

# INTERLOCUÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA DAS CRIANÇAS DAS CAMADAS POPULARES: Um Olhar Sobre os Sentidos do Direito à Educação Infantil

Fabiana Nery de Lima Pessanha<sup>1</sup>  
Mairce da Silva Araújo<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo objetiva colocar em debate alguns sentidos sobre o direito à Educação Infantil, tendo como base alguns estudos e pesquisas realizados a partir da escuta aos familiares de crianças das camadas populares. Inserimos nossas reflexões em um cenário em que a institucionalização da educação da infância tem se apresentado com grande complexidade sendo incluída, com cada vez maior ênfase, nas políticas sociais como um todo. Nesse contexto, problematizamos o tom monológico que tem configurado a relação família e escola no cotidiano escolar, fazendo o exercício de buscar possibilidades outras para compreender a interlocução escolas-famílias, como caminhos possíveis para fortalecer a luta por uma educação mais democrática e de qualidade.

**Palavras-chave:** Cotidiano escolar. Relação família-escola. Educação Infantil. Direito à educação.

## FAMILY-SCHOOL DIALOGUE OF CHILDREN OF THE POPULAR STRATA: A LOOK AT THE DIRECTIONS OF THE RIGHT TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION

## ABSTRACT

The present research aims to put in some senses built about the right to education for children, based on some studies and surveys conducted from the insert in daily life, as well as listening to the families of children of the popular strata. We inserted our reflections in a scenario where the institutionalisation of childhood education has performed with great complexity being entered, with increasing emphasis on social policies as a whole. In this context, we problematize the hegemonic conception that have configured the relationship family-school in school everyday, doing the same exercise to seek other opportunities to understand the dialogue schools-families as possible ways to strengthen the fight for a more democratic and quality education.

**Keywords:** School everyday. Interlocution schools-families. Early Childhood Education. Right to education.

RECEBIDO EM: 19/9/2017

ACEITO EM: 24/5/2018

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF). [pessanhafabi@gmail.com](mailto:pessanhafabi@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora-associada da Faculdade de Formação de Professores da Uerj. Procientista, docente permanente do Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais. [mairce@hotmail.com](mailto:mairce@hotmail.com)

O presente artigo tem como objetivo socializar e colocar em debate alguns sentidos sobre o direito à Educação Infantil a partir da escuta aos familiares das crianças. Colocando em diálogo pesquisas produzidas recentemente, buscamos problematizar o tom monológico por meio do qual a relação família e escola vem sendo expressa, tanto nos discursos educacionais – acadêmicos e jurídicos – como no cotidiano escolar. Em contraponto a tal perspectiva, fazemos o exercício de buscar possibilidades outras para compreender a interlocução escolas-famílias, como caminhos possíveis para fortalecer a luta por uma educação mais democrática. O referencial dialógico de Bakhtin (2014), para quem as relações de linguagem estão inscritas nas formas pelas quais os sujeitos se organizam em sociedade, é um dos aportes comuns às pesquisas com as quais dialogamos.

Entendemos que no contexto sociopolítico atual, a nos apresentar um modelo de sociedade cada vez mais complexo, as dificuldades de diálogo entre família e escola, intensamente exploradas pela mídia, mas que também contam com um acúmulo significativo de pesquisas e reflexões no campo das Ciências Sociais, como a Sociologia, a Psicologia e a Educação, continuam a nos desafiar.

Um olhar para essas dificuldades defende que família e escola estão em campos opostos: de um lado estão as famílias das camadas populares, fortemente incompreendidas pelos sistemas escolares, no que diz respeito a seus valores e culturas e, de outro, as escolas que, pressionadas por uma crise de legitimidade, reagem, lutando para manter suas tradições pedagógicas mais conservadoras, alimentadas pela crença no prestígio social do monopólio do conhecimento considerado científico. Em síntese, parece que família e escola não falam a mesma língua.

Este texto pretende contribuir para essa discussão, trazendo elementos que ajudem a identificar, no contexto que temos hoje, possibilidades de diálogos família-escola que, potencializando novas relações, favoreçam a garantia do direito à Educação Infantil, efetivado não apenas como acesso, mas, essencialmente, com qualidade nesse atendimento.

Contextualizamos nossas reflexões em um cenário em que a institucionalização da educação da infância tem apresentado uma grande complexidade e vem sendo inserida nas agendas e nos programas governamentais, bem como nos movimentos e nas políticas sociais como um todo. Em suas pesquisas, Sarmiento (2015) vem nos mostrando que a educação para a pequena infância tem “... correspondido a um muito significativo progresso recente nas taxas de acesso de crianças, nomeadamente do meio popular, [...] (p. 62)” à Educação Infantil. Nesse contexto, acreditamos que o presente artigo se justifica por sua contribuição aos estudos no campo da Educação Infantil, a partir de diálogos com familiares de crianças das camadas populares, ampliando nossa compreensão sobre os sentidos que constroem a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos.

---

## RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA DAS CAMADAS POPULARES: breves aproximações

Em pesquisa realizada nos anos iniciais da escola básica, referenciada nos estudos do cotidiano, Araújo (2003) investigou as implicações das relações produzidas entre a família e a escola para a educação das crianças das camadas populares, buscando compreender tais relações, tanto a partir da lógica interna da escola, suas práticas e sua cultura, quanto a partir de uma escuta sensível às falas das famílias.

A pesquisa mostrou que, como parte de uma lógica interna, cristalizada pela escola, sobressaía uma compreensão (que chega aos tempos atuais) de que as dificuldades e fracassos das crianças na escola estariam organicamente articuladas a uma “não participação” de pais, mães e responsáveis nos projetos da escola. O desenvolvimento da pesquisa foi revelando o papel que um modelo abstrato de família, esperado pelos profissionais da escola, desempenhava na compreensão de que a suposta “falta de participação” seria fruto de um certo desinteresse dos familiares das camadas populares pela educação de seus filhos.

Em contraponto ao que a escola entendia como “falta de participação”, a pesquisadora apontava os “pequenos” fatos cotidianos, relatados pelas próprias professoras, como indicadores dessa presença, num *continuum* que ia das formas mais sutis e não visibilizadas como participação (que não costumam ser registradas – as conversas informais na entrada e na saída da escola, os bilhetes que justificam a necessidade das faltas ou pedindo autorização para eventuais saídas antes do horário, os recados levados por vizinhos, irmãos mais velhos ou parentes que levam as crianças para a escola), até uma forma mais intensa, essas sim visibilizadas como participação (dormir na fila para conseguir a vaga na escola, a presença nas reuniões, acolhida às convocações).

Não vim à reunião de sexta-feira, pois não recebi o comunicado, já que João mora com a avó e eu só estou com ele no fim de semana... o menino insistiu muito, dizendo que caso eu não viesse à escola, as pessoas pensariam que ele era filho de ninguém, que não tinha pai, nem mãe, eu não posso deixar isso acontecer, por isso estou aqui, já que me preocupo muito com os meus filhos, apesar de não morar com eles (Mãe do João, aluno do 3º ano, 2003).

Eu vim aqui saber como o Leonardo está na escola e também avisar que ele tem que sair meio-dia, pois hoje tem a psicóloga e na semana anterior ele não conseguiu ir porque saiu tarde da escola e ela disse que, se ele faltar de novo, vai perder a vaga. Eu não quero isso, pois a psicóloga está ajudando o Leonardo. Ela disse que ele está melhorando, que na semana passada ele se comunicou melhor e que ela quer uma carta da senhora para saber se ele está melhorando na escola e também vai mandar uma carta para a senhora... (mãe de Leonardo, aluno do 3º ano, com um histórico de duas reprovações, 2003).

Problematizando as implicações da visibilidade/invisibilidade da participação das famílias no cotidiano escolar, a pesquisadora apontava para a necessidade de garantir espaço e tempo para que responsáveis e docentes pudessem refletir, coletivamente, sobre as experiências que vivem os diferentes grupos sociais que interagem na escola.

Entender a perspectiva da família a partir de uma escuta compreensiva (BAKH-TIN, 2014) exigiu das pesquisadoras um movimento que lhes possibilitasse perceber relações escola-família que não impusessem, a esta última, “valores e formas de ser, fazer, pensar, dizer, que [silenciassem] e [apagassem] suas próprias formas de ver e estar no mundo” (ARAÚJO, 2003, p. 54). Em nossas escolas “convivem opressões e aspirações, ordens e desordens, turbulências e desvios que [...] abrigam, simultaneamente, modelos hegemônicos e contra-hegemônicos de pedagogias ou práticas [...] ora mais, ora menos favoráveis às crianças das classes populares” (ARAÚJO, 2003, p. 110).

Referenciada por Santos (2000), a pesquisa procurou, ainda, dar visibilidade ao conteúdo emancipador implícito nas práticas político-pedagógicas dos diferentes sujeitos que constroem a escola, incluindo entre esses as famílias, de modo a contribuir para fortalecer a luta por uma escola mais democrática.

A pesquisa de Pessanha (2017) foi realizada em uma escola pública municipal, localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, tendo sido ouvido um grupo de familiares das crianças de 4 anos, a partir de entrevistas individuais nas quais se buscou considerar que a “... linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente determinadas” (KRAMER, 2007, p. 58). As informações obtidas, tanto a partir das entrevistas quanto de dados levantados por outras fontes, revelaram uma comunidade escolar de baixa renda, originária dos estratos mais pobres da sociedade. No geral, os pais são trabalhadores informais. A maioria das mães é do lar. A renda familiar gira em torno de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos e a baixa escolaridade dos familiares, majoritariamente, revelou o Ensino Fundamental incompleto. Os pais e mães, em sua maioria, encontravam-se na faixa etária de 20 a 29 anos de idade.

Pensar a relação família-escola, em uma perspectiva dialógica (BAKH-TIN, 2014), a partir de uma escuta compreensiva às falas das famílias, exige o entendimento de que nosso “... olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo...” (AMORIM, 2007, p. 14) e, mais ainda, que entender o contexto é condição para compreender o que enunciam os familiares das crianças. Daí que a tarefa das pesquisadoras, quer fosse a partir da inserção no cotidiano escolar – caso da primeira pesquisa – ou nas entrevistas diretas com as famílias das crianças – caso da segunda pesquisa – tivesse como pontapé inicial buscar perceber como as famílias se viam para, depois, retornando a um lugar exterior, exotópico, como Bakhtin denomina, configurar o que entendiam daquilo que ouviam, diretamente ou a partir de suas ações e intervenções no cotidiano escolar.

Assim, entendemos com Kramer (2007) que *toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito), o contexto tem que ser entendido* (p. 58). Dessa forma, recuperar a discussão sobre família como grupo social ajuda-nos a compreender melhor os diferentes modos pelos quais os sujeitos constroem sentidos, que são historicamente determinados, sobre a realidade que os cerca.

---

## A FAMÍLIA COMO GRUPO SOCIAL

Pensando a família como um grupo social, resgatamos que é por volta do século 18, no conjunto de transformações sociais e econômicas que se dão no mundo do trabalho, que um modelo hegemônico de família começa a se estruturar, no bojo do modelo capitalista de sociedade.

Carlota alerta para a necessidade de reconhecermos “[...]a família como um grupo social concreto [...] uma criação humana e social mutável, histórica, que se define e se transforma conforme a estrutura social dada [...]” (2005, p. 3), e de estarmos também atentos a um modelo abstrato de família que foi legitimado na sociedade e, consequentemente, na escola. Daí a importância de que “[...] qualquer análise conceitual da família não pode ignorar os preconceitos [recorrentes em nossa sociedade] e nem lhes ‘dar voz’” (LESER DE MELLO, 2002, p. 53).

Esmiuçando um pouco mais esse contexto, Zaretsky (1976) ajuda-nos a compreender uma das vertentes para o surgimento do modelo “normal” de família, no qual os homens são os provedores e as mulheres as responsáveis pelo espaço doméstico, numa composição familiar em que moram na mesma casa: pai, mãe e, preferencialmente, (nos dias atuais), dois filhos. Modelo esse que, embora presente no imaginário social, não corresponde à realidade, tanto no que diz respeito aos arranjos familiares, especialmente os das crianças das camadas populares, quanto no que diz respeito à manutenção econômica.

Um dado que, hoje, pode romper com esse modelo abstrato de família aponta para o crescimento, nos últimos anos, do número de famílias cujo principal provedor é a mulher. As pesquisas e estudos sobre a questão usam termos como chefia familiar feminina, domicílios chefiados por mulheres ou mulheres chefes de família. Esse tipo de arranjo, denominado de família monoparental, ou seja, lares providos por um/a único/a progenitor/a com os filhos que não são ainda adultos, tem crescido, principalmente, entre as famílias mais pobres.

Dados do IBGE de 2014<sup>3</sup> nos mostram que quase 40% dos lares brasileiros têm a mulher como referência na chefia das famílias. Na década entre 2004 e 2014, segundo a mesma fonte, o número de lares providos por mulheres aumentou em 67%. Esses dados nos dão indícios do movimento, nesse período, em relação ao acesso, permanência e condições diferenciadas entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Apesar do aumento do acesso e da formalização profissional das mulheres, estas ainda permanecem com rendimentos inferiores em relação aos homens e com carga maior de trabalho nos afazeres domésticos.

Em pesquisa realizada com o grupo de mães de crianças matriculadas da pré-escola, podemos constatar que a “... necessidade de trabalhar para suplementar a renda familiar é uma realidade vivenciada por elas, o que nos mostra que, em tempos atuais, tem sido cada vez mais comum que as mulheres participem do orçamento financeiro de suas famílias” (PESSANHA, 2017, p. 109). A pesquisa reafirmou, também, que tem sido bastante significativa a parcela de mulheres que assumem, sozinhas, a maior parte das

---

<sup>3</sup> Reportagem disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 23 jan. 2017.

tarefas relacionadas à criação dos filhos. Por exemplo, do total dos 12 familiares que se apresentaram como responsáveis pela escolarização dos filhos, 10 deles foram as mães das crianças (Idem).

Nessa linha de reflexão percebemos que a abordagem da discussão sobre o direito à Educação Infantil, na perspectiva dos familiares das crianças, viabiliza outras possibilidades “... de debate[s] político-educacional[is], pondo em jogo protagonistas, visões de mundo, ideologias educacionais e perspectivas pedagógicas [...] diferenciadas. (SARMENTO, 2015, p. 62)”, estando longe de ser consensual. Assim sendo, as políticas de promoção à Educação Infantil, bem como as organizações e gestão das instituições destinadas à oferta desse segmento carecem de ser debatidas também sob a ótica dos familiares, sobretudo das camadas populares, que são destinatários desse direito.

### **AS FAMÍLIAS NOS DISCURSOS JURÍDICOS EDUCACIONAIS**

Ainda na perspectiva de que para entender o texto, a fala dos familiares, no que diz respeito ao direito à Educação Infantil, é preciso entender o contexto, buscamos saber também como essas famílias têm sido enunciadas em algumas legislações educacionais brasileiras. A Constituição Federal (CF) de 1988 afirma a responsabilidade da instituição familiar no processo educacional dos filhos, ratificada em seu artigo 227, como sendo dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, entre outros, o direito à educação (BRASIL, 1988). Lembramos, contudo, a tensão existente nos discursos oficiais a respeito dos entes responsáveis pela educação das crianças. Retomamos a Constituição, em seu artigo 205, que afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que, em seu artigo 2º esclarece que a educação é dever da família e do Estado, respectivamente.

Saviani (2011) evidencia a inversão operada nos textos da CF e da LDB, nos artigos destacados anteriormente, no que se refere à responsabilização das instituições – Estado e família – pela educação das crianças. Segundo o autor, esta inversão está relacionada à política neoliberal, alimentada pela ideologia da desobrigação do Estado em relação aos seus deveres fundamentais. No primeiro caso, na Constituição, o Estado aparece como primeira instância responsável pela educação das crianças, seguido da família. No segundo caso, na LDB, que expressa parte de um contexto político marcado pela ideologia neoliberal, em especial na década de 90, a família aparece em primeiro plano, seguida pelo Estado.

Trazemos também a Lei n. 12.796/13, no âmbito da qual a família ganha papel de destaque, tanto no que se refere ao conjunto de suas obrigações quanto aos seus direitos. Destacamos o artigo 6º, que diz que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. O artigo ratifica, entre outros aspectos, a responsabilidade das famílias pela matrícula das crianças na educação obrigatória.

É certo também que as famílias têm conquistado direitos em relação ao processo de escolarização dos filhos, sendo reconhecidas como agentes copartícipes na ação educativa. As instituições escolares ganharam a responsabilidade de se articularem junto as famílias das crianças, objetivando a inserção destas no processo educativo, em



prol de potencializar a integração escola-família. A esse respeito, recorrendo a Mitchell (1989), referindo-se ao contexto brasileiro na década de 80, Rosemberg (1995) alerta que no interior das instituições para as crianças pequenas, “reafirma-se reiteradamente, [...], o princípio da participação ativa da família na educação institucional (p. 173)”.

Nessa direção, destacamos o parágrafo único do artigo 53 do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), de 1990, que ressalta que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Na sequência, fazemos lembrar o artigo 12 de nossa atual LDB, em seus incisos VI e VII, que destaca que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de articularem-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola e de informar pai e mãe e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a execução da proposta pedagógica da escola.<sup>4</sup>

Ressaltamos os avanços em direção à gestão democrática que envolve as famílias das crianças no ambiente escolar e destacamos a sua representatividade nos Conselhos Municipais de Educação e nos Conselhos Escolares, prevista em algumas das legislações educacionais citadas, o que acena para uma perspectiva de inserção participativa desse segmento na gestão das políticas públicas educacionais (PESSANHA, 2017). Mais adiante trataremos melhores indícios de como a participação das famílias nas políticas educacionais pode assumir diferentes configurações. Explorando os diálogos com os familiares das crianças, Pessanha (idem) nos traz alguns relatos, por exemplo, sobre a prática pouco frequente de procurarem a escola para tratar de assuntos de seu interesse, comparecendo, apenas pontualmente, a algumas reuniões promovidas pela escola. Outros relatos, em contrapartida, nos mostram as dificuldades cotidianas que esses familiares têm de enfrentar quando procuram a instituição escolar.

No campo curricular e no trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, temos a Resolução CNE/CEB n. 5/09, que menciona o universo familiar dos alunos, posicionando-o em lugar de destaque. Em seu artigo 7º, inciso II, estabelece que as instituições de Educação Infantil devem cumprir plenamente suas funções sociopolítica e pedagógica, assumindo o compromisso de compartilhar e complementar, junto as famílias, a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças. O parágrafo 1º do artigo 8º determina que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo que assegurem, conforme inciso III, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.

Nessa perspectiva, Sarmento (2015) nos faz lembrar que as relações com os pais e mães e o nível de participação das famílias constituem alguns dos fatores que operam na diferenciação dos modelos da educação da infância, em diferentes contextos. O autor afirma que devemos “pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas” (p. 81), para a compreensão do quadro da educação da infância em uma perspectiva mais democrática. Na integração entre escola e famílias compreendemos, juntamente com o autor, que os espaços formais de Educação Infantil são espaços de

<sup>4</sup> Redação dada pela Lei n. 10.013, de 2009.

“cidadania institucional”, em que as diferentes culturas e identidades devem se interceptar em ações para apropriação das diversas “... linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo” (Idem, p. 81).

No aporte legal apresentado, não há dúvidas quanto ao papel fundamental atribuído às famílias na educação formal das crianças, cabendo-lhes tanto um conjunto de deveres quanto de direitos. A legislação educacional não apenas consolida a importância da presença das famílias no cotidiano da Educação Infantil, como também expressa o conjunto das lutas sociais por maior democratização da educação das crianças, incluindo nessa democratização a participação das famílias no cotidiano escolar e nas políticas públicas educacionais.

### **AS FAMÍLIAS E SEUS CONTEXTOS SOCIOECONÔMICOS**

Um outro desdobramento dos estudos dos contextos familiares, com vistas a ampliar as ferramentas de escuta em busca de uma compreensão ativa de suas falas, se deu a ver por um panorama socioeconômico, no qual estão inseridas as famílias da segunda pesquisa.

Um destaque significativo que, por si só, coloca em suspensão a tese renitente, segundo a qual “os familiares, especialmente os das crianças das camadas populares, são desinteressados e não acompanham a escolaridade dos filhos”, pode ser apontado a partir dos seguintes dados: de um total de 17 crianças matriculadas na turma do Pré II, que compôs o grupo da pesquisa, 12 de seus familiares se dispuseram a participar e se faziam presentes no cotidiano escolar de seus filhos. Foi observado também que quase todos os familiares, quando solicitados a colaborar com a pesquisa, demonstraram desejo de participação. Por muitas vezes aguardavam durante algum tempo para que os diálogos pudessem acontecer, outras vezes retornavam em outros momentos e procuravam informações na escola que os levassem a participar da pesquisa.

Dando continuidade à compreensão de família como grupo social e reiterando nosso princípio teórico-metodológico de contextualizar a palavra dos sujeitos em suas dimensões históricas, políticas e sociais, trazemos alguns dados das histórias do coletivo dos familiares que compuseram a pesquisa.

A maioria dos familiares, embora com histórico familiar de residência no bairro pesquisado, no qual fica localizada a escola, efetuou movimentos de saída para municípios vizinhos, principalmente Niterói e São Gonçalo, bem além de para outras regiões do Estado, como a região serrana e bairros da cidade do Rio de Janeiro, considerados de periferia, retornando para o bairro de origem há menos de 5 anos. Muitos deles se deslocaram, basicamente, por dificuldades financeiras de suas famílias, motivo que os fez migrarem para outras cidades em busca de melhores condições de trabalho e moradia.

Outro dado relevante da pesquisa é que a maioria das mães das crianças, inclusive os pais, retornou a sua família de origem após o nascimento dos filhos, em especial os de idade pré-escolar, elencados na pesquisa. Foi muito comum nas falas dos familiares o relato de que retornaram para buscar apoio dos pais, demais membros da família e/ou dos irmãos mais velhos.



O fator deslocamento que atinge as camadas populares merece especial atenção. Trazemos as contribuições de Martins (2009), ao nos apresentar seus estudos com grupos de familiares em regiões do Brasil em que as disputas por território ganham centralidade. O autor nos conta sobre famílias que vivem em contextos de deslocamento constante, em busca de uma vida livre das ameaças do trabalho que lhes falta, do direito à moradia, à educação e à saúde que lhes são negados. Concordando com autor, aumentam as chances de nos aproximarmos das dificuldades vivenciadas por essas famílias

[...] habituadas a serem empurradas, até pela violência, como narram algumas [referindo-se às crianças], pelas estradas sem rumo e sem fim, em busca de um lugar para viver, lentamente e desde muito cedo aprendendo na poeira dos caminhos que são estrangeiras na própria terra (MARTINS, 2009, p. 107-108).

Entre as várias características dos deslocamentos das famílias pobres, quase sempre determinados pela expropriação e violação de seus direitos, também podemos nos aproximar de Lopes (2007) em alguns de seus estudos sobre o tema. As considerações do autor evidenciam o deslocamento como um aspecto significativo da cultura das famílias pobres e, por pertinência, embora suas pesquisas tenham sido realizadas com crianças em contextos específicos de exploração latifundiária, podemos aproximar nossas reflexões à realidade de vida desses familiares. A respeito do deslocamento, é o próprio autor quem esclarece:

O movimento sobre o espaço tem mais valor do que o espaço em si. [...] É o apoio de outros membros das famílias que acaba por definir a direção e a escolha dos lugares de mudanças. Muitas vezes é a existência de um parente em determinado bairro ou localidade da cidade (e em alguns casos de outras áreas urbanas) que serve como determinação na escolha da mudança (LOPES, 2007, p. 158).

Trazendo algumas falas dos familiares, resgatamos um pouco essa realidade. A fala de Jessica, destacada a seguir, é apenas uma entre algumas outras sobre as características desses deslocamentos,

Até uns 4 anos eu morava aqui, no Spar. É porque a gente vivia mudando. Há uns 10 (dez) anos é que meu pai tem casa própria. Antes disso a gente vivia de aluguel. Então a gente vivia mudando. Igual agora. Eu e meu esposo a gente não tem casa própria, então a gente vive mudando, por causa disso, até conseguir. Eu tenho parentes aqui só que é em Itapeba [outro bairro de Maricá]. Aí meu marido veio pra cá pra passear. Então ele falou: “Vou aproveitar e vou levar uns currículos”. Ele botou os currículos e foi chamado pra vir começar a trabalhar na segunda-feira (Jessica Baessa, 2016, 24 anos).

No quesito deslocamento, Lopes (2007) afirma que a experiência vivida pelos sujeitos a partir das territorialidades esbarra no processo de construção de sua identidade. Afirma o autor que “a saída de um lugar carrega em si, na grande maioria das vezes, a marca da possibilidade de retorno e de fixação aos espaços simbolicamente reconhecidos como lugares de identidade” [...] (p. 167-168). É o que nos mostra a história de Jessica Baessa, no trecho destacado anteriormente.

Os dados referentes à naturalidade dos pais e mães dos alunos, na pesquisa realizada por Pessanha (2017), confirmam a informação sobre o movimento de deslocamento das famílias. A maioria (74%) nasceu em municípios de várias regiões do Estado (norte, noroeste, região dos lagos, região serrana e demais municípios da região metropolitana, vizinhos ao município pesquisado, principalmente Niterói e São Gonçalo). Apenas 26% dos familiares são naturais do município. Foi constatado também que nenhuma das 17 (dezessete) crianças da turma pesquisada é de naturalidade maricaense: 92% nasceram nos municípios vizinhos de Niterói e São Gonçalo e as demais em outras regiões do Estado.

Em relação à escolaridade dos pais e das mães das crianças, a maior parte possui o Ensino Fundamental incompleto, 55% dos pais e 42% das mães, totalizando 97%.

Há maior variação na escolaridade das mães, entre as quais uma disse nunca ter estudado e outra informou ter nível superior incompleto. Em relação aos pais, a variação é menor, disposta em dois grupos com quantitativos mais homogêneos, sendo 55% com Ensino Fundamental incompleto e 45% que chegaram ao Ensino Médio. Pouco mais da metade dos pais das crianças, em torno de 56 %, encontra-se em uma faixa etária entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Em relação às mães, esse quantitativo aumenta para 64%.

A grande maioria dos familiares das crianças trabalha na informalidade. Apenas uma mãe, um pai e um avô<sup>5</sup> têm emprego formal. Do total das mães entrevistadas, quase a totalidade (92%) é do lar, embora algumas dessas mães tenham relatado que realizam variadas atividades para colaborar no orçamento financeiro da família.

A renda familiar, em 92% dos casos, gira em torno de um a dois salários mínimos<sup>6</sup> para famílias em que cerca de 60% possuem entre quatro e cinco pessoas, e 20% destas possuem entre seis e sete pessoas.

Em relação ao benefício do Bolsa Família,<sup>5</sup> do total das informações da pesquisa, 4 famílias possuem e 7 não possuem. Esse benefício do governo federal foi citado com variação de R\$ 65,00 a R\$ 273,00, pelas 4 mães que se apresentaram como beneficiárias. Dados referentes ao Programa<sup>7</sup> indicam que, entre as 14 milhões de famílias beneficiárias do Bolsa Família, as mulheres administram 92%, e as famílias são cadastradas, preferencialmente, no nome das mães.

<sup>5</sup> É com o avô (e com a avó) que vive uma das crianças do grupo pesquisado.

<sup>6</sup> O valor do salário mínimo no Brasil, no ano de 2016, era de R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais). O Programa Bolsa Família foi instituído pelo governo FEDERAL, pela Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004 e alterado pelo Decreto n. 6.157, de 16 de julho de 2007. O programa é gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00). As “condicionalidades” estabelecidas pelo programa são: a matrícula e o respeito à frequência mínima de 85% da carga horária escolar mensal de todas as crianças em idade escolar; o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil, da vacinação, bem como da vigilância alimentar e nutricional de crianças menores de 7 anos; a prefeitura é responsável por manter atualizados os cadastros das famílias. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/>. Acesso em: 30 dez. 2016 .

<sup>7</sup> Fonte: <http://www20.caixa.gov.br/>.

De acordo com essa estatística, a pesquisa realizada nos traz a palavra de Jessica Baessa sobre como se desdobra para colaborar com o apertado orçamento familiar: “E o que me ajuda também é o Bolsa Família que eu recebo. Aí já tira um pouco do sufoco” (Jessica Baessa, 2016, 24 anos). O relato de Jessica vai ao encontro das informações de que os gastos são realizados pelas mães de família, em atendimento às necessidades de todos da casa. No caso de Jessica, o complemento do programa ajuda no pagamento das contas domésticas mensais.

### **OLHARES DAS MÃES: Para Além do Acesso, a Busca pela Qualidade da Escola**

Eu procurei a escola aqui porque todo mundo me falava: “Meus filhos estudaram lá desde pequenos e a escola é muito boa”. *Então eu fiz de tudo pra conseguir uma vaguinha aqui pros dois*, porque eu sou mãe de dois, dela [a filha de 5 anos] e do menorzinho do “Prezinho” (Jessica Baessa, 2016, 24 anos, grifo nosso).

Aí, eu acho esse colégio aqui legal. *Todo mundo fala muito bem*, entendeu? (Alexandra de Carvalho, 2016, 35 anos, grifo nosso).

A escola foi indicada pela menina que faz o transporte que falou: “Ah, a escola é boa e ensina muito bem! Então eu senti desejo e vim pra cá com ela [com a filha]. Aí coloquei ela aqui e tô gostando” (Terezinha Lúcia Vale, 2016, 39 anos, grifo nosso).

As palavras de Jéssica, de Alexandra e de Terezinha nos trazem algumas referências positivas sobre a escola, que estão presentes no imaginário local. Expressam também os esforços dessas mães para garantir a Educação Infantil aos filhos, revelando-nos um quadro de procura pela educação escolar como um aspecto fundamental para compartilharem a educação de suas crianças. Tal iniciativa revela igualmente o comprometimento desses familiares em matricular as crianças e garantir-lhes o ingresso na pré-escola, como entrada na educação escolar considerada obrigatória, conforme a Lei n. 12.796/13, já referida anteriormente.

Relatos de outras mães, entretanto, expressam algumas lacunas ainda existentes nas condições de funcionamento da unidade que atende seus filhos na Educação Infantil. Esses relatos nos dizem um pouco sobre as atuais políticas para a infância, ainda deficitárias, em especial no que se refere à conquista de direitos. Direitos esses ainda por se consolidar, tais como a garantia da qualidade dos espaços nos quais serão desenvolvidas as experiências vivenciadas pelas crianças no interior das instituições.

A esse respeito, aproximamos nossas ideias às de Sarmiento (2007), numa concepção mais contemporânea de infância que considera as crianças como “sujeitos sociológicos”, sendo reconhecidas como sujeitos infantis, produzidas na cultura e produtoras de cultura. Evidenciamos, nessa perspectiva contemporânea, a consolidação do campo dos Estudos Sociais da Infância que aponta avanços epistêmicos e políticos na compreensão da infância como categoria social. É o próprio autor, no entanto, quem sinaliza que não basta, embora seja estritamente positivo e necessário, que os dispositivos oficiais reconheçam os direitos sociais e educacionais das crianças. Para ele, os direitos políticos, do ponto de vista da participação na vida coletiva são, ainda, um grande desafio. Nessa direção, destacamos a fala de Luciana, que denuncia as condições estruturais da escola

ainda desfavoráveis para a consolidação de uma efetiva cultura de cidadania infantil. Embora seja nítida a preocupação em reiterar seu apreço pela instituição na qual seus filhos estudam, Luciana manifesta alguns de seus descontentamentos,

Não tô falando que esse colégio aqui é ruim. É bom! Mas aqui tá faltando bastante coisa. Uma quadra ali atrás pras criança. Tem que ter mais sala também. Teve um “moço” aí que falou que ia mudar a escola. [...] que ia botar um refeitório. Aqui tá faltando também um refeitório pras criança[s], pros pequenininho. Tá faltando muita coisa. Bastante coisa (Luciana de Souza, 2016, 32 anos).

Podemos identificar a reivindicação dessa mãe como uma forma de luta por um projeto político-educacional que, de fato, contemple as crianças como sujeitos de direitos. Na perspectiva político-epistemológica da cidadania infantil, fortalecemos a luta por uma cultura de visibilidade e escuta às crianças, para que elas sejam potencializadas como sujeitos sociais e de direitos.

Luciana apropria-se do momento da entrevista para “dar seu recado” e reivindicar um espaço lúdico e apropriado às características específicas da idade de seu filho, atrelando essa revelação a algumas carências observadas, principalmente em relação à estrutura física da escola. Demonstra ter clareza das deficiências do espaço educativo escolar que se revela incompatível e desfavorável aos interesses e necessidades de seu filho. Dessa forma, une sua voz às lutas contínuas por conquistas e garantias de direitos para as crianças da Educação Infantil.

A escola atende às crianças pequenas há quase quatro décadas,<sup>8</sup> no entanto a estrutura física para atendimento a esse segmento não se encontra de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MINISTÉRIO..., 2006). Existem aspectos de espaço físico e de equipamentos que permanecem em descumprimento aos padrões mínimos de qualidade, regulamentados para atendimento a essa faixa etária. Por exemplo, não possui brinquedos de recreação destinados às crianças. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MINISTÉRIO..., 2006), “O mobiliário, os materiais e os equipamentos [devem estar] organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais acolhedores e confortáveis” (p. 43). Ainda, “Espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, igualmente, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas ...” (p. 44). Observamos, no documento, a preocupação com espaços voltados ao acolhimento e ao bem-estar não somente das crianças, mas também de seus responsáveis.

A Escola foi construída em 1968, pelo governo do Estado, e municipalizada no ano de 2009, tornando-se de responsabilidade da prefeitura do município pesquisado, no Estado do Rio de Janeiro, no entanto a escola ainda possui a mesma estrutura de quando foi construída.

<sup>8</sup> Conforme Portaria n. 3215/ECDAT, de 27 de julho de 1982, publicada no Diário Oficial de 29 de julho de 1982 que, em seu artigo 1º, resolve, “Autorizar a ESCOLA [...], a ministrar Educação Pré-Escolar [...]”.

As avaliações de Luciana, bem como sua afirmação – *teve um “moço” aí que falou que ia mudar a escola. [...] que ia botar um refeitório* – nos mostram também estratégias, que em boa parte das vezes permanecem invisíveis, das quais se valem as classes populares em suas lutas: além de fazer da pesquisadora uma “porta-voz” de suas reivindicações para a escola, denuncia uma cultura política que busca fazer do direito à educação uma sucessão de propostas, muitas vezes não concretizadas. O conjunto de sua fala remete-nos à luta pelo direito à educação não só como acesso, mas também como qualidade.

## ENTRE O DISCURSO OFICIAL E AS FALAS DAS MÃES: Outros Contrapontos

Um olhar sobre os sentidos, historicamente determinados, da relação escola-família, que atravessam a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, normatizada pela rede municipal da qual a escola faz parte, confirma o tom monológico sobre tal relação presente nas concepções e práticas do cotidiano escolar. Colocar esses sentidos em contraponto ao que as próprias mães declaram de si ajuda-nos a ter uma visão mais ampla dos desafios que as classes populares enfrentam para garantir o direito a uma escola democrática e de qualidade.

Todos os profissionais que atuam no cotidiano escolar reconhecem a grande importância da família na determinação de nossos traços de personalidade e na formação de nosso caráter. Sabe-se, também, que, quanto mais forte a estrutura familiar, mais ela dispõe de condições e recursos eficazes para educar seus filhos. Contudo, as famílias vêm apresentando necessidade de orientação no que diz respeito ao planejamento familiar e no que diz respeito à formação de princípios e valores. É primordial que a família e a escola estejam em perfeita harmonia. A escola e família devem caminhar juntas, com foco na valorização dos princípios e valores que ambas defendem, para que o processo educativo dos alunos aconteça com sucesso. Um ponto que faz muita diferença nos resultados da educação nas escolas é a parceria com as famílias (Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, Maricá, 2016, p. 34.)

Embora seja possível reconhecer a disposição do documento em defesa de uma relação dialógica entre as escolas e as famílias das crianças – *escola e família devem caminhar juntas, com foco na valorização dos princípios e valores que ambas defendem* – há que se considerar o tom normativo-moralista que determina – *Contudo, as famílias vêm apresentando necessidade de orientação no que diz respeito ao planejamento familiar e no que diz respeito à formação de princípios e valores* – que reserva à escola a manutenção de seu *status* como detentora de valores e saberes considerados superiores, deslegitimando outros valores, lógicas e conhecimentos produzidos fora dela.

Nessa linha de reflexão, é possível perceber que apesar das conquistas nos últimos anos, haja vista alguns trechos das legislações que citamos como exemplo, ainda temos muito a avançar para a consolidação de relações mais democráticas entre família e escola. Retomamos a pesquisa de Araújo (2003) que nos alerta sobre os indicadores do conhecimento-regulação ainda presentes no cotidiano das escolas, que alastram a

ideia de que os familiares, sobretudo os das camadas populares, “... não participam da vida escolar de seus filhos e de suas filhas por não estarem ‘conscientizados’ da importância... (p. 115)” desse fazer.

Em outros trechos da Proposta Pedagógica citada anteriormente, novamente se confirma o olhar institucional prescritivo e definidor das condutas familiares julgadas ideais para o espaço escolar, que faz prevalecer a palavra da escola sobre a dos familiares, como se estes não estivessem “conscientizados” de suas responsabilidades,

A ajuda dos pais tem fundamental importância, para que ao ver o choro do filho, não o leve de volta pra casa, pois agindo dessa forma irá prolongar ainda mais o processo de adaptação. Outro aspecto importante também é vir buscá-lo no horário combinado (Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, Maricá, 2016, p. 22).

Assim incompreendidas, na maioria das vezes, as famílias das camadas populares tornam-se alvo de uma ideologia que as desqualifica moralmente, sendo direcionadas, pelos discursos hegemônicos, à tutela de seus princípios e valores. Ao nos atentarmos, porém, às falas dos familiares das crianças, ao longo dos diálogos apresentados na pesquisa, podemos questionar o estigma burguês e neoliberal de que as famílias pobres são negligentes em relação à educação dos filhos.

Em diálogo com as mães sobre em que circunstâncias costumam procurar a escola para tratarem de questões relativas ao cotidiano escolar de seus filhos, podemos perceber os diversos modos pelos quais se relacionam com a instituição escolar.

Toda a minha vinda à escola foi sempre pra uma reunião. Só mesmo em caso de se eles me chamarem pra assinar alguma coisa (Terezinha, 2016, 39 anos).

Quando tem reunião, esses “troço”, eu vou, entendeu? Quando alguém chama (Alexandra, 2016, 35 anos).

No começo eu tava procurando. Mas aí, como eu tenho que ficar muito tempo lá fora, aí eu desistia e ia pra casa, entendeu. Eu falava, ah, eu quero falar com uma pessoa responsável. Ah, tem que aguardar 15 minutinhos. Aí, esses 15 minutinhos eram 30, 40, aí eu ia embora (Jessica, 2016, 24 anos).

Se Terezinha e Alexandra revelam uma aparente posição mais passiva na *prontidão* com que aguardam a convocação da escola para o seu comparecimento, o relato de Jessica Baessa nos indicia que existem outras iniciativas das famílias que, muitas vezes, são invisibilizadas no cotidiano escolar.

O confronto entre o discurso oficial e a fala dos familiares sinaliza que ainda estamos muito distantes de efetivar a “sonhada parceria” família-escola, numa perspectiva que, de fato, contribua para o estabelecimento de relações dialógicas alicerçadas em saberes compartilhados.

Nesse sentido, entendemos que “compreender a denunciada ausência dos pais na escola a partir de perspectivas outras, diferentes das implícitas nos documentos [...] (normativos/jurídicos)” (ARAÚJO, 2003, p. 112-113), pode ser uma opção político-epistemológica que rompe com uma tradição hegemônica que responsabiliza o próprio sujeito – no caso, a família – pelas dificuldades que as crianças das classes populares encontram na escola.



Tais reflexões nos instigam a propor uma inversão na forma como temos olhado e interpretado as respostas das camadas populares, procurando nessas respostas não as supostas falhas, as acomodações ou alienações, mas as outras lógicas a que respondem. A pergunta que devemos fazer não é “se” os familiares participam política e criticamente do cotidiano escolar, mas “quais” são suas formas de participação.

Reconhecer as diferentes formas de participação que as famílias efetuam em seu cotidiano pode ser uma forma de traduzir o conhecimento – regulação, que enfatiza a falta, o descompromisso e a ignorância da família, num conhecimento – emancipação, que reconhece e legitima as lutas realizadas pelas camadas populares para a conquista de uma escola de qualidade para seus filhos e suas filhas.

As palavras de Terezinha Lúcia, referindo-se ao papel das pesquisadoras e às contribuições da pesquisa para “melhorar a escola”, em nosso entendimento, indicam formas de participação da família no contexto escolar, afinadas com uma perspectiva de conhecimento-emancipação desse coletivo. *“Eu sei que [a pesquisa] serve para o melhor pra escola. [...] O que é bom pra escola, é pra escola, não é só pra minha filha. A escola então, pra mim, é muito importante. Entendeu?”* (2017, 39 anos). Suas palavras nos dão indícios de que deseja que as pesquisas em educação sejam realizadas “... com um caráter coletivo, produzindo benefícios para toda a comunidade escolar que envolve as crianças, os familiares das crianças e os funcionários, ou seja, todos os sujeitos atuantes direta ou indiretamente no processo educativo escolar” (PESSANHA, 2017, p. 22). Prossegue, *“Tem que ser bom pra todo mundo. E, pra mim, tudo o que é feito pra escola de bom, pra mim, tá ótimo!”* (Terezinha Lúcia da Silva, 2016, 39 anos). Dessa forma, acreditamos estar contribuindo para uma relação mais dialógica e democrática no cotidiano das escolas e nas pesquisas em educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente destacamos o interesse demonstrado pelos familiares das crianças e pela escola em colaborar com a pesquisa. Os familiares mostraram-se desejosos para falar sobre suas perspectivas e proposições a respeito da educação de seus filhos. Suas falas nos deram indícios de que desejam participar politicamente, produzindo benefícios para toda a comunidade escolar, ou seja, todos os sujeitos atuantes direta ou indiretamente no processo educativo da escola.

Quanto ao aporte legal apresentado, não há dúvidas em relação ao papel fundamental atribuído às famílias na educação formal das crianças. A legislação educacional consolida a importância da presença da família no cotidiano da Educação Infantil, em especial, em decorrência das especificidades dessa faixa etária, período em que dependem emocional, física e socialmente de seus familiares e/ou responsáveis adultos. Ainda observamos, no entanto, um caráter hierárquico nos discursos oficiais em relação à concepção de família e de como deve ser a sua participação no cotidiano escolar. O discurso considerado legítimo, normalmente mais conservador, é o que dá o tom ao modo como a relação família e escola deve ocorrer no cotidiano, mostrando-se, quase sempre, de difícil rompimento.

Observamos que a família nuclear burguesa continua a ser uma referência no imaginário social dos sujeitos da escola. Mesmo que a realidade do dia a dia se revele cada vez mais distante desse referencial, o modelo de família esperado pelos profissionais da escola e, normalmente, impresso nas legislações educacionais, não combina com os sujeitos concretos que compõem a maioria das escolas públicas.

Como destaque, as duas pesquisas reafirmam modos e intenções outras de participação política dos familiares das crianças no processo educacional de seus filhos. Não nos interessou saber se os mesmos possuem iniciativa política, mas quais e como se dão os modos pelos quais se fazem presentes no cotidiano escolar. Ratificamos que a relação família e escola, na Educação Infantil, deve ser democratizada e que os familiares devem ser reconhecidos, legitimamente, como parte integrante do processo educativo das crianças.

Dessa forma, buscamos viabilizar um princípio metodológico dialógico rumo a uma pesquisa comprometida com a socialização de sentidos múltiplos, confrontando verdades absolutas e autoritárias que buscam padronizar e hierarquizar as relações sociais.

As pesquisas que aqui colocamos em diálogo buscaram dar visibilidade aos modos diversos da participação de familiares das crianças na Escola Básica e na Educação Infantil. Assinalamos um quadro de multiplicidade de sentidos sociais atribuídos ao direito à Educação Infantil por esses familiares, que se expressam em suas relações cotidianas com a escola e que devem ser considerados, visando à ruptura das escamoteadas formas de autoritarismo presentes em nossa sociedade. Procuramos confrontar a esfera centralizadora dos discursos monológicos das leis a partir de um material concreto privilegiado, ou seja, a palavra dos familiares das crianças.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Ed. Cortez, 2007. p. 57-76.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. *O ambiente alfabetizador em questão: a luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, D.F: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 29 out, 2015.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, D.F, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Aprova a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- CARLOTA, C. M. A chefia familiar feminina nas famílias monoparentais em situação de extrema pobreza. In: *Revista Virtual Textos & Contextos*, nº 4, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3215/321527157004/>>.

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências Humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Ed. Cortez, 2007. p. 57-76.
- LESER DE MELO, S. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M. C. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, J. J. M. Espaço, lugar e territórios de identidade: A invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.
- MARICÁ. Parecer CME nº 001/16, de junho de 2016. Aprova a Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Maricá. Maricá, *Jornal Oficial de Maricá (JOM)*, 4 jul. 2016, ed. 667, p. 8. Disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- MARTINS, J. S. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MITCHELL, Anne. Old baggage, new vision: shaping policy for early childhood programs. *Phi Delta Kappan*, s/n, p. 664-672, may 1989.
- PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. *Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil: com a palavra, os familiares das crianças*. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2017.
- ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: DUARTE, L. F. D. et al. (Org.). *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Seminários Especiais/Centro João XXIII).
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estatuto da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- \_\_\_\_\_. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. de. (Org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: Edufes, 2015.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 12. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).
- ZARETSKY, E. *O capitalismo, a família e a vida privada*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.