 1998, v. 1, p. 67).

A uniformização das práticas e a universalização do ensino são duas características básicas e comuns à grande parte das leis de ensino brasileiras que ao abordarem em suas linhas orientações sobre as possibilidades de relações entre a família e a escola legitimam o debate

no campo educacional. Entretanto, quando mudamos a objetiva da nossa câmera de um quadro mais amplo para outro menor, assim como propunha Jacques Revel (1998) aos micro-histórias (*apud* LAHIRE, 2004), percebe-se um conjunto de detalhes, nuances e combinações de elementos bastante distintos relacionados ao tema e perceptíveis somente ao investigador atento às práticas e saberes cotidianos ou então, imerso na realidade que deseja conhecer, como no caso dos trabalhos de campo.

Historicamente, as relações entre as famílias e as escolas foram forjadas lentamente em um jogo de forças que, ora apresentou a escola como a instituição legítima e melhor organizada para a educação dos novos, como preconizou o projeto das escolas de massas na viragem do século XIX para o XX no estado de São Paulo, ora a família como a primeira responsável pela educação dos seus herdeiros, debate considerado atual quando consideramos que algumas famílias pleiteiam em fóruns brasileiros o direito de educarem seus filhos em casa como acontece em países como Estados Unidos e Canadá.

A organização inicial do discurso que estabelecia a necessidade e as regras de convivência e parceria entre as duas instituições foi marcada inicialmente pela falta de sistematicidade e ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que os relatórios dos inspetores de ensino do século XIX indicavam a relevância da participação familiar, ainda que passiva, na formação das crianças, cuidando da moral e dos bons costumes familiares e sociais, os professores, por sua vez, em relatórios enviados aos órgãos de supervisão de ensino, denunciavam a violência, os maus hábitos e a conduta moral dos pais das crianças (GALLEGO, 2008). Aos relatórios de denúncias e tentativas de normatização dos comportamentos dos pais e, por conseguinte, das crianças, somaram-se outros, de tom mais leve e publicado nos primeiros periódicos educacionais do estado de São Paulo que trataram de apresentar os benefícios da educação escolar em detrimento da doméstica, em um movimento de convencimento para que as famílias não tivessem dúvidas de que as primeiras escolas públicas surgidas no estado de São Paulo teriam condições melhores de formação do cidadão republicano (CARVALHO, 1989; CATANI, 2002) já que contavam com profissionais com formação específica, currículo, programas escolares, metodologias e locais adequados.

Mais de cem anos depois, a relação família e escola ainda é pauta das reformulações educacionais, presente em quase todos os debates para a criação de leis de ensino, objeto de estudo privilegiado de indivíduos provenientes das mais diferentes áreas e que se dedicam ao estudo do contexto escolar, bem como uma preocupação constante das equipes pedagógicas nas escolas. Seja para compreender as causas do fracasso escolar, altos índices de evasão e reprovação escolar (PATTO, 1997,

¹ Parecer substanciado Comissão de Ética em Pesquisa CEP/UNIFESP 1.705.779

2008; BOURDIEU, 1998), as razões improváveis do sucesso escolar nos meios populares (LAHIRE, 2004) ou ainda para compreender as vicissitudes das trajetórias de escolarização em camadas médias e populares (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011), as relações entre as duas instituições são consideradas bastante profícuas para a compreensão das práticas escolares, familiares e individuais relacionadas ao processo de escolarização, especialmente quando tratamos das famílias populares.

Cabe destacar que, durante um bom tempo nas discussões do campo educacional, prevaleceram premissas que relacionavam o mau desempenho (altos índices de evasão e repetência) das crianças provenientes dos meios populares ao modo de vida de seus familiares, bem como a formação escolar de seus progenitores. Ou seja, o fato de viverem em residências pouco estruturadas, com alimentação deficitária e os baixos níveis de escolarização dos pais foram justificativas amplamente utilizadas no meio escolar e social para explicarem seus fracassos e baixos desempenhos escolares. A teoria da carência cultural, posteriormente rechaçada pelas críticas relacionadas à precariedade dos instrumentos de aferição dos dados e do contexto de observações das pesquisas, foi predominante durante um bom período nas pesquisas que procuraram explicar os altos índices de evasão e reprovação dos alunos pobres, disseminando a visão preconceituosa das crianças e suas famílias e impedindo educadores e sociedade de olharem para a escola e a sociedade com olhos mais críticos (PATTO, 2008).

[...] é importante resumir: o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimentam-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais. Isto será tanto mais verdadeiro quanto mais a divisão de classes coincidir com a divisão de grupos étnicos (...). As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo (PATTO, 2008, p. 76-77).

Desvelar as explicações ideológicas que fundamentaram a culpabilização do aluno e de sua família pelo fracasso escolar foi uma das contribuições das pesquisas de Maria Helena Souza Patto (1997; 2008) realizadas nos anos 1980 em escolas públicas brasileiras. Naquela ocasião, a pesquisadora dedicou-se à desconstrução de teses bastante aceitas no meio educacional sobre o mau desempenho dos alunos pobres, como a teoria da carência

cultural/privação cultural, desnutrição e fracasso escolar, as teorias racistas e a genialidade hereditária, a teoria das aptidões escolares e as teorias crítico-reprodutivistas, afirmando que grande parte do fracasso da criança também é da escola enquanto instituição e das práticas pedagógicas de alguns professores.

Mais do que identificar os maus alunos e individualizar as causas do fracasso escolar atribuindo aos mesmos a responsabilidade pelo seu não aprendizado, Patto (2008) na sua retomada histórica sobre a produção do fracasso escolar no Brasil indica que, embora concepções anteriores que justificavam ou tentavam explicar o fracasso escolar tenham sido contestadas, elas ainda estão presentes quando descartam ou pouco explicam os fatores intraescolares como promotores do fracasso. Patto (2008, p. 123) afirma que “a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal”. Para a autora, se a escola não está adequada às crianças das classes populares, então há uma “crença na deficiência/diferença da clientela majoritária da escola pública de primeiro grau em relação aos seus pares de classe média e alta” (PATTO, 2008, p. 123), uma vez que a escola que aí existe foi pensada para as classes favorecidas social e economicamente.

Por outro lado, estudos ainda se propõem a investigar a situação oposta: como explicar as causas “improváveis” do sucesso escolar nos meios populares? Se já estava bem patente e visível as possíveis causas do fracasso de estudantes provenientes das camadas sociais populares, como explicar o sucesso nesses mesmos meios? Para Lahire (2004), o sucesso escolar, assim como o fracasso, não poderia ser explicado apenas pelo quesito econômico, social ou cultural das famílias de origem das crianças, para o autor, esses aspectos considerados isoladamente produziram explicações muito superficiais sobre as causas do bom ou mau desempenho dos estudantes. Ou seja, seria preciso considerar as relações humanas de forma interligada formando uma espécie de teia, levar em conta os diversos fatores intervenientes do processo de escolarização do aluno, considerando que são muitas variáveis (a ordem moral doméstica, as condições e disposições econômicas, o apoio e o esforço dos pais para auxiliar os filhos e a autoridade familiar, para citar alguns) que constroem um determinado trajeto escolar, tornando cada caso singular, particular.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que algumas famílias provenientes das classes populares valorizam comportamentos adequados ao universo escolar como, por exemplo, saber o momento certo de falar, isto é, não falar ao mesmo tempo com colega ou professor, obediência às regras e ao professor, dentre outros. Ao exaltar esse tipo de conduta e exigir que seus filhos

ajam de acordo com as normas estabelecidas pela instituição escolar, as famílias indiretamente auxiliam os filhos a alcançar sucesso escolar. Lahire (2004, p. 24) afirma que:

Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando... Os pais visam, desse modo, uma certa “respeitabilidade” familiar da qual seus filhos devem ser os representantes.

Neste sentido, segundo Lahire (2004), não basta que os pais tenham um capital cultural, conceito retomado de Pierre Bourdieu (1998) em suas análises sobre as instituições escolares francesas nos anos 1970 e 1980 para explicar as diferenças de desempenho escolar entre os estudantes de diferentes meios sociais e as formas pelas quais as escolas tendem a valorizar e por fim cobrar determinados conhecimentos e experiências favorecidas pelas famílias de classes sociais mais altas. É necessário também que esse capital cultural tenha condição de ser herdado pelos filhos, ou seja, é necessário que o indivíduo tenha maior convívio com o portador desse capital para que ele possa ser herdado pelo o sujeito, caso contrário, de nada valerá o capital cultural dos pais. Na falta ou defasagem desse capital, a atenção dada pelos pais às atividades escolares, pode substituir com sucesso o baixo índice de escolaridade dos mesmos. Ao ouvir os relatos de seus filhos no que se refere ao cotidiano escolar, questionando sobre as atividades escolares de forma bastante interessada, os pais ou responsáveis demonstram para os filhos que as práticas escolares têm valor. Este voto de confiança no trabalho escolar ou a crença de que a escola possui potencial transformador são elementos bastante caros ao meio escolar, sendo valorizados pelos professores da educação infantil, como veremos no relato em questão.

As pesquisas aqui retomadas, ainda que brevemente, nos dão alguns indícios de que a discussão das relações entre família e escola é bastante complexa e que seu estudo exige esforços contínuos para compreender as constelações possíveis desta questão. Seja para culpabilizar as famílias e redimir as escolas pelo mau desempenho escolar dos alunos pobres, seja para identificar outras práticas familiares facilitadoras de um processo de escolarização satisfatório. A breve retomada, dos trabalhos de Patto (2008) e Lahire (2004) justifica-se pelo fato da escola e das famílias escolhidas para este relato serem pertencentes aos meios populares da cidade de Guarulhos-SP, apresentando relações muito próximas, mas não semelhantes às discutidas pelos autores. No caso

dos dois trabalhos, assim como da legislação apresentada, as famílias ocupam papel central na legitimação de um projeto de formação escolar de longa data e as estratégias de aproximação vigoram no imaginário escolar como requisito para a concretização de uma realidade escolar ideal.

DESENHANDO O LÓCUS DA PESQUISA: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) configura-se como uma disciplina curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, implementada desde o ano de 2009 no campus Guarulhos. Organiza-se a partir da vivência sistemática e temporária (período denominado imersão) de um grupo de residentes/estudantes em diferentes espaços da escola básica (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e gestão escolar). A ideia que norteia a ação dos residentes nas escolas, dos professores preceptores na universidade e dos professores formadores e gestores nas escolas é problematizar e propor alternativas aos problemas da fragmentação dos saberes (teóricos x práticos) e da distância entre a universidade e as escolas públicas. Para atender tal propósito, planos/ações pedagógicas são elaborados pelos residentes para aplicação nos diferentes contextos escolares.

O objetivo deste estudo foi descrever e analisar as estratégias de aproximação entre as famílias e a escola no âmbito da primeira etapa da escolarização da infância a partir da experiência de estágio de Residência Pedagógica em Educação Infantil na Universidade Federal de São Paulo no curso de Pedagogia, destacando para esta análise um grupo específico de 31 estudantes estagiários, em no período de março a outubro de 2014.

Antes de iniciarmos a descrição e análise das relações família-escola na educação infantil, convém explicitar os fundamentos e modos de funcionamento do Programa de Residência Pedagógica formulado no âmbito do curso de Pedagogia mediante pactos com as Secretarias de Educação Municipal e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e com as escolas-campo colaboradoras (escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a modalidade educação de jovens e adultos). Neste acordo, os estudantes do curso de Pedagogia realizam atividades de formação acompanhando as atividades nas escolas públicas e como contrapartida a Universidade oferece apoio técnico-pedagógico necessário à gestão das escolas e do currículo, bem como a formação continuada dos profissionais envolvidos nos níveis e modalidades de ensino indicados considerando as necessidades e interesses de cada instituição de ensino. Sendo assim,

É intenção do PRP proporcionar experiências significativas para a formação teórico-prática dos estudantes, articulando a formação inicial e continuada, desenvolvendo a gestão democrática e o trabalho coletivo com compromisso social, ético, político e técnico do futuro profissional em Educação (Manual do Programa de Residência Pedagógica, 2010).

O Programa de Residência Pedagógica apresenta-se como um programa especial para o desenvolvimento dos estágios curriculares obrigatórios, no âmbito da formação dos pedagogos que atuarão como professores e gestores educacionais. Sua especificidade é a busca pela superação de modelos em que se evidenciam uma grande distância entre a teoria e a prática. Dessa forma, baseia-se na participação sistemática de grupos de estudantes, denominados residentes, em práticas pedagógicas e de gestão das escolas públicas de Educação Básica, por tempo determinado. Tais estudantes são acompanhados sistematicamente por professores preceptores que dão suporte e orientação pedagógica para todas as suas ações no contexto da escola, no período em que estão participando do estágio.

No decorrer do período, além da participação em todas as ações relacionadas ao cotidiano das escolas públicas nos diversos níveis, os residentes elaboram um plano de ação pedagógica, a ser aplicado no período final da imersão, relacionado aos temas/problemas emergidos da experiência formadora.

O plano de ação pedagógica é construído pelos residentes, sob a supervisão da professora preceptora (responsável pela formação do residente no âmbito da universidade) e da professora formadora (responsável pela residência no contexto da escola). Além do plano de ação pedagógica, os residentes elaboram também, relatórios e um caderno de campo como os registros da experiência vivenciada.

Este trabalho, portanto, tomou como fonte de dados os registros dos estudantes elaborados por ocasião da Residência Pedagógica em Educação Infantil no ano de 2014, publicados em um diário de campo *online* (*blog*) criado para o compartilhamento das experiências entre os residentes e as(os) professoras(es) preceptores. O *blog*, como um caderno de campo *online*, tem se mostrado bastante importante para o trabalho de acompanhamento das questões decorrentes das vivências nas atividades cotidianas de residência, assim como um influente instrumento de interlocução e de trocas sobre as experiências nas escolas de Educação Infantil entre os estudantes residentes e seus preceptores na Universidade.

No decorrer do período de imersão na escola, durante um mês, cada estudante/residente deveria publicar no caderno de campo *online* três textos por semana que evidenciassem as práticas educativas de maior impacto em suas formações observadas no contexto da escola. As

questões dos textos eram de livre escolha e elaborados a partir da(s) situação(ões) vivenciada(s) pelos residentes no interior da escola de educação infantil e fundamentados teoricamente pelos textos discutidos em reuniões com as(os) professoras(es) preceptores na universidade. Cabe destacar que o diário de campo *online* ou *blog* era de uso restrito dos indivíduos envolvidos nos processos formativos da residência naquele semestre. Com relação às informações postadas pelos estudantes, seguimos o que aponta Moretti e Martins (2015, p. 400):

As observações do cotidiano vivenciado pelos alunos na escola são registradas por meio de narrativas que são editadas em forma de postagens com frequência mínima de três por semana. Os estudantes são orientados a omitirem os nomes dos atores envolvidos, tanto de professores das escolas participantes do programa de residência, quanto de crianças. A cada postagem registrada no diário de campo online, os preceptores e outros alunos do grupo têm a liberdade e são incentivados a postarem comentários ou oferecerem subsídios para que o residente possa construir reflexões sobre suas observações e imersão na escola. Ressaltamos que as observações registradas pelos residentes não possuem temas específicos e são decorrentes das inquietações do aluno a partir de suas vivências e interações cotidianas na escola.

Os temas dos textos tratados pelos estudantes/residentes no diário de campo *online* eram os mais diversos possíveis e, abordavam desde as suas primeiras impressões acerca do cotidiano escolar, a organização do espaço e do tempo escolar, as práticas pedagógicas das professoras, as relações entre as professoras e as crianças, as relações entre as crianças, das crianças com os residentes, as relações de gênero na educação infantil, a inclusão, as relações étnico-raciais e a relação família e escola, eixo escolhido por nós para análise neste relato. Todas as postagens eram lidas e comentadas no espaço da página *online*.

METODOLOGIA: DOS MODOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A experiência da residência pedagógica em Educação Infantil realizou-se na CEMEI Chico Anísio², localizada em um bairro periférico da cidade de Guarulhos-SP. A escola funciona em três períodos que compreende as turmas da manhã no horário das 7h às 11h; do intermediário, das 11h às 15h; e do vespertino das 15h às 19h. As crianças atendidas pela instituição são, em sua maioria, filhos da classe trabalhadora que vivem nos arredores e trabalham em funções variadas. Há também filhos dos próprios

² Todos os nomes de pessoas e lugares são fictícios para garantir o compromisso ético no sigilo das informações.

educadores da instituição, que frequentam a creche e os estágios I e II. A escola aparentemente é bem cuidada, com pequenas áreas verdes e com parque que atende turmas em horários específicos.

Para a realização deste trabalho, foram utilizadas as postagens do diário de campo *online* de duas turmas de estudantes matriculados no ano de 2014 no Programa de Residência em Educação Infantil, em uma única escola do município. Participaram deste diário *online*, especificamente, 31 alunos residentes, e cinco professores preceptores, que acompanharam grupos de seis estudantes em média.

Neste período, o total de textos publicados pelos residentes e professores preceptores foi de 369. Depois de realizarmos a leitura atenta de todas as postagens no caderno de campo *online* para obtenção dos dados e discussões específicas sobre as relações entre as famílias e a escola, fizemos a organização e selecionamos deste total apenas 17 descrições que versavam sobre a relação família-escola nas suas mais variadas temáticas. A partir destas, destacamos aquelas que procuravam indicar as estratégias criadas pela escola e pelas famílias para a aproximação das duas instituições: as ocasiões festivas como atrativo para a presença das famílias, o ritual das reuniões colegiadas como espaço de formação para os pais e de decisões para a escola, as lições de casa e o trabalho escolar e os espaços e tempos de se relacionar. O conceito de trabalho escolar é entendido aqui como todas aquelas ações, ocasionais ou precariamente organizadas, empreendidas pela família no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo prolongando-a e tornando-a exitosa (PORTES, 2011).

DO LAR PARA A ESCOLA, DA ESCOLA PARA O LAR: ALGUNS CAMINHOS POSSÍVEIS

Após a leitura e a construção das categorias de análise, partindo daquelas temáticas que mais se repetiam e que tinham ligação direta ou indireta com o foco desse trabalho: a relação família-escola, nomeamos as categorias e buscamos interpretá-las segundo os autores que discutem a temática. Faz-se importante destacar que tais categorias não foram criadas *a priori*, foram se constituindo a partir da observação realizada, vivenciada e descrita pelos residentes que passaram o período de 20 dias corridos no interior da escola, junto às turmas de crianças de 0 a 5 anos.

a) Celebrar a escola e aproximar as famílias: as festas no contexto escolar

Historicamente, as ocasiões festivas consolidaram-se como um dos meios privilegiados para o estabelecimento

de laços entre as famílias e as instituições escolares. No século XIX, momento de organização do sistema público, laico e estatal de ensino no estado de São Paulo, as festas se apresentam como oportunidade das escolas, de diferentes níveis e localidades, que iam surgindo, mostrarem e darem visibilidade ao seu trabalho, confirmando sua importância como instituição privilegiada para a formação dos mais novos. Nessas ocasiões, os estudantes cantavam hinos e músicas relacionadas ao trabalho escolar, declamavam versos e poemas, encenavam peças teatrais, realizavam os exames públicos e eram premiados se tivessem bom desempenho, tudo isso com o objetivo de deixar bem claro e patente o desenvolvimento dos estudantes e do ensino no estado de São Paulo e envolver a família no trabalho que estava sendo realizado (CÂNDIDO, 2012).

Era preciso, à medida que fossem surgindo escolas-modelo e grupos escolares, que (...) também surgisse e fosse logo posta em prática a ideia de tornar bem patente e clara e excelência da nova processologia aplicada ao ensino (...) Surgiu então, a feliz ideia das festas escolares no fim de cada no letivo, pelas quais se pudessem tornar bem frisante o desenvolvimento admirável e real das crianças educadas nas primeiras escolas-modelos e grupos escolares criados (*Revista de Ensino*, dezembro de 1908, p. 35).

Como o passar dos anos, o objetivo de dar visibilidade às escolas como locais privilegiados para a formação dos indivíduos perdeu sua ênfase, por outro lado, percebe-se nos relatos acerca das experiências da residência pedagógica em educação infantil que a possibilidade de aproximação das duas instituições socializadoras permanece como um dos objetivos das festas escolares, como se destaca a comemoração dos Dias das Mães, que ocupou espaço nas reuniões de planejamento, sendo considerado pela escola como o dia da família:

(...) a escola estava bem animada e movimentada, era dia de comemorar o dia das mães, a escola estava aberta para as mães e familiares. A manhã foi agitada, as apresentações começaram às 7h30min. O estágio II (turma na qual estou residindo) se apresentou às 8h30min, foram duas músicas que eles dançaram e cantaram para as mães. Estavam sem uniforme, meninos e meninas usavam um boné, deixando-os com um charme especial. Estavam lindos e com a mesma animação e energia de sempre. Ao término da apresentação, foi entregue às crianças as lembrancinhas, que elas entregariam para suas mães. E, por conseguinte, elas estavam liberadas para irem embora (Marinalva, 2014)³.

³ Informação coletada no diário/blog *online*, cedida pela residente Marinalva, postada no dia 9 de maio de 2014.

Percebe-se que, apesar da distância cronológica, elementos como dança, música e entrega de prêmios/lembrancinhas permanecem como parte do ritual da festa, que realizada com maior ou menor pompa, apresenta-se como uma das estratégias privilegiadas de aproximação entre a família e a escola. A família, chamada a participar do momento de conagração, tem a oportunidade de vivenciar, ainda que de forma limitada pelo tempo e pelo espaço, o contexto escolar, acompanhando o trabalho realizado pelos professores a partir do desempenho das crianças nas atividades da festa, conversando com os professores e trocando impressões com os outros pais sobre os processos de desenvolvimento das crianças.

A educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental – que é a do professor sozinho na sua sala, com sua turma – pois ela precisa ser realizada em parceria. Isso significa propor uma formação que não seja a trabalho individual, mas coletivo. O adulto deixa de ser o centro para compartilhar, com outro adulto e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo (BARBOSA, 2009, p.36).

Outro evento realizado no período de imersão e relatado pelos residentes foi a Semana do Brincar, que também previa em sua concretização a presença dos pais e/ou responsáveis para o seu êxito. Entretanto, segundo relato das professoras, a celebração não teve a participação suficiente de pais. Para as professoras, os pais estão sempre trabalhando muito e não acompanham a vida escolar de seus filhos, já para outras educadoras, eles não têm mesmo interesse em participar. Algumas até acreditam que a realização desse tipo de evento é uma tentativa falha de trazer os pais. A partir dos relatos é possível perceber um discurso conformista por parte da escola, que acaba por naturalizar a ausência da família. Em reuniões de pais, houve a tentativa de informar a importância da Semana do Brincar, destacando o evento como um dos valores primordiais da escolarização da primeira infância.

É importante falar na reunião de pais o que é o brincar e que é importante nessa idade, a parceria dos pais com a escola, os pais devem comparecer, pois seus filhos estarão esperando por alguém da família no dia, é chato ver o amiguinho com a família e a criança sem (Alicia, 2014)⁴.

Outra postagem de uma estudante residente também traz a observação clara de que as atividades planejadas

pela escola não despertam a atenção dos pais. A escola parece não ser capaz de planejar atividades que considerem as particularidades de cada família e, muitas vezes, os adultos responsáveis pelas crianças são levados até a escola, mas são logo dispensados, sem significativo envolvimento das duas partes “família-escola”.

O último dia da semana do brincar foi a quinta-feira, e foi também o dia que foi reservado para que os pais e familiares brincassem com as crianças. Foi organizado com as crianças um circuito com "corda", um "túnel" e "bambolê". O circuito não durou mais que 5 minutos, e após o cumprimento do circuito os pais, familiares e crianças estavam dispensados. A repercussão entre os pais não foi a das melhores, ao escutá-los conversando, notei que não ficaram satisfeitos com a proposta apresentada (Marinalva, 2014)⁵.

No relato da estudante nota-se que por parte da escola há tentativas que buscam mais proximidade com a família. Contudo, há que se considerar as necessidades das famílias com relação ao que esperam dessas atividades na escola. Muitos pais e mães que vivem em territórios mais vulneráveis passam a semana toda trabalhando fora e deixando seus filhos sozinhos ou sob cuidados de outros familiares e de vizinhos ou conhecidos. Alguns deles, não tem tempo nem no final de semana, quanto mais em dias úteis como uma quinta-feira. A escola, portanto, teria que pensar em atividades mais produtivas e que de fato envolvessem os pais que deixam suas casas com pleno interesse na educação de seus filhos e, ao chegarem lá, são colocados em situações e em atividades ínfimas e pouco organizadas e, que pouco podem contribuir para produzir mudanças nas relações entre pais e filhos e entre escola e família.

b) Reunir para informar, conformar e agregar: aproximação no contexto das reuniões de pais

As reuniões de pais tem sido tema recorrente em vários estudos na última década (SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016; MARTINS, 2012; GARCIA; MACEDO, 2011; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Tais trabalhos são quase unânimes em reconhecer que tais encontros entre a família e a escola, na maioria das vezes, não representam uma experiência de sucesso na qual a família pode de fato ter uma comunicação positiva com a escola. Nesses momentos mais formais e menos frequentados do que as festividades, que deveriam ser considerados importantes no estabelecimento dos laços entre as famílias e a escola, as reuniões têm servido ao

⁴ Informação coletada no diário/blog online, cedida pela residente Alicia, postada no dia 17 de maio de 2014.

⁵ Informação coletada no diário/blog online, cedida pela residente Marinalva, postada no dia 15 de junho de 2014.

propósito de apontar regras que as famílias devem seguir e, muitas vezes indicar problemas de comportamento das crianças. Nessas ocasiões, temas como a importância da participação dos pais na escola, explicações sobre a organização do trabalho escolar, sobre o funcionamento dos programas assistenciais, a questão da limpeza das crianças e dos seus pertences, a alimentação, os uniformes e os *kits* de materiais, os dias festivos e as normativas da escola são pautados, como apontado no registro da estudante residente:

Ao iniciar a reunião de pais na sexta-feira dia 16-5, os pais entram e sentaram-se nos bancos no corredor ao lado do refeitório da escola e a vice-diretora, cumprindo o papel da diretora que está de férias, iniciou sua fala citando alguns informes gerais. A reunião da classe com a professora em si foi rápida (1 hora +/-) e tranquila, havia 22 pais dos 30 alunos que compõem a sala, como a professora havia previsto algumas crianças da turma também foram, o que atrapalhou um pouco as conversas entre as crianças na hora em que a professora, que costuma falar baixo, estava falando com os pais.

A professora conduziu a reunião com tranquilidade fez citação de uma frase de Carlos Drummond de Andrade, alguns informes sobre regras da escola (de trazer um brinquedo no "dia do brinquedo" às sextas-feiras, horário de entrada e saída da criança, materiais com identificação para não perder, entre outros da rotina escolar) (Alicia, 2014)⁶.

A análise do contexto dessas reuniões, conforme apontado pela residente em sua descrição da reunião de pais, nos remete a Patto (2006), quando ela afirma que a principal forma de relação da escola com as famílias é a convocação dos pais, de forma mais recorrente à mãe, para que ouçam as queixas dos seus filhos, ou seja, informados de algum problema de comportamento ou cognitivo detectado pelas professoras. Nessas situações, os rótulos criados para algumas crianças, já na educação infantil, têm grande poder de convencimento sobre o aluno e seus familiares porque são produzidos em um lugar social tido como legítimo e seguem o *slogan* liberal de que se sobressaem os melhores. Nesses casos, as famílias não veem muito sentido em participar e sua interação com a professora é quase nula, pois vão até a escola apenas para ouvir os professores.

Os pais, além das reuniões de pais e mestres e das reuniões de colegiado (Conselho Participativo), também são chamados a participar de algumas atividades escolares das crianças como as tarefas de casa e de outros projetos da escola, tal como o intitulado Dia da Leitura. A cada

sexta-feira, livros são emprestados para as crianças levarem para a casa, para que os pais ou responsáveis possam realizar a leitura com os pequenos. Segundo falas das professoras e residentes, as crianças gostam muito, se sentem acolhidos e cobram dos adultos a leitura, pois na aula seguinte a professora de certa forma "cobra" a tarefa realizada em casa convidando-os a contar a história para que os colegas conheçam vários enredos. Entretanto, conforme relato da residente Lélia (2014)⁷, por vários motivos algumas crianças não conseguem participar da atividade, pois nenhum adulto leu o livro para ela no final de semana.

Martins (2012) aponta que nas reuniões de pais e mestres, os professores não apresentam aos pais nenhuma explicação sobre a importância pedagógica de uma determinada atividade ou quais conteúdos estão trabalhando com as crianças. Disso, supõem-se que os educadores não acreditam que os pais possam ter interesse nesses assuntos, visto a incapacidade intelectual para compreender tais explicações, sobretudo porque veem essas famílias com uma baixa disposição de capital cultural. Contudo, encontra-se aí uma grande contradição, porque a escola acaba por exigir das famílias pobres da escola pública que contribuam com o processo de aprendizagem das crianças no próprio ambiente familiar, na ajuda com a lição de casa, ou na leitura de um livro de histórias para as crianças pequenas, por exemplo.

Entendemos, desse modo, que a interação entre escola e família poderia se pautar em conhecer melhor a história de cada criança. Muitas crianças pertencem a ambientes em que poucos adultos são alfabetizados e, portanto, não podem ler os livros para elas, ou, ainda, quando sabem ler, não se sentem seguros o suficiente para escreverem relatos sobre a história lida. Contudo, a escola pode possibilitar em outros tipos de atividades um maior envolvimento das famílias, no mesmo contexto escolar, como ocorre em outra turma de crianças, em que se destaca a experiência exitosa do projeto Livro Viajante. Neste, as crianças contam suas histórias por meio do livro viajante que cada dia viaja para a casa de uma criança diferente. Em casa, o adulto responsável escreve a história que a criança irá contar, ilustrando-a como desejar. "Uma das crianças compartilhou suas memórias de férias, ela viajou com a família em cruzeiro e só fala disso até hoje, então sua mãe escreveu sobre a viagem no livro e colou algumas fotos" (Donata, 2014)⁸. Ainda assim, é importante observar que nesse relato, a família parece ter melhores condições socioeconômicas e dominar o sistema de leitura e escrita.

⁶ Informação coletada no diário/blog *online*, cedida pela residente Alicia, postada no dia 17 de maio de 2014.

⁷ Informação coletada no diário/blog *online*, cedida pela residente Lélia, postada no dia 21 de abril de 2014.

⁸ Informação coletada no diário/blog *online*, cedida pela residente Donata, postada no dia 10 de setembro de 2014.

O envolvimento dos pais nas atividades propostas pela escola é algo que se destaca nas experiências relatadas pelos residentes. Segundo as professoras é perceptível o melhor desenvolvimento escolar das crianças cujos pais acompanham e investem no trabalho realizado pela escola, seja participando das reuniões e atividades como as comemorações, seja acompanhando e auxiliando os pequenos nas tarefas enviadas para casa. Em outra atividade escolar, a professora convida os pais a apreciarem as produções das crianças ao término de um plano de ação pedagógica. No relato é possível perceber o desconforto ou até mesmo a desconfiança de alguns deles ao adentrarem o espaço da sala de aula:

Ao final do quarto dia a professora correu para expor todas as produções para que pudesse mostrar aos pais, quando fossem buscar as crianças. Alguns pais não viram os trabalhos expostos ou não se sentiram a vontade para entrar na sala. A professora os chamou para entrar e explicou o processo. Algumas crianças puxavam os parentes para dentro da sala, a menina T, é gêmea, e sua irmã estuda na sala ao lado (...). Desde o início a professora apresenta a importância que dá a relação da escola com a família. Da mesma forma, tenho esperado para ver de que maneira esta necessidade é trazida pela professora e me questionava como possibilitaria estes momentos. Foi então que ao final do meu PAP, a professora me agradeceu por tê-la ajudado em seu projeto que na verdade foi instigado pela escola e então compreendi sua pressa em terminar até sexta-feira para fazer a exposição (...) (Mayumi, 2014)⁹.

Além das produções das crianças significarem uma espécie de convite para que os pais venham até a escola e os educadores, em suas falas, demonstrarem compreensão da necessidade da família participar das atividades escolares de seus filhos, em muitos casos outros fatores podem estar influenciando nessa relação. Percebe-se, por exemplo, que os espaços e tempos da organização escolar podem influenciar nessas interações que necessitam de encontros com a família. A organização dos espaços na escola poderia ser pensada para criar condições à equipe pedagógica para que esses momentos fossem aprazíveis para ambas as partes. Essa é uma questão levantada por uma das residentes:

A escola reclama a participação dos pais nas reuniões, nos eventos festivos e na realização das tarefas escolares, por outro lado, não prevê espaços físicos e tempos de convivência para além do período escolar. O espaço físico precisa contemplar o convívio/confronto de crianças de várias idades e de vários tipos de adultos.

Apesar do espaço físico da Escola Chico Anísio (...), comparando-se com outras escolas, ser adequado nas dimensões das salas, sanitários, corredores e circulações e áreas externas, não há um espaço para concentração do coletivo de pais e familiares, nas práticas das relações entre a escola e a comunidade. Também para o encontro dos educadores de três turnos na escola, não há espaço adequado. A alternativa utilizada nestas situações é o espaço do refeitório, que toda vez necessita ter as mesas e bancos grandes e pesados, deslocados numa tentativa de organizar um espaço para o evento em questão. Mesmo nas situações festivas, como o Dia das Mães, houve dificuldade para a acomodação de todos e para que as crianças expressassem os gestos ensaiados, sobretudo os sinais em LIBRAS (Rosemeire, 2014)¹⁰.

Além dos problemas da arquitetura escolar, outra postagem da residente Tatiane (2014)¹¹, expressa a dificuldade da instituição escolar em disponibilizar seu espaço em momentos nos quais não estão sendo utilizados para os trabalhos escolares como um local público que pertence às famílias e a comunidade. Desse modo, se fecha cada vez mais, pois se coloca incapaz de construir vínculos suficientes que possibilitem a confiança recíproca entre família e escola.

Sobre essa questão Dahberg, Moss e Pence (2003) apontam que para que haja uma escola democrática é fundamental que se repense a concepção tradicional de escola. Os autores propõem uma nova configuração de espaço escolar, como um fórum democrático de socialização, como um lugar de encontros, em que as pessoas, tanto adultos e crianças possam ser acolhidas em suas diferenças. Entendem a escola como um ambiente de infinitas possibilidades desde as culturais, e sociais, até as políticas e estéticas, como um lugar de construção de conhecimentos, num fazer social e humano constante e permanente. Entretanto, na escola pesquisada, os residentes apontam alguns problemas com relação aos espaços físicos e sociais para que efetivamente possa se constituir democraticamente:

A falta de espaço físico adequado parece corroborar a ideia de que a participação dos pais, apesar de fundamental, precisa estar restrita e controlada. Em uma reunião de colegiado estive em pauta a votação da abertura da escola para a comunidade e a decisão unânime da não abertura mesma. Votava-se a possibilidade de cursos de Jiu-Jitsu e capoeira serem oferecidos no espaço escolar em tempos e espaços ociosos em dias letivos e aos finais de semana.

⁹ Informação coletada no diário/blog online, cedida pela residente Mayumi, postada no dia 4 de outubro de 2014.

¹⁰ Informação coletada no diário/blog online, cedida pela residente Rosemeire, postada no dia 12 de abril de 2014.

¹¹ Informação coletada no diário/blog online, cedida pela residente Tatiane, postada no dia 10 de maio de 2014.

Entretanto, dentre os problemas indicados pela equipe escolar acerca deste tipo de concessão foram o roubo de equipamentos e depredações do local (Tatiane, 2014)¹².

Além da falta de espaços que efetivamente possam ser utilizados para trazer as famílias para as reuniões e eventos da escola, o que a residente aponta uma ocorrência bastante comum nas instituições localizadas em territórios mais vulneráveis. Tais locais são frequentemente vandalizados e depredados e, inevitavelmente, acabam por retirar da população espaços mais democráticos, que poderiam ser socializados. Contudo Paro (2001) assinala que é preciso, que tomemos cuidado para que as dificuldades materiais dos espaços escolares não se tornem desculpas para nada se fazer na escola para que se efetive a participação da população. Para o autor, isso tende a ocorrer com certa frequência na escola pública e fica mais evidente quando junto com as reclamações sobre a falta de recursos ou condições de trabalho, a comunidade escolar, opta por não desenvolver atividades ou tentativas de superação de tal precariedade ou ainda, não busca pressionar o Estado para que tais condições sejam possibilitadas.

c) A comunicação entre escola e família: a agenda e os bilhetes

Estudos realizados na última década, como o de Oliveira (2002), já afirmava que as formas de comunicação entre escola e família realizavam-se por intermédio da criança, sendo essa comunicação aparentemente de mão-única, já que a manifestação de pais e mães contava com pouquíssimo espaço na instituição escolar, limitando-se em ações determinadas pelos interesses da escola. Nas palavras da autora: “num primeiro momento, defende-se uma participação ampla dos pais na escola, mas o que se verifica é uma participação que tem a ver com o fato de conhecer o trabalho da escola” (OLIVEIRA, 2002, p. 105).

Em recente levantamento de estudos sobre a relação família-escola, Saraiva-Junges e Wagner (2016) afirmam que a comunicação existente entre a escola e as famílias tem ocorrido sempre quase das mesmas maneiras, utilizando formas tradicionais, tais como por meio de agendas das crianças, comunicados gerais enviados para toda a escola ou em bilhetes e breves conversas quando os pais ou familiares vão levar ou buscar suas crianças. As autoras acrescentam que tal comunicação se caracteriza “como unidirecional e não compartilhada, ou seja, a escola comunica o que deseja dos pais enquanto estes sentem que não são ouvidos e que há pouco espaço institucional

para acolher suas manifestações” (SARAIVA-JUNGES e WAGNER, 2016, p. 119).

Como não existe a efetiva participação das famílias na escola, a comunicação entre pais, mães e escola fica prejudicada. Pouco se veem e pouco se falam. Uma das únicas alternativas que restam para que a escola fale com as famílias é a agenda das crianças:

Neste caso, o espaço de comunicação fica restrito à agenda escolar, local no qual avisos da escola, notícias sobre o dia da criança e recados da família são registrados. O tempo é da entrada e saída das crianças, quando os pais entram na escola até a porta da sala de aula para deixar a criança ou para apanhá-las. Os familiares trazem as crianças até a sala e as entregam na mão da professora que se agacha ficando frente a frente com cada criança dando e recebendo um beijo de boas-vindas (Lupércio, 2014)¹³.

De modo geral, as descrições dos diários de campo *online* dos estudantes residentes mostram que a falta de participação das famílias no espaço escolar ainda é uma realidade. A escola tem demonstrado que não compreende o real significado de “participação” e tem utilizado vários subterfúgios para culpar as famílias de sua incapacidade de possibilitar momentos de interação com pais mães e outros adultos que se responsabilizam pelas crianças foram do ambiente escolar.

Apesar de constarmos uma dificuldade explícita nas interações entre esses dois agentes educativos, Nogueira (2006) tem uma visão mais otimista sobre tal relação. Para a autora, os contatos entre a escola e familiares das crianças, ainda que formais ou informais, historicamente aumentaram significativamente. No dia a dia da escola, existem outras possibilidades de comunicação que vão além daqueles tradicionais. Há escolas que oferecem palestras aos pais e outros projetos envolvendo as famílias, há ainda a possibilidade de encontro entre professoras e familiares na entrega das crianças na porta da sala de aula ou na hora da saída, existindo, portanto, um aumento significativo nos modos de interação face a face entre educadores e família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O CÉU POSSÍVEL

No que consiste esta integração? Geralmente, se dá por assentado que ela é condição de êxito educativo. Mas isso não é aprioristicamente óbvio e precisaria ser empiricamente demonstrado. O certo é que a criança vive papéis diferentes nos mundos familiar e escolar, porque as coordenadas desses mundos são diferentes

¹² Informação coletada no diário/blog *online*, cedida pela residente Tatiane, postada no dia 12 de abril de 2014.

¹³ Informação coletada no diário/blog *online*, cedida pelo residente Lupércio, postada no dia 4 de abril de 2014.

e ela compreende intuitivamente essa diferença. Quais são as coordenadas do artificial mundo integrado lar-escola? Quais são as considerações científicas da Psicologia e da Sociologia que fundamentam a ideia da excelência educativa dessa integração? Sem responder a questões como essas, fica-se em dúvida a respeito da necessidade ou conveniência dessa integração (AZANHA, 1978, p.15).

Considerando as experiências registradas no período de imersão dos residentes, podemos nos questionar se de fato a equipe escolar (professores, coordenação pedagógica, administrativa, equipe de apoio e ainda as instâncias superiores) tem conhecimento dos fundamentos da educação e da importância da participação da comunidade, das famílias das crianças matriculadas na escola. Ganha destaque, por exemplo, o fato de grande parte das famílias terem participado das atividades de homenagem às mães, enquanto que para as atividades do Conselho, não houve participação nenhuma.

Do mesmo modo que às famílias falta a informação de como ocorrem os processos de ensino, infere-se que da parte da equipe escolar existe o desejo da manutenção deste estado de coisa ou ainda o desconhecimento de estratégias férteis de aproximação. Ainda de acordo com a sugestão de uma estudante, o estabelecimento de vínculos produtivos e duradouros poderia ser possibilitado por meio de momentos de imersão dos pais na escola, assim como ocorre com os residentes. “Estas podem ser uma atitude reflexiva tanto para a prática das professoras quanto para os próprios pais na tomada de consciência quanto ao seu papel, quanto a sua contribuição, quanto à importância do seu comprometimento pelo próprio filho” (Maruim, 2014)¹⁴.

Inicialmente tratou-se de um trabalho de convencimento, de apresentar e divulgar a instituição escola como o local melhor e mais apropriado para a formação dos mais novos – crianças e jovens estudantes (finais do século XIX para o XX). Projeto reconhecido e legitimado pela elite dominante que investia maciçamente na elaboração das leis de ensino e construção de escolas, não possuía a mesma representação para o público ao qual se destinava. Para as famílias, a escola era uma grande concorrente do tempo infantil que poderia estar destinado ao auxílio dos familiares nas tarefas domésticas, de cuidados com os irmãos e até mesmo de serviço assalariado em outros locais. Atualmente, análises indicam a instituição escola como aquela que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o objetivo de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (ARENDR, 2003).

Trata-se de pensar a especificidade das contribuições da família e da escola para a formação do indivíduo, perceber as especificidades de cada instituição e suas responsabilidades na formação das crianças e jovens estudantes, já que nas normativas da instituição escolar há uma determinação clara para que a instituição familiar contribua com a escola nos processos de promoção do desenvolvimento das crianças, prescrevendo os modos de como ela deve fazer, a partir de regras explícitas sobre essa colaboração. A família, por sua vez, não tem o poder de alterar ou discutir essas regras, ficando, portanto, à mercê da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

AZANHA, J. M. P. Alain ou a Pedagogia da dificuldade. *In: Reflexões sobre a educação*. São Paulo: Saraiva, 1978, p.01-50.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a reflexão sobre as orientações Curriculares. Brasília: MEC, 2009.

BECKMAUM, J. Festas escolares. *Revista de Ensino*, v. 7, n. 4, p. 35-36, dez. 1908.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: BOURDIEU, P; NOGUEIRA, M. A. Escritos de Educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 39-64.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

CÂNDIDO, R. M. **A máquina de festejar**: seus usos e configurações nas escolas primárias brasileiras e portuguesas (1890-1930). 2012. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, FEUSP, São Paulo, 2012.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CATANI, D. **Educadores à meia-luz**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

DAHBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

¹⁴ Informação coletada no diário/blog online, cedida pelo residente Maruim, postada no dia 17 de setembro de 2014.

GALLEGO, R. de C. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo (1846-1890): heranças e negociações**. 2008. 387f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, FEUSP, São Paulo, 2008.

GARCIA, H. H. G. de O.; MACEDO, L. de. Reuniões de Pais na Educação Infantil: Modos de gestão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p.208-227, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100011>. Acesso em: 18 mar. 2019.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

MANUAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, Unifesp, 2010.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p.91-99, abr. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MARTINS, E. Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica: um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 37, p. 89-107, 2012. ISSN: 0872-7643. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC37_E_Martins.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

MORETTI, V. D.; MARTINS, E. Atividade de ensino, Mediação e Aprendizagem da docência na Residência Pedagógica: uma Análise a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Contrapontos**, Itajaí, v. 15, p.394-411, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v15n3.p394-411>. Acesso em: 18 mar. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006. ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>. Acesso em: 18 mar. 2019.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, L. de C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros: Um estudo das representações de pais e professores**. São Paulo: Cabral, 2002.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *In*: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 281-296.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 114-124, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>. Acesso em: 18 mar. 2019.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p.99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. *In*: NOGUEIRA, M. A et al. (orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.61-80.

Recebido em: 2/9/2017.
Aprovado em: 10/9/2018.
Publicado em: 30/4/2019.

Endereço para correspondência:

Renata Marcílio Cândido
Estr. do Caminho Velho, 333, sala 170
Jardim Nova Cidade
07252-312, Guarulhos, SP, Brasil

Autores:

RENATA MARCÍLIO CÂNDIDO
Doutora em Educação (História da Educação). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)/ Departamento de Educação. São Paulo, SP, Brasil.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8032-881X>
E-mail: remarcilio@gmail.com

EDNA MARTINS
Doutora em Educação (Psicologia da Educação). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)/ Departamento de Educação. São Paulo, SP, Brasil.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2795-1503>
E-mail: emartinsunifesp@gmail.com